

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

DÉBORA CRISTINA GONÇALVES

**TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO: PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON
SENNÁ E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

Campo Grande/MS
2015

DÉBORA CRISTINA GONÇALVES

**TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO: PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON
SENNA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dr. Vilma Miranda de Brito.

Campo Grande/MS
2015

G625t Gonçalves, Débora Cristina

Terceiro setor e a educação: parceria entre o instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS /Débora Cristina Gonçalves. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

170p., 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vilma Miranda de Brito.

1. Terceiro setor 2. Parceria 3. Políticas públicas I. Título.

CDD 23.ed. 370.71

DÉBORA CRISTINA GONÇALVES

**TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO: PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON
SENNA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande- MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dr. Vilma Miranda de Brito (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. André Malina
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

À minha família, base e estrutura da minha vida; Razão de meu viver e existir, a quem amo muito e carregarei sempre comigo. Amo todos vocês; Ao Mario, meu amor, amigo e companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus e a espiritualidade amiga que me permitiu atravessar esta árdua jornada. Somente com eles pude ter forças e persistência para chegar até aqui,

Agradeço também a minha família. Se hoje cheguei aqui foi através de tudo o que eles me ensinaram e me proporcionaram.

Aos meus pais, pois se não fosse pelos princípios morais e pela criação que estes me deram, com certeza não teria chegado aqui tão rápido. Pelo incentivo, amor e apoio incondicionais.

A minha mãe, Ana Luiza, pelas horas de apoio que me deu durante toda esta jornada. Pelas palavras de apoio e carinho nas horas de maior dificuldade.

Ao meu pai, João, meu exemplo de perseverança e dedicação em tudo aquilo ao que se debruça.

A minha irmã, Ana Flávia, pelos momentos em que deixou de lado sua diversão para me auxiliar.

Ao meu marido, Mario, pelo apoio incondicional que me deu nesta jornada. Pelo seu entendimento e compreensão em todos os momentos turbulentos desta jornada. Pelas lágrimas secadas durante as dificuldades e, principalmente, pelo amor dedicado a mim.

A minha orientadora, professor Vilma, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube dentre tantos afazeres, pelas suas correções e incentivos. Pela sua paciência e atenção dedicados a mim durante esses dois anos.

A professora Bartolina, por ter aceito o convite de fazer parte de minha banca e, especialmente, por suas colaborações em minha pesquisa.

Ao professor André, primeiramente por ter me auxiliado a compreender o mundo da educação com outro olhar. E especialmente por ter aceito o convite para esta banca, apesar da distância e do curto prazo.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de realizar este curso. A todo o corpo docente, direção e administração desta Universidade, que oportunizaram esta caminhada em busca do conhecimento.

Agradeço também a todos os professores deste curso, por terem me proporcionado grandes momentos de reflexão e aprendizagem, não somente o conhecimento pedagógico, mas também pela manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional. Pelo tempo que se dedicaram a nossa turma e acima de tudo, por terem me feito aprender um pouquinho mais deste enorme campo que é a nossa área. A todos, meu eterno agradecimento.

Aos diretores da escola em que trabalho, Alcides e Helsney, pelo apoio total que me deram, mesmo nos momentos em que não pude me dedicar inteiramente ao meu trabalho.

As minhas coordenadoras, Marleth, Cristina e Marilene, pela paciência, pelo suporte e apoio que me deram nesses dois anos de estudo.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

" Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, os objetivos de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (Mészáros).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar as relações entre o Público e o Privado na Educação a partir das mudanças ocorridas na política de gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, tendo como referência a parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O intuito foi o de verificar os termos das parcerias entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul e, ainda, analisar os resultados do Programa Acelera Brasil no município de Campo Grande. Portanto, buscou-se identificar os impactos da referida parceria na política de gestão escolar. A metodologia utilizada compreende a análise de documentos, entre eles, Decretos, Resoluções e documentos norteadores oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), documentos do Instituto Ayrton Senna, além dos estudos teóricos voltados ao tema da pesquisa. Os resultados mostraram que as ações implementadas via programa Acelera Brasil configuram-se como ações emergenciais, de correção de fluxo do Ensino Fundamental, de combate à repetência e, conseqüentemente, da distorção idade-série e do abandono escolar. Desse modo, o Programa Acelera Brasil obteve resultados durante a sua vigência, mas ressalta-se que os mesmos se restringiram a esse período. O que se constatou foi a ineficiência do programa em produzir uma mudança permanente nos índices de distorção idade-série e evidência de escassa consequência local dessa iniciativa.

Palavras-Chave: Política educacional. Programa Acelera Brasil. Parcerias público-privadas.

ABSTRACT

This study aimed to verify the relationship between the Public and the Private in Education from the changes in educational management policy of the Municipal Campo Grande Education, with reference to the partnership between the Municipal Government and the Institute Ayrton Senna (IAS). The aim was to check the terms of partnerships between the Ayrton Senna Institute and the city of Campo Grande, in Mato Grosso do Sul and also analyze the results of Acelera Brasil Program in Campo Grande. Therefore, we sought to identify the impacts of this partnership in school management policy. The methodology includes the analysis of documents, including, decrees, resolutions and guiding documents from the City Department of Education (SEMED), the Institute Ayrton Senna documents, in addition to theoretical studies aimed at research theme. The results showed that the actions implemented via Acelera Brasil Program configure itself as emergency actions, Elementary School flow correction of the combat repetition and, consequently, the age-grade and dropout. Thus, the Acelera Brasil Program results obtained during its operation, but it is noteworthy that they are restricted to that period. What was found was the program's inefficiency in producing a permanent change in the rates of age-grade and evidence of poor location result of this initiative.

Keywords: Educational policy. Accelerate Brazil Program. Public-private partnerships.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Se Liga.	60
Figura 2 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Circuito Campeão.	61
Figura 3 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Gestão Nota 10.	62
Figura 4 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Fórmula da Vitória.	63
Figura 5 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa SuperAção Jovem.	65
Figura 6 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Educação pelo Esporte.	66
Figura 7 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Educação pela Arte.	68
Figura 8 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Escola Conectada.	70
Figura 9 Mapa do Brasil mostrando as regiões de atuação do Programa Acelera Brasil.	71
Figura 10 Localização de Campo Grande/MS.	85
Figura 11 Divisão da Sede Urbana de Campo Grande/MS.	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de escolas por esfera administrativa.....	86
Tabela 2 Número de matrículas por segmento - Campo Grande/ MS.....	88
Tabela 3 Número de matrículas no Ensino Fundamental.....	91
Tabela 4 Diferença Populacional por Idade.	93
Tabela 5 Matrícula no Ensino Fundamental por série - Campo Grande/MS.	99
Tabela 6 Número de matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental – Campo Grande - MS.	101
Tabela 7 Taxas de rendimento no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	102
Tabela 8 Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	103
Tabela 9 Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	104
Tabela 10 Taxa de abandono por série no Ensino Fundamental da REME – Campo Grande/MS.	105
Tabela 11 Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	106
Tabela 12 Taxas de rendimento no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS. ..	107
Tabela 13 Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	108
Tabela 14 Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	109
Tabela 15 Taxa de abandono por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.	110
Tabela 16 Percentual total de distorção idade-série no Ensino Fundamental - Campo Grande/MS.	111
Tabela 17 Percentual de Distorção Idade-Série das Escolas Municipais de Campo Grande/MS.	113
Tabela 18 Taxas de rendimento da E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad.	115
Tabela 19 Taxas de rendimento da E.M. Doutor Eduardo Olímpio Machado.	117
Tabela 20 Taxas de rendimento da E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz.	118
Tabela 21 Taxas de rendimento da E.M. Frederico Soares.	120
Tabela 22 Taxas de rendimento da E.M. Maestro João Corrêa Ribeiro.	121
Tabela 23 Taxas de rendimento da E.M. Maria Lúcia Passarelli.	122
Tabela 24 Taxas de rendimento da E.M. Nazira Anache.	123
Tabela 25 Taxas de rendimento da E.M. Padre Tomaz Ghirardelli.	125
Tabela 26 Taxas de rendimento da E.M. Professor Aldo de Queiroz.	126
Tabela 27 Taxas de rendimento da E.M. Professor Licurgo de Oliveira.	127
Tabela 28 Taxas de rendimento da E.M. Professor Wilson Taveira Rosalino.	128
Tabela 29 Índice de distorção idade - série (%) do Ensino Fundamental por escola.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Neoliberalismo X Terceira Via.....	54
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

% - Percentual

A - Anos

AI – Anos Iniciais

AF – Anos Finais

BR – Brasil

CG – Campo Grande

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Dr^o - Doutor/a

E.M. – Escola Municipal

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MS – Mato Grosso do Sul

N^o - Número absoluto

ONG – Organização não Governamental

PAB – Programa Acelera Brasil

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Prof^o- Professor/a

REME – Rede Municipal De Ensino

Seg - Segmento

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP – RC – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro

USP – RP – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO I: A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	
EDUCACIONAIS NO BRASIL	32
1.1 CRISE DO CAPITALISMO	32
1.2 CONCEPÇÃO DE ESTADO	37
1.3 REFORMA BRESSER.....	40
1.4 NEOLIBERALISMO E TERCEIRA VIA	44
1.5 PÚBLICO X PRIVADO	50
 CAPÍTULO II: O INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
BRASILEIRA	56
2.1 INSTITUTO AYRTON SENNA: HISTÓRIA, ORIGEM E ATUAÇÃO.....	56
2.2 O INSTITUTO E SEUS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	58
2.2.1 EDUCAÇÃO FORMAL	58
2.2.2 EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR	63
2.2.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	68
2.3 PROGRAMA ACELERA BRASIL.....	70
2.3.1 ACELERA BRASIL: IMPLANTAÇÃO	73
2.3.2 ACELERA BRASIL E SEU FUNCIONAMENTO	74
2.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	77
 CAPÍTULO III: PROGRAMA ACELERA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE MS.....	
3.1 – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS.....	84
3.2 PARCERIA ENTRE O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS E O INSTITUTO AYRTON SENNA.....	95

3.3 IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ACELERA BRASIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE MS.....	98
3.4 RESULTADOS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL A LONGO PRAZO EM CAMPO GRANDE/MS.....	107
3.5 IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA NA DIMINUIÇÃO DA DEFASAGEM IDADE-SÉRIE NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.....	111
3.6 IMPACTOS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL NAS ESCOLAS PARTICIPANTES.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	164

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, tornou-se rotineira a utilização do termo privatização na área política, representando a venda de um bem público para uma empresa privada. Foi no início do governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que começamos a ouvir frequentemente o termo privatização. Com a Lei nº 8031, de 1990, Collor instituiu o Programa Nacional de Desestatização, adotando, assim, as privatizações como parte de seu programa econômico. Apesar de haver 68 empresas incluídas nesse programa, somente 18 destas foram privatizadas, sendo elas nos setores de siderurgia, de fertilizantes e petroquímico. Logo após seu impeachment, assumiu o poder seu vice-presidente Itamar Franco, que, apesar de realizar algumas modificações políticas nessa área, manteve as privatizações. Em seu governo, verificamos a conclusão da desestatização no setor da siderurgia e de mais 15 empresas.

Com o objetivo de aprofundar o programa brasileiro de privatizações, o presidente Fernando Henrique Cardoso levou à aprovação as Emendas Constitucionais nº 5, 6, 7 e 8, no dia 15 de agosto de 1995. Assim, em seu governo, FHC (como ficou conhecido) desestatizou empresas e participações minoritárias federais, como o Banco Meridional, empresas do Sistema Telebrás, Encelsa, dentre outras. Diversos serviços públicos tiveram concessões à iniciativa privada, tais como serviços ferroviários, portuários e telefônicos. Além do início das privatizações estatais, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), observamos uma continuidade das concessões dos serviços de energia elétrica e a realização do primeiro leilão de concessão de rodovias federais (aproximadamente 2,6 mil Km), alguns campos de bacia de petróleo do pré-sal. No governo Dilma (2011 – atualmente) podemos notar a continuidade dessas concessões de rodovias e de serviços de energia elétrica, além da concessão de cinco aeroportos.

Entretanto, atualmente, verificamos a intensificação de um processo de privatização não clássica, que ocorre de maneira mais branda, mais sutil, disfarçada. Falamos assim da interferência das instituições privadas em setores antes considerados de responsabilidade do governo. Verificamos empresas privadas atuando diretamente no cenário educacional brasileiro, levando a lógica de mercado para dentro desse campo. Conforme nos indicam dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011, mil cento e cinquenta e dois (1.152) municípios brasileiros mantinham algum convênio ou apoio (sem vínculo contratual) com o setor privado na área de

educação. Dessa maneira, devido ao crescente número de intervenções da rede privada no cenário educacional brasileiro, verificamos uma grande quantidade de pesquisas acerca desta influência do terceiro setor na educação.

Uma das instituições privadas que participam da educação brasileira atualmente é o Instituto Ayrton Senna, com seus inúmeros projetos de intervenção educacional. Assim sendo, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “Organização do Trabalho Didático” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem por objetivo verificar as relações entre o Público e o Privado, a partir das novas concepções de Estado, geradas a partir da Reforma do Estado proposta como solução para a crise do capitalismo, por intermédio da análise do Programa Acelera Brasil no Município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul e suas consequências nos índices de rendimento escolar do município.

O Programa Acelera Brasil é realizado nos municípios brasileiros em parceria¹ das Secretarias Municipais de Educação e o Instituto Ayrton Senna (IAS), sendo este o idealizador e responsável pelo programa. Considerado o precursor das classes de aceleração no Brasil, (HANUM, 2010) o programa, em suas metas, busca solucionar o problema da distorção idade-série eliminando a cultura da repetência.

Destarte, o intuito da presente pesquisa é analisar os índices de rendimento escolar, tais como distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono escolar no município de Campo Grande – MS após o término da parceria do IAS com a Rede Municipal de Ensino (REME), verificando, assim, se o programa conseguiu efetivar e solucionar os problemas educacionais que se propunham a resolver.

A parceria entre o IAS e a REME de Campo Grande/MS ocorreu entre os anos de 2001 e 2004, com a efetivação dos programas Acelera Brasil, Escola Campeã e Gestão Nota 10. Para verificar a efetividade do Programa Acelera Brasil (PAB) de 2007 até 2013, que assegurava a correção permanente do fluxo escolar, analisaremos os dados das escolas participantes. O espaço de tempo de dois (2) anos após o término da parceria foi justamente para avaliarmos a distorção posterior ao programa, uma vez que para configurar distorção idade-série o aluno deve ter dois (2) ou mais anos de atraso escolar. Assim, desconsideramos o período em que não haveria a possibilidade de ocorrer o problema de uma possível distorção.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela realização de uma pesquisa

¹Para definir o termo parceria adotado neste trabalho, utilizaremos a definição feita por Bezerra (2008, p. 1), onde o autor caracteriza-a como “a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada, implicando na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade. (BEZERRA, 2008, p. 1)

documental, de caráter qualitativo, abrangendo documentos das esferas municipais, estaduais e federais. Realizamos, também, a análise dos dados advindos dos censos escolares municipais, buscando avaliar os índices de rendimento escolar e seu desenvolvimento durante e após o programa Acelera Brasil. Em relação ao aporte teórico da pesquisa, partimos de um levantamento bibliográfico de trabalhos que possuíssem o mesmo objeto de pesquisa que esta dissertação, priorizando as produções científicas oriundas dos projetos de pesquisas de âmbito nacional que retratam as parcerias dos municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna. Um desses Projetos, financiado pelo CNPQ, é denominado, “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, sob a coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Theresa Maria de Freitas Adrião, da UNESP-RC e UNICAMP e a vice coordenação da Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS. Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido nacionalmente, com a participação de pesquisadores de seis Universidades espalhadas pelo Brasil, sendo elas UEPI, UFPA, UFRGS, USP-RP, Unesp-RC e UCDB. Esta localiza-se no município de Campo Grande - MS e tem como representante do programa a professora Dr.^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira, que é também coordenadora do projeto “Parcerias Público e Privado na Educação: Implicações para a oferta e gestão educacional”, desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Política Educacional, Gestão e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UCDB. O programa nacional teve por objetivo analisar as consequências para a oferta e a gestão da educação pública dos programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã, sendo selecionados municípios em cada uma das cinco regiões brasileiras, de forma a garantir as especificidades de cada uma das parcerias e regiões. Assim, foram selecionados municípios nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Piauí, Pará e Rio Grande do Norte (ADRIÃO E PERONI, 2011).

Ademais, utilizamos também trabalhos e artigos científicos resultantes desses projetos, além de priorizar publicações em revistas científicas da área educacional que tivessem avaliação mínima em qualis B2, ou em congressos importantes na educação, como a ANPED, por exemplo.

A partir do levantamento das dissertações que discutem o mesmo objeto de pesquisa que este trabalho, selecionamos algumas que realizam, especificamente, a análise das parcerias entre o IAS e os municípios brasileiros. No município de Campo Grande, encontramos duas dissertações da UCDB acerca dessas parcerias. Uma delas é da autora Ana Brígida Borges da Rocha, e é intitulada de “Parceria entre o público e o privado na Educação: Implicações do

Programa Escola Campeã para a Gestão Escolar”. O objetivo da autora foi o de “analisar as alterações na gestão das escolas municipais de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2001 a 2004, pela parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna, na implantação do Programa Escola Campeã (PEC), durante o segundo governo do Prefeito André Puccinelli, do PMDB”. Para a realização dessa pesquisa, a autora utilizou-se de levantamento de dados e da análise de diversos documentos, entre eles a legislação municipal, documentos oficiais originados do próprio termo de parceria. Rocha ainda realizou entrevistas semiestruturadas com três gestores do sistema municipal de educação e também com gestores, supervisores e secretários de quatro escolas, que foram selecionadas a partir de sua Tipologia² instituída pela Secretaria Municipal de Educação (A, B, C e Especial). Dentre os resultados encontrados, a pesquisa destaca a responsabilidade da Prefeitura em “promover e/ou iniciar uma reforma legislativa para a autonomia das escolas” que fazem parte da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Partindo dessa informação, a autora ressalta algumas alterações encontradas na legislação educacional do município pesquisado, dando realce à implantação do Regime de Autonomia Escolar³ e ao estabelecimento de certificação ocupacional, mediante a realização de prova eliminatória, no processo seletivo para o cargo de diretor escolar, além da instituição de premiação às escolas, professores e alunos, com base nos resultados do Programa de Avaliação Externa⁴, da Secretaria Municipal de Educação. Destaca ainda que os gestores escolares tiveram suas ações planejadas em direção à qualidade, enfatizando assim os resultados, buscando atingir os conceitos de “Escola Eficaz⁵”. Finalizando

²A determinação da tipologia das Escolas Municipais foi criada pelo Decreto n. 8.218, de 24 de maio de 2001, e tem como critérios o número de alunos matriculados na escola; os níveis e/ou as modalidades de educação e ensino; os turnos de funcionamento da escola; o número de salas de aula e de outras dependências existentes na escola; o quantitativo das unidades anexas à escola e a média geral da avaliação externa de desempenho obtida pelos alunos da escola. Todos estes critérios são avaliados e, a partir do somatório da pontuação destes itens, é determinado a tipologia da escola. A escola é considerada Especial quando atinge acima de 53 pontos. Para ser de tipologia A, a escola tem de ter a pontuação entre 43 e 52 pontos, enquanto a B é de 33 a 42, a C é de 23 a 32 pontos e a D para aqueles que ficam até 22 pontos. Ficou determinado no art. 5º deste decreto que esta classificação deverá ser atualizada todo ano, no mês de Janeiro, exceto quando ocorrerem ampliações. Esta classificação sempre levará em conta os dados do ano letivo anterior ao da reclassificação (CAMPO GRANDE, 2001).

³Conforme o Decreto n. 8.490, de 8 de julho de 2002, “O Regime de Autonomia Escolar é a faculdade concedida às escolas municipais para tomada de decisão, como condição para o fortalecimento da Unidade escolar e consequente obtenção da eficácia do ensino aprendizagem”. No artigo 2º desse Decreto fica estabelecido que a concessão do Regime de Autonomia Escola busca “permitir que a escola gerencie os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore sua proposta pedagógica e realize a auto avaliação institucional através do consenso da comunidade escolar” (CAMPO GRANDE, 2002).

⁴Conforme a Resolução SEMED n. 41, de 15 de março de 2001, em seu artigo 2º, o Programa de Avaliação Externa “compreenderá a aplicação de testes relativos aos conteúdos dos componentes curriculares, desenvolvidos pelas escolas municipais de acordo com o nível de escolaridade dos alunos (CAMPO GRANDE, 2001).

⁵Termo atribuído pelo PEC à “escola que oferece qualidade no produto que desenvolve, ensina os alunos e promove a aprendizagem com melhores desempenhos” (ROCHA, 2008, p. 133).

seus achados, a autora ressalta que o Programa Escola Campeã introduziu nas escolas uma sistematização de dados, de maneira a fortalecer a avaliação das unidades escolares, além de ter introduzido um sistema de registro de dados para avaliar o desempenho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A outra dissertação é da autora Luciana Cristina Lopes Dantas, denominada “Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005- 2008)”, onde a autora busca verificar as “mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada no período de 2001 a 2004”. Associado a isso, a autora verifica “as ações implementadas na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino no decorrer da parceria” além de “identificar as alterações na política de gestão escolar com ênfase à legislação pertinente, após o encerramento da referida parceria” e de “investigar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar” (DANTAS, 2011). Para isso, a autora se utiliza da investigação de documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação e de entrevistas com gestores do sistema e de quatro escolas da rede municipal de ensino.

Em seus resultados, a autora verificou que “as ações implementadas na gestão educacional da Rede Municipal no período da parceria tiveram continuidade após seu encerramento” - em especial o Acompanhamento Sistemático dos gestores escolares. Nessa pesquisa, a autora chegou à conclusão de que esse acompanhamento “imprimiu mais a função de controle, aumentando a responsabilização desses gestores pelos resultados de desempenho da escola” (DANTAS, 2011).

Fora do município, uma das dissertações encontradas foi a da autora Úrsula Adelaide Lélis (2007), da Universidade Federal de Uberlândia. Sua pesquisa intitulada “Políticas e práticas do ‘Terceiro Setor’ na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado”, investiga as políticas e práticas do chamado “terceiro setor” na educação brasileira no processo de reconfiguração do Estado, através do estudo do programa Escola Campeã do Instituto Ayrton Senna, em um município mineiro, no período de 2001-2004. A autora busca discutir “o papel do terceiro setor no processo de cooptação do espaço público pelas modernas empresas privadas, no contexto de criação do Estado Amplo, e arrefecimento do Estado Restrito, dentro do novo ciclo do capital”. Inicialmente, a autora analisou a materialização dessas políticas na realidade da cidade de Montes Claros/MG, por meio da implantação do Programa Escola

Campeã. Para isso, utilizou-se dos documentos oficiais do programa e dos seus instrumentos de controle e avaliação. Posteriormente, realizou uma pesquisa bibliográfica acerca do neoliberalismo, considerando-o como uma “estratégia de intervenção política, econômica e social que implementou o segmento ‘público-privado’, no país” (LÉLIS, 2007). Finalizando essa etapa, a autora fez uma pesquisa acerca do Terceiro Setor, abordando sua “contemporaneidade brasileira” e “discutindo suas configurações, impasses e perspectivas”. Como resultado da pesquisa, destaca que ficou evidente a “funcionalidade instrumentalizada” do Terceiro Setor ao processo de reconfiguração o qual ela denomina Estado Restrito. Ressalta também a resignificação do conceito de cidadania, a reversão dos direitos sociais em benefícios, além da mistura entre as categorias do público com o privado, e a “viabilização de uma nova modalidade privatizante da dinâmica escolar: o fornecimento público, com financiamento público, privado e ‘público-privado’ e gestão ‘público-privada’, que originam uma nova forma de reprodução capitalista.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, encontramos a dissertação de David Santos Pereira Chaves (2012), denominada de “Instituto Ayrton Senna: resignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do ‘Programa Acelera Brasil’”. Com essa pesquisa, o autor busca analisar o protagonismo que o IAS tem alcançado nas escolas públicas ao “funcionar como braço operativo do empresariado com ‘responsabilidade social’ na difusão das concepções burguesas de mundo”, dentro do contexto histórico que o autor denominou de “Neoliberalismo da Terceira Via” (Chaves, 2012, pág. 09). Além disso, o autor busca identificar como o IAS, através da concepção de cidadania burguesa pode resignificar o papel social da escola pública no município do Rio de Janeiro por meio do desenvolvimento do “Programa Acelera Brasil”. Em suas considerações finais, o autor destaca que o PAB acaba por reafirmar a concepção tradicional de que as classes sociais diferentes devem receber educação diferente, destacando que o programa tem uma concepção de educação pautada na aquisição de habilidades minimalistas, ou seja, somente ler, escrever e fazer contas. O autor ainda afirma que o IAS, a partir da aplicação do PAB, ao “defender a adoção de um novo pacto social calcado na ideologia do ‘Neoliberalismo da Terceira Via’, reafirma a cultura do ‘possibilismo’” – que o autor diz tratar-se da cultura do favor, além de cristalizar um maior “protagonismo do empresariado na formulação e execução de políticas públicas para uma educação voltada para o conformismo” (tentar o sucesso dentro dos limites da cidadania burguesa).

Na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, no Campus de Rio Claro, encontramos a dissertação de mestrado intitulada "Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?", onde o autor Egle Pessoa Bezerra buscou investigar a natureza e as consequências das parcerias existentes entre as prefeituras dos municípios de Brotas e de Pirassununga e a iniciativa privada. Para indicar o termo parceria, o autor utiliza-se da definição de que esse "indica a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada" e que implica na "capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade" (BEZERRA, 2008, p.18). Para analisar os casos de parcerias dos dois municípios estudados, o autor buscou "caracterizar as modalidades de parcerias existentes, articulando-as ao aparato político e jurídico-administrativo" (BEZERRA, 2008, p.09), ampliando, assim, as possibilidades da formalização dessas parcerias, entre a administração pública e a iniciativa privada. Para fazer sua pesquisa, Bezerra utilizou-se do levantamento bibliográfico e de trabalho de campo, através de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas.

Como resultado de sua pesquisa, o autor verificou que, no município de Pirassununga, há o estabelecimento, no que diz respeito aos aspectos técnico-jurídicos das parcerias, de um Convênio com a Fundação Educativa e Cultural El Shammah, enquanto no município de Brotas a compra do material didático e a assessoria pedagógica possuem características de parceria na modalidade de Terceirização de Prestação de Serviços. Dessa forma, o autor verificou que, nesses municípios, as parcerias que ocorrem não se configuram como parcerias público-privadas "no que tangem aos aspectos jurídicos que esta expressão encerra, pois, tal expressão se refere às modalidades de Concessão Patrocinada e Concessão Administrativa". Entretanto, a expressão parceria público-privada que nomeia o trabalho do autor indica a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada, implicando também na "capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade" (BEZERRA, 2008).

Já na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizada na cidade de Goiânia, destacamos a dissertação de mestrado "Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica", onde Vânia Hanum busca abordar os aspectos da implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no município de Rio Verde (GO), enfatizando os objetivos pedagógicos propostos e os resultados alcançados.

Assim, como objetivo de pesquisa, a autora buscou verificar a efetividade da realização dos objetivos do projeto em questão, além de verificar se os alunos egressos das classes de Aceleração e reintegrados ao ensino regular apresentavam desempenho compatível ao dos demais alunos e se continuavam frequentando as aulas. Para a realização da pesquisa, Hanum utilizou-se da análise de documentos oficiais e de entrevistas com alunos, dirigentes escolares e professores.

Em suas considerações, afirma que a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa demonstrou um considerável distanciamento entre os objetivos do programa e os alcançados, o que ela afirma ser motivo para os responsáveis pela gestão do programa em repensar os objetivos e os procedimentos pedagógico-didáticos da proposta. Ainda em relação a isso, alega que não houve uma preocupação com a aquisição de conhecimento, e sim com a necessidade de “desafogar” o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Afirma, ainda, que as classes de aceleração se tratam de políticas excludentes, “ao manter e ampliar os números de alunos em defasagem idade-série subsequentes ao Ensino Fundamental”. Dessa forma, a autora alega que essas políticas educacionais não permitem “a realização de uma educação institucionalizada que venha a atender as necessidades da camada social menos favorecida” (HANUM, 2010).

Em relação aos artigos científicos, destacamos alguns que, como dito anteriormente, tiveram no mínimo avaliação B2 pelo qualis. O artigo “O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980”, redigido pela autora Alicia Maria Catalano de Bonamino, retrata a relação do público e do privado na política contemporânea de educação básica e tem como referência a reforma do Estado brasileiro. A autora busca caracterizar a reforma do Estado como a transição de uma “forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de descentralização, autonomia e auto regulação das instâncias educacionais e das instituições escolares” (BONAMINO, 2003). Por meio disso, busca identificar o modo como se redesenam os novos espaços do público e do privado na educação básica brasileira e analisá-los em “articulação com os processos de descentralização e centralização (administrativa, financeira e pedagógica) que caracterizam a política educacional dos anos 1990” (BONAMINO, 2003). Com esse trabalho, Bonamino identificou uma nova reestruturação das relações entre a educação, o Estado, a sociedade e os setores privados lucrativo e não-lucrativo, verificando, nessa nova estrutura, uma nova organização federativa, a qual acredita ser derivada da “transferência de funções, decisões e recursos educacionais do

plano federal para os estados e municípios” e alerta que esta nova tendência coloca em evidência o problema da eficácia advindo dos mecanismos de descentralização da educação, apontando a necessidade da realização de estudos que revelem “a capacidade real dos municípios para assumir seu novo papel na oferta de educação fundamental” (BONAMINO, 2003).

A autora atenta para o fato de existirem inúmeros municípios brasileiros que não contam com nenhum tipo de conselho da comunidade. Contudo, afirma que a pesquisa em questão “mostrou que as inovações educacionais vêm dirigindo a descentralização no sentido de elevar o grau de participação da sociedade”. Todavia, o Brasil ainda não possui a tradição de ter associações comunitárias. Bonamino afirma que, apesar do processo de descentralização incluir iniciativas de indução da participação da sociedade civil na implementação de determinadas políticas educacionais, “as associações e conselhos escolares que devem garantir essa participação geralmente têm seu funcionamento comprometido pela própria realidade municipal, que ainda se mostra de maneira conservadora, autoritária e baseia-se na submissão do povo ao poder local, além de pautar-se no clientelismo, que “continua a estabelecer relações políticas de troca com parlamentares e governadores, facilitando-lhes o acesso a recursos públicos para a realização de pequenas obras e para a distribuição de bens, que revertem em apoio político eleitoral”.

Em referência às alterações introduzidas nas relações entre o Estado e o setor privado lucrativo e não-lucrativo, o estudo registrou a existência de novas formas de relação público-privado que impõem restrições no volume, na capacidade e na qualidade dos serviços educacionais publicamente produzidos. “São estas restrições que demarcam uma tendência à diminuição do grau em que o Estado se faz presente na dispensa e operação de certas políticas educacionais, que corre em paralelo à ampliação do grau de envolvimento do setor privado” (BONAMINO, 2003).

Já no artigo denominado “O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil”, as autoras Carmen Cunha Rodrigues de Freitas, Leticia Bezerra de Lima, Ligia Karam Corrêa de Magalhães e Claudia Lino Piccinini, buscaram analisar o programa Acelera Brasil a partir de análises documentais e entrevistas. Através desses métodos, a pesquisa apontou para a forte presença de empresas privadas na elaboração, na execução e na avaliação das políticas educacionais. A partir desse resultado, o artigo tem por objetivo discutir o “empresariamento e o movimento de resistências; as políticas de aceleração, destacando a política do Programa; e questões relativas à (falta de) autonomia docente”. Concluindo a

pesquisa, as autoras levantam a preocupação desta inserção de empresas privadas no setor público educacional, já que a preocupação deste não se trata da qualidade do ensino, e sim na aquisição de competências e habilidades que sejam úteis para o mercado.

Questionam, ainda, o papel do PAB de corrigir a distorção idade-série dos alunos da rede pública de ensino, ressaltando que o professor é excluído de todo o processo pedagógico, além de afirmarem que o professor se torna um executor de tarefas e não um intelectual, a partir do momento em que ele não elabora seu próprio trabalho, produzindo, assim, conhecimentos adequados. Essas autoras afirmam que o programa se apresenta contrário ao ensino de qualidade, constituindo-se somente na superação dos indicadores relativos aos índices de distorção idade-série. Nesse artigo ainda há um alerta para o fato de que, ao mascarar os índices de rendimento escolar sem a preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, estamos na verdade aprofundando ainda mais os problemas educacionais brasileiros.

Finalizando o artigo, as autoras deixam como solução para os problemas a retomada do “protagonismo dos professores e da escola como um todo” (FREITAS *et al*, 2013), ao realizar trabalhos voltados para atender as especificidades da coletividade. Contudo, é ressaltado que, para que isso ocorra, o professor precisa ter uma formação de qualidade, boas condições de trabalho, remuneração adequada e autonomia pedagógica, podendo assim organizar todas as etapas que constituem seu trabalho. Assim, defendem o resgate do “papel do professor enquanto intelectual e cientista da educação, que organiza, pesquisa e elabora suas metodologias de trabalho, estabelece práticas pedagógicas inovadoras na escola e comunidade, a partir dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos”.

No artigo intitulado “O Programa Acelera Brasil”, a psicóloga e diretora do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna Lalli, retrata a criação e o funcionamento do programa que o nomeia. Inicialmente, retrata a criação do programa, abordando a sua rápida expansão para as redes estaduais de ensino. Como objetivo do programa, destaca que se trata de uma proposta voltada para a correção do fluxo escolar, onde a aceleração de aprendizagem é utilizada somente como uma estratégia para se atingir um objetivo maior. Assim, busca-se uma intervenção nas políticas educacionais, alterando o que a autora denomina de “cultura da repetência” nas escolas, e não de mera intervenção pedagógica. A autora ainda destaca que os materiais e as estratégias foram testados previamente em um teste piloto e mostraram-se eficientes e adequados à realidade para o qual foram desenvolvidos. Denota que os alunos conseguiram saltar 2,5 séries em avaliações feitas entre 1997 e 1998, atingindo os mesmos índices de aprovação dos alunos que sempre frequentaram classes de aula regulares. A autora ainda dá

destaque ao custo médio por ano do aluno do programa, afirmando que o PAB produz uma taxa de retorno superior a mil reais por aluno. Finalizando seu artigo, a autora afirma que a “intenção do Instituto Ayrton Senna e do BNDES é de participar e contribuir, a partir do exercício da corresponsabilidade, na garantia do direito à educação de qualidade para todos” (LALLI, 2000).

O artigo “Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica”, o qual foi redigido pelas autoras Regina Tereza Cestari de Oliveira e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, apresenta os elementos principais do projeto de reforma do Estado brasileiro, expressos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, enfatizando as alterações da administração pública burocrática para a administração pública gerencial. As autoras afirmam que através desta reforma ocorreram novas regulações entre as esferas pública e privada, com a sociedade civil sendo chamada a atuar “como espaço de transferência de responsabilidades estatais” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009). A partir dessa constatação, buscam discutir as implicações decorrentes dessas mudanças para as políticas de gestão da educação básica, dando ênfase aos sistemas de ensino, especialmente, aos municipais, que buscaram adequar-se ao modelo gerencial, “que tem como base o princípio da eficiência, com ênfase nos resultados” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009).

Em relação à política de gestão dos sistemas e das unidades escolas, as autoras afirmam que a modernização implantada teve como consequência a municipalização do ensino, a centralização do planejamento da política e a descentralização de sua execução para a sociedade civil, solicitando sua participação no exercício de atividades escolares por meio das parcerias. Essas mudanças no sistema educacional foram possíveis devido às amplas transformações que a legislação educacional sofreu, principalmente na segunda metade dos anos 1990, que concebeu essas políticas no contexto da reforma do Estado brasileiro, com forte influência das políticas neoliberais. Sendo o Neoliberalismo “uma estratégia de regulação da crise do capital” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009), esse foi se esgotando na medida em que seus ideais não respondiam mais as demandas geradas pelas contradições no âmbito da relação capital e trabalho, tornando-se necessária a proposição de uma nova alternativa para esses problemas, a Terceira Via, a qual, estruturada no terceiro setor, “estabelece uma reconfiguração entre o público e o privado no âmbito da sociedade capitalista” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009). Assim, essa nova reconfiguração entre público e privado passou a criar novas exigências com vistas à afirmação de princípios que regiam uma nova realidade social.

Diante desse cenário de reconfigurações, as autoras alertam que se tornou necessário para as políticas educacionais que repusessem as condições de cada país competir

internacionalmente, pois esse passaria a ser o fator de desenvolvimento nacional, no sentido de que “as estratégias de globalização da economia e da reestruturação produtiva, em curso, passam a desenhar uma divisão internacional do trabalho no contexto da reprodução ampliada do capital” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009). Assim, nessa configuração de parcerias firmadas entre os sistemas e as unidades escolares, as autoras dão destaque para a parceria firmada entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna, alertando que esta diretriz de gestão se distancia da perspectiva democrático-participativa, que tem como características primar pela “ampliação do espaço público, quando se busca o estabelecimento de relações sociais, de fato, democráticas” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009). Para concluir, afirmam que é necessário voltar à “atenção para a compreensão da sociedade civil, enquanto instância superestrutural” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009), ou seja, com potencial transformador, atentando-se para a necessidade do alargamento dos mecanismos de controle social, exigindo o mais ativo envolvimento dos grupos sociais, pois atualmente esta camada, representada pelo Terceiro Setor, é visualizada como “esfera pública não-estatal de cidadania” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009), apresentada como outra esfera da vida em sociedade, separada do Estado e do mercado.

A autora Regina Tereza Cestari de Oliveira, em seu artigo “Parceria entre o instituto Ayrton Senna e a administração pública municipal: a oferta educacional e o direito à educação”, realiza a análise da parceria efetivada entre o município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e o Instituto Ayrton Senna, entre os anos de 2001 a 2004, através da efetivação do Programa Escola Campeã e suas decorrências para a oferta educacional e o direito à educação, além de apresentar resultados parciais de uma pesquisa interinstitucional, que conta com o apoio do CNPq, denominado: “Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna”. Essa pesquisa articula pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, sob a coordenação da professora Theresa Adrião, da UNICAMP, e está inserido ao Programa de Pesquisa Educacional, que integrou o Plano Estratégico 2006-2010 da ANPAE. Para tanto, a autora utiliza-se de fontes documentais, tais como a legislação educacional do município, o termo de parceria assinado entre o município e o instituto e seus termos aditivos, assim como em dados educacionais do INEP.

Em suas constatações, relata que o instituto Ayrton Senna firmou sua parceria com o município de Campo Grande “com a proposta de contribuir para a solução dos problemas educacionais que afetavam o município como reprovação, abandono, distorção idade/série” (OLIVEIRA, 2010), através do Programa Escola Campeã. Analisando o programa, verificou

que, assim como ocorreu a nível nacional, o número de matrículas nas escolas registrou um aumento no período da parceria, indicando o cumprimento ao que prescreve em relação à legislação educacional brasileira. A autora ainda ressalta a necessidade de considerar o processo de municipalização que já vinha ocorrendo no Estado de Mato Grosso do Sul. Contudo, relata que os índices de reprovação e abandono não apresentaram alterações significativas no período avaliado, sendo observado ainda elevações dessas taxas, indicando que o direito a educação é cumprido de forma precária e pouco efetiva ao seu “ideal igualitário e emancipador” (OLIVEIRA, 2010). Mediante isso, a autora conclui que o direito a educação previsto na legislação está sendo efetivado, mas o critério da qualidade não está sendo levado em conta. Dessa forma, questiona a forma de parceria entre o público e o privado na área educacional, no que tange a efetivação do direito de acesso à educação escolar.

Vera Maria Vidal Peroni, ao escrever o artigo “As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via” buscou apresentar um estudo acerca das mudanças no papel do Estado que “redefinem as fronteiras entre o público e o privado e algumas parcerias em educação que materializam esta proposta” (PERONI, 2013). A autora ainda analisa a relação entre o diagnóstico neoliberal de que o culpado pela crise é o Estado e as estratégias que propõem o deslocamento da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade. Em suas considerações finais, afirma que, após ter apresentado a teoria de que o neoliberalismo e a terceira via tem o mercado como parâmetro de qualidade, as políticas neoliberais condenam a democracia e sua participação, por acreditar que estas são prejudiciais ao mercado, enquanto a terceira via defende a participação da sociedade civil, apresentando os interesses do capital como os interesses da sociedade. Peroni alega que como o Terceiro setor possui um discurso de que não existe mais classes sociais, a sociedade civil é chamada para executar as políticas sociais, acreditando na chamada participação, “mas com cada vez menos direitos sociais e trabalhistas” (PERONI, 2013). Afirma, ainda, que apesar de muito se lutar pela gestão democrática da educação, é possível observar que, nas parcerias efetivadas, os professores não têm autonomia, pois muitas vezes as aulas a serem ministradas já vêm prontas, além de, nessas parcerias, serem defendidos valores como a competitividade entre alunos e professores, além de premiação aos alunos mais eficientes.

Além da pesquisa documental e bibliográfica, buscamos identificar as escolas participantes do programa no município de Campo Grande/MS. Dessa forma, fazem parte da pesquisa todas as 11 escolas participantes do programa Acelera Brasil, sendo elas a Escola Municipal (E.M.) Professor Aldo de Queiroz, a E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz,

a E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad, a E.M. Doutor Eduardo Olímpio Machado, a E.M. Frederico Soares, a E.M. Maestro João Corrêa Ribeiro, a E.M. Professor Licurgo de Oliveira Bastos, a E.M. Professora Maria Lúcia Passarelli, a E.M. Nazira Anache, a E.M. Padre Tomaz Ghirardelli e a E.M. Professor Wilson Taveira Rosalino.

Após o levantamento das pesquisas acerca da dualidade público x privado e do programa Acelera Brasil, buscamos realizar a estruturação deste trabalho. No primeiro capítulo, apresentaremos o aporte teórico do trabalho, realizando uma análise das implicações da Redefinição do Papel do Estado para as políticas públicas educacionais no Brasil. Para tanto, abordaremos os temas que estão atrelados ao assunto, dentre eles: crise do capitalismo, utilizando-nos de autores como Hunt (2013), Marx (199), Peroni (2000; 2006; 2009) e Oliveira e Fernandes (2009); a concepção do Estado, com os autores Peroni e Silva (2011), Marx (1999;2010), Oliveira e Fernandes (2009), Rocha (2008), Mészáros (2002), Carvalho (2001) e Peroni (2006); a Reforma Bresser, com Peroni e Silva (2011), Brasil (1995), Peroni (2010) e Oliveira e Fernandes (2009); o Neoliberalismo e a Terceira Via, Calderón (2009), Fernandes (1994;1997), Oliveira e Húngaro (2007;2008), Delgado (2004), Peroni e Adrião (2006), Bezerra (2008), Peroni (2006;2010;2013), Pinto (2008), Carvalho (2000), Calderón e Márin (2003); Martins (2004), Giddens (2001), Coutinho (2004), Mestriner (2001), Alayón (1995) e Laurindo (2006); além da dualidade entre o Público e o Privado, com os autores Dourado e Bueno (2001), Marx (2005), Saviani (2010), Chaves (2014), Peroni (2008;2009), Bonamino (2003) e Lélis (2007).

No capítulo II, retrataremos o Instituto Ayrton Senna e a Educação Brasileira, abordando a história, criação e atuação do instituto, apoiando-nos na autora Rocha (2008) e nos dados do próprio instituto; além de seus programas de intervenção no cenário educacional brasileiro, a partir das informações do próprio instituto. Neste segundo capítulo, abordaremos também o programa a ser analisado neste trabalho, o Acelera Brasil, relatando aspectos como sua criação, implantação e funcionamento, utilizando-nos de informações do instituto e da autora Lalli (2000). Por último, faremos um levantamento histórico da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, com base nas legislações educacionais do município.

No capítulo três, apresentaremos as implicações do Programa Acelera Brasil no município de Campo Grande – MS, abordando os dados referentes a parceria propriamente dita. Retrataremos, primeiramente, algumas especificidades do município de Campo Grande, utilizando-nos de dados do IBGE e do Censo Escolar; seguido da parceria entre o município e o Instituto, com os autores Oliveira e Fernandes (2009), Rocha (2008), Cestari et al (2011), e

informações do próprio termo de parceria. Posteriormente, abordaremos a implantação e a implementação do programa na cidade, utilizando-nos dos dados do INEP, de Adrião e Peroni (2011), Oliveira (1998;2010) e a Lei de Diretrizes e Bases; os resultados do PAB a longo prazo no município, a partir dos autores Chaves (2012), Oliveira (2005), Adrião e Peroni (2011) e dados do Censo Escolar; as implicações do PAB na diminuição da defasagem idade-série no município de Campo Grande – MS, os impactos do Programa Acelera Brasil nas escolas participantes, com base nos dados do censo escolar; e o papel do professor no PAB, a partir dos autores Kuenzer (1999), Freitas (2012) e Freitas et al (2013).

Posteriormente, apresentaremos, nas considerações finais, uma síntese dos capítulos e as análises e percepções do decorrer da pesquisa. Finalizando o trabalho, apresentaremos, no apêndice, uma proposta de intervenção na educação pública no município de Campo Grande – MS, buscando solucionar os problemas de distorção idade-série detectado no decorrer desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Nesta primeira parte do trabalho buscamos realizar uma análise das implicações da redefinição do papel do Estado para as políticas públicas educacionais no Brasil, na década de 1990, a partir da Reforma do Aparelho do Estado. Para tanto, faremos uma discussão sobre alguns temas que estão atrelados ao assunto. Dentre eles abordaremos a crise do capitalismo, passando pela compreensão da concepção de Estado e pela Reforma Bresser, o Neoliberalismo e a Terceira Via e, por fim, abordaremos a dualidade Público x Privado, conceitos que norteiam a proposição deste trabalho.

1.1 CRISE DO CAPITALISMO

Podemos verificar, na literatura, uma grande quantidade de autores que afirmam que o nosso sistema de produção está passando por uma enorme crise.

Anteriormente ao modo capitalista de produção, éramos movidos pelo modo de produção feudal, que se instituiu como forma de suprir as necessidades deixadas pela queda do Império Romano do Ocidente, quando a Europa ficou sem leis e sem a proteção que esse Império fornecia. Assim, criou-se uma hierarquia feudal na qual se estabeleceu uma relação de proteção mútua entre servos e senhores feudais. Os feudos – “[...] direito hereditário ao uso da terra” – eram concedidos aos servos, ou vassallos, em “troca de pagamentos em moeda, alimentos, trabalho ou fidelidade militar” (HUNT, 2013, p. 35). O cultivo da terra era de responsabilidade dos servos e voltado para a alimentação e vestimenta, ou seja, o senhor vivia do trabalho de seus servos. Hunt (2013) afirma que “[...] embora o sistema repousasse na reciprocidade das obrigações, a concentração do poder político e econômico nas mãos do senhor conduzia a um sistema no qual o servo era explorado” (HUNT, 2013, p. 35).

Entretanto, com a queda do feudalismo, emergiu o modo de produção capitalista, que se tratava de um sistema econômico, político e social com características próprias e exclusivas.

Um modo de produção é definido por suas “forças produtivas” – “conjunto social da tecnologia de produção” - e pelas “relações sociais de produção” – “os arranjos sociais através dos quais uma classe une suas forças produtivas para produzir todos os bens, inclusive o excedente e a outra dele se apropria”. Podemos destacar os quatro pilares básicos do capitalismo que o caracterizam: “produção de mercadorias orientada para o mercado; propriedade privada dos meios de produção; um grande segmento da população que não pode existir, a não ser que venda sua força de trabalho no mercado; comportamento individualista, aquisitivo, maximizador, da maioria dos indivíduos dentro deste sistema econômico” (HUNT, 2013, p. 29). Assim, com o advento do modo de produção capitalista após a queda do sistema feudal de produção, as relações sociais passaram a ser baseadas pelo comércio, apesar desta característica mostrar-se eclipsada da grande maioria da sociedade.

Em se tratando das histórias das sociedades, Marx (1999, 08) alega que “[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. De um lado opressores, de outro os oprimidos, vivendo numa guerra ininterrupta. “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta” (MARX, 1999, p. 08).

Podemos avaliar, assim, que a ascensão da burguesia acarretou em uma mudança social: a sociedade passou a ser dividida em dois campos vastamente opostos: a burguesia e o proletariado. Foi dos servos da Idade Média que surgiram os primeiros elementos da burguesia capitalista. (MARX, 1999). As grandes navegações, a expansão e o crescimento populacional acabaram tornando-se novas formas de expansão do mercado. “A antiga organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita às corporações fechadas, já não podia satisfazer às necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados” (MARX, 1999, p. 09). Mediante isso, a “[...] pequena burguesia industrial suplantou os mestres das corporações”. Surgiu assim uma nova divisão do trabalho, uma divisão “dentro da própria oficina”.

Com o contínuo aumento populacional e a conseqüente ampliação do mercado, a manufatura tornou-se insuficiente, dando espaço às máquinas. “A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos” (MARX, 1999, p. 09).

Desse momento em diante, a indústria, o comércio, a navegação e as vias férreas continuaram a se desenvolver e, à medida que estes cresciam, aumentava também a burguesia

e seu capital. Conforme Marx (1999), todos os laços da sociedade feudal foram rompidos “[...] para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do pagamento à vista”. Vimos assim que, segundo o autor, tudo se reduziu a simples relações monetárias.

Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; subsistiu as numerosas liberdades, conquistadas com tantos esforços, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada pelas ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX, 1999, p. 11).

Dessa forma, verificamos que o capitalismo substituiu as relações sociais pelas relações mercantis, subordinando tudo e todas às condições e às relações de comércio. Para Marx (1999), “[...] a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais”. Assim, com toda esta constante necessidade de revolução contínua e agitação permanente, “essa falta de segurança distingue a época burguesa de todas as precedentes” (MARX, 1999, p. 13).

Nesse cenário de incansável necessidade de aperfeiçoamento e com o crescimento da concorrência, a burguesia conseguiu atingir “todo o globo”. Com toda essa inter-relação mundial, os produtos produzidos em um país não são mais consumidos somente em seu mercado interno, “mas em todas as partes do globo”. Como diz Marx (1999, p. 13) “[...] em lugar das antigas necessidades [...], nascem novas necessidades”. Então, criou-se todo um “intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações”. Entretanto, esse processo não ficou somente no campo da produção material, mas atingiu toda a produção intelectual, com todas essas criações tornando-se “propriedade comum de todas” as nações.

Dessa forma, com todo esse desenvolvimento de mercado e, conseqüentemente, uma busca incessante para o aumento do espaço para a comercialização dos produtos, vimos o capitalismo se expandir por todo o globo. A vida rural cedeu espaço à vida urbana industrializada e por isso atingiu até as nações mais bárbaras.

Conjuntamente com todos esses processos de mudança, Marx (1999) afirma que,

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política. (MARX, 1999, p. 14).

Dessa maneira, podemos afirmar que com todo esse avanço do capitalismo foram rompidas todas as barreiras das diferenças de leis, governos, interesses e tarifas, reunindo assim todo o globo com “[...] um só governo, uma só lei, um só interesse nacional de classe, uma só

barreira alfandegária” (MARX, 1999, p. 15). No lugar dessas barreiras, surgiu a livre concorrência mundial.

Como resultado de tantas mudanças, e em especial a livre concorrência entramos ciclicamente em crises econômicas causadas pela superprodução. O trabalho assalariado tornou-se condição para a existência do capital. Assim, os burgueses detentores dos meios de produção acabam subjugando os proletários que vendem sua força de trabalho para conseguir as mínimas condições necessárias de sobrevivência.

Conforme alega Marx (1999, p. 18), a “classe proletariada” só consegue viver se encontrar um trabalho e, então, tais operários são “constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro” e assim acabam ficando “sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado”.

Diferentemente do que ocorria no sistema feudal, o capitalismo não consegue suprir as necessidades básicas de seus trabalhadores, o que acaba por acarretar em uma massa de trabalhadores insatisfeitos com suas condições de vida e de trabalho. Entretanto, com o advento das máquinas e da tecnologia, a concorrência entre os trabalhadores por um espaço no mercado de trabalho também se ampliou. Ao mesmo tempo que precisam disputar um espaço com seus pares, precisa disputá-lo também com equipamentos modernos e sofisticados. Acabam, assim, se submetendo novamente a condições adversas no trabalho. Como alega Marx (1999),

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho, despojando o trabalho do operário de seu caráter autônomo, tiram-lhe todo o atrativo. O produtor passa a um simples apêndice da máquina e só se requer dele a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência. Ora, o preço do trabalho, como de toda mercadoria, é igual ao custo de sua produção. Portanto, à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários. (MARX, 1999, p. 18).

Com isso, vemos uma crescente desvalorização do trabalhador. Juntamente com essa depreciação, verificamos o aumento da carga de trabalho – ocasionado pelo desenvolvimento das máquinas e pela divisão do trabalho. Esse aumento atinge o trabalhador “quer pelo prolongamento das horas de labor, quer pelo aumento do trabalho exigido em um tempo determinado, pela aceleração do movimento das máquinas” (MARX, 1999, p. 18). Além dessas alterações que ocorreram, temos ainda as condições do espaço físico do trabalhador. Todos os operários ficam amontoados em um único ambiente, com constante supervisão. Com toda essa massa insatisfeita com suas condições, a instabilidade torna-se constante, tendo assim o empregador que atuar constantemente na opressão destes trabalhadores.

A burguesia vive em guerra perpétua: primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia cujos interesses se encontram em conflito com os

progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, reclamar seu concurso e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria. (MARX, 1999, p. 23).

Podemos observar que, além de toda instabilidade interna que os burgueses enfrentavam, ou seja, os frequentes conflitos com seus empregados, existiam ainda as constantes rivalidades entre a própria classe. Existiam aqueles burgueses que relutavam em aderir à modernização dos grandes maquinários, fomentando crises com seus semelhantes. A livre concorrência conquistada pelo capitalismo trouxe juntamente com a expansão do comércio, a rivalidade da burguesia dos países estrangeiros e, a todo momento, a burguesia se vê forçada a trazer seus proletariados a esse movimento politizado, nutrindo assim a educação política dessa camada social e, conseqüentemente, sua própria destruição, pois ao tomarem consciência de suas verdadeiras situações, seus direitos e sua força social, podem assim ser a transformação social necessária para uma nova mudança no modo de produção.

A crise do capital se intensificou no período pós-guerra, quando o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa (PERONI, 2000).

O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa, que tinham também o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social, era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo também o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (PERONI, 2000, p. 2).

Assim, podemos afirmar que o capitalismo vive uma crise estrutural, e, por isso, as contradições estão cada vez mais acirradas. Nesse contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, apresenta-se como uma estratégia para superação dessa crise.

Da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo (PERONI, 2000, p. 4).

Desta maneira, podemos dizer que este quadro crítico de crise do capitalismo, além de afetar as relações sociais – que se reformaram e passaram a ser regidas pelo capital – atingiu também o mundo do trabalho – obrigando os proletários a venderem sua mão de obra aos detentores dos meios de produção. Conseqüentemente, atingiu também o Estado e as políticas públicas.

Segundo Peroni *et al* (2009), o capitalismo viveu uma grande fase de expansão, que se iniciou no pós-guerra, contudo, atualmente, vive um período de crise. Essa crise do capital deu seus primeiros sinais a partir dos anos 1970 resultando, nos anos 1990, numa reforma do estado democrático no Brasil. Assim, conforme Oliveira e Fernandes (2009),

Em reposta à sua própria crise iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico. Para o mundo do trabalho, o enfrentamento da crise do capital neste momento histórico particular, se configura com o advento da reestruturação produtiva, situação que é possível de se concretizar a partir das inovações tecnológicas que demandam um novo tipo de trabalhador originando uma nova divisão internacional do trabalho, cujo ápice é a precarização e a flexibilização da força de trabalho e onde começam a conviver as velhas com as novas formas de organização do mundo do trabalho. (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p. 08).

O entendimento de crise está na base do debate acerca das parcerias entre o público e o privado. Para autores como Antunes (1999), Mészáros (2002) e Harvey (1989, 2008), a crise não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. As estratégias de superação da crise – como o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via – é que estão redefinindo o papel do Estado (PERONI, 2006). Mediante esse quadro exposto da ofensiva neoliberal, faremos uma abordagem da concepção de Estado para que possamos assim entender as mudanças ocorridas neste novo contexto político.

1.2 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Para falarmos sobre a concepção de Estado é importante que fiquemos atentos ao “[...] aspecto relacional do Estado mediante nexos entre a sociedade civil e a sociedade política e a correlação de forças entre as classes e estratos sociais por meio dos conflitos e contradições presentes nos aparelhos do Estado, que o define e o constitui” (PERONI e SILVA, 2011, p.63).

A existência do Estado se plasma nas contradições das classes sociais existentes na sociedade (PERONI e SILVA, 2011, p.63). Conforme Marx (1999), “[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. O autor alega ainda que a ascensão da burguesia não “[...] suplantou os velhos antagonismos de classe”, somente “[...] colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta” (MARX, 1999, p.08).

Conforme alega Marx (2010), “o termo ‘sociedade civil’ apareceu durante o século XVIII, quando as relações de propriedade não correspondiam mais à comunidade antiga e medieval”.

Para Marx (2010), a Sociedade Civil é “[...] a forma do intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todas as fases históricas anteriores e que, por sua vez, as condiciona” O autor alerta ainda que “[...] a sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história” (MARX, 2010, p. 63). Assim,

A sociedade civil abrange toda troca material dos indivíduos dentro de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Abrange todo o comércio e indústria de uma determinada fase e, por isso, é mais ampla que o Estado e a nação, e bem que, por outro lado, é necessário, frente ao exterior, afirmar-se como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado. (MARX, 2010, p.63)

Entretanto, o autor ressalta que “[...] a sociedade civil, como tal, só pode se desenvolver com a burguesia”. Alega ainda que “[...] a organização social que se desenvolve imediatamente a partir da produção e do intercâmbio e que forma em todos os tempos a base do Estado e do resto da superestrutura idealista, sempre tem sido indicada por esse mesmo nome” (MARX, 2010, p. 64).

Segundo Oliveira e Fernandes (2009), as mudanças nas políticas educacionais que resultaram no contexto atual só podem ser compreendidas no contexto global do capitalismo, da crise econômica e política dos anos 1970-1980, enfim, da crise do capitalismo real no plano internacional, com suas especificidades em nosso país.

Para Peroni e Silva (2011, p. 62), “[...] o tempo presente coloca em pauta novos desafios para o incessante processo de construção de mecanismos para a democratização da escola pública”. Ainda, segundo as autoras, os desafios se instauram principalmente “[...] 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.

Segundo Rocha (2008), esta demarcação de tempo (década de 1990) é necessária a este estudo, tendo em vista que nesse período ocorreram mudanças que influenciaram nas políticas públicas de corte social, as quais deram nova feição na gestão dos sistemas públicos da educação brasileira. A autora alega que,

As mudanças nas políticas públicas trouxeram consequências para a vida em sociedade, considerando que o Estado de bem-estar social⁶, ou *welfarestate*, garantidor dos direitos do cidadão fora encolhido dando lugar ao Estado “mínimo”

⁶O Estado de Bem-Estar Social, a forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social. Definir Estado de bem-estar é entendê-lo como um Estado que garantiria ao cidadão, enquanto um direito político e não como caridade, uma renda básica para sua boa sobrevivência, portanto, garantindo sua alimentação, educação, saúde e habitação. Assim, toda ação de um indivíduo que visava à melhoria de seu nível de vida, seria considerado como uma luta pela realização de um direito, simplesmente exercendo sua cidadania, além disso, as medidas assistenciais do Estado não entravam em contradição com os direitos civis dos cidadãos (CARVALHO, 2001).

voltado para o mercado, sob o argumento de que o Estado estaria em crise, como apregoam os neoliberais. (ROCHA, 2008, p. 26).

Com as políticas neoliberais, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais e máximo para o mercado e se consolida não só como ente regulador das relações entre Estado e mercado, como também estimulador de transações rentáveis para o capital (ROCHA, 2008).

O Estado na perspectiva lógico/histórica tem sua base na vida material dos indivíduos e esta se condiciona pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de relação e de intercâmbio (ROCHA, 2008, p. 28). Conforme alega Peroni (2003, p. 21), estas relações existem enquanto houver divisão de trabalho e propriedade privada e, o Estado estará sempre submetido a elas, já que são estas relações que criam e determinam o Estado. Para Peroni (2006, p. 12) “A crise no Estado é uma consequência da crise estrutural do capital e não a causadora da crise como apontam os teóricos do Neoliberalismo e da Terceira Via”.

Para Mézaros (2002), a crise do Estado moderno explica-se da seguinte maneira:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas [...]. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado. (MÉSZAROS, 2002, p. 106).

Desta forma, conforme alerta Rocha (2008, p. 28), inicia-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, ou seja, o neoliberalismo.

Assim, conforme alega Peroni (2006),

A globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a redefinição do papel do Estado se caracterizam como partes indissociáveis de um mesmo processo em que pela reconfiguração o Estado não mais se constitui como garantidor dos direitos sociais, mas tem a incumbência de promover os direitos individuais por meio da competitividade. (PERONI, 2006, p 11).

Podemos observar através da fala da autora supramencionada que todos os fenômenos originadores do processo de reconfiguração do Estado criam uma cultura de individualidade, mudando seu papel de garantir os direitos sociais para garantir os direitos individuais, ou seja, cria-se uma visão individualista dos direitos. O Estado, antes garantidor de direitos sociais, passa a utilizar as políticas neoliberais e a Terceira Via para poder retirar esta responsabilidade da esfera estatal, mudando-a para a sociedade. Esse fenômeno associado à individualidade criada pela reconfiguração do Estado, faz com que este passa a ter a incumbência de promover

os direitos, individualizados, utilizando-se dos princípios do capitalismo para conseguir tal objetivo: a competitividade entre entidades da Terceira Via.

Conforme Rocha (2008), no processo de redefinição do papel do Estado, as agências internacionais, principalmente o Banco Mundial, recomenda aos países de capitalismo periférico a Reforma no Estado para enfrentar a crise. Para o Banco Mundial, a crise do capitalismo é a crise do Estado. Assim, estes organismos internacionais entendem que a máxima para governar o Estado se sujeita às leis do mercado, com vistas a uma maior eficiência e produtividade (PERONI, 2006).

Nessa medida, o Estado, ao investir em políticas públicas que fortaleçam o mercado, compartilha igualmente com toda a sociedade civil organizada a responsabilidade pela assistência aos mais necessitados e empobrecidos. As políticas públicas passam a ter um caráter compensatório e focalizado de forma que atinjam os setores sociais fundamentais, mais carentes de sua ação e não apresentam caráter universalista. Na lógica do Banco Mundial, há ineficiência nas políticas sociais quando incidem nos grupos de maior renda, ou para a totalidade da sociedade. Por esta razão, as políticas públicas têm como função corrigir distorções e serem eficazes, pois contemplam as camadas mais pobres da sociedade, garantindo a equidade. (ROCHA, 2008, p. 31).

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define o novo papel do Estado, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso ao final da década de 1990. Conforme Oliveira e Fernandes (2009),

Não é demais lembrar que, no caso brasileiro, essa crise foi identificada como do Estado, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, elaborado pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), na gestão de Luis Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p. 60).

E, em função dessa “crise”, a reforma do Estado acaba submetendo o próprio Estado a uma compreensão e a um funcionamento baseado no economicismo e no gerencialismo.

1.3 REFORMA BRESSER

Conforme Peroni e Silva (2011), nas últimas décadas fomos instigados a novas problematizações sobre as conceituações de Estado e Reforma do Estado, tendo em vista as grandes mutações implementadas no interior do aparelho do Estado na realidade brasileira, ensejados pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O plano foi operacionalizado

pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado⁷ – MARE – no ano de 1995. Assim, é de extrema importância que aprofundemos o assunto, já que este “[...] constitui e é constituinte de múltiplas configurações entre a esfera pública e privada, na relação entre a sociedade civil⁸ e a sociedade política⁹ e pelos novos contornos para as políticas públicas e para as diferentes instâncias do setor social”.

Como justificativa para a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, seus autores alegam que:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 6).

Assim, conforme o plano diretor, o objetivo seria o fortalecimento do Estado para que suas ações reguladoras se efetivassem, assim como seus serviços básicos prestados e as ações de cunho Social. Dessa maneira, o Plano Diretor surge como uma maneira de suprir as ditas necessidades do mercado e do governo para a época.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. [...] É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 7).

Devemos ressaltar o caráter empresarial do discurso supracitado. É possível verificar que nele a sociedade como um todo é posta como uma empresa, onde os governantes do Estado são tidos como os gerentes desta “empresa” e a sociedade seriam os clientes. Podemos observar

⁷ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado trata-se de um documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. O PDRAE foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, no dia 21 de setembro de 1995, e assim submetido ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Neste plano estão definidos os objetivos e estabelecidos diretrizes “para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6).

⁸ A Sociedade Civil é “constituída por um conjunto heterogêneo de entidades nomeadas como aparelhos privados de hegemonia que disputam consensos e operam pela dominação política e ideológica, por meio da elaboração e/ou difusão de visões de mundo” (PERONI e SILVA, 2011, p. 64).

⁹ A Sociedade Política se apresenta como “o aparelho de coerção estatal, mediante força sobre focos de resistência sobretudo nos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (PERONI e SILVA, 2011, p. 64).

já na elaboração do texto do Plano Diretor uma cooptação da sociedade civil, ou seja, chama-se a sociedade para participar de uma luta por mudanças que irá favorecer tão somente a classe detentora do poder, conclamando a classe trabalhadora a lutar por interesses de outros, que não os seus. Podemos verificar tal fato no discurso abaixo, que precede o texto do Plano diretor, do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso

As pesquisas de opinião têm revelado que a reforma do aparelho do Estado conta com o apoio decidido da população. O apoio é fundamental, mas não é suficiente. Se quisermos avançar na adoção de formas modernas de gestão pública, é imprescindível, também, que os servidores passem a ter uma nova visão de seu papel, pois é no dia a dia do exercício das funções públicas que a mais profunda e verdadeira reforma vai realizar-se. [...]Encareço a todos que exercem funções públicas no Governo Federal que leiam atentamente este “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”. Porque, do bom cumprimento de suas diretrizes, dependerá o êxito da transformação do Estado brasileiro. [...]O desafio de implementar integralmente essa reforma, contudo, é imenso e exigirá a dedicação e o entusiasmo de todos. É nosso dever dar uma resposta urgente e eficaz à população, que, ao me eleger Presidente da República, acreditou na capacidade deste Governo de mudar o Brasil, criando um modelo de justiça social, em que o direito à uma vida com dignidade lhe seja garantido. (BRASIL, 1995, p. 8).

Conforme Peroni (2010), o Plano Diretor da Reforma do Estado, já repassava praticamente todas as políticas sociais para as organizações sociais, não mais ficando como propriedade estatal, deslocando-as para o chamado público não estatal.

Ainda, segundo Oliveira e Fernandes (2009), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p 5), “[...] instituiu novas relações de regulação entre o público e o privado e transferiu à sociedade civil, particularmente ao terceiro setor, caracterizado como público não estatal, a execução de um duplo papel: prover serviços sociais e científicos e exercer o controle social”.

O que não se pode ignorar é que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) surgiu como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade para o país, no sentido de superá-la. (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009). Assim,

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

Neste discurso comparatista, o elaborador do plano diretor busca anunciar estas escolhas como o único caminho para solucionar os problemas, já que os países desenvolvidos conseguiram superar a crise dessa maneira. Ao conceber a crise econômica como uma “crise

do Estado”, a reforma administrativa brasileira propõe:

[...] recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 58).

Devemos ressaltar que na redação do PDRAE há alguns aspectos que dizem respeito às estratégias de reforma do Estado, sendo eles:

[...] o primeiro é a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado, por isso a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. O segundo é “a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, denominando a este processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 11-12).

Observamos claramente na fala do autor do plano a transferência da responsabilidade das ações sociais do Estado para a Sociedade Civil, além do total incentivo às privatizações. Há ainda o incentivo à interferência do setor privado em algumas áreas que antes eram de atuação exclusiva do Estado. A esse fenômeno o autor chama de ‘publicização’. Com relação ao conceito trazido no decorrer da redação do Plano Diretor, Bresser Pereira posteriormente, alerta que:

[...] a palavra ‘publicização’ foi criada para distinguir este processo de reforma do de privatização. E para salientar que, além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal. Na linguagem vulgar é comum a referência a apenas duas formas de propriedade: a propriedade pública, vista como sinônimo de estatal, e a propriedade privada. Esta simplificação, que tem uma de suas origens no caráter dual do Direito – ou temos direito público ou privado - leva as pessoas a se referirem a entidades de caráter essencialmente público, sem fins lucrativos, como ‘privadas’ (1998, p. 66).

Desse modo, podemos observar que no Plano Diretor as políticas sociais são consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. Isso significa que a política social:

Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem ‘economias externas’ relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 41-42).

Assim, vemos que o Plano Diretor deixa claro a existência de um campo público não

estatal, em que o Estado abandona o papel de “executor” ou prestador de serviços sociais, mantendo-se, entretanto, no papel de “regulador” e provedor. “Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009).

Segundo Rocha (2008), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado “[...] configura-se em um documento elaborado sob às orientações dos organismos internacionais que provoca alterações nas políticas públicas de corte social, pelas quais se imprimem uma nova feição na gestão dos sistemas públicos da educação brasileira”. (p. 23). Ainda alerta que a relação entre o público e o privado são compatíveis com as novas orientações que permeavam o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

1.4 NEOLIBERALISMO E TERCEIRA VIA

Atualmente a questão dos projetos sociais tem envolvido diferentes atores e problemáticas. As Organizações não Governamentais (ONGs), o chamado terceiro setor, têm pautado um poderoso incremento às políticas públicas e sociais dos últimos governos. Especificamente nos últimos dezesseis anos, a gestão pública governamental tem atuado em conjunto com o terceiro setor, auxiliando, via editais, parcerias e fomentos, diversos movimentos inter-relacionados especialmente as áreas com dificuldades de atuação das políticas públicas.

Segundo Calderón (2009) não há, entre os estudiosos das Ciências Sociais, consenso em torno de uma única, ou melhor, definição do que seria o terceiro setor. No pensamento hegemônico, o Primeiro Setor corresponderia ao Estado, o Segundo, ao Mercado, e o Terceiro, às organizações não-governamentais sem fins lucrativos.

Para Fernandes (1997) entende-se por terceiro setor:

o conjunto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato, expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil. (p.27).

Na visão de Oliveira e Húngaro (2007), o chamado terceiro setor “Trata-se de um ‘setor’ composto por instituições que, no marco da ‘ofensiva neoliberal’, assumem responsabilidades que em outro período histórico seriam atribuídas ao Estado (OLIVEIRA E HÚNGARO, 2007, p. 1). Conforme afirma Montaño (2002), o conceito de Terceiro Setor “resulta de uma operação

ideológica e inadequada ao real, já que a realidade social não se divide em ‘primeiro’, ‘segundo’ e ‘terceiro setor’”.

[...] o fenômeno em foco deve ser interpretado em sua materialidade: trata-se de ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de dar resposta às demandas sociais, a partir dos valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua. (OLIVEIRA e HÚNGARO, 2007, p. 2).

Segundo Delgado (2004), o Terceiro Setor engloba uma grande variedade de instituições, estando entre seus compositores as Organizações Não Governamentais, Fundações e Institutos Empresariais, Associações Comunitárias, Entidades Assistenciais e Filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos. Entretanto, para alguns autores, a questão do Terceiro Setor ainda não está bem definida, como podemos ver:

Tão incerta quanto a sua origem é sua evolução conceitual. Cunhado nos EUA na transição dos anos 70 para os 80, ele está diretamente ligado a outro conceito: o de filantropia. Daí se origina uma falta de acordo entre os teóricos sobre as entidades que o compõe. Para alguns, tão-somente as organizações formais o compõe; para outros, até as atividades informais e individuais estão a ele ligadas; há teóricos que julgam que as fundações empresariais seriam excluídas; sem falar no caso dos sindicatos, dos movimentos políticos insurgentes, das seitas, entre outros, que ora são considerados pertencentes, ora são excluídos do conceito de “*Terceiro Setor*”. (OLIVEIRA e HÚNGARO, 2008).

Dentro do cenário da crise política e econômica nos anos 1970 que evidenciavam o colapso na estrutura do sistema capitalista, verificamos uma ressignificação desse sistema e a identificação dessa crise como uma crise do Estado segundo as orientações políticas concebidas pelo neoliberalismo e pela Terceira Via (PERONI; ADRIÃO, 2006, p. 139). Assim, neste contexto, tanto o ideário neoliberal quanto a política da Terceira Via traziam um novo modelo de Estado. Enquanto a proposta neoliberal propunha “um Estado forte, detendo o controle econômico e que, principalmente, rompesse com o movimento sindical e priorizasse o comedimento nos gastos públicos, diminuindo os programas assistenciais”, para a Terceira Via o Estado deveria “agir em parceria com instituições da sociedade civil, a partir de uma economia mista cuja eficiência ocorreria a partir da modernização das instituições do Estado de Bem-Estar Social” (BEZERRA, 2008, p. 3).

Segundo Peroni (2013, p. 236), o “Estado como parte da estrutura sócio metabólica do capital foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho”. Assim, mesmo sendo considerado mínimo pelo enunciado das políticas neoliberalistas, o Estado ainda é “chamado a ‘socorrer’ o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise”. “E, contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal e atualmente também pela terceira via” (PERONI, 2013, p. 236).

Assim, o que temos na prática é uma contradição, segundo afirma Peroni (2013, p. 237), “não é o Estado mínimo como apontam as teorias neoliberais, na prática é o “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 25). O que vivemos então trata-se de uma crise estrutural do capitalismo, em que o neoliberalismo e a terceira via são estratégias para a superação desta crise instaurada. Ou seja, “a crise no Estado seria consequência e não causa” (PERONI, 2013, p. 237). Contudo, no neoliberalismo, o Estado é o culpado por essa crise estrutural, “tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha de atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (PERONI, 2013, p. 237). Assim, no neoliberalismo o “mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2013, p. 220)

Segundo Pinto (2008):

O neoliberalismo tem objetivo de reduzir ou eliminar a intervenção do Estado e a reconstrução do mercado, dando ênfase à “lógica da Sociedade civil” e do “mercado” para a área social. Nessa lógica, a desregulamentação, a flexibilização das relações trabalhistas e a reestruturação produtiva reforçam a reforma do Estado, com a desresponsabilização da intervenção social (PINTO, 2008, p. 11).

Ao discutir o “terceiro setor”, Carvalho (2000), atrela-o ao neoliberalismo, alegando que este, conceitualmente, não está muito claro, enquanto doutrina política ou econômica. Segundo Fernandes (1994), o terceiro setor se caracteriza como um segmento da sociedade composta por agentes e instituições privadas que buscam a realização de objetivos coletivos e/ou públicos. Assim, para o autor, o terceiro setor não pretende substituir o Estado na promoção do bem-estar social (primeiro setor), e nem o mercado (segundo setor) na produção de bens e serviços, sendo suas atividades complementares às atividades do Mercado e do Estado.

A grande novidade do Terceiro Setor, conforme Calderón e Marim (2003), é a enorme visibilidade que ganhou no Brasil, a partir de cinco fatos concretos: o surgimento da ideologia da responsabilidade social como novo código ético que deveria nortear as ações dos empresários; a emergência de empresas ou organizações a elas vinculadas, como, por exemplo, suas fundações, enquanto agentes financiadores ou dinamizadores de projetos sociais; a eufórica expansão da responsabilidade social como uma nova tendência de mercado, definindo as estratégias de publicidade, marketing e propaganda; o investimento do governo do ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, por meio do Conselho da Comunidade Solidária, na criação de um ambiente jurídico-institucional favorável à institucionalização da

atuação do Terceiro Setor; e a ampla e irrestrita adesão por parte da mídia em geral, estimulando e promovendo ações voltadas ao desenvolvimento do voluntariado.

Segundo Martins (2004), essas organizações que se autodenominam “terceiro setor”, se proclamam cidadãs e se apresentam sem fins lucrativos. Entretanto, a autora ressalta a ideia que mesmo com essas organizações sendo formalmente sem fins lucrativos, possuem gastos constantes. Assim, o perfil dessas organizações está mais voltado à “filantropia empresarial”, movimento este que começa a se formar no Brasil e de forte tradição nos países de Primeiro Mundo.

Conforme afirma Peroni (2010, p. 218), enquanto o “neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo, a privação de direitos, penalizando a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado”, a chamada Terceira Via “se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social democracia, que também tinha como parâmetro os direitos sociais, ainda que no âmbito do capitalismo”. Conforme Giddens (2001, p. 80), enquanto as políticas neoliberais defendem o encolhimento do Estado, a Terceira Via defende a necessidade de sua reconstrução. Mesmo concordando com os neoliberais de que a crise está no Estado, os teóricos da Terceira Via apontam o Terceiro Setor como uma estratégia de superação a ela. “Assim, a tarefa de execução das políticas sociais é repassada para a sociedade, em nome da participação e democratização da democracia (GIDDENS, 2001, p. 81)”.

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa.

Para essa teoria, as políticas sociais são consideradas um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

As teorias neoliberais e a terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos.

Outra questão que se diferencia nas teorias é a concepção de democracia. Enquanto para o neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o déficit fiscal, para a terceira via a democracia deve ser fortalecida. Giddens (2001, p. 79) fala em democratizar a democracia, mas o problema é que esta é entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado, enquanto a participação significa responsabilização na execução de tarefas.

Assim podemos verificar que o diagnóstico dessas duas teorias é o mesmo. Todavia, enquanto o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, as privatizações e que tudo deve ser gerido pelo mercado, a Terceira Via defende uma reforma no estado, alegando sua ineficiência, e propondo uma reforma que tenha como “parâmetro de qualidade o mercado”, o que fortalece assim a lógica mercantil na administração pública, além do repasse de tarefas à sociedade que até então eram obrigações do mercado (PERONI, 2013, p. 219).

Em relação ao Brasil, Coutinho (2004), alega que as organizações do “terceiro setor” e, por conseguinte, as ONGs (Organizações não Governamentais) proliferaram vertiginosamente a partir da década de 1990 – principal momento de implementação das políticas de caráter neoliberal. Para esse autor, a prática do “terceiro setor” transforma a solidariedade em mais um mecanismo institucionalizado da exploração de classe, pois a lógica neoliberal transforma as políticas sociais em programas de caridade, nas quais comunidades inteiras disputam as ações de ONGS, distanciando-se da luta por políticas mais amplas e “universais”. Tal problema ocorre porque essas organizações raramente fazem alusão às causas estruturais da pobreza, a que estão sujeitos esses mesmos grupos sociais. Assim, as entidades competem pelo “mercado da solidariedade”, pelos poucos recursos oriundos do Estado ou de Fundações Privadas, gerando rivalidades inter e intracomunidades. Assim, segundo Martins (2004), ignorando a crescente precarização e flexibilização das relações de trabalho, o “voluntariado” é enaltecido como uma forma de amenizar as lacunas das políticas neoliberais.

Segundo Coutinho (2004), o “terceiro setor” e sua parte mais visível, as ONGs, ascenderam a um patamar de “co - responsabilização” pelas questões públicas, reforçando a

“desresponsabilização” do Estado, utilizando-se do eufemismo de “publicização”. Para Martins (2004), trata-se da inserção do “terceiro setor” nas estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social. Na mesma perspectiva, Coutinho (2004), assevera que a lógica neoliberal transforma as políticas sociais em práticas tradicionais de caridade e não mais em direitos dos cidadãos.

No projeto neoliberal, a política social deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser responsabilidade dos próprios sujeitos portadores de necessidade e da ação filantrópica, solidária-voluntária, de organizações e indivíduos (PINTO, 2008). Para esta mesma autora:

A relativa desresponsabilização estatal das respostas às sequelas da “questão social” seria compensada pela ampliação de sistemas privados, mercantis e filantrópicos-voluntários. Retirando assim a responsabilidade do Estado na intervenção da “questão social” e transferindo-a para o Terceiro Setor. Nesta transferência é que se opera uma mistificação político e ideológico, que retira a ideia de direito, criando uma cultura de auto - culpabilização do indivíduo de promoção da autoajuda (PINTO, 2008, p. 3).

Segundo Mestriner (2001), longe de assumir o formato de política social, a assistência social acaba por reproduzir a pobreza e a desigualdade na sociedade brasileira, já que opera de forma descontínua em situações pontuais. Já para Martins (2004), caracteriza-se como uma política paliativa, por neutralizar demandas e reivindicações.

Para Mestriner (2001):

[...] isto significa que a assistência social, embora tenha ingressado na agenda do Estado – de o âmbito municipal até o federal -, sempre o fez de forma dúbia, isto é, mais reconhecendo o conjunto das iniciativas organizadas da sociedade civil no denominado campo dos “sem fins lucrativos” do que propriamente reconhecendo como de responsabilidade pública e estatal as necessidades da população atendida por tais iniciativas. [...] O reconhecimento estatal das necessidades da população permaneceu, portanto, mediado por organizações, truncando a possibilidade da efetivação da cidadania dos segmentos fragilizados (MESTRINER, 2001, p. 7).

Dessa forma, “[...] o Estado fez com que assistência social transitasse sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam direitos sociais, mas apenas benevolência paliativa” (MESTRINER, 2001).

Alayón (1995) discute que o então denominado assistencialismo mostra-se como uma existência própria do sistema vigente. Assim, afirma:

A questão consiste em como transformar politicamente o assistencialismo em assistência (como direito), sendo urgente repolitizar a política social quando esta propende cada vez mais a sair do campo do Estado (âmbito da política por excelência), transferindo-se aos espaços e iniciativas privados, conotando a ação social como se tratasse de uma alternativa desinteressada e generosa da parte de certos setores e não como um processo complexo que expressa, dinamicamente, diversos interesses e objetivos em jogo (ALAYÓN, 1995, p. 6).

Por conseguinte, Martins (2004), alega que o assistencialismo constitui-se numa atividade social que, historicamente, as classes sociais hegemônicas implementaram para reduzir minimamente a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração dos trabalhadores. Logo, esperava-se que com um proletário assumindo o governo – Lula – a política assistencialista fosse deixada de lado, o que veremos mais para frente, que não aconteceu.

A grande novidade do Terceiro Setor, conforme Calderón e Marim (2003), é a enorme visibilidade que ganhou no Brasil, a partir de cinco fatos concretos: o surgimento da ideologia da responsabilidade social como novo código ético que deveria nortear as ações dos empresários; a emergência de empresas ou organizações a elas vinculadas, como, por exemplo, suas fundações, enquanto agentes financiadores ou dinamizadores de projetos sociais; a eufórica expansão da responsabilidade social como uma nova tendência de mercado, definindo as estratégias de publicidade, marketing e propaganda; o investimento do governo do ex-presidente da República, FHC, por meio do Conselho da Comunidade Solidária, na criação de um ambiente jurídico-institucional favorável à institucionalização da atuação do Terceiro Setor; e a ampla e irrestrita adesão por parte da mídia em geral, estimulando e promovendo ações voltadas ao desenvolvimento do voluntariado.

Segundo Laurindo (2006), é nesse diapasão que a sociedade começa a pensar não só no papel do Estado, mas como poderia auxiliar o Estado nessa empreitada, ou seja, reflete sobre o seu efetivo papel na busca de soluções dos problemas sociais e na reforma do próprio Estado como colocou o então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira “cresce a importância de uma forma nem privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviços públicos não estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com financiamento do Estado”. (BRASIL, 1995).

1.5 PÚBLICO X PRIVADO

Para que possamos melhor entender as diferenças e situarmos o que é o público e o que é o privado, utilizaremos os conceitos de Dourado e Bueno (2001, p. 57), que alegam que o público é identificado por ser mantido e/ou gerido pelo poder governamental ou por entidades de direito público. Já o privado é definido pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou

jurídicas de direito privado. Entretanto, estes autores alertam para existência de uma “precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade”, o que acarreta na “ambiguidade do Estado enquanto expressão de poder público” (DOURADO E BUENO, 2001, p. 53).

Já Saviani (2010), retoma o pensamento de Marx para explicar a divisão entre o público e o privado, ou seja, divide o homem entre o ser particular e o ser social, “o homem privado ao público”, retomando o indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral citado por Marx. Marx (2005,) afirma que o homem vive numa constante oposição, vivendo ora como um ser social, um “ser comunitário”, ora como simples “indivíduo privado”. Assim, cada homem aparece dividido em seus aspectos, comportando-se de formas diferentes nas duas esferas.

Saviani (2010), alerta para o fato da indissolubilidade dos dois termos, pois cada um está em um polo oposto do outro, quando diz que “o público e o privado constituem categorias correlatas e indissociáveis entre si”. O autor ainda afirma que “público e privado são categorias originárias e específicas da época moderna”, portanto, que surgiram decorrentes das mudanças da sociedade. Conforme alerta Chaves (2014),

No contexto da estrutura social capitalista atual, consideramos o Estado como o responsável pela promoção da esfera pública e o mercado como o lócus da esfera privada. Assim, a “privatização do público” acontece quando a esfera privada ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade (CHAVES, 2014, p. 02).

A parceria público-privada deve ser analisada, situada no tempo e no espaço e não em abstrato. Nesse período particular do capitalismo de redefinições no papel do Estado, são muitas as dimensões da relação público-privada (Peroni *et. al* 2009). Neste trabalho usaremos a definição de público e de privado citadas acima por Dourado e Bueno (2001) e por Chaves (2014).

As novas fronteiras entre o público e o privado materializam-se de diversas formas. O destaque neste artigo será dado para dois movimentos: a alteração da propriedade (público não-estatal) e o que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado).

Conforme afirma Peroni *et al* (2009, p. 3), a análise destes processos da parceria público-privada “[...] requer um estudo do movimento do real no contexto social atual e, principalmente, da influência das teorias neoliberal e terceira via para a reconfiguração entre público e privado, entendendo as parcerias público-privada na educação como parte deste”.

Estas parcerias do público com o privado aparecem fortemente como consequência dos novos papéis do Estado, formulado e instaurado ao final dos anos 1990, sob a justificativa da busca da eficiência e da qualidade do serviço público. Assim, nesses novos contornos

ocasionados pelas mudanças advindas do neoliberalismo, a relação do público e do privado adquiri um caráter lucrativo, passando para o público não estatal a responsabilização pela execução das políticas, “ou ainda mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade”. (PERONI, 2008).

De acordo com os autores Dourado e Bueno (2001, p. 53), o caráter privado é o resultado do alargamento das funções do setor privado, ainda que “subvencionadas pelo poder público”, o que acarreta, segundo os autores, uma situação de caráter perverso “da ação estatal na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado”.

Podemos observar por meio de um breve levantamento do assunto, que esta relação no campo da educação vem sendo estudada e discutida há muitos anos. Entretanto, nas últimas décadas observamos um aumento destes estudos como consequência, especificamente ao longo das três últimas décadas, do sistema educacional e do cenário sociopolítico e econômico do Brasil terem sofridos mudanças que recolocaram a relação público-privado na agenda do debate educacional (BONAMINO, 2003, p. 253). Entretanto, Saviani (2010, p. 02), faz um alerta de que “só se pode considerar público e privado como categorias educacionais, a partir do século XIX, pois é somente a partir daí que se configura nitidamente a educação pública”. Segundo Dourado e Bueno (2001, p. 54), o atrito entre as categorias público e privada no cenário educacional brasileiro configurou-se plenamente a partir dos anos 30 e caracterizou-se como o resultado de “disputas político-ideológicas por hegemonia entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada”.

Dourado e Bueno (2001, p. 55), alertam que neste embate entre o público e o privado na área educacional, em que busca-se adjetivar e especificar funções e características das instituições escolares com o Estado, pode ocorrer um processo de “desqualificação ou, paradoxalmente, a apropriação de traços qualitativos de um e de outro, valorizados em função do momento vivido e dos interesses e tendências predominantes”. Assim nesse processo verificamos qualidades difusas associadas ora a uma categoria ora a outra. Temos então o público se aproximando e incorporando características mercantis e o privado “perde de certo modo sua feição de direito social inalienável” em um momento em que, como destacam os autores, “os bens públicos se individualizam na perspectiva da competitividade”. Nesse cenário os autores destacam o processo de “falsa publicização do privado”, em que ocorre a apropriação cada vez maior do espaço público em relação à exploração dos serviços e ao “carreamento de

recursos”, ao mesmo tempo em que as suas características de mercado são mais aprofundadas, juntamente ao processo de reforma e modernização do Estado.

Com o público sendo privatizado, teremos características gerenciais do privado nesse setor, com o público se apropriando de conceitos como eficácia e eficiência o que “possibilita a emergência de modalidades de privatização do público: escolas públicas pagas, autônomas, conveniadas, prestadoras de serviços e parceiras, dentre outras” (DOURADO E BUENO, 2001, p, 56).

Nesse processo da crise estrutural do capitalismo e da expansão do Terceiro Setor tem-se a “implementação de estratégias de natureza “público-privada”, que indicam a quebra da linha divisória entre o público e o privado, com perda da característica eminentemente pública, a mesclagem do público com o privado” (LÉLIS, 2007, p. 19). Nesse processo de miscigenação entre o público e o privado verificamos que o Estado, nesta proposta de Terceiro Setor, passa de provedor dos serviços a fiscalizador, tendo assim seu papel atenuado, em especial na área social. A este respeito Lélis afirma que:

Transporta-se, dessa forma, para as esferas do Mercado e do “terceiro setor” as demandas provenientes dos direitos sociais, ao mesmo tempo em que se busca o consenso social, através da persuasão dos cidadãos, levando-os a crer que o que acontece não é uma perda de direitos e, sim, uma ampliação do seu poder de escolha e acesso a serviços de melhor qualidade. Essas estratégias ocasionam a privatização do público, tanto para o âmbito privado, como para o do “público-privado” (LÉLIS, 2007, p. 20).

Através da fala da autora podemos verificar novamente o afastamento do Estado de suas obrigações, em especial a partir da persuasão dos cidadãos ao eclipsar a realidade, deixando evidente somente a ideologia predominante. Na educação, segundo dados do IBGE (2008) há 95.220 entidades sem fins lucrativos atuando nessa área, sendo que dessas, 7.910 entidades estão atuando diretamente no Ensino Fundamental, setor este que por Lei é obrigação do Estado.

Neste capítulo observamos que com o advento do capitalismo, após a queda do sistema feudal, as relações sociais passaram a ser baseadas pelas relações de comércio, onde os proletários são subjugados pelos burgueses detentores dos meios de produção. Como consequência do grande crescimento populacional e da ampliação do mercado, tivemos a necessidade da implantação de maquinários para suprir a produção que a manufatura já não era mais capaz de corresponder à demanda. Dessa maneira, conforme a indústria, o comércio, as navegações e as vias férreas se desenvolviam, a burguesia se consolidava no poder, aumentando seu capital e seu domínio sobre a classe proletariada. Verificamos também que a crise vivida pelo capitalismo é estrutural, com contradições cada vez mais acirradas, sejam elas entre os

próprios burgueses que lutam por interesses diferentes, seja pela livre concorrência que traz o comércio exterior para o país, seja pela dualidade social entre burgueses e proletariados, gerando uma constante instabilidade política.

Essa crise deu seus primeiros sinais nos anos 70, resultando em meados dos anos 90 em uma reforma do Estado Democrático. Assim, essa demarcação temporal é de suma importância para este trabalho, pois foi no período dos anos 90 que ocorreram mudanças significativas que influenciaram as políticas de corte social, dando assim uma nova roupagem ao cenário político social. Para a superação da crise, foram sugeridos como estratégias a adoção de políticas neoliberais, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via. No Brasil essa ressignificação se deu através da instituição do Plano Bresser Pereira.

Denominado de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o plano Bresser, como foi popularmente chamado, instituiu novas relações entre o Público e o Privado, com a responsabilização pelos serviços sociais transferidas à sociedade civil e ao Terceiro Setor. Sendo de caráter Neoliberal e utilizando-se da terceira via, esse plano diretor foi elaborado de acordo com as orientações dos organismos internacionais, que acreditavam serem esses os meios para a superação da crise que havia se instaurado mundialmente.

Em relação às categorias Neoliberalismo e Terceiro Setor, resumimos as características no quadro abaixo para facilitar a visualização de alguns pontos em comum e divergentes.

Quadro 1 Neoliberalismo X Terceira Via

	NEOLIBERALISMO	TERCEIRA VIA
ESTADO	Mínima intervenção	Ineficiente, precisando de uma Reforma; Administração gerencial, através de parcerias com instituições privadas.
GESTÃO	Gerencial, mercantil	Gerencial, mercantil
SOCIEDADE	Culpada pela crise, pois o Estado gastou demais atendendo a demanda da sociedade.	Deve ser fortalecida e trazida para participar da efetivação das execuções das políticas sociais.
POLÍTICAS SOCIAIS	Privatizadas	Parcerias com instituições privadas – Terceiro Setor.
SUJEITOS	Individualismo	Individualismo

Fonte: Quadro elaborado pela autora para este trabalho.

Dentro dessas duas categorias nos deparamos com a dualidade público X privado. Utilizando os conceitos de público e de privado dos autores Dourado e Bueno (2001), como citado anteriormente, esta relação caracteriza-se pelo capital privado gerenciando as instituições públicas, com o Estado abrindo suas fronteiras para o mercantilismo, acreditando que a gestão privada, o gerencialismo é mais eficiente que a lógica da gestão pública. Nesse contexto é que se enquadra a parceria entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna, hoje um dos maiores criadores de programas de intervenção no cenário educacional brasileiro.

CAPÍTULO II

O INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste segundo capítulo, relataremos um pouco da origem, história e atuação de uma das instituições do terceiro setor mais significativas da atualidade brasileira: o Instituto Ayrton Senna. Sendo hoje um dos maiores implementadores de programas e intervenção na educação brasileira, retrataremos suas ações e objetivos, enfatizando o Programa Acelera Brasil, alvo de análises deste trabalho. Em relação ao Acelera Brasil,

Posteriormente, faremos um levantamento histórico da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, lócus desta pesquisa.

2.1 INSTITUTO AYRTON SENNA: HISTÓRIA, ORIGEM E ATUAÇÃO

O Instituto Ayrton Senna trata-se de uma organização não governamental, sem fins lucrativos. Foi fundado em 1994 pela família Senna, como uma forma de concretizar um desejo manifestado pelo tricampeão mundial de Fórmula 1 Ayrton Senna¹⁰. O desejo era o de realizar uma ação sistemática para oferecer oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens de baixa renda. Assim, após seu falecimento, decorrente de um acidente na Itália, em 1994, a família Senna fundou o Instituto, que recebeu esse nome como uma homenagem a seu idealizador. Desde sua fundação até dos dias de hoje, a instituição é presidida por Viviane Senna, empresária e irmã do tricampeão de Fórmula 1. A organização afirma ser sua missão a Produção e aplicação em escala de conhecimento e inovação em educação integral de crianças e jovens.

¹⁰ Originalmente, o nome do piloto era Ayrton Senna da Silva. Contudo, após atingir a fama advinda de suas vitórias na Fórmula I, Ayrton solicitou a mudança de seu nome, retirando assim seu sobrenome Silva de seu nome artístico. Apesar de ser mundialmente reconhecido por suas obras de cunho social, o piloto não gostava de seu sobrenome, pois tratava-se de um nome popular, muito comum ao povo brasileiro. Como no exterior costuma-se chamar as pessoas por seu sobrenome, Ayrton achou melhor ser chamado de Senna, nome que achou mais apropriado para sua posição.

Conforme informações da instituição, o IAS tem como missão auxiliar na criação de oportunidades e condições do desenvolvimento pleno de todas as crianças e adolescentes brasileiros, como pessoas e futuros profissionais. Para tanto, o instituto acredita que para a transformação se efetivar, é necessário a corresponsabilidade de três setores, sendo eles governamentais, empresas e organizações da sociedade civil para que assim se possa desenvolver políticas públicas que favoreçam as crianças e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades.

Conforme informações provenientes do site do Instituto Ayrton Senna, os programas por eles organizados tratam-se de “soluções educacionais” para o combate aos problemas educacionais do País, em especial aos da rede pública de ensino. A partir de parcerias firmadas entre os municípios e o Instituto, a instituição busca solucionar alguns problemas educacionais, contemplando três grandes áreas, sendo elas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia.

Todos os programas do instituto são implementados em grande escala e possuem estratégias e metas bem estabelecidas e, no decorrer de sua execução, recebem de forma sistematizada acompanhamento e avaliações recorrentes de forma a assegurar o sucesso do aluno na escola. Dessa maneira, o instituto afirma que todos os programas oferecem subsídios para que seus participantes, sejam crianças ou jovens, desenvolvam seus potenciais. Para tanto, trabalham com as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas.

No ano de 1995, o Instituto iniciou o atendimento a crianças e jovens a partir do Programa Educação pelo Esporte. No ano seguinte, ocorreu o início da estratégia de atuação em escala, aliando criação de soluções educacionais e mobilização da sociedade. Dessa forma, dando continuidade à expansão do atendimento, em 1997 foi lançado o Programa Acelera Brasil.

2.2 O INSTITUTO E SEUS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO NACIONAL.

Os programas contemplados pelo Instituto Ayrton Senna¹¹, segundo informações retiradas do site mantido pela instituição, contemplam o que eles denominam de três grandes áreas da educação, sendo elas: a educação formal, a educação complementar e a educação e tecnologia. Dessa maneira, para facilitar o entendimento acerca dos programas e de suas áreas de atuações, daremos continuidade ao trabalho seguindo a divisão estipulada pelo próprio instituto.

2.2.1 EDUCAÇÃO FORMAL

Conforme informações do Instituto, nessa área da educação o foco é voltado para a gestão educacional com a articulação entre recursos e conhecimentos, se valendo de ferramentas e processos gerenciais, buscando superar tanto os problemas já existentes, quanto evitar que estes se instaurem nas redes de ensino. Baseia-se em quatro esferas, sendo elas a aprendizagem, o ensino, a rotina escolar e a política educacional. Tem por objetivo superar os problemas de analfabetismo, defasagem idade e série e o abandono escolar, considerados pelo instituto como os principais problemas que atrapalham o sucesso dos alunos. Para tanto, o IAS disponibiliza às secretarias de educação e unidades escolares propostas organizacionais e ferramentas que consideram eficazes, buscando a otimização dos recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis.

Os programas Se Liga, Acelera Brasil e Fórmula para a Vitória tratam-se de programas de alfabetização e correção do fluxo escolar, ou seja, são programas de caráter emergenciais. Os dois primeiros são voltados para a primeira fase do Ensino Fundamental, enquanto o último, para a segundo ciclo do Ensino Fundamental. Assim, tratam-se de programas que, conforme alega o IAS, buscam solucionar os problemas já existentes, como o analfabetismo, a defasagem e o abandono, os quais considera resultado da baixa qualidade dos processos educacionais. Já os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão são denominados de programas preventivos por terem como objetivo introduzir nas redes de ensino uma cultura de gestão focada em resultados. Conforme informações do IAS, “Os programas Se Liga, Acelera Brasil e Circuito

¹¹ Os dados referentes ao Instituto Ayrton Senna foram retirados do website do instituto, no endereço <http://senna.globo.com>

Campeão foram pré-qualificados pelo Ministério da Educação como ferramentas de apoio aos sistemas públicos de ensino para a promoção da qualidade da educação” (site do IAS).

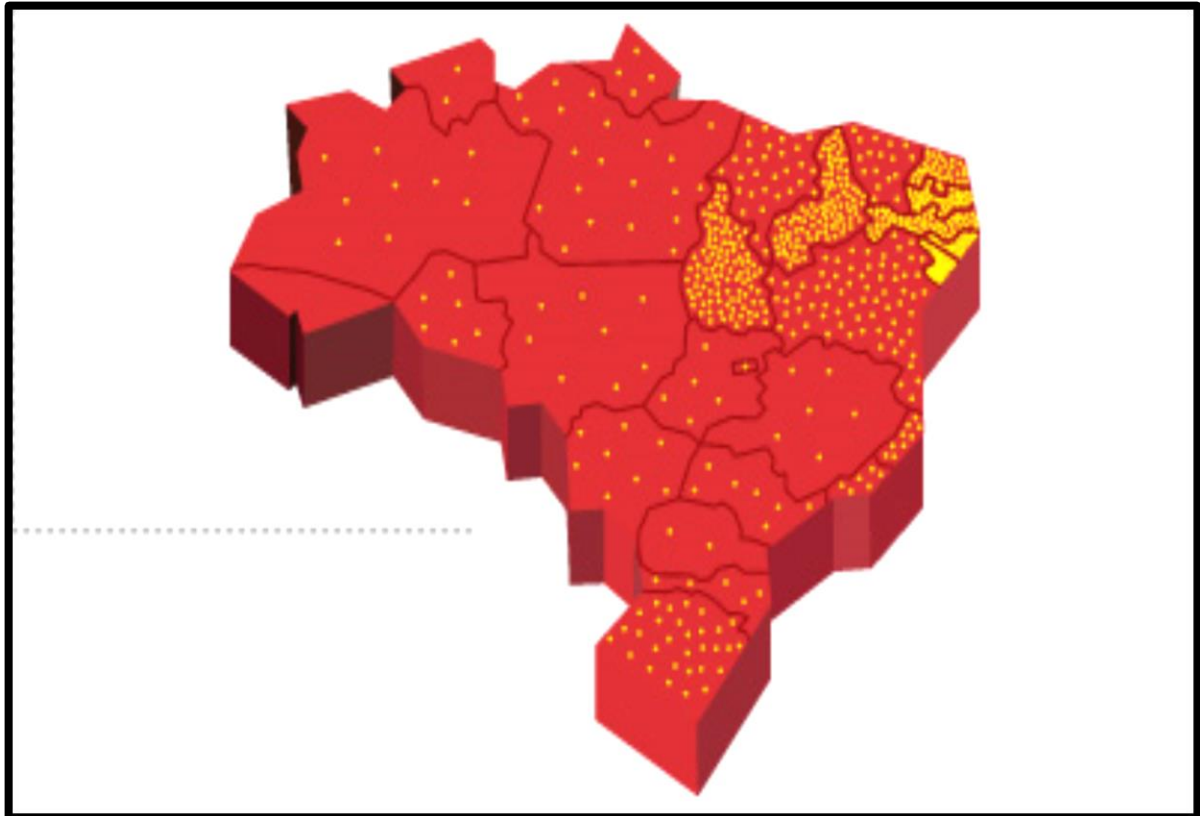
2.2.1.1 Se Liga

Segundo informações do IAS, o programa Se liga foi criado no ano de 1999 com uma proposta de ação emergencial para a correção do fluxo escolar do Ensino Fundamental, com o objetivo de combater o analfabetismo e diminuir a evasão escolar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O Programa tem como finalidade alfabetizar em um ano aquelas crianças que repetem por não saberem ler ou escrever, habilitando-as assim a participarem do programa Acelera Brasil e, posteriormente, voltarem a participar do ensino regular. Dessa forma, para que os alunos sejam aceitos no programa é feito uma avaliação prévia com todos. Aqueles alunos que reprovaram por um ano ou mais são avaliados em seu nível de leitura e escrita e, caso estejam abaixo do nível esperado, são inscritos no programa. Assim, em turmas de no máximo 25 alunos, as crianças são alfabetizadas por um professor da rede de ensino devidamente capacitado, por meio da metodologia criada especificamente para o Se Liga. Os materiais são criados especificamente para este programa, com o objetivo de facilitar e qualificar o aprendizado das crianças, sempre dando ênfase à leitura.

Conforme informações do IAS, o Programa Se Liga está presente em 488 municípios de 23 Estados brasileiros.

Figura 1 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Se Liga.

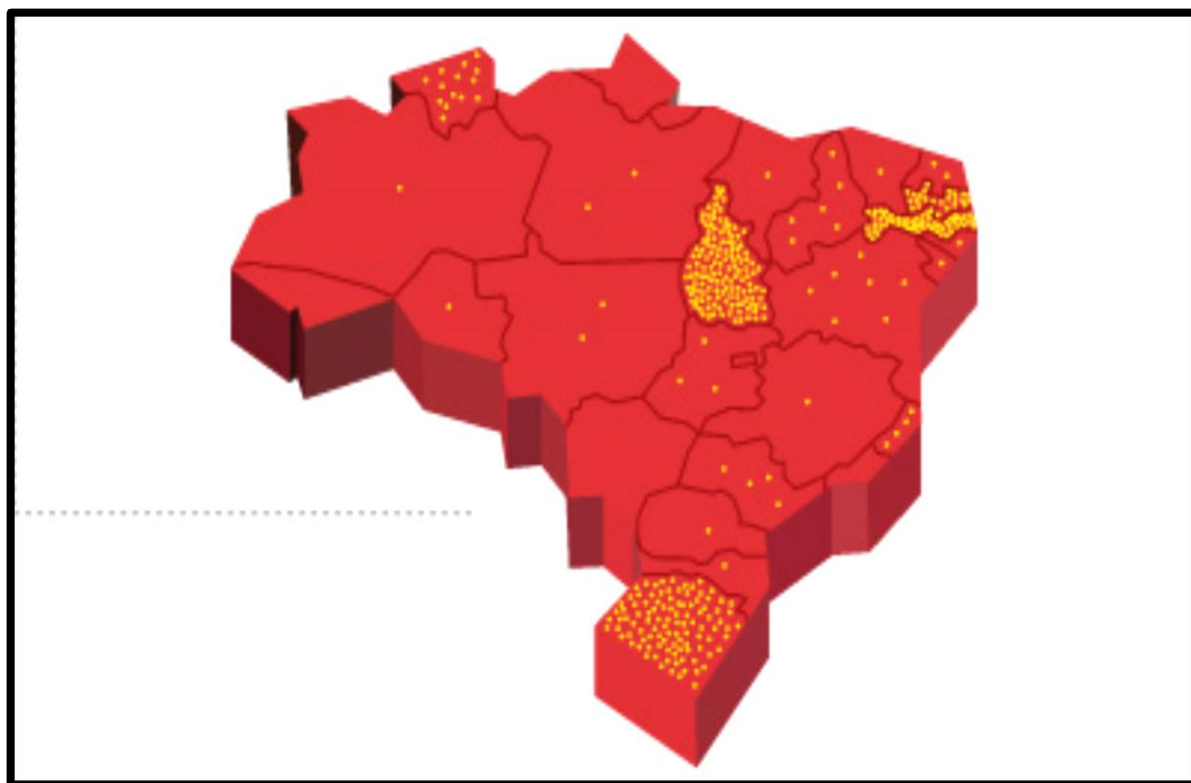


Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.1.2 Circuito Campeão

O programa Circuito Campeão, de acordo com informações do instituto, teve atuação em 215 municípios de 20 Estados brasileiros. Tem por objetivo introduzir, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ferramentas de gestão de aprendizagem, como forma de solucionar concretamente os problemas decorrentes da má qualidade de ensino, além de tentar garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de cálculos matemáticos e de compreensão de fenômenos naturais e sociais, contribuindo assim para a permanência do aluno na escola e para o seu “sucesso”. Para isso, o programa introduz nas escolas e nas secretarias de ensino participantes políticas de gestão focadas no resultado da aprendizagem, priorizando políticas voltadas para a alfabetização e para o acompanhamento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Figura 2 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Circuito Campeão.



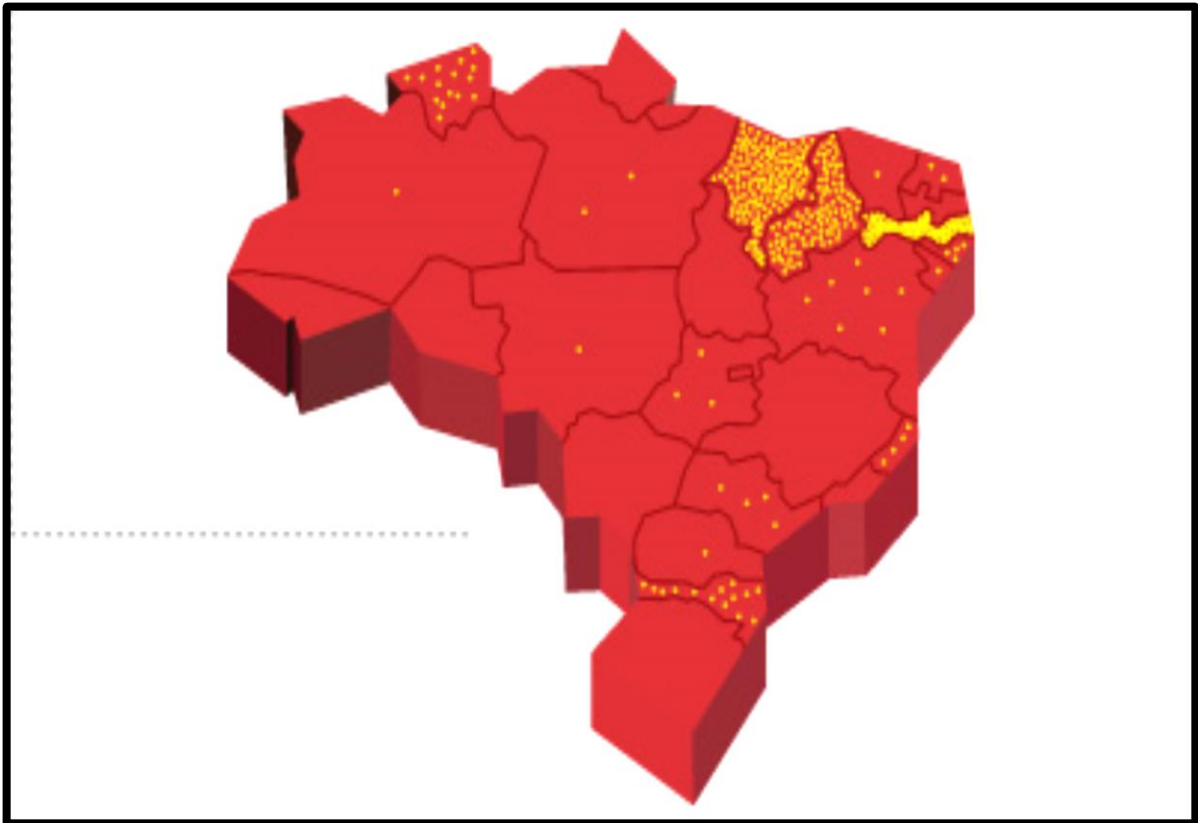
Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.1.3 Gestão Nota 10

O programa Gestão Nota 10 trata-se de uma ação voltada aos gestores educacionais, ou seja, aos diretores das escolas e às equipes das secretarias de ensino. O Gestão Nota 10 está presente em 548 municípios de 19 Estados brasileiros e busca, conforme informações do IAS, elevar os níveis de qualidade da aprendizagem de forma equitativa, além de “promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino” (site do IAS), incluindo para esse fim alguns princípios de gestão na aprendizagem, no ensino, na rotina escolar e na política educacional.

O programa também almeja o fortalecimento da competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, buscando dessa maneira, a criação de uma interação ativa e cooperativa na escola, assim como entre a escola e a secretaria de educação. Para isso, o programa oferece capacitação e ferramentas gerenciais aos profissionais envolvidos. Dessa forma, a escola deve trabalhar com o estabelecimento de indicadores e metas rigorosas, que devem ser cumpridos e ajustados anualmente, a partir dos resultados obtidos no ano anterior.

Figura 3 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Gestão Nota 10.

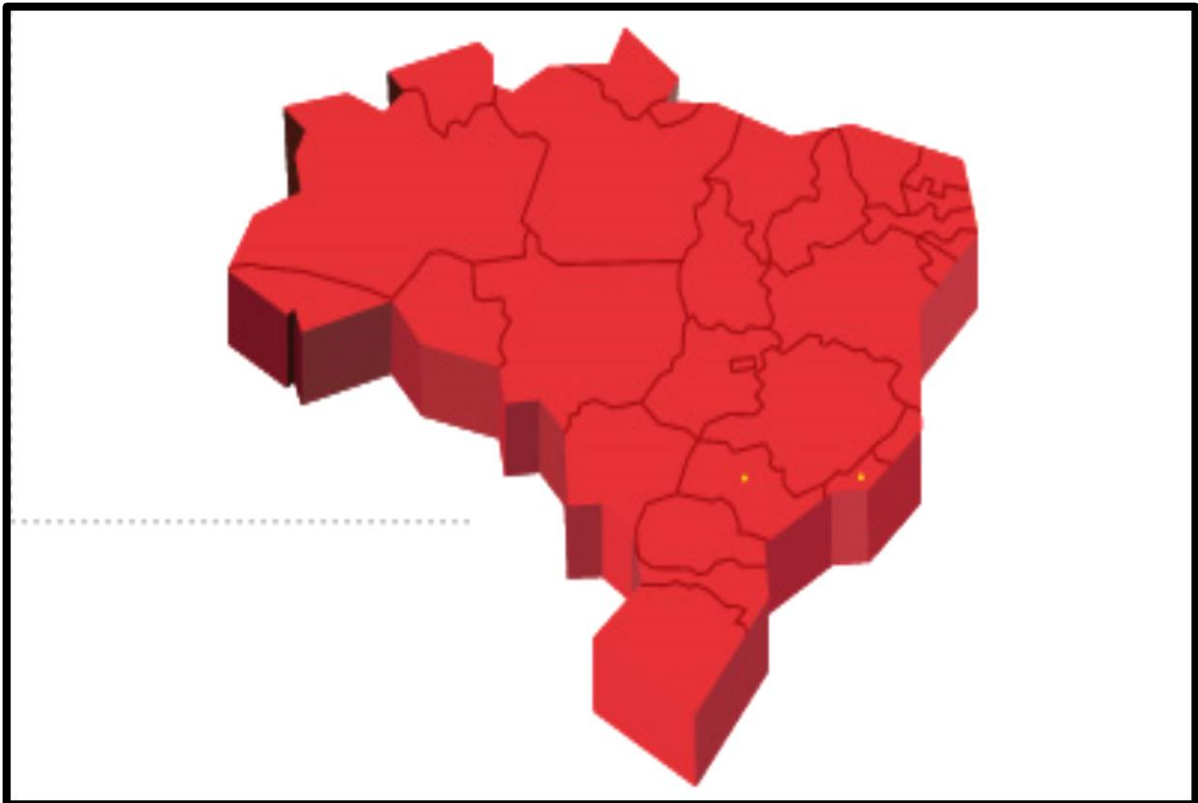


Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.1.4 Fórmula para a Vitória

O programa Fórmula para a Vitória é voltado para alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental que apresentam defasagem na alfabetização ou dificuldade total e/ou parcial nas habilidades de leitura e escrita. Conforme nos afirma o IAS, o programa busca fazer com que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários e possam assim passar a ler e produzir textos em diferentes situações, com coesão e clareza. Para tanto, o programa conta com material produzido especificamente para esse fim, especificamente, o material de Língua Portuguesa, organizado a partir de gêneros textuais. Segundo informações do programa, todo o material é produzido de maneira a despertar a curiosidade, o interesse e o desejo de ler e escrever nos adolescentes, facilitando assim a aprendizagem da leitura e da escrita, para que essas habilidades se tornem objetos reais de comunicação e propiciem o relacionamento entre os alunos e o envolvimento das famílias. O programa funciona em quatro Estados brasileiros, sendo eles Bahia, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo.

Figura 4 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Fórmula da Vitória



Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.2 EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Segundo o Instituto, os programas criados dentro dessa área de atuação são destinados a preencher o contra turno das aulas dos alunos com opções que permitam o desenvolvimento pleno do jovem e que assim façam a diferença na vida desses. Conforme informações do IAS, esses programas trazem metodologias inovadoras que utilizam a arte, o esporte e um trabalho focado no desenvolvimento dos jovens para que possam assim, fortalecer competências e habilidades essenciais ao seu dia a dia. Todos os programas dessa área se propõem a expandir o potencial que os jovens e as crianças trazem com elas, dando condições para que possam assim adquirir o conhecimento necessário para fazer as escolhas do futuro fundamentadas em valores, além de serem capazes de competir no mercado de trabalho e de pensarem sempre no bem comum. Diferentemente dos outros programas, essas ações podem ou não funcionar no ambiente escolar. Assim, quando funcionam na escola, servem como uma forma inovadora de

abordar disciplinas do currículo formal. Os programas também podem funcionar na ampliação da jornada escolar, como ocorre nas escolas de tempo integral.

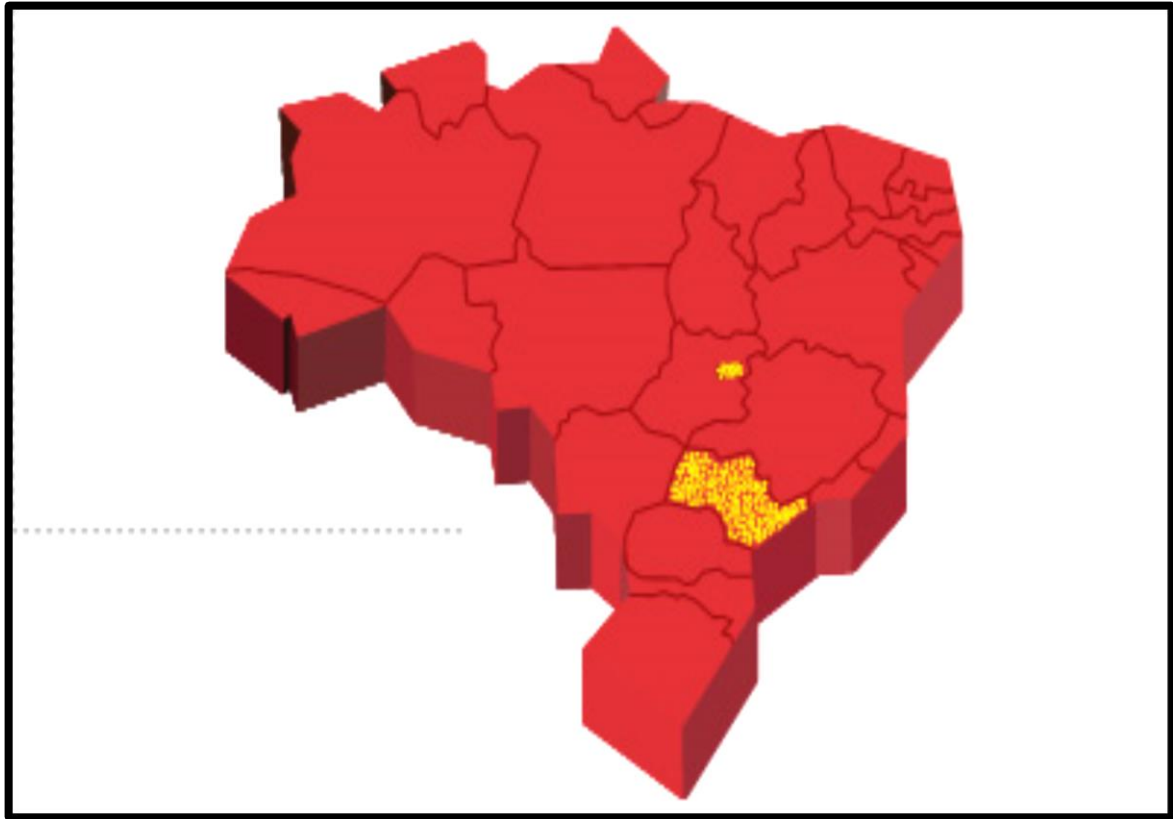
2.2.2.1 SuperAção Jovem

O SuperAção Jovem é um programa de educação integral voltado para adolescentes das séries finais do segundo ciclo do Ensino Fundamental (8º e 9º) e alunos do Ensino Médio. O programa busca modificar os modos de ver, agir, pensar e sentir dos alunos em relação a juventude. Assim, o programa busca contribuir com a educação de jovens, melhorando questões consideradas pelo IAS como centrais para a aprendizagem escolar, tais como o interesse, o convívio, a permanência e as habilidades de pensamento necessárias para aprender ao longo da vida. Para isso, incentiva o protagonismo juvenil, à leitura e à resolução de problemas como instrumentos para a formação de jovens para a autonomia, a participação social, a educação permanente e o mundo do trabalho.

Para que todos os objetivos sejam atingidos, o IAS afirma que o programa prepara a escola, os professores e os alunos para que os jovens deixem de ser vistos como problemas e passem a ser vistos como a solução. Assim, os professores são orientados a ensinar os alunos através de práticas centradas no aluno, no protagonismo juvenil, na aprendizagem colaborativa e na educação por projetos. Os jovens passam a trabalhar em equipes para solucionar problemas que afetam a sala de aula, a aprendizagem, o convívio, o ambiente escolar e a comunidade. Essa ação educacional pode ser trabalhada em oficinas de escolas de tempo integral, em disciplinas do currículo formal ou ainda em biblioteca ou outros espaços educacionais.

Esse programa está presente em 392 municípios de dois Estados, sendo eles São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal.

Figura 5 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa SuperAção Jovem.



Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.2.2 Educação pelo Esporte

O programa Educação pelo Esporte é desenvolvido nos Estados participantes em parceria com as Universidades locais desde o ano de 1995. Tem como eixo condutor práticas esportivas aliadas a atividades artísticas pedagógicas e de qualidade de vida, apostando assim em uma abordagem interdisciplinar.

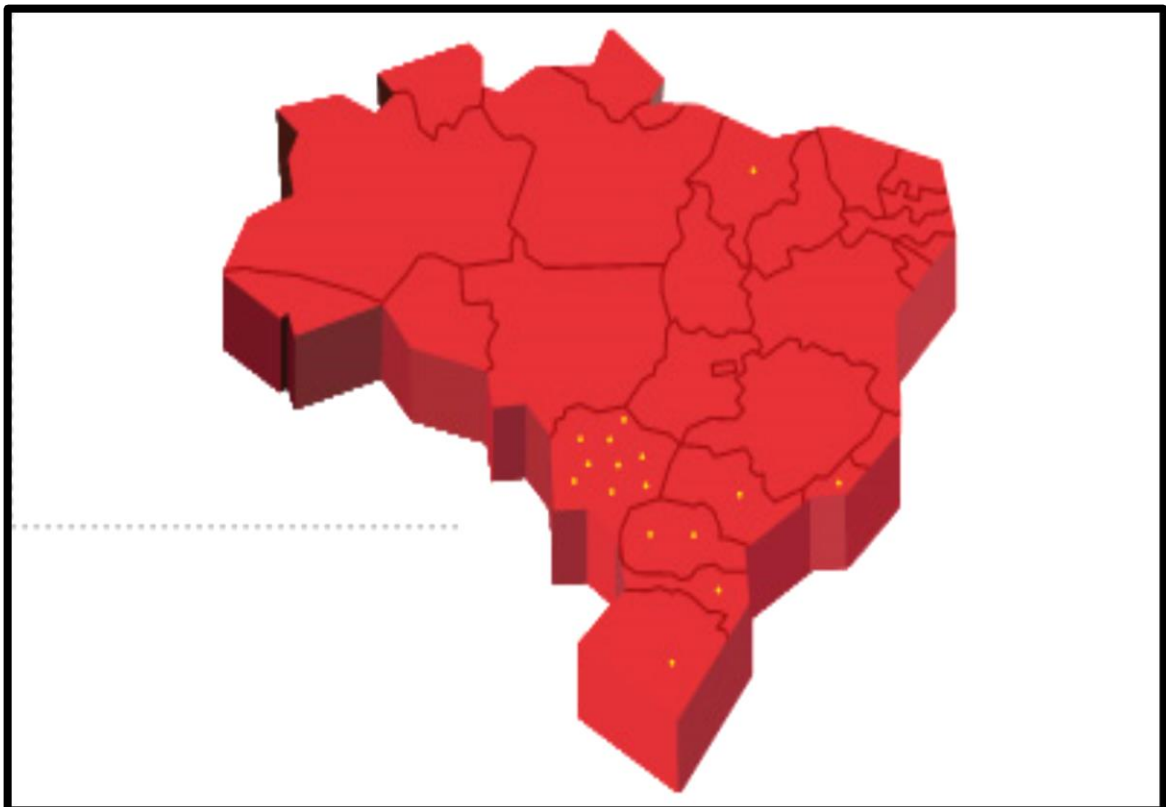
Essa ação educacional tem como meta utilizar as práticas esportivas não como um fim em si mesmas, mas como uma maneira de mobilizar as dimensões psicomotora, cognitiva e emocional de maneira integrada, contribuindo para o desenvolvimento de competências, habilidades e novos valores, sendo assim formas de impactar positivamente o rendimento escolar, segundo afirmações do instituto.

O programa é desenvolvido nos campi das universidades participantes, e voltado para o atendimento de crianças e adolescentes moradores de comunidades de baixa renda. Nesses espaços, os participantes são estimulados a prática de esportes, a terem prazer na leitura e na

escrita, a aprender a cuidar do corpo e da alimentação além de serem estimulados a entender a escola como fator de grande importância em suas vidas. O programa é coordenado por um professor de Educação Física e apoiado por estagiário e educadores de outras disciplinas.

O Educação pelo Esporte acontece nos campi de universidade de 4 municípios nos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Rio Grande do Sul. No Rio Grande do Sul a universidade parceira é a UNISINOS e o parceiro dessa ação educativa é o Projeto Escolinhas Integradas. Já no estado de São Paulo os parceiros são a Universidade de São Paulo - USP e o Projeto Esporte Talento. No Maranhão o projeto é o Jovens com a Bola Toda e a Universidade é a Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E no Mato Grosso do Sul a universidade parceira é a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS e o projeto é o Córrego Bandeira.

Figura 6 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Educação pelo Esporte.



Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.2.3 Educação pela Arte

O projeto foi implementado no ano de 1999 e desde então propõem uma educação que denominam estética e inovadora, a partir da construção de um conhecimento sensível do ser humano e do mundo. Conforme informações do IAS, o programa não busca formar artistas e sim preparar crianças e jovens para serem cidadãos do século XXI através da dança, pintura, canto e atuação. Assim renovam seu interesse em estudar e alcançar sucesso na escola ao mesmo tempo que se tornam aptos a fazerem as melhores escolhas na vida profissional e pessoal. O objetivo do programa é contribuir para despertar em crianças e adolescentes as habilidades relacionadas à sensibilidade, à percepção e à criatividade, além de preparar os educadores para transformar potenciais em competências, “trabalhando três aspectos do ensino da arte: fazer arte, aprender arte e multiculturalismo” (site do IAS). Para isso, o programa afirma capacitar os professores para oferecer oportunidades educativas aos jovens que, no período complementar da escola, buscam enfrentar problemas sociais como a violência, falta de lazer e de perspectivas profissionais. Dessa maneira, afetam diretamente o ambiente familiar e aumentam as possibilidades de mudanças nos ambientes familiares e escolares. Com todas essas ações, o programa busca desenvolver nos jovens características como autoestima, determinação, sensibilidade, criatividade, senso crítico, disciplina, concentração, valorização das diferenças, trabalho em equipe, compromisso e ousadia.

Esse programa ocorre em parceria com diversas ONGs em 8 municípios de 6 Estados brasileiros. Os estados participantes são Bahia, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte.

Figura 7 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Educação pela Arte.



Fonte: <http://senna.globo.com>

2.2.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Conforme o IAS, os programas criados dentro dessa categoria têm por finalidade utilizar a tecnologia para que sua inclusão seja realizada de forma qualificada, contribuindo assim para o aprendizado do aluno. Para isso, buscam realizar a inclusão digital de forma amplamente, contemplando prática e conhecimento aliados, afirmando ser essa a forma de transformar o conhecimento em aprendizado e, conseqüentemente, em oportunidades para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

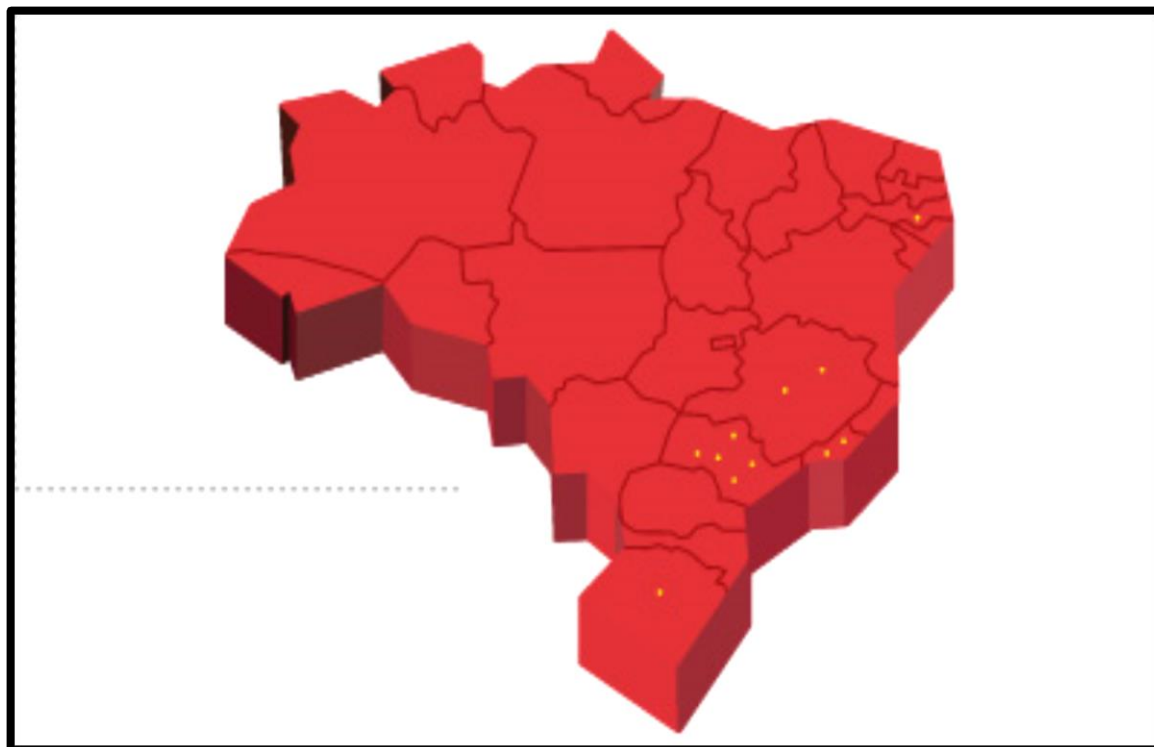
2.2.3.1 Escola Conectada

O programa Escola Conectada foi criado no ano de 2005 e atua na área da educação formal, através do uso de tecnologias para gerar mudanças na comunidade escolar. Conforme nos afirma o IAS, o programa busca introduzir a metodologia de projetos de aprendizagem como trabalho pedagógico, além de usar as ferramentas de comunicação para promover tanto uma nova abordagem de ensino como novas relações entre alunos e professores. Através da utilização da tecnologia digital, o programa se propõe a melhorar o rendimento do aluno através do desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura; da coleta, análise e interpretação de dados; da capacidade de acesso à informação acumulada; da maior interatividade crítica com a mídia; postura proativa; compartilhamento de ideias e soluções; ampliação de conhecimentos; e maior participação na comunidade.

Para atuarem no Escola Conectada, os educadores passam por uma capacitação a distância para a utilização de tecnologias digitais em sala de aula. Esta ação educacional busca, através do uso de sua metodologia, incentivar os alunos a realizarem pesquisas interdisciplinares através de perguntas genéricas e abrangentes. Assim, utilizando o computador e a internet, os alunos “devem buscar e analisar criticamente as informações, confrontando suas ideias com o grupo” (site do IAS).

O programa Escola Conectada ocorre nos municípios através de parcerias com as Escolas e com suas respectivas secretarias de Educação.

Figura 8 Mapa do Brasil mostrando as áreas de atuação do programa Escola Conectada.

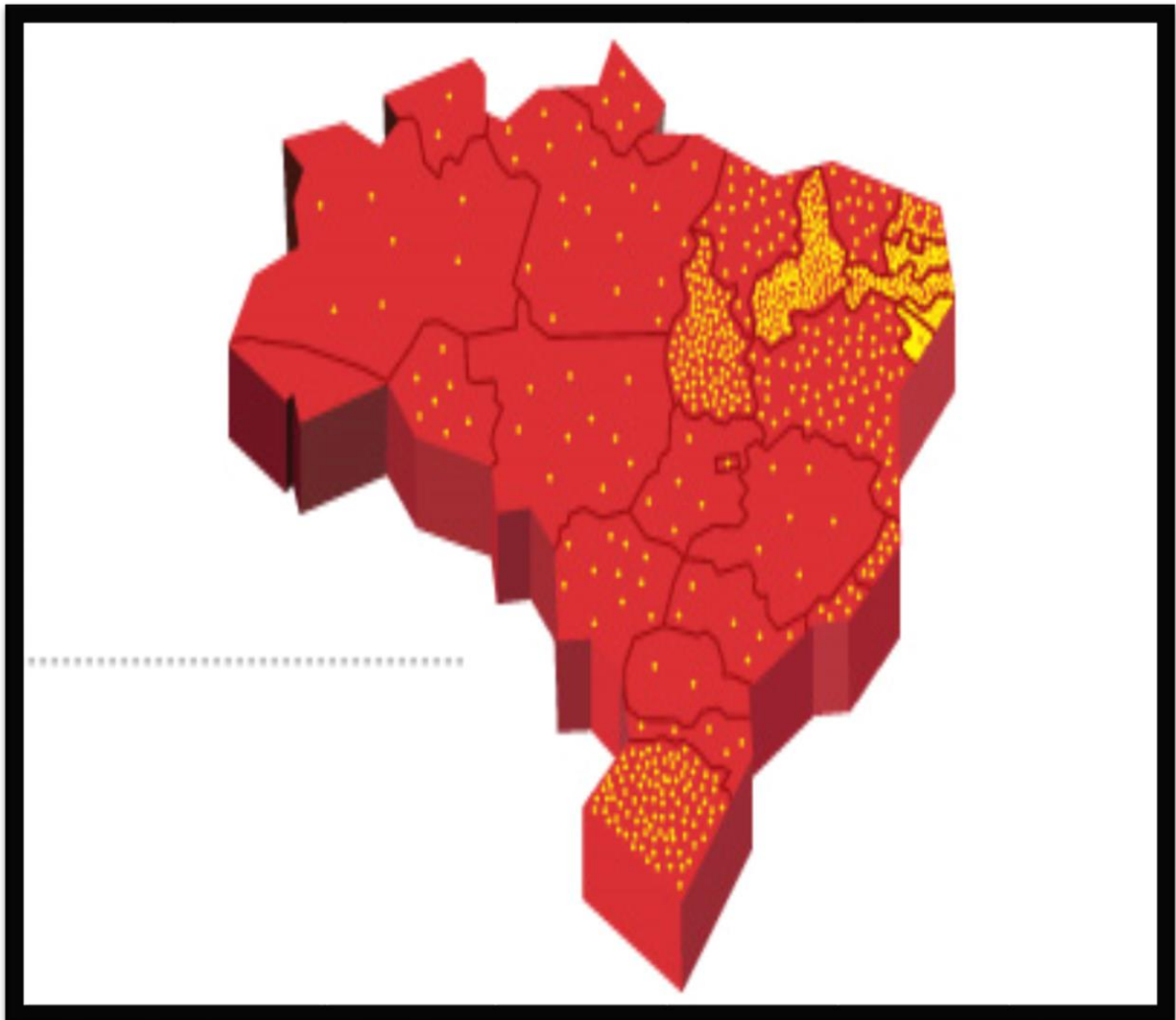


Fonte: <http://senna.globo.com>

2.3 PROGRAMA ACELERA BRASIL

O programa Acelera Brasil, como dito anteriormente, foi criado no ano de 1997, destinado ao campo de atuação do Instituto Ayrton Senna no setor da educação formal. O PAB já esteve presente em 472 municípios de 23 estados, ficando fora de sua atuação somente o estado do Acre. O programa é adotado como política pública nas redes estaduais de Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Sergipe.

Figura 9 Mapa do Brasil mostrando as regiões de atuação do Programa Acelera Brasil



Fonte: <http://senna.globo.com>

Ao retratar a história do programa, Lalli (2000) afirma que:

O Programa Acelera Brasil começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Iniciando suas atividades em 15 municípios, passou a 24 municípios em 1998 e dois Estados da Federação, Espírito Santo e Goiás, em 1999. Mais de 40 mil alunos já passaram pelo Programa que, em 1999, atinge mais de 60 mil alunos. Neste ano, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do Programa nos 24 municípios de 14 Estados até dezembro de 2000. (LALLI, 2000. p. 145).

Segundo o Instituto Ayrton Senna, o Programa Acelera Brasil foi desenvolvido a partir da análise do problema de defasagem idade série e de suas causas, e inspirou-se em soluções que se provaram exitosas em diferentes partes do mundo. Essas ideias foram testadas

inicialmente no Estado do Maranhão e, depois de avaliadas, foram estruturadas na forma atual do Programa, com posterior abrangência Nacional (LALLI, 2000). Podemos observar esta posterior abrangência nacional pela sua rápida expansão logo após sua criação, conforme verificamos acima. O Programa tem como orientação a “Pedagogia do Sucesso” de João Batista Araújo e Oliveira¹².

Com relação a seus objetivos, o projeto Acelera Brasil apresenta-se como um programa emergencial de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Segundo o IAS, ele combate a repetência e o abandono escolar, que geram a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta. Além disso, Lalli (2000) alerta que

“[...] o objetivo maior do programa de aceleração educacional trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica. [...] consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino” (LALLI, 2000, p. 146).

A partir desses pensamentos acima, podemos observar que o objetivo maior do programa é a busca de uma mudança de mentalidade e ação dentro da escola, pois a partir da implementação do programa, as prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumiriam o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno. À escola competiria a adoção de pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência. Dessa maneira, a reprovação de alunos em massa ou a aprovação automática passaria a ser um comportamento inaceitável.

Segundo informações da instituição, o programa busca auxiliar o aluno para que, em um ano, possa alcançar o nível de conhecimento esperado para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, permitindo assim que este consiga avançar sua escolaridade. Assim, alguns alunos do Programa Acelera Brasil podem chegar a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, por não se tratar de uma promoção automática.

¹² O Programa Acelera Brasil foi idealizado e concebido por João Batista de Araújo e Oliveira, e tem sua metodologia orientada pela pedagogia do sucesso, publicado em formato de livro intitulado “A Pedagogia do Sucesso”.

2.3.1 ACELERA BRASIL: IMPLANTAÇÃO

Segundo Lalli (2000),

O Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado - tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos. (LALLI, 2000, p. 146).

A partir de informações levantadas no site do programa, podemos elencar alguns passos para a implementação do programa em um Estado/Município, sendo eles ligados, classificados em Atividades Preliminares, Atividades de Planejamento e Implantação e Atividades Rotineiras de Implementação.

Com relação às atividades preliminares, destacam-se a necessidade da decisão política pelo programa, com a posterior designação de um Coordenador Municipal, responsável pelo desenvolvimento do programa. Posteriormente, é feito o levantamento dos dados da cidade e, assim, o estabelecimento de um cronograma para a implementação progressiva do programa, ao longo de 3 a 4 anos.

Após essa etapa, vêm as atividades de planejamento e implantação, que compreendem, primeiramente, na elaboração do plano de ação para o primeiro ano do programa, onde deverá constar os passos seguintes. Assim, nesse planejamento já deverá aparecer a identificação das escolas que irão participar do programa. Em seguida, será feita a apresentação do programa aos diretores, professores e pais dos alunos. Posteriormente, ocorrerá a escolha dos supervisores e professores participantes do programa.

Decorridos esses procedimentos, será feito o diagnóstico e triagem dos alunos para os programas de alfabetização e aceleração, seguido da aquisição dos materiais necessários e a reprodução dos manuais, dos instrumentos de acompanhamento e controle. Depois, será realizada uma capacitação inicial com os supervisores e os professores das classes de alfabetização e de aceleração.

Na sequência das etapas de implementação do programa de aceleração educacional, temos o estabelecimento das Atividades Rotineiras de Implementação. Semanalmente devem ser realizadas visitas às classes de aula pelos supervisores, além de reuniões de capacitação com os professores que trabalham no programa. Quinzenalmente devem ser realizadas reuniões com os supervisores do programa e, a critério dos coordenadores municipais, pode-se escolher entre fazer as reuniões do coordenador municipal do programa com os supervisores mensalmente ou

quinzenalmente. Mensalmente é feito a elaboração de relatórios e a análise dos dados do programa junto aos supervisores, diretores e coordenação.

Nessa etapa deve ainda constar o estabelecimento de mecanismos de apoio aos supervisores e professores do programa, além da avaliação externa e do cronograma para a divulgação periódica dos resultados do programa para as pessoas e grupos pertinentes.

2.3.2 ACELERA BRASIL E SEU FUNCIONAMENTO

Como relação ao funcionamento, as informações do site do Instituto Ayrton Senna afirmam que os alunos que se engradam no perfil do programa, ou seja, aqueles que são alfabetizados mas que repetiram de ano, são agrupados em classes com capacidade de até 25 alunos e acompanhados por um professor da rede de ensino, que tenha passado pela capacitação para aplicar a metodologia do Programa. Tanto os alunos como o professor são avaliados e monitorados constantemente, de forma a assegurar a qualidade e consistência das ações do PAB. Além disso, tanto alunos quanto professores têm acesso a material didático específico, elaborados para o programa. As aulas são organizadas para cumprir os mesmos 200 dias letivos regulamentados na LDB para o ensino regular, contando com atividades consideradas pelo IAS como integradas à realidade dos participantes. Compõem as atividades do programa as lições de casa, trabalhos em grupo, momentos voltados à leitura e o acompanhamento personalizado pelo professor.

Conforme alega Lalli (2000), a principal estratégia para corrigir o fluxo escolar residiria “na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirepetentes de 1ª a 3ª série são colocados em classes com número controlado de alunos e recebem um tratamento especial”. A autora afirma que assim seria permitido aos alunos recuperar a autoestima e dominar parcelas significativas do programa para que assim possam ser promovidos para séries mais avançadas – “[...] a meta é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5ª série, se comprovada a condição para tal”. (LALLI, 2000, p. 146).

Segundo a presidente da fundação, o Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades, respeitando assim o espaço escolar e as experiências pessoais de cada professor. Para isso, segundo Lalli (2000), os materiais desenvolvidos são voltados diretamente para os alunos. Quanto aos materiais, a autora alega que.

Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. Os conteúdos são abordados em projetos, em que os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil. (LALLI, 2000, p. 146)

Segundo informações do site do programa, os materiais são todos elaborados pela própria instituição, de acordo com dois grupos – os alfabetizados e não alfabetizados. Os materiais são compostos por um conjunto de 40 livros selecionados cuidadosamente, destinados à leitura em um ano, contemplando ampla variedade de gêneros literários, e que são aprimorados em função do *feedback* dos alunos. Segundo Lalli (2000), o programa possui, ainda, momentos de avaliação e revisão ao final de cada unidade, denominada Subprojeto. Ao todo, os alunos percorrem mais de mil páginas de estudos e exercícios, além da leitura de 40 livros e a realização de inúmeras outras atividades, inclusive o para casa, diário.

O conjunto de materiais do programa possui diferentes enfoques. Há o material para aluno de alfabetização, para aluno de aceleração, para as turmas mistas de alfabetização e aceleração, para o professor de alfabetização e aceleração e o material de gerenciamento do processo para supervisor e coordenador de programas de alfabetização e de aceleração. O material para aluno de alfabetização é composto por um módulo de alfabetização e por um caderno de atividades. O do aluno de aceleração, no módulo introdutório, é formado por sete projetos, sendo eles:

- Projeto I - Quem sou eu?
- Projeto II - Escola Espaço de Convivência
- Projeto III - O Lugar Onde Vivo
- Projeto IV - Minha Cidade
- Projeto V - Brasil de Todos Nós
- Projeto VI - Operação Salva Terra

Já o material para a turma de alfabetização e aceleração é composto por caixas de material complementar, com 40 livros específicos de literatura e outros materiais como mapas, dicionários e livros de apoio ao professor. Para o professor de alfabetização e aceleração há um manual específico. Finalizando os materiais a serem elencados, há o material de gerenciamento

do processo para supervisor e coordenador de programas de alfabetização e de aceleração, formado por um Manual de Operacionalização / Sistemática de Acompanhamento.

Com relação à formação de professores, Lalli (2000), afirma que o programa prioriza a participação de professores regulares da rede, uma vez que pretende contribuir para o aprimoramento de sua formação. Os professores selecionados para trabalhar no programa passam por uma capacitação, que pode ocorrer presencialmente ou a distância, onde Lalli (2000), alega que:

A capacitação inicial visa apenas mobilizá-los e convocá-los para uma nova experiência. Nessa capacitação, os professores analisam evidências de que não existem razões para continuar com a pedagogia da repetência, e que eles só terão sucesso como professores se seus alunos tiverem sucesso. Essa capacitação inicial fornece alguns conceitos importantes sobre autoestima e resiliência, mas sobretudo instrumenta o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e num programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado, de forma acelerada, permitirá ao aluno não só passar de ano, mas pular duas ou mais séries. (LALLI, 2000, p. 147).

Lalli (2000), ainda ressalta que os professores participam também de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar, em que aprendem por meio de demonstração, técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo.

Assim, verificamos que cada classe de 25 alunos mantém um único professor, que será o responsável em ministrar todos os diversos conteúdos contidos no decorrer do programa. Nos manuais de instruções do projeto verificamos algumas ressalvas destacadas, tais como: o projeto deve ser executado, do início ao fim, sem que se perca seu foco e sem se misturar ou envolver com outras atividades da Secretaria ou da Escola. Como lembrete, o documento ainda traz algumas regras que devem ser rigorosamente seguidas, entre elas que o programa estabelecido nos livros deve ser seguido com rigor e em ordem, de forma que seja totalmente esgotado ao longo do ano letivo. E, posteriormente, afirma que não se deve iniciar o projeto se não houver o compromisso de assegurar os recursos de forma adequada, isto é, nos quantitativos necessários e no tempo oportuno. Sem isso é preferível não começar.

Aos professores participantes do programa, durante o curso de formação é passado todas as instruções necessárias para se trabalhar durante o ano com os alunos da turma de aceleração.

2.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL: UM POUCO DE HISTÓRIA.

O Sistema Municipal de Ensino do Município de Campo Grande foi criado pela Lei número 3.404, de 1º de dezembro de 1997, pelo então prefeito da cidade André Puccinelli. Esse sistema de ensino foi criado com o objetivo de

[...] promover melhor qualidade educacional, orientar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente e políticas de ação de Governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania. (CAMPO GRANDE, 1997, art. 2º).

De acordo com o artigo 3º dessa Lei, o Sistema Municipal de Ensino é composto por:

- I - Órgão Central;
 - a - Secretária Municipal de Educação;
- II - Órgão Colegiado:
 - a - Conselho Municipal de Educação;
 - b - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- III - As instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV - As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V - Outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico (CAMPO GRANDE, 1997, art. 3º).

Já em 13 de janeiro de 1998, através da lei número 3.438, foi criado o Conselho o Municipal de Educação no Município de Campo Grande, destinado a exercer “funções consultivas, deliberativas e normativas, conforme a legislação federal, estadual e municipal” (CAMPO GRANDE, 1998, art. 2º). O artigo 3º dispõe sobre a constituição do conselho. Entretanto, esse artigo teve sua redação alterada pelo artigo 1º da Lei nº 3.439, de 13 de março de 1998. Assim, o conselho seria formado por 13 membros titulares e seus respectivos suplentes, “[...] nomeados por ato do Prefeito Municipal, dentre pessoas de reputação ilibada e de comprovada experiência na área educacional” (CAMPO GRANDE, 1998, art. 3º). Na composição do conselho existem alguns critérios de participação que devem ser observados, são eles:

- a) 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- b) 02 (dois) representantes da educação infantil do ensino público municipal;
- c) 02 (dois) representantes da educação infantil de instituições de ensino privado;
- d) 02 (dois) representantes do ensino fundamental público municipal;
- e) 02 (dois) representantes da entidade classista dos professores;
- f) 01 (um) representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;
- g) 01 (um) representante da educação especial do ensino público municipal;
- h) 01 (um) representante dos estudantes do ensino médio, escolhido entre as entidades representativas da categoria (CAMPO GRANDE, 1998, art. 3º).

No artigo 5º dessa mesma Lei há a definição das finalidades do Conselho Municipal de Educação do Município de Campo Grande no exercício de suas “funções consultiva, deliberativa e normativa”, sendo elas a de “supervisionar o processo de desenvolvimento da educação no Município, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, bem assim autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino público e privado do sistema municipal de ensino” (CAMPO GRANDE, 1998, art. 5º).

Posteriormente, o artigo 3º dessa Lei foi novamente alterado pela Lei n. 4.377, de 18 de abril de 2006. Com isso, a composição do conselho foi alterada, passando a ser formada por:

- I - 3 (três) representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- II - 1(um) representante da Educação Infantil da iniciativa privada, indicado pelo Sindicato;
- III - 2 (dois) representantes da entidade classista de professores do Município, indicado pela ACP;
- IV - 1(um) representante da Educação Especial da instituição pública municipal;
- V - 1(um) representante do Ensino Superior da iniciativa privada, priorizando a indicação da instituição com maior número de cursos de licenciatura;
- VI - 1(um) representante do Ensino Superior do poder público;
- VII - 1(um) representante do CONDAEM;
- VIII - 2(dois) representantes da Educação Infantil do ensino público municipal;
- IX - 1(um) representante do Ensino Fundamental do ensino público municipal. (CAMPO GRANDE, 2006, art. 3º).

Através da Lei n. 4.847, de 27 de maio de 2010, sancionada pelo prefeito Nelson Trad Filho, o artigo 3º foi novamente alterado, tendo assim os dois incisos abaixo, acrescentados à redação do art. 3º da Lei n. 3.439/1998, alterado pela Lei n. 4.377/2006:

- X – um representante da Organização não Governamental, Organização Mundial da Educação Pré-Escolar – OMEP, de Campo Grande - MS;
- XI – um representante da Administração Municipal, indicado pelo Prefeito Municipal (CAMPO GRANDE, 2010, art. 1º).

Novamente esse mesmo artigo sofre alterações através da Lei n. 4.876, de 20 de julho de 2010. Assim, com a nova alteração, o artigo 3º passa a ter uma nova redação e ainda tem acrescido o inciso XII contudo, os §§ 2º, 3º, 4º, 5º e 6º permaneceram inalterados.

Art. 3º. O Conselho Municipal de Educação será constituído por 17(dezessete) membros titulares e seus respectivos suplentes, nomeados por ato próprio do Poder Executivo, dentre pessoas de reputação ilibada e de comprovada experiência na área educacional.

§ 1º. Na composição do Conselho Municipal de Educação dever-se-á observar a participação de:

- I –
- II –
- III –
- IV –
- V –
- VI –
- VII – 2 (dois) representantes do Conselho de Diretores das Escolas Municipais – CONDAEM (um de diretores da Educação Infantil – CEINF e um do Ensino Fundamental e Médio das instituições municipais de ensino);

- VIII –
- IX –
- X –
- XI –
- XII – um representante do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul – FORUMEI/MS (CAMPO GRANDE, 2010, art. 3º).

Em 17 de agosto de 2007, o então prefeito de Campo Grande – MS, Nelson Trad Filho, sancionou a Lei nº 4.507, a qual instituía e organizava o Sistema Municipal de Ensino no âmbito do município de Campo Grande – MS buscando,

[...] sistematizar as ações de seus integrantes para, observados os princípios e finalidades da educação nacional e as demais normas vigentes, oferecer uma educação escolar de qualidade em conformidade com as políticas de ação de governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (CAMPO GRANDE, 2007, art. 1).

Já no segundo artigo dessa mesma Lei fica determinada a composição do Sistema Municipal de Ensino, ficando assim estruturada:

- I - Órgão Central:
 - a - Secretaria Municipal de Educação;
- II - Órgão Colegiado:
 - a - Conselho Municipal de Educação;
 - b - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;
- III - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V - outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico. (CAMPO GRANDE, 2007, art. 2).

No artigo 3º verificamos a conceituação da abrangência da educação, sendo ela abrangida então pelos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Fica ainda determinado que a educação escolar será desenvolvida predominantemente por meio do ensino em “estabelecimentos criados para este fim” e devendo ainda vincular-se “ao mundo do trabalho e à prática social” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 3). Já no artigo 4º temos a educação posta como “dever da família e do poder público”, além de “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e sua finalidade é caracterizada pelo “pleno desenvolvimento do educando, com vistas ao exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 4). Podemos observar aqui que a família é posta como responsável pela educação antes do poder público, ou seja, podemos verificar que há a responsabilização da família em todo o processo educacional e, ao mesmo tempo, deixa-se claro a responsabilidade do Estado pela oferta do Ensino. Entretanto, é deixado claro que a família é

a maior responsável pela educação da criança, diminuindo assim a responsabilidade do Estado nessa função.

No artigo 5º vemos o acesso à educação no ensino fundamental como um direito público subjetivo, podendo assim “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou instituição legalmente constituída, acionar o Poder Público para exigi-lo” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 5). Nos artigos 6º e 7º vemos a distinção das obrigações e determinação do município e dos pais e responsáveis. Enquanto no artigo 7º temos a responsabilização dos pais e/ou responsáveis na efetivação das matrículas de seus filhos, a partir dos 6 anos de idade, no Ensino Fundamental, o artigo 6º coloca como dever do Município em regime de colaboração com o Estado e com a União:

- I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (CAMPO GRANDE, 2007, art. 6).

Continuando as determinações de deveres, no artigo 8º a Lei determina os princípios que a educação escolar no Sistema Municipal de Ensino deverá ter por base:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da Lei, plano de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede municipal de ensino;
- VI - gestão democrática do ensino público, em conformidade com a legislação em vigor;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - valorização da experiência extraescolar;
- IX - promoção da interação escola e organizações da sociedade civil;
- X - promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade;
- XI - respeito à liberdade, aos valores, à diversidade, às características e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos, comunitários e defesa dos bens públicos;
- XII - expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e do período de permanência do aluno nas instituições oficiais;
- XIII - vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando e preservando a cultura local;
- XIV - garantia da educação básica a toda criança e adolescente no Município. (CAMPO GRANDE, 2007, art. 8).

No artigo 9º temos a definição das classificações dos níveis das instituições de ensino, sendo elas definidas como públicas, que correspondem aquelas que são “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” e as privadas, entendidas como aquelas “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo

estas, na forma da Lei, enquadradas como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 9º). Já no artigo 11, a Lei determina e esclarece as incumbências dos estabelecimentos de ensino, estando entre essas responsabilidades a criação de “processos de integração da sociedade com a escola”, a informação aos pais e responsáveis sobre o rendimento dos alunos e ainda a notificação ao Conselho Tutelar Municipal da “relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em Lei” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 11).

No decorrer da redação dessa Lei nos deparamos com diversas determinações de deveres e obrigações. No artigo 12 temos a descrição de 24 itens relacionados às garantias que o Poder Público Municipal deve efetivar através do órgão municipal correspondente, enquanto no artigo 13 temos 5 itens descrevendo os objetivos do Sistema Municipal de Ensino. Na sequência, há as competências do Conselho Municipal de Educação (art. 14). O artigo seguinte mostra cinco objetivos que o Sistema Municipal de Ensino, juntamente com os demais sistemas de ensino que atuam no Município, através da colaboração mútua deverão assegurar, sendo eles a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do Município (CAMPO GRANDE, 2007, art. 15).

Nessa mesma lei fica definido ainda que a educação escolar no Sistema Municipal de Ensino é a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Afirma ainda nesse contexto, que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de 9 (nove) anos, começando aos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Já a educação infantil será oferecida em “creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade” e em “pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 16-18).

Em 31 de agosto de 2007, através da Lei n. 4.508 ficou aprovado o Plano Municipal de Educação no município de Campo Grande - MS, pelo prefeito Nelson Trad Filho. Assim, conforme a redação dessa Lei, o “o Plano Municipal de Educação constitui-se em importante e legítimo instrumento de trabalho, refletindo o pensamento autêntico da comunidade campo-grandense” e “destina-se a reger a educação no Município pelo período de 10 (dez) anos, com duração até o ano de 2.016, fixando diretrizes e metas a serem cumpridas pelas instituições que

compõem os 3 (três) sistemas de ensino” (CAMPO GRANDE, 2007, art. 3). Fica delegado à Secretaria Municipal de Educação a função de coordenação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das políticas municipais contidas no Plano.

Com todo Sistema Municipal e com suas leis e regimentos criados, foram realizadas diversas deliberações para que alguns pontos necessários pudessem ser normatizados. Assim, a Deliberação n. 2 do Conselho Municipal de Educação, de 28 de junho 2002, dispôs sobre o “funcionamento da educação básica no sistema municipal de ensino”, tratando assim sobre a “autorização, credenciamento, supervisão, suspensão temporária, descredenciamento, desativação e cassação de atos concedidos às instituições de ensino público e privado do sistema municipal de ensino”. É no artigo 4º dessa deliberação que ficam estabelecidos os critérios mínimos que as instituições devem possuir com relação à estrutura física para receber a autorização de funcionamento (CAMPO GRANDE, 2002). Já a deliberação CME/MS n. 254, de 17 de dezembro de 2003, trata da “autorização de funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental e credenciamento de instituições de ensino no sistema municipal de ensino” dispondo assim sobre o “Credenciamento, Autorização, Supervisão, Suspensão Temporária, Descredenciamento, Extinção, Desativação e Cassação de Atos concedidos às instituições de ensino público e privado do Sistema Municipal de Ensino” de instituições de Educação Infantil. Dando agora ênfase à estrutura física necessária às instituições de Educação Infantil, assim como na deliberação anterior, nos artigos 4º e 5º dessa nova deliberação também há a descrição da estrutura física mínima necessária para o funcionamento das instituições (CAMPO GRANDE, 2003).

Podemos observar neste capítulo a extensão da atuação do Instituto Ayrton Senna no campo educacional brasileiro. No campo da educação formal, o IAS intervém com programas de correção de fluxo escolar e com ações voltadas para a gestão. Nessa área temos a atuação dos programas Se Liga, Acelera Brasil, Fórmula para a Vitória, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão. Na educação complementar, o instituto se propõe a intervir na educação no contraturno escolar, oferecendo oportunidades de formação extracurricular, com ações envolvendo o ensino de artes e esportes. Os programas inclusos nessa categoria são o SuperAção Jovem, o Educação pelo Esporte e o Educação pela Arte. Por fim, através do Escola Conectada, o IAS se propõe a trabalhar com a educação e tecnologia, utilizando as novidades tecnológicas para mudar o ambiente escolar.

Sendo o foco desta pesquisa, nesta parte do trabalho podemos identificar algumas características do programa Acelera Brasil, como sua história, criação, seu processo de implantação e implementação nos municípios brasileiros e seu funcionamento.

Finalizando, abordamos a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, retratando um pouco de sua história e de sua criação.

CAPÍTULO III

PROGRAMA ACELERA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE MS

Neste capítulo retrataremos a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, abordando algumas de suas características, como quantidade de escolas na Educação Básica da rede pública além do número de matrícula de alunos por segmento escolar. Depois, abordaremos a Parceria entre o município de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna, retratando algumas características deste termo de compromisso assinado. A partir desta parceria, vamos abordar a implantação e a implementação do Programa Acelera Brasil no município de Campo Grande/MS e seus resultados nesse município. Finalizando, retrataremos as implicações do PAB na diminuição da defasagem idade série no município pesquisado e o papel do professor no Programa Acelera Brasil.

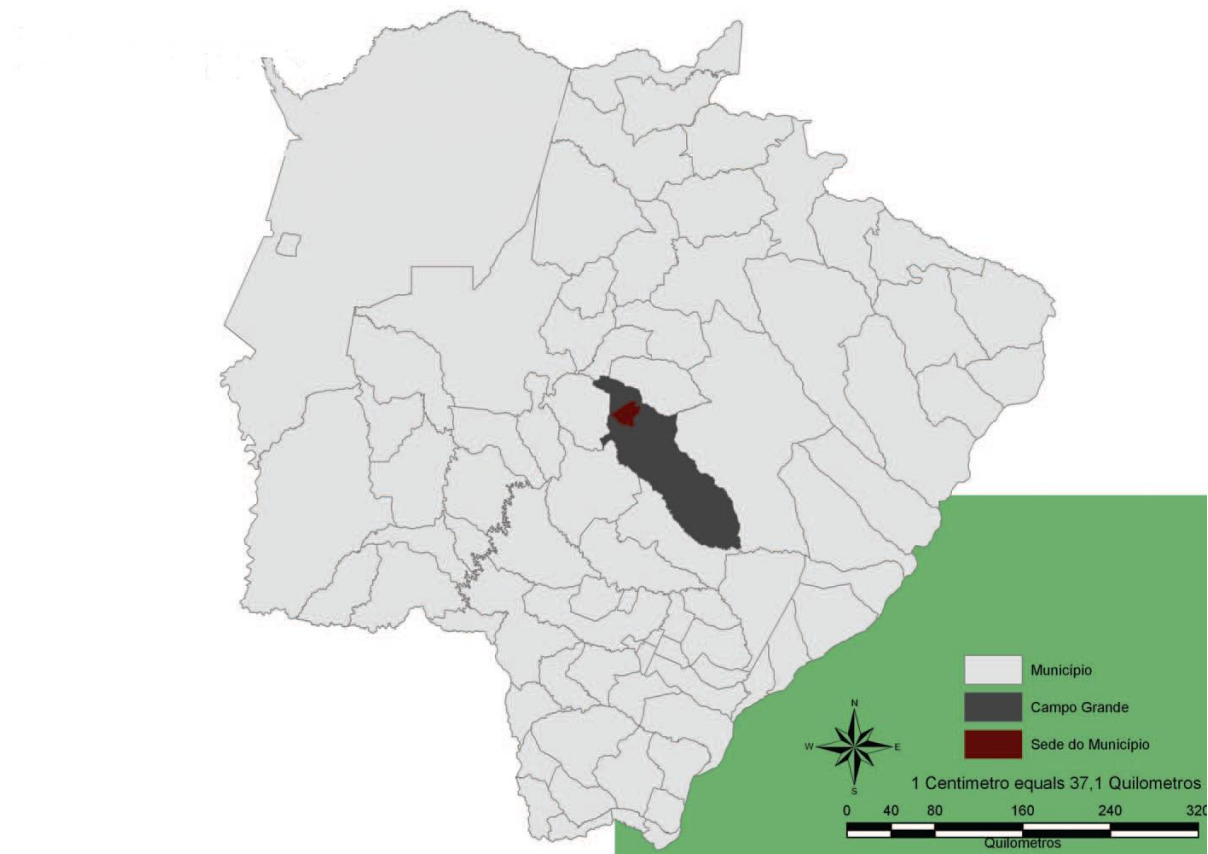
3.1 – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Segundo Dados do IBGE, a população estimada para o Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2014 é de 2.619.657, apresentando um crescimento de 6,97% (170633) nos últimos 4 anos. Possui uma área de 357.145,534 Km² e densidade demográfica de 6,86 hab/km². Geograficamente está localizada na região Centro-Oeste brasileira. Sua fundação se deu no ano de 1977, com a divisão do Estado de Mato Grosso em dois, ficando a cidade de Cuiabá como a capital do estado de Mato Grosso e Campo Grande como a capital do estado de Mato Grosso do Sul. Além da capital, o estado possui ainda 78 municípios.

Conforme podemos verificar na figura a seguir, a cidade de Campo Grande localiza-se na região Centro-Norte do Estado, e possui cerca de 8.092,951 quilômetros quadrados (km²) o que representa 2,49% da área total do Estado. Sua população estimada em 2014 é de 843.120, o que corresponde a 32,18% da população do Estado. A cidade apresentou um crescimento de 7,16% (56323), sendo esta 0,19% maior que a taxa de crescimento apresentada no Estado para o mesmo período. A taxa de densidade habitacional da capital é de 97,22 hab/km², número bem

superior à densidade demográfica apresentada pelo Estado.

Figura 10 Localização de Campo Grande/MS.



Fonte: Sauer, Campelo e Capillé (2012).

Com relação às características educacionais, conforme dados do Censo Escolar/INEP 2013, no Município de Campo Grande/MS há 440 escolas cadastradas como instituições credenciadas na Educação Básica (EB). No Brasil, nesta mesma categoria existem 190.706 escolas, enquanto no estado de Mato Grosso do Sul, 1.648 (tabela 1). Ou seja, enquanto Mato Grosso do Sul possui 0,86 % das escolas brasileiras, Campo Grande possui 0,23 % das escolas da educação básica. Na contagem dessas instituições estão incluídas as escolas das redes públicas e particulares, tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Tabela 1 Número de escolas por esfera administrativa.

Ano/ Localização	Brasil			Mato Grosso do Sul			Campo Grande		
	Educação Básica	Urbana	Pública	Educação Básica	Urbana	Pública	Educação Básica	Urbana	Pública
2010	194.939	115.598	158.710	1.615	1.382	1.212	448	438	277
2011	193.047	116.818	156.164	1.626	1.389	1.230	445	435	277
2012	192.676	118.516	154.583	1.633	1.395	1.240	442	432	278
2013	190.706	119.837	151.871	1.648	1.414	1.253	440	430	278

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.org.br.

Se compararmos o número de instituições escolares da região Centro Oeste com os índices nacionais, veremos que esta região possui 5,22% (9.963) das escolas da educação básica brasileira, além de 6,83% (8.185) das escolas urbanas do país e 5,02% (7.627) das escolas públicas brasileiras.

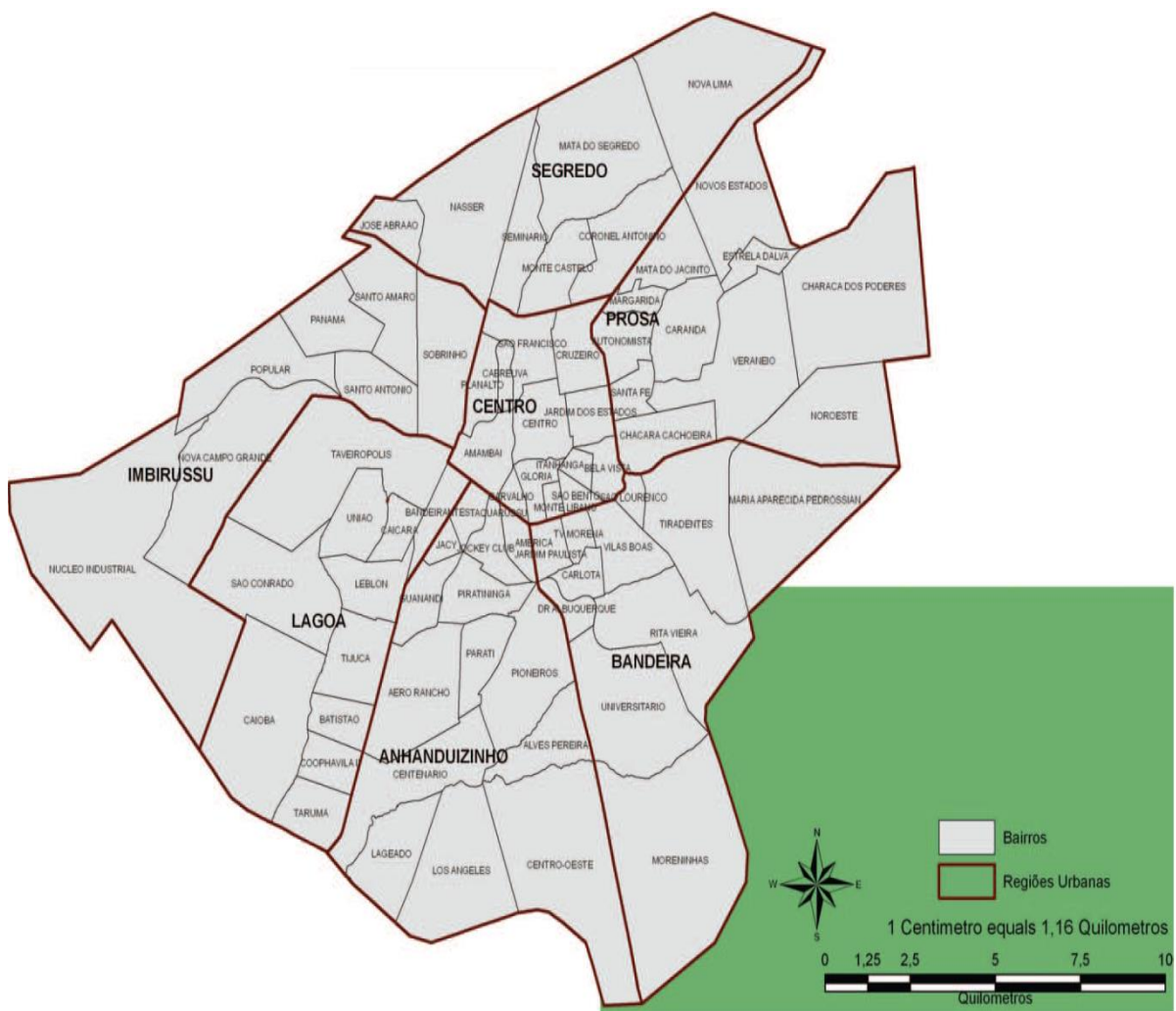
Podemos verificar que o número de escolas do ano de 2010 ao ano de 2013 diminuiu no município de CG, ou seja, de 448 escolas em 2010, ficamos com 440, uma diminuição de 8 unidades, ou de 1,79%. Já no estado de Mato Grosso do Sul vimos o movimento contrário: de 2010 a 2013 houve um aumento de 33 instituições, ou de 2,04% no número das escolas. Em nível nacional, vemos a mesma mudança que podemos notar no município de CG, ou seja, um decréscimo similar no número de instituições. No Brasil, de 2010 a 2013 foram fechadas 4.233 escolas, que representa 2,17% do total. Das 440 escolas da cidade de Campo Grande, 21,36%, 94 pertencem à Rede Municipal de Ensino, sendo que destas 94, 9,57% (9) são escolas rurais.

Em relação às escolas da Zona Urbana (URB) podemos verificar que enquanto no Brasil 37,16% (70.869) das escolas estão localizadas na zona rural, no Mato Grosso do Sul apenas 14,20% (234) das escolas são rurais e em Campo Grande esse número reduz para 2,27% (10). Já em relação às escolas da rede pública (PUB), podemos analisar que os índices em percentual das escolas públicas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul são muito próximos, ficando em 79,64% (151.871) e 76,03% (1.253), respectivamente, enquanto em Campo Grande esse índice fica um pouco abaixo, sendo de 63,18% (278).

Analisando a Tabela 1 podemos verificar que apesar do número de escolas na educação básica ter diminuído do ano de 2010 ao ano de 2013, vemos que na rede pública esse número sofreu pouca variação, tendo o aumento de uma instituição no ano de 2011 para o ano de 2012. A queda do número de escolas se deve ao fechamento de instituições particulares no município

de Campo Grande/MS. Para MS, temos o aumento de 41 instituições públicas no ano de 2010 ao ano de 2013, mostrando assim o fechamento de 8 instituições privadas, mesmo deixando o saldo positivo no crescimento da quantidade de instituições escolares. Já a nível nacional vemos o movimento contrário, com a diminuição de 6.839 escolas públicas e, conseqüentemente, o surgimento de 2.606 novas instituições particulares. Na cidade de Campo Grande, as escolas urbanas da REME são divididas por regiões, conforme a figura abaixo.

Figura 11 Divisão da Sede Urbana de Campo Grande/MS.



Fonte: Sauer, Campelo e Capillé, 2012.

A região do Prosa é composta por 8 escolas, totalizando 9.989 alunos matriculados, ou seja, 11,67% das matrículas do município de Campo Grande. Já a região do Bandeira é formada por 10 escolas, ficando com 9,89% das matrículas do município, o que corresponde a 8.473

alunos. A região do Anhanduizinho possui 25 escolas e 25.374 matrículas, 29,64% do total de matrículas de Campo Grande, enquanto a região da Lagoa possui 12.150, 14,19% dos alunos da REME e 09 das escolas da rede. A região do Centro possui 10 escolas, com 5.061 e 5,91% das matrículas e a região do Segredo conta com 11 escolas, ficando com 12,76% das matrículas, ou seja, 10.924 alunos. Finalizando, a zona urbana de Campo Grande tem a região do Imbirussu, que possui 12 escolas e 8.962 matrículas, que correspondem a 10,47% do total do município. Já a Zona Rural possui 09 escolas e 2.106 alunos, ou seja, 2,46% das matrículas.

Na Tabela 2 podemos verificar o número de matrículas de alunos em todas as redes escolares (pública, municipal, estadual e federal) e em todos os segmentos escolares (creches, pré-escolas, anos iniciais, anos finais, ensino médio, EJA e educação especial) no período de 2001 a 2014. Através desta tabela podemos verificar as alterações na quantidade de alunos em cada um dos segmentos, observando assim a interferência da quantidade de alunos em cada segmento no resultado dos índices escolares (aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série).

Tabela 2 Número de matrículas por segmento - Campo Grande/ MS.

Ano/ Segmento	Creches	Pré- Escolas	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ed. Especial	EJA
2001	6475	15831	67783	70673	35157	1997	940
2002	6658	17094	68010	74179	40615	1571	3546
2003	7040	17733	66376	65796	41808	1672	16343
2004	8025	18179	65136	63493	39564	1689	17567
2005	8692	18729	63124	62354	36914	1839	18412
2006	9214	18028	63455	61895	36381	1634	19156
2007	11559	16967	60623	59086	34604	3102	21016
2008	14550	11218	65081	55395	32626	3282	24030
2009	15945	11632	64126	54970	32792	3440	22757
2010	15773	12061	62806	57631	34111	3663	14033
2011	17245	12024	66066	54091	34836	3952	14098
2012	17462	15546	64848	51995	35227	4039	12061
2013	17214	17400	61321	51963	34627	4030	10921
2014	17160	17155	62441	50473	34627	4259	12629

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Na Tabela 2 podemos observar a evolução no número de matrículas por 14 anos nos segmentos escolares. Ao observarmos o segmento das creches, podemos notar que entre esse período houve um incremento de 10.685 matrículas, ou seja, um aumento de 165,02 % na

procura por esse segmento. Se observarmos os índices atentamente, ano por ano, podemos observar que houve queda no número de matrículas desse segmento somente entre os anos de 2009/2010, de 2012/2013 e 2013/2014, com reduções de 172 (-1,08%), 248 (-1,42%) e 54 (-0,31%), respectivamente. Em todos os outros anos tivemos aumentos nas taxas de matrículas, com destaques para os anos de 2007/2008, 2006/2007 e 2003/2004, que apresentaram os maiores índices de aumento, sendo eles de 25,88% (2.991 matrículas); 25,45% (2.345 matrículas) e 13,99% (948 matrículas), nessa ordem. Já os menores índices de aumento apresentados foram nos anos de 2011/2012 com 1,57% ou 217 matrículas; 2001/2002 com 2,83% ou 183 e 2002/2003 com 5,74% ou 382 matrículas.

Retratando o segmento da pré-escola, podemos observar, a partir da referida tabela, que também apresentou, de um modo geral, aumento nas taxas de matrículas. Conforme podemos observar, o índice de 8,36% foi bem inferior ao apresentado pelo segmento anterior e representa, numericamente, 1.324 crianças matriculadas a mais nestes 14 anos. Podemos analisar que nos anos 2005/2006 a 2007/2008, 2010/2011 e 2013/2014 ocorreram quedas nos números de matrículas nesse segmento, sendo elas, respectivamente, de 701 alunos (ou -3,74%), 1.061 matrículas (ou -5,89%), 5.749 alunos (ou -33,88%), 37 matrículas (ou -0,31%) e 245 alunos (ou -1,45%). Em contrapartida, os maiores aumentos ocorreram nos anos de 2011/2012, com 29,29% (3.522); de 2012/2013, com 11,93% (1.854) e 2001/2002, com 7,98% (1.263) e os menores ocorreram em 2003/2004, com 2,52% (446); em 2004/2005, com 3,03% (550) e nos anos de 2008/2009 e de 2009/2010, que apesar de apresentarem o mesmo índice de aumento (3,69%), o primeiro ano teve um aumento de 414 e o segundo de 429 matrículas.

Já em relação ao Ensino Médio, temos um panorama um pouco diferente. De maneira oposta aos outros dois segmentos anteriores, nesses 14 anos analisados, esse segmento educacional apresentou uma queda de 1,51% ou de 530 matrículas, conforme podemos notar através da Tabela 2. Com exceção dos anos de 2001/2002 a 2002/2003, de 2008/2009 a 2011/2012 e 2013/2014, em todos os outros os índices de diferença nas matrículas de um ano para o outro foram negativos. Damos destaque aos anos de 2004/2005, 2007/2008 e 2003/2004, e que apresentaram os maiores índices de queda, sendo eles de 6,70% (2.650); 5,72% (1.978) e 5,34% (2.244). Já os menores índices apresentados foram nos anos de 2005/2006 (com 1,44% ou 533 matrículas), 2012/2013 (com 1,70% ou 600 matrículas) e 2006/2007 (com 4,88% ou 1.777 matrículas). Opostamente, os anos de 2001/2002, 2009/2010 e 2002/2003 tiveram os maiores índices de aumento no número de matrículas, com 15,52% (5458); 4,02% (1.319) e 2,94% (1.193) e os menores ocorreram nos anos de 2010/2011 (2,13% ou 725), 2011/2012

(1,12% ou 391) e 2008/2009 (0,51% ou 166). Podemos notar ainda que de 2013 para 2014 não houve qualquer mudança no número de matrículas.

Na Educação Especial verificamos o terceiro maior aumento no número de matrículas encontrado nos catorze anos analisados. Nesse segmento ocorreram quedas somente em três períodos, sendo elas nos anos de 2001/2002, com redução de 205 matrículas (-21,33%); em 2005/2006, com queda de 205 matrículas (-11,15%) e de 2012/2013, com redução de 9 matrículas (-0,22%). Com relação ao aumento das matrículas, este se manteve constante, oscilando entre 4% e 8% de um ano para o outro, com poucos anos apresentando percentuais menores que estes. Os menores índices foram 1,02% (17) em 2003/2004, de 2,20% (87) em 2011/2012 e 4,81% (158) em 2008/2009. Já os maiores foram nos anos de 2006/2007, com 89,84% (1.468); 2013/2014 com 13,52% (229) e em 2004/2005, com 8,88% (150).

Na Educação de Jovens e Adultos - EJA verificamos o maior índice de aumento no número de matrículas nesse período de estudo, conforme levantado anteriormente. Esse segmento apresenta índices de queda em apenas quatro anos, sendo elas de 1.273 (-5,30%) em 2008/2009, 8.724 matrículas (-38,34%) em 2009/2010, 2.037 (-14,45%) em 2011/2012 e 1.140 alunos (-9,45%) em 2012/2013. Apesar de apresentar números percentuais expressivos de redução de matrículas, os aumentos se mostraram muito maiores, chegando algumas vezes a mais de 100% de aumento. Enquanto os menores índices de aumento foram de 0,46% ou 65 matrículas em 2010/2011, de 4,04% ou 744 alunos em 2005/2006 e de 4,81% ou 845 matrículas em 2004/2005, os maiores se apresentaram nos anos de 2002/2003 com 360,89% (12.797) de aumento, em 2001/2002 com 277,23% (2.606) de acréscimo e em 2007/2008 com 14,34% (3.014).

Com o objetivo de realizarmos um panorama geral da educação no município de Campo Grande, detalhamos os números de matrículas de todos os segmentos que compõem a educação básica. Todavia, atentar-nos-emos, especificamente, somente aos segmentos Anos Iniciais e Anos Finais, que compreendem os dois ciclos do Ensino Fundamental, foco da análise deste estudo. Buscamos, por meio da análise destes dados, verificar a influência das alterações no número de matrículas nas mudanças dos índices analisados. Assim, a partir deste momento, focaremos nossas análises nesses dois segmentos educacionais.

Na tabela a seguir (Tabela 3) podemos observar o número de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul (MS) e na cidade de Campo Grande. Buscando facilitar a visualização, fizemos um recorte na Tabela 2 e deixamos somente os segmentos de interesse para o estudo, criando assim a Tabela 3.

Tabela 3 Número de matrículas no Ensino Fundamental.

Ano/ Segmento	Brasil		MS		Campo Grande	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2001	19.727.684	15.570.405	246.827	218.637	67.783	70.673
2002	19.380.387	15.769.975	252.485	233.649	68.010	74.179
2003	19.009.924	15.709.582	239.685	210.023	66.376	65.796
2004	18.786.154	15.272.467	236.354	206.190	65.136	63.493
2005	18.465.576	15.069.124	231.469	202.980	63.124	62.354
2006	18.338.600	14.944.063	231.253	201.791	63.455	61.895
2007	18.041.236	14.671.353	225.022	193.157	60.623	59.086
2008	17.408.270	14.380.444	234.069	186.277	65.081	55.395
2009	17.089.293	14.312.852	229.507	183.828	64.126	54.970
2010	16.499.428	14.125.801	224.811	195.427	62.806	57.631
2011	16.067.131	13.854.377	230.041	184.516	66.066	54.091
2012	15.563.041	13.284.849	227.935	176.171	64.848	51.995
2013	15.427.729	13.106.080	221.634	172.654	61.321	51.963
2014	15.451.180	12.025.375	220.786	168.570	62.441	50.473

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Podemos verificar que tanto os Anos Iniciais quanto os Anos Finais sofreram quedas nestes 14 anos estudados (Tabela 3). Buscamos, através da Tabela 3, analisar detalhadamente o que aconteceu com o número de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil, em Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, comparando os resultados nessas três localidades. Buscamos assim, verificar quais as variações no número de matrículas nestes dois segmentos, entre os anos de 2001 e 2014, verificando se estas variações afetaram os índices de rendimento escolar.

A partir da Tabela 3 podemos verificar que no Brasil a queda no número de matrículas nos Anos Iniciais foi de 21,68% (4.276.504). Já em Mato Grosso do Sul essa redução foi de menos da metade do nível nacional, com 10,55% (26.041) e em Campo Grande esse valor foi de quase um terço da média nacional, com queda de apenas 7,88% (5.342). Já nos Anos Iniciais também ocorreu queda nas três localidades, mas com números mais próximos dos índices nacionais. Enquanto no Brasil essa queda foi de 22,77% (3.545.030), no Estado de Mato Grosso do Sul o número em percentual foi bem próximo, ficando em 22,90% (50.067) e, diferentemente do que ocorreu nos Anos Iniciais, nesse segmento a cidade de Campo Grande apresentou índices de redução em percentual maiores que o nacional, com 28,58% (20.200).

Ao observarmos os índices ano após ano, podemos notar que no Brasil os números de matrículas sofreram quedas constantes. No Brasil, em relação aos Anos Iniciais, somente entre os anos de 2013/2014 que podemos notar um discreto aumento, subindo 0,15% ou 23.451 matrículas. Os maiores índices de queda ocorreram entre os anos de 2007/2008, com 3,51% (632.966); 2009/2010, com 3,45% (589.865) e de 2011/2012, com 3,14% (504.090), enquanto os menores foram encontrados nos anos de 2005/2006, com -0,69% (126.976); de 2012/2013, com -0,87% (135.312) e em 2003/2004, com -1,18% (223.770). Já com relação aos Anos Finais, somente no ano de 2001/2002 que ocorreu um pequeno aumento de 1,28% ou 199.570 matrículas nesse segmento e, diferentemente do que ocorreu nos anos iniciais, no ano de 2013/2014 ocorreu o maior índice de queda para esse segmento, com redução de 1.080.705 matrículas ou 8,25%. Depois desse ano, os maiores índices de queda apresentados ocorreram nos anos de 2011/2012 com 4,11% (569.528) e em 2003/2004, com 2,78% (437.115). Já as menores reduções apresentadas foram nos anos de 2002/2003, com queda de 0,38% (60.393); em 2008/2009, com 0,47% (67.592) e em 2005/2006, com 0,83% (125.061).

Ao analisarmos os dados do estado de Mato Grosso do Sul, podemos verificar que os índices apresentados nos Anos Finais foram bem próximos aos nacionais, enquanto nos Anos Iniciais esses índices se tornaram bem menores.

Nos Anos Iniciais podemos verificar que por três vezes, nos catorze anos estudados, o Estado apresentou índices de elevação no número de matrículas, sendo eles nos anos de 2007/2008, com 4,02% (9.047 matrículas); em 2010/2011, com 2,33% (5.230 matrículas) e em 2001/2002, com 2,29% (5.658 matrículas). Os maiores números de queda de matrículas ocorreram nos anos de 2002/2003, com redução de 5,07% (12.800); em 2012/2013, com queda de 2,76% (6.301) e em 2006/2007, com redução de 2,69% (6.231). Já os menores índices encontrados foram nos anos de 2005/2006, com -0,09% (216); em 2013/2014, com -0,38% (848) e em 2011/2012, com -0,92% (2.106). Já nos Anos Finais, apesar do índice ter sido um pouco maior que o nível nacional, no Estado houve dois anos que apresentaram aumentos significativos no número de matrículas, sendo eles de 6,87% (15.012) em 2001/2002 e de 6,31% (11.599) em 2009/2010. Já as reduções mais bruscas foram de 10,11% (23.626) em 2002/2003; de 5,58% (10.911) em 2010/2011 e de 4,28% (8.634) em 2006/2007, enquanto as mais baixas ocorreram nos anos de 2005/2006, com -0,59% (1.189); em 2008/2009, com -1,31% (2.449) e em 2004/2005, com -1,56% (3.210).

No município de Campo Grande/MS, os Anos Iniciais apresentaram índices de redução no número de matrículas bem inferiores aos valores nacionais. Apesar de ter apresentado queda

na somatória final, esse segmento apresentou índices de elevação no número de matrículas em cinco anos, conforme podemos verificar ao observar os dados ano por ano detalhadamente. Em ordem crescente, os índices de elevação encontrados foram de 0,33% (227) em 2001/2002; de 0,52% (331) em 2005/2006; de 1,79% (1120) em 2013/2014; de 5,19% (3.260) em 2010/2011 e de 7,35% (4.458) em 2007/2008. Já as maiores quedas ocorreram nos anos de 2012/2013, com 5,44% (3.527); em 2006/2007, com 4,46% (2.832) e em 2004/2005, com 3,09% (2.012), enquanto as menores foram registradas nos anos de 2008/2009, com -1,47% (955); em 2011/2012, com -1,84% (1.218) e em 2003/2004, com -1,87% (1.240). Com relação aos Anos Finais, a cidade apresentou níveis de diminuição nas matrículas maiores que os índices nacionais. Apesar disso, em dois anos esse segmento apresentou elevação nos números de matrículas, sendo eles em 2001/2002, com 3.506 matrículas (4,96%) e em 2009/2010, com 2.661 matrículas (4,84%) a mais que no ano anterior. Os anos que apresentaram as maiores quedas nos números de matrículas foram 2002/2003, com diminuição de 11,30% (8.383), seguido do ano de 2007/2008, com queda de 3.691 matrículas (6,25%) e de 2010/2011, com redução de 6,14% (3.540 matrículas). Já os anos que apresentaram os menores índices de redução foram 2012/2013, com 0,06% (32); em 2005/2006, com 0,74% (459) e em 2008/2009, com 0,77% (425).

Uma das justificativas que encontramos para essas quedas no número de matrículas no Ensino Fundamental está na diminuição da população nessa faixa etária, fenômeno que vem ocorrendo em todo o Brasil, conforme podemos verificar através da tabela a seguir. De acordo com informações do Ministério da Educação, a faixa etária nesse período escolar é de 06 a 14 anos. Devido à variação de idade na entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental – essa depende de sua data de aniversário – ampliaremos esse início para 5 anos e o final para 16 anos – devido ao problema de defasagem escolar.

Tabela 4 Diferença Populacional por Idade.

Idade/ Localidade	Brasil			Mato Grosso do Sul			Campo Grande		
	2010	2000	Total	2010	2000	Total	2010	2000	Total
0 a 4	13796159	16375728	2579569	191796	204041	12245	56961	59370	2409
5 a 9	14969375	16542327	1572952	197829	215200	17371	56371	63571	7200

10 a 14	17166761	17348067	181306	222088	217119	4969	64688	65851	1163
15 a 19	16990870	17939815	948945	225991	218202	7789	70555	69511	1044

Fonte: IBGE/ Censo 2000/2010.

Analisando a Tabela 4, podemos verificar que no Brasil todas as faixas etárias selecionadas para o estudo sofreram quedas. A maior queda verificada entre os dez anos ficou na faixa etária de 0 a 4 anos, com redução de 15,75% (2.579.569 pessoas). A segunda maior redução encontrada ficou na faixa etária posterior, de 5 a 9 anos, com redução de 9,51% (1.572.952 pessoas). Depois, temos uma queda de 5,29% (948.945 pessoas) entre 15 e 19 anos e, por último, a faixa etária de 10 a 14 anos apresentou o menor índice de redução, com diminuição de 1,05% (181.306 pessoas).

Em relação ao estado de Mato Grosso do Sul, podemos verificar que, diferentemente do que ocorreu no Brasil, no Estado teve duas faixas etárias que apresentaram aumento populacional nestes dez anos do censo populacional. A população de 15 a 19 anos apresentou o maior índice de aumento, com 3,57% (7.789 pessoas), enquanto a faixa etária de 10 a 14 teve um aumento de 2,29% (4.969 pessoas). Já os índices de redução apresentados foram bem maiores que esses, sendo de 8,07 % (17.371 pessoas) para a faixa de 5 a 9 anos e de 6% (12.245 pessoas) para 0 a 4 anos.

Já em relação a cidade de Campo Grande, podemos constatar que, assim como no Estado, também ocorreu aumento na faixa etária de 15 a 19 anos. Contudo, esse aumento foi quase metade do registrado pelo estado, com 1,50% (1.044 pessoas). Na faixa etária de 10 a 14 anos podemos verificar que a queda de 1,77% (1.163 pessoas) é maior que o índice nacional para essa idade e menor que a apresentada no Estado. Para a faixa de 5 a 9 anos, os valores de redução apresentados em Campo Grande são maiores em percentual que nas outras duas localidades, com 11,33% (7.200 pessoas). De 0 a 4 anos a cidade apresentou o menor índice das três localidades, com redução de 4,06% (2.409 pessoas).

Após analisarmos os dados relativos ao número de matrículas no Ensino Fundamental e os dados relativos à diferença populacional, devemos ressaltar que, apesar da população entre 10 e 14 anos ter sofrido uma redução de apenas 1,77%, verificamos que nos Anos Finais a redução no número de matrículas foi muito superior a esse índice, com redução de 28,58%. Nesse sentido, cabe uma análise mais aprofundada para descobrirmos o porquê de tantos alunos dessa faixa etária estarem fora do ambiente escolar. Já nos Anos Iniciais, observamos que a redução no número de matrículas (7,88%) é inferior à redução que encontramos na faixa etária de 5 a 9 anos de idade.

3.2 PARCERIA ENTRE O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS E O INSTITUTO AYRTON SENNA

A parceria entre o município de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna ocorreu através da assinatura do que se denomina termo de parceria, em 24 de janeiro de 2001, efetivada através da Prefeitura Municipal de Campo Grande, da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto Ayrton Senna, na segunda gestão do prefeito André Puccinelli, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹³ e com a professora Maria Nilene Badeca da Costa à frente da Secretaria. Ficou assim estabelecida a parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil pelo Termo de Parceria S/N, que previa a duração de quatro anos, no período de 2001 a 2004.

Conforme afirma Cestari et al. (2011), “a adesão à Parceria partiu da Prefeitura Municipal”. Assim, segundo as autoras Oliveira e Fernandes (2009), quando o Município de Campo Grande opta “pela parceria com o IAS, parece entender que esse organismo seria eficaz, inovador, no sentido de superar os problemas quando o Estado (aparelho estatal) se mostra incapaz”, além de que esta parceria possibilitaria uma melhoria na eficiência e na eficácia do atendimento escolar, “com base na defesa da necessidade de mudança no padrão de gestão escolar, ou seja, pela sua modernização, entendida, por sua vez, como mecanismo para superação das desigualdades educacionais presentes no município” (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009).

Já no início do documento, ficam descritas as metas consideradas indispensáveis como estratégias para a implementação do Programa, estando entre elas a “Estruturação da Secretaria Municipal de Educação para gerenciamento de uma rede de escolas autônomas e integradas”; a “Articulação e otimização das redes de ensino, tanto em nível municipal como quando possível em nível estadual, com a integração entre escolas urbanas e rurais”; a “Viabilização da autonomia das escolas, através do fornecimento dos recursos necessários e suficientes”; a “Implementação de políticas de correção de fluxo escolar para o ensino fundamental”; a

¹³ Esse partido político esteve por 16 anos à frente da gestão do município de Campo Grande/MS, com duas gestões do então prefeito André Puccinelli, seguida de mais duas gestões de Nelson Trad Filho. Apesar de ter saído da administração municipal, André Puccinelli assumiu ainda duas gestões como Governador do Estado de Mato Grosso do Sul.

“ Manutenção de programas regulares de triagem e alfabetização para novos alunos” e a “ Implementação e manutenção de sistema de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos (CAMPO GRANDE, 2001, item 1.2).

Com relação às responsabilidades da prefeitura, o termo de compromisso determina algumas normas para que o Programa chegue a sua total realização. Assim, com a assinatura do documento, a prefeitura comprometeu-se a “desenvolver uma política prioritária em educação, centrada no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas da rede pública municipal” e a “elaborar Plano Municipal de Educação que esteja em consonância com os princípios indicados na Cláusula 1.2 (citada anteriormente) e com o Programa” (CAMPO GRANDE, 2001). A prefeitura comprometeu-se ainda a:

c – promover e/ou dar início à reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal;

d – designar um profissional da área de educação, que tenha conhecimentos básicos em gestão de recursos, para que possa ser capacitado por empresa que os Aliados Estratégicos vierem a contratar com essa finalidade;

e – disponibilizar os recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, inclusive, mas não exclusivamente, para a capacitação e avaliação a serem realizadas por empresas contratadas pelos Aliados Estratégicos para esse fim;

f – disponibilizar os equipamentos tecnológicos que viabilizem a comunicação e o gerenciamento do Programa, especialmente entre a Prefeitura, as escolas envolvidas, o IAS e as empresas e/ou consultores que os Aliados Estratégicos vierem a contratar diretamente para a completa implementação do Programa;

g – promover avaliação interna do Programa, enviando aos Aliados Estratégicos, representados, nesse caso, pelo IAS, até o último dia útil de outubro de 2001, um relatório pormenorizado, contendo as atividades realizadas, as expectativas, os resultados, as necessidades que não foram alcançadas e sugestões para serem implementadas no ano seguinte (CAMPO GRANDE, 2001).

Em se tratando das responsabilidades dos Aliados Estratégicos, cabe destacar que no termo de parceria, seus comprometimentos estão diretamente ligados à postura da Prefeitura, como podemos constatar na redação do início do artigo 3.1: “desde que a Prefeitura esteja adimplente com as obrigações assumidas, os Aliados Estratégicos se comprometem a:

a – permitir à Prefeitura o acesso irrestrito aos materiais que vierem a ser produzidos ou

que já existam, relativos à metodologia desenvolvida do Programa, através da formalização do contrato de licença de uso específico, a ser celebrado entre os Parceiros;

b – viabilizar à Prefeitura o acesso a materiais que sejam de titularidade de quaisquer dos Aliados Estratégicos, e que se relacionam à educação com qualidade, através da formalização do contrato de licença de uso específico a ser celebrado entre a Prefeitura e os Aliados Estratégicos, titular dos direitos sobre os materiais;’

c – promover a capacitação dos funcionários indicados pela Prefeitura para participação no Programa e;

d – promover a avaliação externa dos resultados do Programa, disponibilizando à Prefeitura os resultados da referida avaliação, quando concluídos (ROCHA, 2008, p. 73).

Há ainda, no decorrer da redação do termo de parceria, um item que retrata as chamadas estratégias indispensáveis ao programa, para que este seja “integralmente implementado” e assim possa atingir o “objetivo pelo qual está sendo desenvolvido” e dessa forma “propiciar a eficiência na aplicação de recursos públicos e a melhoria na qualidade do ensino fundamental, comprometendo-se a envidar os maiores e melhores esforços, dentro de suas respectivas competências, para que tais estratégias se efetivem”. Dentre os itens enquadrados nessa categoria, destacamos os que a Prefeitura Municipal teve como compromisso ao assinar o termo de parceria:

a- manter um programa de triagem dos novos alunos que vierem a ingressar em sua rede de ensino;

b – rever e otimizar os mecanismos de repasse de recursos e serviços de apoio às escolas;

c – promover a alfabetização de alunos da rede de ensino público que se encontrem defasados;

d – promover a alfabetização dos alunos da primeira série, na faixa etária própria; e

e – promover a regularização de fluxo de primeira à quarta série e de quinta à oitava série [...](CAMPO GRANDE, 2001).

Com relação às divulgações relacionadas aos dados do Projeto, ficou convencionado que “toda e qualquer divulgação do Programa que vier a ser realizada deverá indicar, em destaque, o apoio recebido dos Aliados Estratégicos e do parceiro Fundação Luiz Eduardo Magalhães – FLEM, para a criação, desenvolvimento e implementação do Programa” (CAMPO GRANDE, 2001).

Com a assinatura desse termo de parceria, segundo ressalta Rocha (2008), a Prefeitura

Municipal de Campo Grande, conforme estabelecido no Termo de Parceria compromete-se, em sua Política de Educação, centrar suas ações no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas de sua rede de ensino, durante a vigência do convênio. Nesse acordo, a Prefeitura Municipal compromete-se, também, a viabilizar os recursos necessários à sua implementação, manutenção e aprimoramento de sua política de gestão, procedendo às alterações necessárias para garantir que todas as cláusulas constantes no Termo de Parceria fossem cumpridas (ROCHA, 2008, p. 81).

Verificamos que com a assinatura do termo de parceria com o IAS, a Prefeitura Municipal de Campo Grande comprometeu-se a centrar suas ações no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas de sua rede de ensino, durante a vigência do convênio, como prioridades em sua política educacional.

Podemos analisar que o termo de parceria assinado pela prefeitura Municipal de Campo Grande e o IAS estabelece, no decorrer de sua redação, as responsabilidades de cada um de seus parceiros, de forma assim a garantir a efetivação das ações e das metas previstas. Entretanto, as responsabilidades maiores para a efetivação da implantação e dos resultados do programa recaem sobre o órgão executor municipal. De acordo com o termo de parceria, “[...] a Prefeitura envidará os seus melhores esforços para implementar as sugestões que vierem a ser formuladas pelo IAS, em relação ao Plano de Trabalho, para se garantir a qualidade da execução do Programa” (CAMPO GRANDE, 2001). Ou seja, caso os resultados fujam daqueles almejados, a instituição possui estratégias para se livrar de possíveis acusações e culpas que possam decorrer desses problemas.

3.3 IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ACELERA BRASIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE MS

O programa Acelera Brasil foi implantado no município de Campo Grande no primeiro semestre de 2002 tendo, ao final desse semestre, atendido cerca de 400 alunos.

O PAB funcionou em 15 salas instaladas em 11 escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande – MS. Naquele ano, Campo Grande era a única cidade que possuía o funcionamento das turmas de aceleração do projeto no período noturno – das 15 turmas do PAB, 10 funcionavam no período noturno.

Para que o aluno pudesse ingressar no programa, o estudante deveria estar, no mínimo,

com dois anos de defasagem com relação à série que deveria estar cursando e sua idade cronológica. Todos os participantes foram submetidos a testes para que os técnicos responsáveis pelo programa pudessem medir o grau de defasagem do aluno e, dessa forma, encaixá-lo da melhor maneira possível dentro das classes de aceleração do programa. O teste diagnóstico tinha uma escala de 0 a 100 pontos e aqueles alunos que atingissem a pontuação entre 70 e 100 eram inscritos no programa.

O programa contou com 15 professores – um para cada uma das classes em funcionamento -, dois monitores e um coordenador-geral. O coordenador-geral do programa no estado do Mato Grosso do Sul foi o professor Rildo César Moraes Arruda.

As quinze salas do programa foram distribuídas em onze escolas de diferentes regiões do município de Campo Grande. As escolas que funcionavam no período matutino contavam com uma sala destinada ao Programa, eram essas: E.M. Professora Maria Lúcia Passarelli, localizada no Bairro Aero Rancho, na região do Anhanduizinho e a E.M. Nazira Anache, situada no Bairro Jardim Anache, na região do Segredo. A E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad, no Bairro Estrela D’Alva I, na região do Prosa, também funcionava no período matutino, mas possuía duas salas do Programa. Todas as outras escolas funcionavam no período noturno. A E.M. Padre Tomaz Ghirardelli, situada na região do Anhanduizinho, no Bairro Dom Antônio Barbosa, era a única escola que funcionava com três salas do Programa no período noturno. As demais escolas funcionavam apenas com uma sala do PAB, sendo elas: E.M. Professor Aldo de Queiroz, localizada na região do Bandeira, no Bairro Vila Cidade Morena; E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, na região do Imbirussu, Bairro Zé Pereira; E.M. Doutor Eduardo Olímpio Machado, na região do Lagoa, Bairro Coopavila II; E.M. Frederico Soares, na região do Imbirussu, Bairro Nova Campo Grande; E.M. Maestro João Corrêa Ribeiro, na região do Segredo, Bairro Jardim Campo Novo; E.M. Professor Licurgo de Oliveira Bastos, na região do Segredo, Bairro Vila Nasser e E.M. Professor Wilson Taveira Rosalino, situada na região do Anhanduizinho, Bairro Aero Rancho III.

Através das tabelas abaixo, buscamos demonstrar os índices educacionais do município de Campo Grande durante o período da parceria da REME com o IAS.

Tabela 5 Matrícula no Ensino Fundamental por série - Campo Grande/MS.

Ano	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	Total
2000	8.958	7.301	7.576	7.239	10.896	7.199	5.632	7.017	61.818
2001	10.532	8.490	7.376	7.864	11.091	7.446	5.887	4.893	63.579
2002	10.218	8.802	8.741	7.311	11.018	7.843	7.326	4.140	65.399
2003	10.315	8.682	9.363	7.905	10.297	7.938	7.596	3.854	65.950

2004	10.676	9.246	9.386	8.444	10.588	7.641	7.990	3.913	67.884
2005	10.618	9.556	9.722	8.490	10.922	8.018	7.505	4.124	68.955

Fonte: INEP.

Podemos verificar na Tabela 5 o aumento no número de matrículas entre o ano de 2000 e 2005. Em todas as séries tivemos um aumento geral de 11,55% no número de matrículas, ou seja, houve um incremento de 7.137 alunos no Ensino Fundamental em Campo Grande.

Nos anos de 2000 a 2005 tivemos, na primeira série, um aumento de 1.660 matrículas (18,53%) quando comparado ao primeiro ano de análise. Na segunda série o número de aumento de matrículas foi de 2.255 alunos (30,88%). Na terceira série foram matriculados 2.146 alunos (28,32%), enquanto na quarta série o aumento foi de 1.251 matrículas (17,28%). Já a quinta série apresentou o menor índice de incremento no número de matrículas, ficando com 0,24% (26 matrículas). A sexta série teve um pequeno incremento, 11,38% (819 matrículas). Já o sétimo ano teve um incremento significativo com 33,26% (1.873 matrículas). Diferentemente das outras séries, a oitava série apresentou uma queda de 58,77% no número de alunos, apesar de ter apresentado um aumento de 1,53% (59 matrículas) no ano de 2004, em comparação com o ano anterior e no ano de 2005 apresentou um aumento de 5,39% (211 matrículas) comparado ao ano anterior.

Temos a ressaltar na análise desses dados a grande diferença existente entre o número de matrículas na primeira série quando comparado com a oitava série. No ano de 2000, as matrículas da oitava série representavam 78,33% do número de matrículas do primeiro ano. Já nos anos seguintes esses índices mudaram para 46,46% no ano de 2001; 40,52% no ano de 2002; 37,36% no ano de 2003; 36,65% no ano de 2004 e 38,84 no ano de 2005. Essa situação demonstra-nos a impossibilidade de as crianças terminarem o Ensino Fundamental e, conforme nos afirmam Adrião e Peroni (2011, p. 210), demonstra a “incapacidade de superação pela política educacional dos ‘gargalos’ que historicamente têm sido identificados nos sistemas de ensino em todo o país”. Nesse mesmo contexto, podemos verificar ainda que o número de matrículas no primeiro ano desse período é maior que todos os outros anos e que o número de matrículas no quinto ano é sempre maior que as do quarto ano. Conforme alerta Adrião e Peroni (2011, p. 210,) esses dados podem indicar “o atendimento aos alunos egressos da série anterior, absorção de novos segmentos populacionais” nesta série em questão “ou mesmo que esta série concentra número maior de reprovações que a anterior”

Concluindo a análise, devemos considerar que a progressão do número de matrículas é resultado do processo de municipalização do Ensino Fundamental em Campo Grande, o qual

podemos comprovar através da Tabela 6, apresentada a seguir.

Tabela 6 Número de matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental - Campo Grande - MS.

Ano	Municipal	Estadual	Privada
2000	61.818	54.001	20.707
2001	63.579	54.576	19.806
2002	65.399	55.840	20.457
2003	65.950	49.925	20.190
2004	67.884	40.506	19.712
2005	68.955	36.620	19.351

Fonte: INEP.

A partir da Tabela 6 constatamos que o número de matrículas na Rede Municipal de Ensino, entre os anos de 2000 e 2005, aumentou 11,55% (7.137), enquanto a esfera Estadual teve uma redução de 32,19% (17.381) e a Privada apresentou uma pequena redução de 6,55% (1.356). Com relação à esfera Municipal, podemos verificar que, ao compararmos um ano com o outro, todos apresentaram aumento. Em ordem decrescente, os índices apresentados foram de 2,93% (1.934) em 2003/2004; de 2,86% (1.820) em 2001/2002; de 2,85% (1.761) em 2000/2001; de 1,58% (1.071) em 2004/2005 e de 0,84% (551) de 2002/2003. Já na esfera Estadual, somente dois períodos apresentaram aumentos, sendo eles de 2,32% (1.264) em 2001/2002 e de 1,06% (575) em 2000/2001, enquanto as reduções apresentaram índices bastante relevantes, com 18,87% (9.419) em 2003/2004; 10,59% (5.915) em 2002/2003 e de 9,59% (3.886) em 2004/2005. Na esfera privada apenas em um ano ocorreu elevação do índice, com 3,29% (651) em 2001/2002 e todos os outros apresentaram pequenas reduções, sendo elas de 4,35% (901) em 2000/2001; de 2,37% (478) em 2003/2004; de 1,83% (361) em 2004/2005 e de 1,31% (267) em 2002/2003. A partir desses dados podemos comprovar o processo de municipalização das matrículas, pois, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento gradativo no número dessas matrículas na Rede Municipal, ocorre também uma redução dessas nas outras esferas, conforme podemos verificar. Fernandes (2001), afirma que o processo de municipalização no estado de Mato Grosso do Sul iniciou nos anos 1990, a partir da execução do Programa Descentralização e Fortalecimento do ensino de Primeiro Grau, autorizado pela Lei Estadual n. 1.331, de 11 de dezembro de 1992, que buscava atender à Constituição Federal de 1988. A responsável por este programa era a então Secretária de Educação Leocádia Aglaé Petry Leme, e foi assinada pelo então governador Pedro Pedrossian. A redação desse programa

estava de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases. Na LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, podemos verificar que há o estabelecimento, para cada um dos sistemas (federal, estadual e municipal), de responsabilidades próprias, com incumbências e campos de atuação bem definidos. Conforme nos afirma Oliveira (2010, p. 05), “estas responsabilidades devem ser compartilhadas em um regime de colaboração entre as diferentes esferas administrativas para o atendimento” do direito à educação. Dessa forma, todas as esferas devem colaborar uma com a outra, para que todos os cidadãos tenham o direito constitucional à educação garantido.

Assim, a partir da redação da LDB, coube ao Governo Federal a coordenação da política nacional de educação, além da elaboração do Plano Nacional de Ensino, da manutenção das entidades educacionais de sua responsabilidade, prestar assistência financeira às outras esferas administrativas e estabelecer diretrizes para as etapas do Ensino Obrigatório. Compete ainda à União a avaliação do Ensino Obrigatório e do Ensino Superior, buscando definir prioridades e a melhoria na qualidade de ensino, além da normatização dos cursos de graduação e pós-graduação. Já os Estados ficaram incumbidos de manter suas instituições de ensino, elaborar políticas e planos educacionais integrado com as ações municipais e respeitando os Planos Nacionais, além de assumir o transporte de seus alunos e assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, prioritariamente, o Ensino Médio. Aos municípios cabe todas as estipulações de manutenção, organização, desenvolvimento e regulamentação de suas instituições de ensino. Fica sobre a responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil e, prioritariamente, o Ensino Fundamental, com atuação permitida em outros âmbitos somente após o atendimento pleno de suas áreas de competência e se houver recursos acima do domínio estabelecido. Logo, enquanto a União ficou com a responsabilidade do Ensino Superior, os Estados ficaram com o Ensino Médio e os municípios com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Podemos descrever e caracterizar esse evento através da conceituação que Oliveira (1998, p. 174), faz a respeito, constituindo-o “como o processo de transferência de rede de ensino de um nível da Administração Pública para outro, geralmente do estadual para o municipal”.

Tabela 7 Taxas de rendimento no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	79.1	14.6	6.3
2001	75.8	17.2	7
2002	75.4	18.6	6
2003	76.5	17.3	6.2
2004	78.4	14.8	6.8

2005	77.8	16.2	6
-------------	------	------	---

Fonte: Inep.

Na tabela acima (Tabela 7) verificamos as taxas de rendimento na cidade de Campo Grande entre os anos de 2000 e 2005 e podemos observar que no índice geral a taxa de aprovação sofreu uma redução de 1,30%, enquanto a reprovação teve um aumento de 1,60% e os índices de abandono reduziram em 0,30%. Durante o ano de 2002, ano de vigência do programa, os valores de aprovação apresentaram os menores índices nesse período (75,40%) e uma redução de 0,40% em relação ao ano anterior. Já a reprovação apresentou o maior índice (18,60%) e ainda elevação de 1,40% em relação ao ano anterior. O índice de abandono foi o único que apresentou redução, com queda de 1,0% em relação ao ano anterior.

Tabela 8 Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da REME – Campo Grande/MS.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2000	80.7	86.6	89.1	88.9	68.4	75.1	73.8	74.8
2001	73.8	81	83.7	85.8	65.6	71.3	74	76
2002	72.7	83.6	79.8	84.6	64.7	71.2	70.5	82.6
2003	75	82.8	78.9	84	65.8	73.5	71	87.2
2004	77.9	85.1	80.8	87.2	67.4	73.9	72.7	87.1
2005	75.6	83.2	81.3	86.8	68.1	73.7	70.8	88.6

Fonte: INEP.

Com relação às taxas de aprovação (Tabela 8), podemos verificar que os valores mostram-se, de um modo geral, mais elevados no ano de 2000 que nos outros anos, ou seja, antes da parceria entre o município e o IAS. Com exceção da 8ª série que apresentou uma elevação de 13,80% na aprovação geral nesses 5 anos, todas as outras séries apresentaram reduções nesse índice. O primeiro ano apresentou redução geral de 5,1% na aprovação, com redução de 1,10% no ano de funcionamento do PAB. O segundo ano apresentou índice geral de redução de 3,40% e no ano de funcionamento do programa apresentou aumento de 2,60% na taxa de aprovação. Já o terceiro ano apresentou a maior redução do índice geral de aprovação, com 7,80% e redução de 3,90% no ano do programa. Contudo essa série apresentou uma elevação de 0,50% nesse índice após o término da parceria. O quarto ano mostrou uma redução de 2,10% no índice geral e de 1,20% no ano de funcionamento do programa, enquanto o quinto ano apresentou a menor redução do índice geral, com queda de apenas 0,30% e uma de 0,90% na aprovação no ano de funcionamento do PAB. O sexto ano apresentou no índice geral de

aprovação uma redução de 1,40%, e redução de apenas 0,10 % no ano de funcionamento do PAB, enquanto o sétimo teve redução geral de 3% e de 3,50% durante o ano do programa. O oitavo ano, conforme exemplificado anteriormente, foi a única série que apresentou índices de elevação nas taxas de aprovação geral, mantendo em ascensão esses valores tanto no ano de funcionamento do PAB, com 6,60% a mais de aprovação, quanto no final da parceria, com 1,50% em 2005, enquanto neste último ano todas as outras séries – com exceção da terceira série (como mencionado anteriormente) – apresentaram reduções nas taxas de aprovação.

Conforme nos afirma Rocha (2008, pag. 71), as metas de parceria com o IAS eram previstas com base na aprovação, ou seja, em elevar os níveis de aprovação de alunos para acima de 70%, o que podemos verificar que não ocorreu somente na 5ª série, pois foi a única série que, mesmo após o término da parceria, ainda se manteve com índices de 68,1%. Entretanto, acrescenta ainda que, dentro dos parâmetros de avaliação do IAS ainda há de se levar em conta os índices de reprovação e de abandono escolar, para assim se obter os índices de melhoria da qualidade escolar.

Tabela 9 Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2000	15,4	11,9	8,9	9,4	21,3	16,6	17,2	13
2001	20,9	14,8	2,9	11,9	23,5	20	16	11,7
2002	22	15,5	7,1	13,7	4,1	21,8	18,9	10,1
2003	18,6	15,6	6,3	14,3	2,9	21	17,7	7,2
2004	16,9	13,7	13,8	11	8,6	20	13,5	6,9
2005	19	15,2	14,4	11,4	21,2	20,3	15,9	7

Fonte: INEP.

Na Tabela 9 constata-se as taxas de reprovação por série do Ensino Fundamental em Campo Grande. Assim, podemos verificar que no período de 2000 a 2005, a primeira série teve um aumento geral na taxa de reprovação de 3,6% e a segunda série teve um aumento de 3,30%,

a terceira série teve um aumento um pouco maior, com 5,5%, enquanto a quarta apresentou acréscimo de 2 % e a sexta série de 3,7%. Já a quinta, sétima e oitava séries apresentaram reduções nas taxas de reprovação, sendo 0,1%; 1,30% e 6,0%, respectivamente. No ano de funcionamento do programa Acelera Brasil, somente a quinta e a oitava séries apresentaram reduções nessas taxas, com valores de 19,40% para a 5ª e de 1,6% para a 8ª, enquanto a primeira teve aumento de 1,1%; segunda de 0,70%; a terceira de 4,20%; a quarta de 1,80%; a sexta de 1,80% e a sétima de 2,90%. Após o término da parceria entre o município e o IAS, todas as séries apresentaram reduções nesse índice, tendo a quinta série apresentado o maior índice de aumento, com 12,60% e a oitava o menor, com aumento de 0,10%.

De acordo com os dados supramencionados, observamos que somente duas séries tiveram reduções nos índices de reprovação durante a vigência do programa Acelera Brasil (5ª e 8ª séries), enquanto todas as outras apresentaram pequenos aumentos, que variaram entre 0,70% (2ª série) e 4,20% (3ª série). Logo após o término da parceria do município com o IAS, todas as séries continuaram tendo aumentos nesses valores.

Tabela 10 Taxa de abandono por série no Ensino Fundamental da REME – Campo Grande/MS.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2000	3.9	1.5	2	1.7	10.3	8.3	9	12.2
2001	5.3	4.2	3.4	2.3	10.9	8.7	10	12.3
2002	5.3	0.9	3.1	1.7	11.2	7	10.6	7.3
2003	6.4	1.6	4.8	1.7	11.3	5.5	11.3	5.6
2004	5.2	1.2	5.4	1.8	14	6.1	13.8	6
2005	5.4	1.6	4.3	1.8	10.7	6	13.3	4.4

Fonte: INEP.

Na tabela acima (Tabela 10) verificamos as taxas de abandono escolar. Através dela podemos analisar que, de um modo geral, as séries tiveram aumentos. Somente a 6ª e a 8ª séries apresentaram reduções nesses índices, 2,30% e 7,80%, respectivamente. Os aumentos apresentados foram de 1,50% para a 1ª série; 0,10% para a 2ª e 4ª séries; 2,30% para a 3ª; 0,40 para a 5ª e de 4,30% para a 7ª série. Durante o funcionamento do PAB, somente a 5ª (0,30%) e

a 7ª (0,60%) séries apresentaram aumentos. As reduções se apresentaram na 2ª (-3,30%), na 3ª (-0,30%), na 4ª (-0,60%), na 4ª (-1,70%) e na 8ª (-5,00%) séries. Para a 1ª série não houve qualquer alteração em relação à taxa de abandono nesse período. Já no fim da parceria, a 1ª (0,20) e a 2ª (0,40%) séries apresentaram elevação nestes valores, enquanto a 3ª (-1,10%), a 5ª (-3,30%), a 6ª (-0,10), a 7ª (-0,50%) e a 8ª (-1,60%) séries apresentaram reduções e na 4ª série não houve alteração.

Tabela 11 Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2000	10,8	19,4	22,7	31,7	58	51,4	53,88	69,1
2001	16,7	17	23,1	25,1	52,9	44,4	47	54,8
2002	16,5	14,2	25,3	26	48,5	44	53,2	45,2
2003	17,5	15,4	26,2	23,2	48	39,3	53	35,7
2004	14,7	16	25,5	21,7	43,5	36,8	48,5	31,5
2005	13,2	15,7	25	21,4	39,3	33,8	47,3	27,5

Fonte: INEP.

Na Tabela 11 podemos verificar que os níveis gerais de distorção idade-série tiveram, em sua maior parte, redução nesse período, com exceção da 1ª (2,40%) e da 3ª (2,30%). Todas as outras séries apresentaram quedas nesses valores, com índices de 3,70% para a 2ª; 10,30% para a 3ª; 18,70% para a 5ª; 17,60% para a 6ª; 6,58% para a 7ª e 41,60% para a 8ª. Podemos ressaltar que as séries que mais apresentaram reduções nessa época foram a 8ª, a 5ª e a 6ª, nessa ordem. Durante o ano de funcionamento do programa, três séries apresentaram aumentos nestes valores, sendo que a 3ª teve um aumento de 2,20%, a 4ª de 0,90% e a 7ª de 6,20%, enquanto a 1ª (-0,20%), a 2ª (-2,80%), a 5ª (-4,40%), a 6ª (-0,40%) e a 8ª (-9,60%) apresentaram reduções. Novamente damos destaques para a 8ª série, que nesse ano apresentou a segunda menor redução do índice durante os cinco anos analisados e para a 5ª série, que ficou com a terceira maior redução no ano de funcionamento do programa. Após o fim da parceria com o IAS, todas as séries apresentaram reduções, com 1,50% para a 1ª; 0,30% para a 2ª; 0,50% para a 3ª; 0,30% para a 4ª; 4,20% para a 5ª; 3,00% para a 6ª; 1,20% para a 7ª e de 4,00% para a 8ª.

Podemos constatar que o programa teve alguns resultados positivos no desenvolvimento dos índices de rendimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Todavia, devemos, ainda, verificar se essa correção de fluxo se manteve após o término da parceria com o IAS, conforme era o objetivo da parceria com o PAB.

3.4 RESULTADOS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL A LONGO PRAZO EM CAMPO GRANDE/MS

Conforme alega a autora Hanum (2010), “O Programa Acelera Brasil é considerado o precursor das classes de Aceleração”. Chaves (2012, p. 5), alerta que o Programa Acelera Brasil foi “pensado de forma diferenciada de programas anteriores de aceleração de aprendizagem”. Conforme informações do Instituto Ayrton Senna, diferentemente de outros programas este não possui a preocupação central na aceleração do aluno e sim na “mudança de vetor na política educacional, comprometido com resultados permanentes, e não de uma mera inovação ou intervenção pedagógica” (OLIVEIRA, 2005).

O programa possui alguns indicadores de sucesso, estando eles dispostos no Termo de Parceria assinado entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Campo Grande. Entre eles estão o cumprimento de 100% das 800 horas mínimas de aula; 98% de frequência de professores e alunos; 95% de alfabetização ao final da 1ª série (sete anos de idade¹⁴); 95% de aprovação; somente 2% de reprovação por falta – abandono e 95% de fluxo escolar corrigido, no mínimo.

Verificamos, anteriormente, que durante a parceria com o IAS e, em especial durante o ano de funcionamento do PAB, que o programa conseguiu êxito em relação a alguns índices de rendimento escolar. Entretanto, faz-se necessário que verifiquemos como ficaram esses índices após o término da parceria. Assim, faremos as análises a seguir a partir das taxas de rendimento na cidade de Campo Grande/MS entre os anos de 2010 e 2013, analisando assim se o programa conseguiu mudar permanentemente essas estatísticas.

Tabela 12 Taxas de rendimento no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano/ Segmento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2010	32.846	91,35%	2.446	8,25%	105	0,30%
2011	34.010	93,50%	2.123	6,20%	113	0,30%
2012	34.927	93,45%	2.248	6,20%	115	0,35%
2013	33.918	92,60%	3.041	7,10%	121	0,30%

¹⁴ Agora no 2º ano, tendo em vista a aplicação do Ensino Fundamental no Brasil para nove anos, com ingresso obrigatório das crianças aos 6 anos de idade. (ADRIÃO E PERONI, 2011).

Fonte: Censo Escolar 2010 - 2013, Inep. Qedu.

Na tabela acima (Tabela 12), podemos verificar as taxas de rendimento na cidade de Campo Grande/MS entre os anos de 2010 e 2013. Podemos através delas perceber que, de um modo geral, os valores de aprovação tiveram um aumento de 1,25% (1072), enquanto a reprovação teve uma queda de 1,15% (595) e o abandono manteve o mesmo índice de 0,30%, apesar de registrar 16 abandonos a mais. Isso ocorreu devido a variação no número de matrículas no Ensino Fundamental por ano que, segundo os dados dos censos escolares, teve uma redução de 3.365 matrículas entre os anos de 2010 (74.156) e 2013 (70.791). A taxa de aprovação apresentou seu maior índice no ano de 2011, com 93,50% de aprovação (34.010), enquanto seu menor índice apresentado nesses quatro anos foi em 2010, com aprovação de 91,35% (32.846). Em relação a reprovação, o menor índice apresentado foi nos anos de 2011 e de 2012 com 6,20% de reprovação, enquanto o maior valor foi de 8,25% em 2010. Entre os anos de 2012 para 2013 ocorreu um aumento de 0,90% na taxa de reprovação. Já o abandono escolar manteve-se estabilizado durante todo o período, tendo uma pequena elevação de 0,05% no ano de 2012, retornando no ano seguinte para 0,30%.

Na tabela a seguir podemos verificar os percentuais e os valores brutos de aprovação por série no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Tabela 13 Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	7.566	99,6	7.635	99,6	6.219	99,8	7.272	99,7
2º	8.063	85,3	8.416	90,3	7.909	90,9	6.556	91,2
3º	10.118	90,6	8.394	92,7	8.467	92,8	7.921	92
4º	7.527	94,1	9.902	95	8.385	94,6	8.244	92,9
5º	5.542	93,7	7.547	95,9	9.749	96,1	8.159	93,9
6º	8.828	88,9	5.967	89,6	7.549	91,7	9.365	92,5
7º	7.975	88,8	8.508	91,5	5.748	88,5	7.131	90,8
8º	6.954	91,3	7.620	92,7	7.933	93,1	4.898	87,7
9º	5.267	95,7	5.867	96,7	6.065	96	6.151	93,5

Fonte: Censo Escolar 2010 - 2013, Inep. Qedu.

Podemos verificar através da tabela acima (Tabela 13) que os índices de aprovação nesses quatro anos analisados sofreram aumentos de um modo geral. Com exceção do 4º (-

1,20%), do 8º (-3,60%) e do 9º (-2,20%), todos os outros anos tiveram aumento nos seus índices. O maior acréscimo apresentado foi no 2º, com 5,90% e o menor ficou com o 1º, com 0,10%. No ano de 2013, o menor índice de aprovação ficou com o 8º ano, com 87,70%, sendo esse o único percentual abaixo de 90%. Em 2012, o menor índice foi do 7º ano, com 87,70%, sendo o menor índice nesses quatro anos. O 7º ano foi a única série que não ficou com índice acima de 90%, enquanto o 1º, o 5º e o 9º anos tiveram taxas maiores ou iguais a 95% de aprovação. Em 2011, o menor valor foi apresentado pelo 6º com 89,60%, único abaixo de 90% enquanto o 1º, o 4º, o 5º e o 9º apresentaram taxas maiores ou iguais a 95% de aprovação. Já em 2010, mais de uma série apresentou índice abaixo de 90%, sendo elas o 2º, o 6º e o 7º anos, ficando o 2º com o menor índice, de 85,30%. Acima de 95% ficaram somente duas séries, sendo o 1º e o 8º anos. Em todos os anos, o 1º apresentou os maiores índices de aprovação, com a maior elevação no ano de 2012, de 99,80%. O 2º ano teve seu maior índice em 2013, com 91,20%; o 3º em 2012, com 92,80%; o 4º em 2011, com 95%; o 5º em 2012, com 96,10%; o 6º em 2013, com 92,50; o 7º em 2011, com 91,50%; o 8º em 2012, com 93,10% e o 9º em 2011, com 96,70% de aprovação.

Tabela 14 Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	0	0,0	8	0,1	0	0,0	0	0,0
2º	1.362	14,4	876	9,4	775	8,9	619	8,6
3º	1.039	9,3	643	7,1	648	7,1	672	7,8
4º	456	5,7	511	4,9	461	5,2	622	7,0
5º	361	6,1	307	3,9	376	3,7	513	5,9
6º	1.063	10,7	646	9,7	651	7,9	729	7,2
7º	961	10,7	754	8,1	702	10,8	692	8,8
8º	633	8,3	576	7	537	6,3	654	11,7
9º	210	3,8	176	2,9	234	3,7	395	6,0

Fonte: Censo Escolar 2010 - 2013, Inep. Qedu.

Nessa Tabela 14, podemos verificar os índices de reprovação na cidade de Campo Grande entre os anos de 2010 e 2013. Através dela podemos notar que enquanto o 4º (1,30%), o 8º (3,40%) e o 9º (2,20%) anos apresentaram elevações neste nível, todas as outras séries tiveram reduções nas taxas de reprovação, tendo destaque o 2º ano, que teve a maior redução geral no percentual de reprovação no Ensino Fundamental, com 5,80%. No ano de 2013, todas as séries apresentaram índices acima de 5,00%, com exceção do 1º ano que, através da

Deliberação CME/MS N. 799, de 9 de outubro de 2008, ficou estabelecido que poderia ser automatizada essa passagem do 1º para o 2º ano. No ano de 2013, o menor índice apresentado foi de 5,90% no 5º ano e o maior foi de 11,70% no 8º ano. No ano de 2012, havia duas séries com taxas abaixo de 5,00%, sendo elas o 5º e o 9º ano, ambos com índice de 3,70%, enquanto o 7º possuía o maior índice de reprovação, com 10,80%. Em 2011, o 6º tinha o mais alto índice apresentado, com 9,70% e o 4º, o 5º e o 9º ano estavam abaixo de 5%, com taxas de 4,90%; 3,90% e 2,90%, respectivamente. Em 2010, o 9º ano foi a única série que teve índices abaixo de 5%, com 3,80%. Contudo, esse ano apresentou três séries com níveis de reprovação acima de 10,00%, com taxas de 14,40% no 2º ano e de 10,70% no 6º e 7º anos. Em relação ao 1º ano, somente no ano de 2011 este índice foi diferente de zero, tendo oito reprovações.

Tabela 15 Taxa de abandono por série no Ensino Fundamental da REME - Campo Grande/MS.

Ano	2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	31	0,1	23	0,3	13	0,2	22	0,3
2º	29	9,4	28	0,3	18	0,2	15	0,2
3º	12	7,1	19	0,2	10	0,1	18	0,2
4º	16	4,9	11	0,1	18	0,2	9	0,1
5º	12	3,9	16	0,2	21	0,2	18	0,2
6º	40	9,7	47	0,7	33	0,4	31	0,3
7º	45	8,1	38	0,4	46	0,7	32	0,4
8º	31	7	25	0,3	52	0,6	34	0,6
9º	28	2,9	25	0,4	19	0,3	33	0,5

Fonte: Censo Escolar 2010 - 2013, Inep. Qedu.

Nessa tabela podemos observar que o abandono escolar na Rede Municipal de Campo Grande/MS teve reduções em praticamente todas as séries nesse período. Entre os quatro anos analisados, somente o 1º ano apresentou elevação de 0,20% nos índices de abandono escolar, apesar de no valor bruto ter reduzido. Novamente, estes valores em percentual estão ligados às alterações no número de matrículas que oscilaram entre os anos de 2010 e 2013, conforme vimos anteriormente. De um modo geral, as maiores reduções em percentual ocorreram no 6º e no 2º ano, com índices de 9,40% e de 9,00%, respectivamente. As reduções mais significativas ocorreram entre os anos de 2010 para o ano de 2011, para todas as séries. Em 2013, o maior

índice de abandono foi o do 8º, com 34 abandonos e o menor ficou com o 4º ano, com apenas 9 abandonos.

3.5 IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA NA DIMINUIÇÃO DA DEFASAGEM IDADE-SÉRIE NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

Na tabela a seguir verificaremos os índices de distorção idade-série, por ano escolar, nos anos subsequentes ao término da parceria do IAS com o Município de Campo Grande – MS.

Tabela 16 Percentual total de distorção idade-série no Ensino Fundamental - Campo Grande/MS.

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
C.G.	24,5	22,5	17,5	18	19,5	20	19,5	17,5
Pública	28,5	25,5	20	20,5	22	23	22,5	20
Estadual	30	30	26,5	27,5	30,5	31,5	31	29
Municipal	27,5	23,5	16,5	17	18,5	19	18,5	16,5
Privada	3,5	3,5	3	3	3	3	3	3
Federal	7	6	8	7	7	7	4	4

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Podemos verificar, através da Tabela 16, que em Campo Grande/MS os índices de distorção idade-série sofreram grandes alterações no decorrer dos oito anos analisados após o término da parceria com o IAS. Na primeira linha da tabela, referente ao município de Campo Grande, temos os índices que correspondem a todas as escolas de todas as esferas, ou seja, escolas municipais, estaduais, federais e particulares. Já na segunda linha, há somente escolas pertencentes à rede pública de ensino (municipais, estaduais e federais). Depois, na terceira linha encontramos as escolas da Rede Estadual de Ensino, seguido dos índices das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Por último encontramos os índices das instituições privadas de ensino.

De um modo geral, todas as esferas apresentaram reduções entre os anos de 2006 e 2013. As escolas da Rede Municipal foram as que tiveram a menor redução no período (-11,00%), seguido da rede pública (-8,50%). As menores reduções foram encontradas nas instituições privadas (-0,50%) e na Rede Estadual (-1,00%).

Nos índices de Campo Grande podemos observar que o menor apresentado no período foi de 17,50% nos anos de 2008 e 2013, enquanto o maior ocorreu no ano de 2006, com distorção de 24,50%. O maior índice de redução ocorreu entre os anos de 2007/2008, com redução de 5,00%. Já a menor redução se deu no ano de 2011/2012, com redução de 0,50%. Ocorreram aumentos nesse índice nos anos de 2010/2011 (0,50%), 2009/2010 (1,50%) e de 2008/2009 (0,50%).

Nos índices das escolas Públicas podemos notar bastante similaridades com os valores obtidos nos índices gerais da cidade mostrando-nos, assim, que esse resultado implica diretamente nos índices da cidade como um todo. Assim como na esfera anterior, os menores índices apresentados ocorreram nos anos de 2008 e 2013, com 20,00% de distorção e o maior também ocorreu no mesmo ano do anterior, em 2006, com índice de 28,50%. Seguindo novamente os mesmos anos, a maior redução ocorreu entre os anos de 2007/2005, com queda de 5,50% e a menor entre os anos de 2011/2012, com 0,50%. Ocorreram aumentos entre três anos, sendo eles de 1,00% em 2010/2011; de 1,50% em 2009/2010 e de 0,50% em 2008/2009.

Na Rede Estadual alguns anos continuam aparecendo em consonância com as duas esferas anteriores. O menor índice de distorção encontrado nessa Rede foi no ano de 2008, 26,50% e o maior foi no ano de 2011, com 31,50%. A maior redução ocorreu no ano de 2007/2008, sendo de 3,50%, enquanto a menor foi de 0,50% entre os anos de 2011/2012. Ocorreram aumentos nos mesmos anos dos segmentos anteriores, com 1,00% entre os anos de 2010/2011 e de 2008/2009 e ainda 3,0% de 2009/2010. Devemos destacar que não houve qualquer mudança de índice entre os anos de 2006 e 2007 (30,00%).

Nas escolas privadas podemos observar que há uma constância nos valores apresentados. O menor índice apresentado por essa esfera é de 3,00%, que por sinal é o valor obtido no ano de 2008 até o ano de 2013. O maior índice foi encontrado nos anos de 2006 e 2007 e é apenas 0,50% maior que o índice da rede, ou seja, 3,50%. A única alteração encontrada foi entre os anos de 2007 e 2008, com redução de 0,50 no índice de distorção.

Na esfera Federal podemos notar índices maiores que os da iniciativa privada, mas ainda bem inferiores aos da rede pública e da rede estadual. A menor taxa apresentada foi de 4,00% nos últimos dois anos, ou seja, em 2012 e 2013, enquanto a maior foi o dobro, 8,00% no ano de 2008. A maior redução do índice ocorreu entre os anos de 2011 e 2012, com queda de 3,00% no valor, e a menor foi de 1,0% nos anos de 2006/2007 e em 2008/2009. Entre os anos de 2007 e 2008 ocorreu o único aumento registrado no período, sendo de 2,00%. Entre os anos de

2012/2013, 2010/2011 e de 2009/2010 não ocorreram quaisquer alterações nos índices de distorção na esfera federal de educação.

Deixamos a esfera Municipal por último por essa ser o objeto do presente estudo. Podemos observar através da Tabela 16 que o menor índice apresentado pelo município nestes anos analisados ocorreu nos anos de 2008 e de 2013, com 16,50%, enquanto o maior foi no ano de 2006, com 27,50%. Ocorreram aumentos nas taxas de distorção de 0,50% nos anos de 2008/2009 e de 2010/2011 e de 1,50% entre os anos de 2009/2010. A menor redução de índice foi de 0,50% nos anos de 2011/2012 e a maior ocorreu entre os anos de 2007/2008, com queda de 7,00%, portanto a maior queda registrada por ano nesse período em todas as esferas analisadas. Podemos verificar que apesar da Rede Municipal apresentar índices de distorção entre duas e três vezes maior que os valores da iniciativa privada e da rede Federal, ela apresenta valores inferiores aos das outras duas redes analisadas: tanto a estadual quanto a pública. Podemos notar ainda que somente nos anos de 2006 e 2007 os valores de distorção na rede municipal de Campo Grande foram maiores que os obtidos na média da Capital, ficando todos os outros anos abaixo dos índices gerais da cidade.

Tabela 17 Percentual de Distorção Idade-Série das Escolas Municipais de Campo Grande/MS.

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
2006	0	12	16	25	21	40	32	44	26
2007	3	18	14	21	21	34	30	35	19
2008	0	8	20	16	18	25	25	20	15
2009	0	8	13	24	18	24	25	20	16
2010	0	9	13	16	26	25	28	26	18
2011	0	6	15	15	18	34	26	29	20
2012	1	5	10	18	16	24	35	26	21
2013	1	5	9	13	19	20	24	33	19

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Na Tabela 17 podemos verificar os índices de distorção idade-série nos anos subsequentes ao término da parceria do IAS com o município de Campo Grande/MS. Através dela observamos que, de um modo geral, entre os anos de 2006 e 2013, todas as séries tiveram reduções, com exceção do 1° ano, que obteve 1,00% de aumento neste período. As maiores reduções foram registradas no 6° ano (-20,00%), no 4° (-11,00%) e no 8° (-11,00%) e a menor foi no 5° ano (-2,00%).

Em relação ao 1º ano podemos observar que entre os anos de 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011 não houve alterações no índice de distorção, ficando esta taxa em 0,00%. Durante este período tivemos duas elevações no índice, uma de 3,00% entre os anos de 2006/2007 e outra de 1,00% entre 2011/2012. Já a redução ocorreu no ano seguinte ao maior aumento apresentado, ou seja, de 3,00% entre os anos de 2007/2008. O índice de 1,00% de distorção foi mantido entre os anos de 2012 e 2013.

No 2º ano podemos notar que não tiveram alterações nos valores da distorção entre os anos de 2008/2009 e de 2012/2013. Neste período encontramos aumentos de 6,00% entre os anos de 2006/2007 e de 1,00% entre 2009/2010. Podemos verificar também que há três reduções nestes oito anos estudados sendo elas de 10,00% entre os anos de 2007/2008, de 3,00% entre 2010/2011 e de 1,00% entre 2011/2012. Entre os anos de 2012 e 2013, o índice se manteve o mesmo, em 5,00%.

Para o 3º ano, podemos observar que o único período que não teve alteração foi entre 2009 e 2010. No período analisado, entre os anos de 2007/2008 ocorreu um aumento de 6,00% e entre 2010/2011 teve aumento de 2,00%. Já as reduções foram presentes entre os anos de 2006/2007 (-2,00%), 2008/2009 (-7,00%), 2011/2012 (-5,00%) e 2012/2013 (-1,00%).

No 4º ano houve alterações nas taxas em todos os anos. Para essa série só foram encontrados dois aumentos entre os anos de 2008/2009 (8,00%) e de 2011/2012 (3,00%). Em todos os outros anos foram registradas reduções na distorção, sendo elas de 4,00% em 2006/2007; 5,00% em 2007/2008; 8,00% em 2009/2010; 1,00% em 2010/2011 e de 5,00% em 2012/2013.

Verificamos, também, que no 5º ano, não ocorreram alterações entre os anos de 2006/2007 e de 2008/2009 nos valores de distorção. Nos anos de 2009/2010, observamos aumento de 8,00% e em 2012/2013 tivemos 3,00%, enquanto em 2007/2008, 2010/2011 e 2011/2012 tivemos quedas de 3,00%, 8,00% e 2,00%, respectivamente.

Já no 6º ano, assim como aconteceu no 4º, em todos os anos ocorrera, alterações nos índices de distorção. Foram detectados apenas dois aumentos, sendo eles de 1,00% entre 2009/2010 e de 9,00% entre 2010/2011. Já as reduções foram bastante significativas e se mostraram presentes nos anos de 2006/2007 (-6,00%), 2007/2008 (-9,00%), 2008/2009 (-1,00%), 2011/2012 (-10,00%) e em 2012/2013 (-4,00%).

No 7º ano, somente entre 2008/2009 não ocorreram mudanças nos índices. Os aumentos ficaram restritos a somente dois anos, sendo eles 2009/2010 (3,00%) e 2011/2012 (9,00%). As

reduções ocorreram entre os anos 2006/2007 (-2,00%), 2007/2008 (-5,00%), 2010/2011 (-2,00%) e 2012/2013 (-11,00%).

No 8º ano, assim como no 7º, entre os anos de 2008 e 2009 não houve mudança nos índices de distorção. Os aumentos registrados foram de 6,00% em 2009/2010, de 3,00% em 2010/2011 e de 7,00% em 2012/2013, enquanto as reduções foram de 9,00% em 2006/2007, de 15,00% em 2007/2008 e de 3,00% em 2011/2012.

No 9º ano, assim como no 4º e no 6º, todos os anos registraram alterações, com mínimos aumentos registrados, de 1,00% em 2008/2009 e 2011/2012 e de 2,00% em 2009/2010 e 2010/2011. As quedas se deram em três momentos distintos, sendo elas de 7,00% em 2006/2007, de 4,00% em 2007/2008 e de 2,00% em 2012/2013.

3.6 IMPACTOS DO PROGRAMA ACELERA BRASIL NAS ESCOLAS PARTICIPANTES

Neste momento faremos a análise dos dados de todas as escolas participantes do Programa Acelera Brasil. Para isto, faremos a análise das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar entre os anos de 2010 e 2013, de forma a verificarmos se as reduções que encontramos após o programa ainda se mantem dentro do ambiente escolar. Faremos também a análise dos valores de distorção idade série entre os anos de 2007 até o ano de 2013, pois, sendo esse o principal foco do programa, buscaremos avaliar se o PAB conseguiu mudar a mentalidade da escola em relação ao problema da distorção. Usaremos como base de comparação os índices encontrados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS.

Tabela 18 Taxas de rendimento da E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	8,7%	14,4%	4,3%	11,8%	5,8%	12,7%	5,4%	10,9%
Aprovação	91,30%	85,60%	95,60%	88,20%	94,20%	87,30%	94,30%	89,10%
Abandono	0,00%	0,00%	0,1%	0,00%	0,00%	0,00%	0,3%	0,0%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

A partir da Tabela 18 podemos observar os índices da Escola Municipal Consulesa Margarida Maksoud Trad por segmento do Ensino Fundamental. Analisando os Anos Iniciais,

podemos observar que o índice de reprovação nessa escola sofreu duas reduções, sendo elas de 4,40% entre os anos de 2010/2011 e de 0,40% em 2012/2013. Entre os anos de 2011 e 2012 ocorreu um aumento de 1,50% nesse índice. Em relação à aprovação, podemos observar que ocorreu somente uma queda no ano de 2011/2012 (-1,40%). Entre os anos de 2010/2011 tivemos um aumento de 4,30% neste índice e em 2012/2013 foi registrado um pequeno aumento de 0,10%. Já o abandono escolar registrou dois aumentos, sendo eles de 0,10% em 2010/2011 e de 0,30% em 2012/2013. A única redução ocorreu entre os anos de 2011/2012, com queda de 0,10%. Já nos Anos Finais, o índice de reprovação registrou uma elevação de 0,90% em 2011/2012 e reduções entre os anos de 2010/2011 (-2,60%) e 2012/2013 (-1,80%). Como nesse segmento a escola conseguiu eliminar o problema do abandono escolar, os índices de aprovação são opostos aos encontrados na reprovação. Temos então quedas de 0,90% no índice de aprovação entre os anos de 2011/2012 e aumentos de 2,60% em 2010/2011 e de 1,80% em 2012/2013.

Ao compararmos os índices das escolas com os índices gerais da cidade de Campo Grande, podemos observar a efetividade dos efeitos do PAB a longo prazo no município. Para facilitar a interpretação da análise dos dados, descrevê-los-emos por taxa de rendimento e por ciclo do Ensino Fundamental.

Nos anos iniciais da referida escola, percebemos que as taxas de reprovação sofreram oscilações entre um ano e outro, em relação às médias municipais. Em 2010 a escola obteve índice 1,10% acima da média municipal e no ano seguinte ficou com a taxa de reprovação 1,00% abaixo desta média. Em 2012 novamente a escola fica com índices acima da média, com 0,60% a mais que o valor da cidade e, no ano seguinte, a instituição fica 0,60% abaixo da média municipal. Da mesma maneira ocorre com as taxas de aprovação: em 2010 há uma diferença de 0,80% em relação ao índice municipal e no ano seguinte o índice fica 1,10% acima da média. Em 2012 a aprovação fica 0,40% abaixo da média, mas no ano seguinte a escola consegue novamente ficar acima da média, com 0,50% a mais. Com relação ao abandono escolar, somente em 2013 a escola teve índice acima dos valores da cidade, com 0,10% a mais somente. Em 2010 e em 2012 a escola teve taxa 0,20% inferior à taxa municipal, em 2011 teve índice 0,10% inferior ao valor registrado pelas escolas municipais.

Nos anos finais podemos observar que em todos os anos a escola ficou com valores bem acima da média municipal. Nos anos de 2010 e de 2012 a instituição ficou com 5,50% a mais de reprovações que as médias dos mesmos anos da cidade. Em 2010 a escola ficou com 4,70% a mais de reprovações e em 2013 ficou 2,70% acima da média das escolas da REME. No quesito

aprovação, a escola ficou todos os anos abaixo dos índices da cidade. Nos anos de 2010 e 2012 ficou com 5,00% abaixo da média e nos outros anos obteve média 4,30% (2011) e 2,30% abaixo das taxas da cidade. Em relação ao abandono escolar, a escola apresentou valores inferiores às médias municipais, obtendo valores 0,40 abaixo nos anos de 2010, 2011 e 2013 e 0,50% abaixo em 2012.

Tabela 19 Taxas de rendimento da E.M. Doutor Eduardo Olímpio Machado.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	2,70%	7,20%	2,70%	14,40%	4,60%	8,60%	3,90%	14,20%
Aprovação	97,30%	92,80%	97,10%	84,20%	94,90%	90,50%	95,90%	85,40%
Abandono	0,00%	0,00%	0,20%	1,40%	0,50%	1,00%	0,10%	0,40%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

A Tabela 19 aborda os dados da E.M. Dr. Eduardo Olímpio Machado e por ela verificamos que, nos anos iniciais, o índice de reprovação sofreu pequenas alterações. Entre os anos de 2010 e 2011 o índice manteve-se o mesmo, sem qualquer alteração. Entre os anos de 2011 e 2012, teve um aumento de 1,90%, seguido, nos próximos, de queda de 0,70%. A taxa de aprovação teve duas reduções concomitantes, 0,20% nos anos de 2010/2011 e de 2,20% em 2011/2012. Nos anos seguintes este índice sofreu aumento de 1,00% (2012/2013). Em relação aos valores de abandono, ocorreram duas elevações consecutivas de 0,20% (2010/2011) e de 0,30% (2011/2012). Entre os anos de 2012/2013 essa taxa apresentou uma redução de 0,40%.

Nos anos finais os índices apresentaram-se de maneira distinta aos dos anos iniciais. As taxas de reprovação sofreram dois aumentos, intercalados com uma redução. Assim, nos anos de 2010/2011 tivemos um aumento de 7,20%, seguido de uma redução de 5,80% (2011/2012) e outro acréscimo de 5,60% (2012/2013). De maneira contrária aconteceu com a aprovação, que apresentou redução de 8,60% em 2010/2011, seguida de um aumento de 6,30% em 2011/2012 e de nova redução de 5,10% em 2012/2013. No abandono escolar tivemos, um

aumento de 1,40% em 2010/2011 e duas quedas seguidas, uma de 0,40% em 2011/2012 e de 0,60% em 2012/2013.

Comparando os índices dessa escola com os valores municipais, constatamos que nos anos iniciais a escola obteve índices de reprovação, em todos os anos, abaixo dos índices municipais. A escola ficou entre 0,60 e 4,90% abaixo os índices da REME. Em relação aos valores de aprovação, novamente temos resultados positivos para a escola nesse segmento. A instituição obteve índices sempre acima da média municipal. No ano de 2010, a escola ficou com 5,20% a mais que a média, enquanto nos anos seguinte obteve índices de 2,60% (2011), 0,30% (2012) e 2,10% (2013) superiores aos municipais. Em relação ao abandono escolar, somente no ano de 2012 a escola ficou com índice acima do municipal, com 0,30% a mais. Em 2010 ficou com 0,20% a menos e em 2013 com 0,10% menos. Em 2011 a escola obteve os mesmos índices que a média municipal.

Nos anos finais, a reprovação ficou no ano de 2010, com 1,70% abaixo da média municipal. Entretanto, nos outros anos obteve resultados acima desses valores. Em 2011, ficou com 7,30% acima desse valor e em 2013 teve resultado 6,00% acima da média. No ano de 2012, a escola conseguiu se aproximar da média, ficando somente com 1,40% acima do valor. Para os valores de aprovação, novamente a escola conseguiu ficar acima da média municipal somente em 2010 (2,20%). Nos anos subsequentes obteve índices abaixo dessa média, sendo que em 2011 ficou com 8,30% abaixo, em 2012 ficou com 1,80% abaixo e em 2013 ficou com 6,00% a menos que os valores da cidade. Em relação ao abandono, no ano de 2010 a escola ficou com 0,40% abaixo dessa média, mas nos dois anos seguintes ficou com 1,00% e 0,50% a mais que a média. No ano de 2013, a escola igualou seu índice à média das escolas municipais.

Tabela 20 Taxas de rendimento da E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	7,10%	2,40%	5,80%	6,90%	1,0%	0,20%	1,9%	1,7%
Aprovação	92,50%	97,60%	94,20%	93,00%	99,00%	99,80%	98,10%	98,10%
Abandono	0,40%	0,00%	0,00%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Nessa unidade escolar, nos anos iniciais, os índices de reprovação sofreram duas reduções seguidas no período descrito, uma de 1,30% em 2010/2011 e outra de 4,80% em 2011/2012. Entre os anos de 2012/2013 ocorreu um aumento de 0,90% nesse índice. De

maneira oposta às taxas de reprovação, conforme se espera desses dois índices, a aprovação teve duas elevações seguidas de 1,70% em 2010/2011 e de 4,80% em 2011/2012. Entre os anos de 2012/2013 ocorreu uma redução de 0,90% na aprovação nessa escola. O abandono escolar, neste segmento, conseguiu ser eliminado na escola. Entre o ano de 2010 e 2011 ocorreu uma diminuição de 0,40%, chegando assim ao índice 0,00%, que foi mantido até o ano de 2013.

Nos anos finais verificamos que o índice de reprovação teve dois aumentos intercalados por uma redução de 6,70% entre os anos de 2011/2012. Esses aumentos foram de 4,50% em 2010/2011 e de 1,50% em 2012/2013. Os valores de aprovação seguiram o mesmo formato, com duas reduções alternadas por um aumento em 2011/2012 de 6,80%. As reduções registradas nesse segmento foram de 4,60% em 2010/2011 e de 1,70% em 2012/2013. Já o abandono escolar apresentou sempre o mesmo valor de aumento e redução, de 0,20%, sendo que entre os anos de 2011 e 2012 ocorreu a única redução do período.

Comparando os valores da escola com os índices do município podemos observar que, em relação à reprovação ficou acima da média somente no ano de 2011, com 0,50% a mais. Nos anos de 2010, 2012 e 2013 a escola obteve índices sempre mais baixos que os do município, com 0,50%; 4,20% e 4,10% pontos a menos na média. No índice de aprovação, podemos notar processo semelhante, já que esses dois índices caminham juntos. Em 2011, ano em que a escola ficou com índice de reprovação acima da média, a escola também ficou com taxa de aprovação abaixo da média municipal, com valor 0,30% inferior. Em todos os outros anos os valores foram superiores, com 0,40% a mais em 2010, 4,40% a mais em 2012 e 4,30% a mais em 2013. Para o abandono, o único ano em que a escola obteve valores maiores foi em 2010 (0,20%), ficando com 0,20 a menos em todos os outros anos.

Nos anos finais, as taxas de reprovação foram menores que a média da cidade em todos os anos. Em 2010, a escola teve índice 6,50% menor e em 2011 esse valor ficou em 0,20% menor. Em compensação, nos dois anos seguintes ficou com valores bem inferiores, com 7,00% abaixo em 2012 e 9,70% a menos em 2013. Assim como nas taxas de rendimento anterior, no índice de aprovação a escola obteve destaque novamente, mantendo-se acima da média em todos os anos. Em 2010, ficou com 7,00% de pontos a mais na média e no ano seguinte ficou com 0,50% a mais. Nos anos de 2012 e 2013 ficou com 7,50% e 6,70% a mais na média, respectivamente.

Em relação ao abandono escolar, a escola ficou em todos os anos abaixo da média, sendo que em 2010 (-0,40%) e 2012 (-0,50%) obteve 0,00% de índice nesse rendimento. Nos outros

dois anos a escola ficou com índices inferiores à média das escolas municipais em 0,20% em 2011 e em 0,40% em 2013.

Tabela 21 Taxas de rendimento da E.M. Frederico Soares.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	13,0%	5,9%	7,5%	1,5%	4,0%	1,4%	6,7%	3,4%
Aprovação	86,80%	94,10%	92,50%	98,50%	96,00%	98,60%	93,10%	96,60%
Abandono	0,20%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Nessa escola podemos verificar que as taxas de reprovação nos anos iniciais sofreram duas reduções consecutivas, sendo elas de 5,50% em 2010/2011 e de 3,50% em 2011/2012. Entre os anos e 2012/2013, verificamos aumento de 2,70%. Na aprovação verificamos que os índices tiveram dois aumentos seguidos nos anos de 2010/2011 (5,70%) e em 2011/2012 (3,50%). No ano seguinte a escola apresentou uma redução de 2,90% (2012/2013) na taxa de aprovação. Em relação ao abandono escolar nesse segmento, podemos verificar que primeiramente a escola obteve uma redução de 0,20% (2010/2011) no índice. No ano seguinte (2011/2012) a escola chegou a taxa zero, conseguindo eliminar este problema. Entretanto, entre os anos de 2012 e 2013 ocorreu um novo aumento de 0,20%, aparecendo novamente o problema do abandono para esse seguimento na instituição.

Nos anos finais as taxas de reprovação sofreram duas quedas seguidas, assim como nos anos iniciais. Entre os anos de 2010/2011 ocorreu uma redução de 4,40% e de 2011/2012 essa redução foi de 0,10%. Em 2012/2013, a escola apresentou um aumento de 2,0%. A taxa de aprovação teve uma redução de 2,00% (2012/2013) que foi antecedida por dois aumentos de 4,40% em 2010/2011 e de 0,10% em 2011/2012. As taxas de abandono mantiveram-se em todos os anos no 0,00%, ou seja, a escola conseguiu abolir o problema do abandono nesse período.

Comparando os índices da escola com a média municipal, nos anos iniciais, observamos que o índice de reprovação ficou por três anos acima da média da cidade (5,40% em 2010; 2,20% em 2011 e 0,70% em 2013). Somente em 2012 a escola ficou com índice abaixo dessa média (-1,20%). Em relação à taxa de aprovação, temos em 2010 um índice na escola 5,30% abaixo da média e em 2011 ficou somente 2,00% abaixo do valor municipal. Em 2012, a escola conseguiu um resultado 1,40% acima do obtido na média da cidade, mas em 2013, voltou a obter resultado abaixo, com 0,70% pontos abaixo do valor. Já o abandono escolar, no ano de

2010, a escola obteve valor idêntico a média municipal. Contudo, nos três anos seguintes, a escola ficou com 0,20% menos pontos que a média de abandono escolar da cidade.

Nos anos finais as taxas de reprovação ficaram em todos os anos abaixo da média municipal, ficando com 3,00% abaixo do valor municipal em 2010; 5,60% menos que a média em 2011; 5,80% a menos em 2012 e 4,80% a menos em 2013. Nesse segmento as taxas de aprovação se mostraram, em todos os anos, acima da média das escolas municipais de Campo Grande. Em 2010, obteve índice 3,50% maior; em 2011 foi 6,00% mais elevado; em 2012, 6,30% maior e em 2013, 5,20% mais alto que o índice da cidade. Se destacando novamente, a escola manteve as taxas de abandono, em todos os anos, abaixo da média da REME. Esse problema foi erradicado da escola neste período analisado, para esse segmento.

Tabela 22 Taxas de rendimento da E.M. Maestro João Corrêa Ribeiro.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	8,20%	7,00%	3,70%	1,30%	4,90%	5,70%	12,80%	8,60%
Aprovação	91,80%	93,00%	96,30%	98,70%	94,60%	94,30%	87,20%	91,40%
Abandono	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,50%	0,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Podemos verificar na tabela acima que, nos anos iniciais, o índice de reprovação da escola sofreu somente uma redução de 4,50% nos anos de 2010/2011. Nos anos seguintes, foram registrados aumentos nesta taxa, com incremento de 1,20% em 2011/2012 e de 7,90% em 2012/2013. De maneira conjunta a esses valores, o índice de aprovação teve um aumento nos anos de 2010/2011 de 4,50%, seguido de redução de 1,70% em 2011/2012 e de 7,40% em 2012/2013. Referente ao abandono escolar, entre 2010/2011 não houve registro desse problema nessa instituição. No ano seguinte, foi registrado um aumento de 0,50% (2011/2012) e entre 2012/2013 este valor voltou a 0,00%, ou seja, ocorreu uma redução de 0,50%.

Nos anos finais, de maneira similar ao ocorrido nos anos iniciais, o índice de reprovação apresentou uma redução de 5,70% em 2010/2011, seguido de aumentos de 4,40% em 2011/2012 e de 2,90% em 2012/2013. Conseqüentemente, a aprovação teve aumento de 5,70% em 2010/2011 e reduções de 4,40% em 2011/2012 e de 2,90% em 2012/2013. Nessa instituição, para esse segmento, não há índice de abandono escolar em nenhum dos anos analisados.

Comparando com os dados relativos à média de todas as escolas da rede municipal de ensino, nos anos iniciais as taxas de reprovação ficaram dois anos acima e dois anos abaixo

dessa média. Em 2010, a taxa ficou 0,60% acima da média e em 2011 ficou 1,60% abaixo. No ano de 2012 ficou 0,30% abaixo e em 2013 ficou com 6,80% pontos a mais que a média da cidade. Nas taxas de aprovação observamos que em 2010 o valor ficou 0,30% abaixo da média e em 2011 ficou 1,80% acima. No ano de 2012 o índice da escola foi igual à média municipal e no ano seguinte a escola atingiu uma taxa 6,60% menor que a média das escolas da REME. Em relação ao abandono, somente no ano de 2012 a escola registrou índice diferente de zero, ficando com 0,30% a mais que a média.

Nos anos finais, em 2010 a taxa de reprovação ficou 1,90% abaixo da média municipal e em 2011 ficou 5,80% abaixo e em 2012 ficou com 1,50% pontos a menos que a média municipal. Nas taxas de aprovação, para esse segmento, a escola ficou em todos os anos acima da média da cidade. Em 2010 ficou com 2,40% acima dessa média, em 2011 obteve 6,20% pontos a mais e em 2012 atingiu 2,00% pontos percentuais a mais que a média. Em 2013 a taxa da escola se igualou à média. Nesse segmento a escola não apresentou índices acima de 0,00% em nenhum dos anos, ficando em todos os anos abaixo da média das escolas da cidade.

Tabela 23 Taxas de rendimento da E.M. Maria Lúcia Passarelli.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	6,30%	5,00%	3,00%	2,80%	6,90%	7,50%	3,50%	10,00%
Aprovação	93,20%	95,00%	97,00%	96,90%	93,00%	91,60%	96,50%	89,70%
Abandono	0,50%	0,00%	0,00%	0,30%	0,20%	0,90%	0,00%	0,30%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Nos anos iniciais podemos observar que somente entre os anos de 2011/2012 que ocorreu aumento de 3,90% nessa taxa. Nos outros dois anos foram registradas reduções de 3,30% em 2010/2011 e de 3,40% em 2012/2013. Nos valores de aprovação podemos notar que em 2010/2011 tivemos um aumento de 3,80%, seguido de uma redução de 4,00% (2011/2012) e de outro incremento de 3,50% (2012/2013). No abandono escolar verificamos acontecimentos similares. Podemos observar uma redução de 0,50% nos anos de 2010/2011, seguido de um aumento de 0,20% em 2011/2012 e de outra redução de 0,20% entre os anos de 2012/2013.

Entre os dados dos anos finais podemos perceber que nas taxas de reprovação tivemos uma redução de 2,20% nos anos de 2010/2011, sucedido de dois aumentos, um de 4,70% em 2011/2012 e outro de 2,50% em 2012/2013. Na taxa de aprovação verificamos o processo oposto, pois constata-se um aumento de 1,90% nos anos de 2010/2011, seguido de duas

reduções, uma de 5,30% em 2011/2012 e outra de 1,90% em 2012/2013. Em relação aos índices de abandono, verificamos que nessa escola tivemos um aumento de 0,30% nos anos de 2010/2011 e outro aumento de 0,60% em 2011/2012. Nos anos de 2012/2013 ocorreu uma redução de 0,60% nesse índice, retornando ao índice de 0,30% obtido no ano de 2011.

Ao compararmos os valores obtidos pela escola com os valores da média das escolas municipais, constatamos que o índice de reprovação ficou somente um ano acima dessa média nos anos iniciais, no ano de 2012 com 1,70% a mais na média. Podemos notar que nos outros anos a escola conseguiu ficar abaixo da média da rede municipal. Em 2010 a escola ficou 1,30% abaixo da média, em 2011 ficou 2,30% abaixo e em 2013 ficou com 2,50% menos reprovação que a média. Em relação à aprovação, em 2010, a escola ficou com 1,10% a mais e em 2011 com 2,50% mais aprovações que a média. Em 2012 a escola teve uma redução no seu índice de aprovação, ficando com 1,60% pontos percentuais a menos que a média da cidade. Em 2013 a escola voltou a ficar acima da média com índice de 2,70% maior. Já o abandono escolar teve o mesmo índice que a média em 2012. Ficou abaixo nos anos de 2011 e 2013, ano em que manteve esta taxa em 0,00%. Somente em 2010 a escola ficou com 0,30% a mais que o encontrado na cidade.

Nos anos finais, o índice de reprovação ficou abaixo da média em dois anos, em 2010 ficou 3,90% abaixo do valor encontrado na cidade e em 2011 teve 4,30% menos reprovação que a média usada na comparação. No ano de 2012, a escola ficou com 0,30% a mais que a média e no ano seguinte teve 1,80% mais reprovações que a média. As aprovações nos anos finais estiveram acima da média em dois anos, com 4,40% a mais em 2010 e em 2011. Nos outros dois anos a escola ficou abaixo da média encontrada, com menos 0,70% em 2012 e em 2013, menos 1,70% que a média. O abandono escolar ficou acima da média somente no ano de 2012, com índice de 0,40% maior. Em 2010 obteve índice 0,00% de abandono e em 2011 e em 2013 ficou 0,10% abaixo da média.

Tabela 24 Taxas de rendimento da E.M. Nazira Anache.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	7,50%	1,50%	5,90%	0,90%	5,10%	16,00%	5,90%	18,90%
Aprovação	91,30%	95,90%	94,00%	98,90%	94,70%	84,00%	93,80%	79,80%
Abandono	1,30%	2,60%	0,10%	0,20%	0,20%	0,00%	0,30%	1,2%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Podemos constatar através da Tabela 24, que nos anos iniciais, as taxas de reprovação da referida escola tiveram duas reduções seguidas de um aumento de 0,80% (2012/2013). As reduções ocorreram em 2010/2011 (-1,60%) e em 2011/2012 (-0,80%). Em consonância a esse índice, a taxa de aprovação teve aumento de 2,70% entre 2010/2011 e de 0,70% em 2011/2012 e em 2012/2013 tivemos uma redução de 0,90% neste índice. Em relação à taxa de abandono, podemos notar que a escola obteve uma redução de 1,20% em 2010/2011 e dois aumentos consecutivos de 0,10% nos anos de 2011/2012 e em 2012/2013.

Nos anos finais podemos verificar que o índice de reprovação teve uma redução de 0,60% em 2010/2011 e dois acréscimos nos anos seguinte, sendo um de 15,10% em 2011/2012 e o outro de 2,90% em 2012/2013. Para os índices de aprovação podemos constatar um aumento de 3,00% em 2010/2011, seguido de uma redução de 14,90% em 2011/2012 e outra de 4,20% em 2012/2013. Já os índices de abandono apresentaram duas reduções consecutivas, uma de 2,40% em 2010/2011 e outra de 0,20% em 2011/2012. Em compensação, em 2012/2013 a escola teve um incremento de 1,20% no índice de abandono escolar.

Comparando esses valores com as médias das escolas municipais, podemos observar que, em relação aos anos iniciais, o índice de reprovação da escola ficou 0,10% menor que o índice médio da capital nos anos de 2010, 2012 e 2013. No ano de 2011, a escola teve esse índice 0,60% superior à média. Já em relação à aprovação, no ano de 2013, o índice da escola foi igual à média municipal, enquanto no ano de 2012 ficou com sua taxa de aprovação 0,10% superior à média. Nos outros dois anos a escola ficou com índices menores que a média, sendo 0,80% menor em 2010 e 0,50% menor em 2011. O abandono escolar teve muitas oscilações nesse período, começando com índices 1,10% superiores à média em 2010 e em 2011 ficou com sua taxa inferior em 0,10% que a taxa municipal. No ano de 2012, as duas taxas se igualaram em valores percentuais e em 2013 a escola ficou novamente um pouco acima da média municipal, com 0,10% a mais.

Comparando os índices dos anos finais podemos notar que as taxas de reprovação tiveram oscilações bem maiores que as dos anos iniciais. Nos anos de 2010 (-7,40%) e 2011 (-6,20) a escola teve índices abaixo da média municipal, enquanto nos outros dois anos teve resultados bem acima da média, com 8,80% a mais em 2012 e 10,70% a mais de 2013. Concomitantemente, em 2010 (5,30%) e 2011 (6,40%) a escola apresentou índices de aprovação superiores aos da média municipal, enquanto nos anos de 2012 (-8,30%) e 2013 (-11,60%) os resultados foram bem inferiores. Para o abandono escolar, podemos notar que no ano de 2012 a escola obteve índice 0,00% e no ano de 2011 a instituição conseguiu ficar com

índice 0,20% a menos que a média. Nos outros dois anos a taxa escolar ficou mais elevada que a taxa municipal, sendo 2,20% superior em 2010 e 0,80% maior em 2013.

Tabela 25 Taxas de rendimento da E.M. Padre Tomaz Ghirardelli.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	15,10%	19,80%	7,30%	9,5%	8,70%	7,4%	11,10%	10,00%
Aprovação	84,80%	80,10%	92,70%	90,50%	91,30%	92,60%	88,90%	89,90%
Abandono	0,10%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

De acordo com a Tabela 25, podemos verificar que, nos anos iniciais, o índice de reprovação apresentou uma redução de 7,80% entre os anos de 2010/2011, sucedido de dois aumentos de 1,40% em 2011/2012 e de 2,40% em 2012/2013. Já para a taxa de aprovação, constatamos que somente entre os anos de 2010/2011 foi registrado um aumento de 7,90% neste índice. Nos dois anos seguinte verificamos reduções de 1,40% em 2011/2012 e de 2,40% em 2012/2012. Em relação ao abandono escolar, somente entre os anos de 2010/2011 houve alterações nesses índices, uma redução de 0,10%, que faz com que a escola atinja o índice 0,00% de abandono escolar para esse ciclo.

Nos anos finais podemos verificar processo semelhante no índice de abandono. No ano de 2010/2011 há uma redução de 0,10%, que leva a escola ao índice 0,00% de abandono. Entretanto, entre os anos de 2012/2013 há um aumento de 0,10%, que faz com que a escola volte a ter registros de abandono escolar. Nos valores de aprovação podemos verificar que ocorreram dois aumentos consecutivos nesse índice, um de 10,40% em 2010/2011 e outro de 2,10% em 2011/2012. Todavia, nos anos seguintes (2012/2013) a escola apresentou uma redução de 2,70% nessa taxa. Já na reprovação, entre os anos de 2012/2013 ocorreu o único aumento (2,60%) registrado no período para esse segmento. Nos outros anos tivemos reduções de 10,30% em 2010/2011 e de 2,10% em 2011/2012.

Ao compararmos os dados dos anos finais da escola com os da média municipal podemos verificar que os índices de reprovação da escola estiveram acima da média durante os quatro anos analisados. Em 2010, a escola ficou com índice 7,50% superior e em 2011 esse valor reduziu para 2,00%. Em 2012, a escola ficou com taxa superior à média em 3,50% e em 2013 este valor subiu para 5,10%. De maneira oposta, os índices de aprovação ficaram abaixo da média em todos os anos, com 7,30% a menos em 2010; 1,80% a menos em 2011; 3,30% a

menos em 2012 e 4,90% a menos em 2013. Confrontando os índices de abandono escolar, podemos observar que a escola ficou com 0,10% menos que a média em 2010 e em 2011 atingiu a taxa 0,00% nesse quesito, ficando todos os outros anos com índices menores que a média da cidade.

Em relação aos anos finais podemos notar que o índice de abandono escolar ficou abaixo da média em todos os anos, com valores inferiores em 0,30% nos anos de 2010 e 2013. Nos anos de 2011 e 2012 além de obter taxas inferiores, a escola conseguiu chegar à taxa 0,00%, eliminando temporariamente esse problema. Em relação aos índices de aprovação podemos notar que a escola apresentou índice superior à média somente em 2012 (0,30%). Nos outros anos a escola teve índices abaixo da média, com valores inferiores em 10,50% em 2010, em 2,00% em 2011 e em 1,50% em 2013. Já as taxas de reprovação se mostraram superiores à média em todos os anos, com índices superiores em 10,90% em 2010, em 2,40% em 2011, 0,20% em 2012 e 1,80% em 2013.

Tabela 26 Taxas de rendimento da E.M. Professor Aldo de Queiroz.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	5,30%	0,70%	6,40%	2,50%	5,50%	3,00%	3,00%	4,00%
Aprovação	94,60%	99,00%	93,60%	97,30%	94,50%	95,70%	97,00%	96,00%
Abandono	0,10%	0,30%	0,00%	0,20%	0,00%	1,30%	0,00%	0,00%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Analisando a Tabela 26 podemos constatar, em relação aos anos iniciais, que o índice de reprovação apresentou aumento de 1,10% entre os anos de 2010/2011 e nos anos seguintes apresentou duas reduções, uma de 0,90% em 2011/2012 e outra de 2,50% em 2012/2013. Já o índice de aprovação teve uma redução de 1,00% em 2010/2011 e apresentou aumentos de 0,90% em 2011/2012 e de 2,50% em 2012/2013. Em relação ao abandono escolar, podemos verificar que entre os anos de 2010 e 2011 a escola teve redução de 0,10%, queda essa que fez com que a escola eliminasse o abandono escolar da instituição. Nos anos seguintes a escola manteve o índice em 0,00% neste segmento.

Nos anos finais, o abandono escolar teve oscilações, começando com uma redução de 0,10% em 2010/2011, seguido de um aumento de 1,10% e de uma redução de 1,30% em 2012/2013, chegando assim ao índice 0,00%. O índice de reprovação apresentou aumentos nos três anos, sendo eles de 1,80% em 2010/2011, 0,50% em 2011/2012 e de 1,00% em 2012/2013.

Já a aprovação teve um aumento de 0,30% em 2012/2013 e registrou nos outros anos reduções de 1,70% em 2010/2011 e de 1,60% em 2011/2012.

Ao confrontarmos os índices dessa escola com a média das escolas municipais, podemos verificar que os índices de reprovação na escola, nos anos iniciais, tiveram bastante oscilações em relação à média municipal. No ano de 2010, a escola teve índice 2,30% menor que a média e no ano de 2011 ficou com 1,10% a mais. No ano de 2012, a escola teve índice 0,30% maior que a média e, no ano de 2013, conseguiu diminuir sua taxa de reprovação e atingir uma taxa inferior à média em 3,00%. Em todos os anos a escola ficou abaixo da média em relação ao abandono escolar, pois em 2011 a escola conseguiu chegar ao índice 0,00% de abandono. Mesmo no ano de 2010 que a escola ainda apresentava valor diferente de zero na sua taxa de abandono, a instituição conseguiu resultado 0,10% inferior à média.

Nos anos finais, ao confrontarmos os dados da escola com a média municipal, podemos notar que enquanto os índices de reprovação estiveram abaixo da média em todos os anos, as taxas de aprovação estiveram acima da média em todos os anos. Em 2010, a reprovação ficou 8,20% mais baixa que a média e a aprovação ficou 8,40% mais alta. Em 2011, a taxa de reprovação teve 4,60% menos pontos percentuais e a aprovação teve 4,80% pontos a mais. Em 2012, a aprovação ficou 3,40% acima da média e a reprovação ficou 4,20% abaixo. Em 2013, a reprovação teve índice inferior em 4,20% e a aprovação superior em 4,60%. O abandono escolar ficou abaixo da média municipal nos anos de 2010 (-0,10%) e em 2011 (-0,20%). Em 2012, a escola obteve índice de abandono superior à média em 0,80% e, em compensação, no ano seguinte a escola atingiu a taxa 0,00% para esse índice, acabando com o problema de abandono escolar na instituição.

Tabela 27 Taxas de rendimento da E.M. Professor Licurgo de Oliveira.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	10,10%	3,60%	5,30%	3,90%	6,40%	3,20%	11,70%	6,80%
Aprovação	89,40%	94,90%	94,40%	95,40%	93,30%	96,80%	87,50%	92,30%
Abandono	0,40%	1,60%	0,30%	0,60%	0,20%	0,00%	0,80%	0,90%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

Ao analisarmos os valores da Tabela 27, podemos verificar que nos anos iniciais o índice de abandono escolar teve duas reduções de 0,10%, uma em 2010/2011 e outra em 2011/2012. Entre os anos de 2012/2013 a escola apresentou um aumento de 0,60% nesse índice. Nas taxas

de aprovação podemos notar que somente nos anos de 2010/2011 tivemos um aumento (5,00%). Nos outros anos essa taxa teve reduções de 1,10% em 2011/2012 e de 5,80% em 2012/2013. Já os índices de reprovação tiveram dois aumentos seguidos entre os anos de 2011/2012 (1,10%) e em 2012/2013 (5,30%). Nos anos de 2010/2011, esse índice teve uma queda de 4,80%.

Nos anos finais podemos observar que o índice de reprovação teve apenas uma redução de 0,70% em 2011/2012. Nos outros anos foi registrado aumentos de 0,30% em 2010/2011 e de 3,60% em 2012/2013. Em relação aos índices de aprovação, podemos notar que somente nos anos de 2012/2013 a escola apresentou uma redução nesse índice (-4,50%). Nos outros anos a instituição teve aumento de 0,50% em 2010/2011 e de 1,40% em 2011/2012. No abandono escolar observamos reduções de 1,00% nos anos de 2010/2011 e de 0,60% em 2011/2012. Entre 2012/2013 a escola teve um incremento de 0,90% nas taxas de abandono escolar.

Comparando esses valores com a média das escolas municipais, podemos verificar que nos anos iniciais os índices de reprovação ficaram acima da média em todos os anos. Somente no ano de 2011 a escola conseguiu obter índice igual ao da média municipal. Em 2010, a escola ficou com 2,50% pontos percentuais a mais que a taxa média de reprovação do município, reduzindo essa diferença para 1,20% a mais em 2012 e em 2013 subiu para 5,70%. Em relação às taxas de aprovação, em nenhum ano a escola conseguiu chegar à média do município, ficando 0,10% abaixo em 2010; 1,30% abaixo em 2012; 2,70% abaixo em 2010 e 6,30% menor em 2013. No abandono escolar a instituição novamente ficou todos os anos com seus índices acima da média da cidade, com resultados 0,20% acima em 2010; 0,10% acima em 2011 e 0,60% maior em 2013. No ano de 2012, a escola conseguiu igualar o índice da escola à média municipal.

Nos anos finais as taxas de reprovação ficaram abaixo da média em todos os anos, com resultados inferiores à média em 5,30% no ano de 2010; 3,20% em 2011; 4,00% em 2012 e 1,40% em 2013. As taxas de aprovação estiveram acima da média em todos os anos, com índices superiores em 4,30% em 2010; 2,90% em 2011; 4,50% em 2012 e 0,90% em 2013. Já em relação ao abandono escolar, somente no ano de 2012 a escola conseguiu atingir níveis inferiores aos da média municipal. Nos outros anos a escola ficou com 1,20% a mais na média em 2010, com 0,20% a mais em 2011 e 0,50% a mais em 2013.

Tabela 28 Taxas de rendimento da E.M. Professor Wilson Taveira Rosalino.

Ano/ Índice	2010		2011		2012		2013	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
Reprovação	7,10%	11,80%	4,50%	12,50%	4,40%	5,90%	6,60%	8,60%
Aprovação	92,10%	84,80%	94,60%	85,10%	94,70%	91,70%	93,40%	90,20%
Abandono	0,70%	3,40%	0,90%	2,40%	0,80%	2,30%	0,00%	1,20%

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEdu.

A partir da Tabela 28 podemos verificar os índices de rendimento por segmento do Ensino Fundamental. Analisando os Anos Iniciais podemos verificar que nos índices de reprovação ocorreram duas quedas nesse período, sendo elas de 2,60% em 2010/2011 e de 0,10% em 2011/2012 e no ano de 2012/2013 ocorreu um aumento de 2,20% nos índices de reprovação. Já em relação às aprovações, tivemos apenas uma redução de 1,30% registrada entre os anos de 2012 e 2013 e aumentos nesse índice de 2,50% em 2010/2011 e de 0,10% em 2011/2012. O abandono escolar teve um aumento de 0,20% em 2010/2011 e duas reduções seguidas, uma de 0,10% em 2011/2012 e de 0,80% em 2012/2013, atingindo nesse ano a marca de 0,00%.

Já em relação aos Anos Finais podemos notar que os índices de reprovação tiveram quedas de 6,60% em 2011/2012 e aumento nos anos de 2010/2011 (0,70%) e em 2012/2013 (2,70%). As aprovações apresentaram aumento de 0,30% em 2010/2011 e de 6,60% em 2011/2012 e durante o ano de 2012/2013 apresentou redução de 1,50%, enquanto o abandono escolar apresentou somente reduções de 1,00% (2010/2011); de 0,10% (2011/2012) e de 1,10% (2012/2013).

Comparando os índices dessa escola com a média da rede municipal de ensino, podemos observar, nos anos iniciais, que o índice de reprovação estava 0,50% menos que o municipal no ano de 2010 e 0,80% menor nos anos de 2011 e 2012. Todavia, no ano de 2013 a escola ficou com a taxa de reprovação 0,60% acima da média municipal. Já nos Anos Finais esse índice apresentou-se maior que as taxas municipais em praticamente todos os anos. Em 2010, ficou 3,55% maior e no ano de 2011 ficou 6,30% acima da média municipal. No ano de 2012, a escola conseguiu obter índice 0,30% inferior à média da cidade e em 2013 ficou novamente com 1,50% acima dessa média.

Para as aprovações podemos verificar que, nos Anos Iniciais, no ano de 2010 o índice da escola foi igual ao índice municipal e nos dois anos consecutivos conseguiu ficar com 0,10% da taxa acima da média de CG. Contudo, no ano de 2013 a escola teve seu pior rendimento, ficando 0,40% abaixo da média municipal. Já nos Anos Finais, nos quatro anos a escola ficou

com suas taxas abaixo da média municipal. No ano de 2010, ficou 6,55% mais baixo que a média e em 2011 8,40%. Nos outros dois anos a escola obteve índices melhores, mas ainda assim ficou 1,75% (2012) e 2,40 (2013) mais baixo que a média da cidade.

Já o abandono escolar tem se mostrado presente nessa escola. Nos anos iniciais os índices ficaram acima da média municipal por três anos consecutivos (0,50% a mais em 2010; 0,70% em 2011 e 0,60% em 2012). No ano de 2013, a escola conseguiu acabar com o problema nesse segmento, ficando com média 0,20% abaixo da municipal. Nos anos finais os resultados foram semelhantes, mas com resultados mais altos. Enquanto em 2010 o índice foi somente 0,40% mais alto, em 2011 ficou 2,10% acima da média e em 2012 com 1,95% acima da média municipal. No ano de 2013, a escola conseguiu contornar o problema e ficou com índice 0,80% abaixo da média das escolas da REME.

Tabela 29 Índice de distorção idade - série (%) do Ensino Fundamental por escola.

Escolas/ Ano	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Consulesa	17	33	12	22	15	28	19	34	17	39	16	37	13	29
Doutor	14	26	8	13	8	15	8	16	6	20	8	22	6	18
Desembargador	20	44	11	25	12	20	11	27	10	25	12	27	8	22
Frederico	10	18	10	23	8	18	9	16	9	17	11	13	9	13
Maestro	18	32	13	20	15	17	13	21	12	31	12	32	7	29
Maria	16	34	10	21	12	18	14	22	12	28	13	25	12	24
Nazira	16	37	14	34	14	26	14	23	12	26	11	26	11	26
Padre	25	41	19	33	18	35	18	33	18	37	18	32	15	28
Aldo	12	13	9	14	8	14	7	12	7	13	7	15	8	13
Licurgo	10	23	9	15	9	17	11	18	9	17	10	15	11	13
Wilson	19	46	13	30	14	29	15	29	14	27	11	30	10	23

Fonte: Censo Escolar/INEP| QEDu.

A partir da Tabela 29, podemos verificar a evolução dos índices de distorção idade série entre o período de 2007 e 2013, de cada uma das onze escolas que participaram do programa Acelera Brasil no município de Campo Grande/MS. Os dados estão separados por ciclos, com AI representando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e AF representando os Anos Finais do Ensino Fundamental. Verificando os índices de distorção da escola Consulesa Margarida Maksoud Trad podemos dizer que em praticamente todos os anos a escola obteve índices superiores aos da média das escolas municipais. Nos anos iniciais a instituição teve taxas superiores à média em 1,00% em 2007 e 2008 e de 3,00% acima nos anos de 2009 e 2013. Nos

três anos seguintes a escola teve resultados superiores em 7,00%, 6,00% e 5,00% aos encontrados na média das escolas municipais.

Nos anos finais, em 2008 a escola obteve o mesmo índice que a média municipal. Em todos os outros anos esses valores ficaram acima da média, com 2,00% a mais em 2007, com 6,00% em 2009 e 2013; 9,00% em 2010; 12,00% em 2011 e 11,00% em 2012.

Ao analisarmos a evolução do índice de distorção da escola entre os anos de 2007 e 2013, podemos observar que nos anos iniciais esse índice sofreu dois aumentos, sendo eles nos anos de 2008/2009 (3,00%) e 2009/2010 (4,00%), além de reduções em todos os outros anos, com quedas de 5,00% em 2007/2008; 2,00% em 2010/2011; 1,00% em 2011/2012 e 3,00% em 2012/2013. Nos anos finais podemos notar que ocorreram três aumentos e três reduções. Os aumentos foram de 5,00% entre os anos de 2010/2011 e de 6,00% em 2008/2009 e 2009/2010. As reduções foram de 11,00% em 2007/2008; 2,00% em 2011/2012 e de 8,00% em 2012/2013.

Ao observarmos a progressão dos índices de distorção da escola Doutor Eduardo Olímpio Machado durante os anos de 2007 e 2013, podemos verificar que, nos anos iniciais, não ocorreram alterações nos índices entre os anos de 2008/2009 e 2009/2010, enquanto nos anos de 2011/2012 foi registrado aumento de 2,00%. Entre os anos de 2010/2011 e 2012/2013 foram registradas reduções de 2,00%, e de 6,00% em 2007/2008. Nos anos finais foram registradas somente duas reduções, uma de 13,00% em 2007/2008 e outra de 4,00% em 2012/2013. Nos outros anos foram registrados aumentos de 1,00% em 2009/2010; 2,00% em 2008/2009 e 2011/2012 e de 4,00% em 2010/2011.

Ao compararmos os índices da escola com a média das escolas municipais, verificamos que em todos os anos a escola obteve resultados abaixo da média, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais. Nos anos iniciais a escola ficou com 2,00% a menos que a média em 2007; 3,00% a menos em 2008 e 2012; 4,00% a menos em 2009, 2010 e 2013, e 5,00% a menos em 2011.

Nos anos finais, podemos observar que os percentuais que a escola ficou abaixo da média foram bem maiores que os índices dos anos iniciais. Em 2007 e 2013 a escola ficou com 5,00% abaixo da média; em 2008 e 2010 a escola teve 9,00% a menos de distorção que a média; em 2009 e 2011 esse índice foi de 7,00% a menos e em 2012, a escola ficou com 4,00% abaixo da média.

Podemos observar, através da avaliação dos dados de progressão do índice de distorção escolar da escola Desembargador Carlos Garcia de Queiroz que, nos anos iniciais, a escola obteve somente dois pequenos aumentos nos anos de 2008/2009 (1,00%) e em 2011/2012

(2,00%). Nos outros anos a instituição teve reduções de 9,00% em 2007/2008; de 1,00% em 2009/2010 e em 2010/2011 e redução de 4,00% nos anos de 2012/2013. Nos anos finais as reduções foram de 19,00% em 2007/2008; de 5,00% em 2008/2009 e em 2012/2013 e de 2,00% em 2010/2011. Entre os anos de 2009/2010 a escola registrou um acréscimo de 7,00% no índice e em 2011/2012 teve aumento de 2,00%.

Nos anos iniciais, ao confrontarmos esses dados com os da média das escolas municipais, podemos notar que nos anos de 2007 e 2012 a escola teve índices acima da média em 4,00% e 1,00%, respectivamente. Nos anos de 2008 e 2009 a escola obteve pontuação iguais as da média, enquanto nos anos de 2010 e 2011 ficou com 1,00% abaixo da média e em 2013 com 2,00% a menos que a média.

Em relação aos anos finais, podemos verificar que a instituição conseguiu índices abaixo da média somente nos anos de 2001, com 2,00% a menos e, em 2013 com 1,00% abaixo da média. Nos outros anos a escola ficou abaixo da média, com 13,00% a mais em 2007; 3,00% em 2008; 2,00% acima nos anos de 2009 e 2010 e 1,00% a mais em 2012.

Ao analisarmos as taxas de distorção e sua evolução entre os anos de 2007 e 2013 na Escola Municipal Frederico Soares, verificamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esse índice sofreu pequenas alterações nesse período, oscilando sempre entre 0 e 2 pontos percentuais. Entre os anos de 2007/2008 e 2010/2011 não foram registradas alterações nos valores de distorção. Nos anos de 2008/2009 e 2012/2013, a escola apresentou uma redução de 2,00% nesse índice. Entre os anos de 2009/2010 a instituição teve um aumento de 1,00% e em 2011/2012 esse aumento foi de 2,00%.

Já nos Anos Finais, as oscilações para o período são um pouco maiores, chegando a 5,00%. Entre os anos de 2012/2013 não foi registrada nenhuma alteração na taxa de distorção nessa escola. Tivemos aumento desse índice entre os anos de 2007/2008 com 5,00%, e em 2010/2011 com 1,00%. As reduções foram registradas nos anos de 2008/2009, com queda de 5,00% e em 2009/2010, com redução de 2,00%.

Ao compararmos os índices obtidos pela escola com a média de todas as outras do município de Campo Grande, podemos observar que, na maior parte dos anos, obteve índices de distorção abaixo da média. Nos Anos Iniciais, a escola teve índices menores que a média em 6,00% no ano de 2007, com 1,00% a menos em 2008 e 2013, 4,00% a menos em 2009, 3,00% a menos em 2010 e 2,00% menos em 2011. No ano de 2011, a escola obteve índice idêntico à média

Nos anos finais a escola ficou 1,00% acima da média no ano de 2008. Em todos os outros anos a instituição teve resultados abaixo da média das escolas municipais. Em 2007, obteve 13,00% a menos que a média; em 2009 ficou com 4,00% a menos; em 2010 a diferença foi de 4,00% a menos para a escola; em 2011 e 2013 o resultado foi de 10,00% abaixo da média e em 2012 esse índice foi de 13,00% a menos que a média.

Em relação à Escola Municipal Professor Maestro João Corrêa Ribeiro, podemos observar que, nos anos iniciais, ao compararmos os dados da escola com os dados da média das escolas municipais, somente no ano de 2013 a escola ficou com índices abaixo da média, com 3,00% a menos. Nos outros anos a escola ficou com índices mais elevados que a média, com 2,00% a mais em 2007 e 2008; com 3,00% a mais em 2009 e 1,00% a mais nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Nos anos finais a escola ficou com 1,00% a mais que a média em 2007; 4,00% acima em 2011 e 6,00% a mais nos anos 2012 e 2013. No ano de 2008, a instituição ficou com 2,00% a menos que a média, em 2009 ficou com 5,00% menos e em 2010 registrou índice de distorção 4,00% menor que a média das escolas municipais.

Na progressão dos índices, podemos verificar que nos anos iniciais a escola registrou redução de 5,00% nos anos de 2007/2008 e 2012/2013; de 2,00% em 2009/2010 e de 1,00% em 2010/2011. Não foi registrada qualquer alteração entre os anos de 2011/2012 e em 2008/2009 a escola teve um aumento de 2,00% nesse índice. Em relação aos anos finais, registramos reduções de 12,00% em 2007/2008 e de 3,00% em 2008/2009 e 2012/2013. Tivemos ainda aumento de 4,00% em 2009/2010; de 10,00% em 2010/2011 e de 1,00% em 2011/2012.

Ao confrontarmos os índices da Escola Municipal Maria Lúcia Passarelli com os índices da média das escolas municipais de Campo Grande, podemos verificar, em relação aos anos iniciais, que a escola obteve valores idênticos a média em 2007 e 2009. No ano de 2008, a escola teve taxa de 1,00% abaixo da média de referência. Nos anos de 2010, 2012 e 2013 a escola ficou com índice 2,00% superior à média e, em 2011, esse valor caiu para 1,00%.

Nos anos finais, a escola teve índices superiores à média nem 2007, com 3,00% a mais no índice e, nos anos de 2011, 2012 e 2013, registrou índices de 1,00% acima da média. A instituição teve valores inferiores aos de referência nos anos de 2008 (1,00%), 2009 (4,00%), e 2010 (3,00%).

Em relação à progressão dos índices, os anos iniciais apresentaram reduções entre os anos de 2007/2008 (6,00%), 2010/2011 (2,00%) e 2012/2013 (1,00%). Nos outros anos, a

instituição registrou aumento de 2,00% nos anos de 2008/2009 e 2009/2010, além de aumento de 1,00% em 2011/2012. Nos anos finais as quedas nos índices de distorção foram registradas entre os anos de 2007/2008, com queda de 13,00%; 2008/2009 e 2011/2012, com redução de 3,00%; e em 2012/2013, com diminuição de 1,00% nesse índice. Foram registrados somente dois aumentos nesse período, com 4,00% em 2009/2010 e 6,00% em 2010/2011.

Comparando os dados da Escola Municipal Nazira Anache com as médias das escolas municipais, verificamos que na maior parte dos anos a escola teve índices acima da média de referência. Nos anos iniciais teve resultados iguais aos da média nos anos de 2007 e 2012. No ano de 2008 a escola ficou com 3,00% a mais que a média e nos anos de 2009 e 2010 ficou com 2,00% acima do valor de referência. A instituição ficou com 1,00% a mais que a média nos anos de 2011 e 2013.

Nos anos finais os resultados foram um pouco diferentes. A escola teve índices acima da média nos anos de 2007 (6,00%), 2008 (12,00%), 2009 (4,00%) e 2013 (3,00%). Em 2013, a escola ficou com taxas iguais as médias e, diferentemente do que aconteceu nos anos iniciais, a instituição ficou abaixo das médias com 2,00% a menos em 2010 e 1,00% a menos em 2011.

Ao analisarmos a progressão dos índices de distorção, verificamos que nos anos iniciais as variações foram bem pequenas. Podemos notar que entre os anos de 2008/2009, 2009/2010 e 2012/2013 não há qualquer alteração nos índices de distorção. Nos anos de 2007/2008 e 2010/2011 verificamos uma redução de 2,00% nesse índice e em 2011/2012 essa redução foi de 1,00%. Nos anos finais ocorreram reduções de 3,00% entre os anos de 2007/2008 e 2009/2010, e queda de 8,00% em 2008/2009. Entre os anos de 2010 e 2011 a escola registrou um aumento de 3,00% e nos anos seguintes não ocorreram alterações no índice de distorção nessa escola.

Ao confrontarmos os dados da Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli com os da média das escolas municipais, podemos notar que as taxas da escola estiveram, em todos os anos dos dois ciclos, acima da média municipal. Nos anos iniciais, a escola teve 9,00% a mais de distorção que a média em 2007; 8,00% a mais em 2008; 6,00% a mais em 2009 e 2010; 7,00% a mais em 2011 e em 2012 e 5,00% a mais que a média em 2013. Nos anos finais esses índices de diferença foram um pouco mais elevados, com diferença de 10,00% em 2007 e 2011; 11,00% em 2008; 13,00% em 2009; 8,00% em 2010; 6,00% em 2012 e 5,00% e 2013.

Em relação à progressão dos índices de distorção, podemos observar que nos anos iniciais não ocorreram alterações nos valores entre os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. Nos

outros anos foram registradas reduções, sendo elas de 6,00% em 2007/2008, de 1,00% em 2008/2009 e de 3,00% em 2012/2013.

Nos anos finais essa progressão ocorreu de forma bastante distinta. A instituição registrou aumento na taxa de distorção entre os anos de 2008/2009 (2,00%), e 2010/2011 (4,00%). Entre 2007/2008 houve uma queda de 8,00% e em 2009/2010 essa redução foi de 3,00%. Nos anos de 2011/2012 e 2012/2013, esses índices foram de 5,00% e 4,00%, respectivamente.

Se confrontarmos os índices da Escola Municipal Professor Aldo de Queiroz com os índices da média das escolas municipais, verificamos que essa instituição obteve índices abaixo da média em todos os anos, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais. Nos anos iniciais, a escola ficou com 4 pontos percentuais a menos que a média nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2012. Ficou com dois pontos a menos em 2008 e 2013 e 5,00% a menos em 2010. Nos anos finais a escola ficou com valores bem abaixo dos índices municipais, obtendo 18,00% a menos em 2007; 8,00% abaixo em 2008 e 2009; 13,00% a menos em 2010; 14,00% a menos e 2011; 11,00% abaixo em 2012 e 10,00% a menos em 2013.

Já em relação ao progresso desse índice na escola, podemos notar que há pequenas alterações no período. Nos anos iniciais foram registradas reduções de 3,00% em 2007/2008 e de 1,00% em 2008/2009 e 2009/2010. Entre os anos de 2010/2011 e 2011/2012 não foram registradas alterações nos índices dessa escola. No ano de 2012/2013, ocorreu um aumento de 1,00% nesse índice.

Nos anos finais ocorreram reduções de 2,00% entre os anos de 2009/2010 e 2012/2013. Em 2008/2009, não houve alteração no índice de distorção. Nos outros anos foram registrados aumento, sendo de 1,00% em 2007/2008 e 2010/2011, e de 2,00% em 2011/2012.

Ao analisarmos a evolução do índice de distorção da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos entre os anos de 2007 e 2013, podemos verificar que a escola teve redução, nos anos iniciais, de 1,00% entre os anos de 2007/2008 e de 2,00% nos anos de 2010/2011. Em 2008/2009, não houve qualquer alteração no índice de distorção. Todavia, a instituição teve aumento nos índices nos anos de 2009/2010 (2,00%), 2011/2012 (1,00%) e 2012/2013 (1,00%). Nos anos finais foram registrados somente dois aumentos, sendo eles de 2,00% em 2008//2009 e de 1,00% em 2009/2010. As reduções foram de 8,00% em 2007/2008; de 1,00% em 2010/2011; e de 2,00% nos anos de 2011/2012 e 2012/2013.

Se compararmos a média das escolas municipais com a média da escola Professor Licurgo de Oliveira, podemos observar que somente em um ano a escola teve índice acima da

média. Nos anos iniciais, a escola teve índice inferior em 6,00% à média no ano de 2007; em 2,00% nos anos de 2008 e 2011; em 3,00% no ano de 2009; e 1,00% nos anos de 2010 e 2012. Em 2013, a escola ficou com 1,00% acima da média.

Nos anos finais os valores foram inferiores à média municipal em todos os anos, ficando com 8,00% a menos em 2007; 7,00% a menos em 2008 e 2010; 5,00% a menos em 2009; 10,00% a menos em 2011 e 2013 e 11,00% abaixo da média em 2012.

Nos anos iniciais, a Escola Municipal Professor Wilson Taveira Rosalino, ao ser comparada com os resultados da média das escolas municipais, obteve índices iguais aos da média em dois anos (2012 e 2013) e índices superiores em todos os outros anos. Nos anos de 2007, 2010 e 2011 ficou com 3 pontos percentuais acima da média e em 2008 e 2009 ficou com 2,00% a mais que a média.

Nos anos finais os índices obtidos pela escola foram iguais à média nos anos de 2011 e 2013. No ano de 2007, a escola ficou com 27,00% a mais no índice de distorção que a média municipal. No ano seguinte, esse valor reduziu para 8,00%, caindo para 7,00% em 2009 e 7,00% nos anos de 2010 e 2012.

Em relação à progressão desse índice, podemos notar que nos anos iniciais ocorreram dois aumentos consecutivos de 1,00% nos anos de 2008/2009 e em 2009/2010. Entre os anos de 2007/2008 a escola teve uma redução de 6,00%; de 1,00% nos anos de 2010/2011 e 2012/2013 e de 3,00% em 2011/2012. Já nos anos finais, tivemos uma queda de 16,00% entre 2007 e 2008; de 1,00% em 2008/2009; de 2,00% em 2010/2011 e de 7,00% em 2012/2013. Entre os anos de 2009 e 2010 não houve alteração no índice de distorção e em 2011/2012 foi registrado um aumento de 3,00% nesse índice.

Ao analisarmos os dados relativos às taxas de rendimento e compará-los com as metas estipuladas pelo PAB, podemos verificar que a escola WT teve seus índices de reprovação, nos anos iniciais, dentro do estabelecido pelo programa como médias aceitáveis somente nos anos de 2011 (4,50%) e 2012 (4,40%), ou seja, somente nesses dois anos a escola teve médias inferiores a 5,00%. Nos outros dois anos a escola teve índices superiores à meta pré-estabelecida, com 2,10% a mais no ano de 2010 e 1,60% a mais que o índice em 2013. Em relação aos anos finais podemos observar que em todos os anos avaliados a escola teve índices superiores à meta estabelecida pelo programa. Nos anos 2010 e 2011, obtiveram taxas acima de 10%, ou seja, o dobro do estimado. A menor taxa desse ciclo foi obtida no ano 2012, com índice de 5,90%, o mais próximo da meta obtido pela instituição. Em relação às taxas de aprovação notamos que nos anos iniciais a escola ficou todos os anos abaixo dos 95% estabelecido

como ideal pelo PAB. Essa instituição de ensino teve índices menores que o pretendido entre 0,30% e 2,90%. Nos anos finais, a escola atingiu índices abaixo de 90% nos anos de 2010 e 2011, chegando aos 90% em 2012 e 2013. A escola WT teve índices abaixo da média entre 3,30% e 4,80%. Ao observarmos os índices de abandono escolar verificamos que este ainda é um problema enfrentado pela escola. Nos anos iniciais somente no ano de 2013 a escola atingiu o índice 0,00%, mantendo valores inferiores a 1% em todos os outros anos. Já nos Anos Finais esses índices foram bem superiores aos dos Anos Iniciais. Somente no ano 2013 a escola obteve seu menor índice, com 1,20%. Todos os outros anos esse valor ficou acima de 2%.

Já na E.M. Professor Licurgo de Oliveira Bastos (LO) verificamos que as taxas de reprovação nos anos iniciais estiveram acima dos 5% em todos os anos, ficando com índices acima do estabelecido entre 0,30% e 6,70%. Nos anos 2010 e 2013, a escola teve resultados superiores a 10%, enquanto nos Anos Finais a escola teve resultado superior aos 5% somente em 2013, com 1,80% a mais que a meta. Os índices de aprovação também foram melhores nos Anos Finais, com valores abaixo dos 95% estabelecido nos anos 2010 e 2013, com diferenças entre 0,10% e 2,70% da meta, enquanto os Anos Iniciais apresentaram resultados inferiores à meta em todos os anos. Em 2010 e 2013, a escola obteve índices inferiores a 90%, com índices menores que o estabelecido entre 0,60% e 7,50%. Ao analisarmos o abandono escolar verificamos que nos anos iniciais esse problema está presente em todos os anos avaliados, com valores entre 0,20% e 0,80%, enquanto nos Anos Finais esses valores variaram entre 0,60% e 1,60%, atingindo o 0,00% em 2013.

A E.M. Professor Aldo de Queiroz teve taxas de reprovação nos anos iniciais abaixo dos 5,00% estabelecido como limite máximo no PAB somente no ano 2013, ficando nos outros anos acima dessa meta entre 0,30% e 1,40%. Nos Anos Finais os resultados foram bem diferentes, com índices inferiores a 5,00% em todos os anos. Em 2010, essa taxa não chegou a 1%, sendo que este resultado é decorrente de abandono escolar. As taxas de aprovação, nos anos iniciais, estiveram abaixo dos 95% entre 0,40% e 1,40%, atingindo valores acima da meta somente em 2013. Já os Anos Finais tiveram índices superiores a 95% em todos os anos, com resultados bem melhores que os Anos Iniciais. Diferentemente dos índices anteriores, no abandono escolar podemos verificar que os Anos Iniciais tiveram resultados melhores que os Anos Finais, apresentando valores de abandono somente no ano de 2010, com índice de 0,10%, enquanto os Anos Finais teve índices entre 0,20% e 1,30%, atingindo índice 0,0% em 2013.

A E.M. Padre Tomaz Ghirardelli apresentou índices de reprovação superior a 5,00% em todos os anos, tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais. No primeiro, a escola teve

resultados superiores a 10% em 2010 e 2013, com valores acima da média entre 2,30% e 10,10%. Nos Anos Finais o índice foi superior a 10% em 2013 e chegou a quase 205 em 2010, com índices superiores à meta entre 2,40% e 14,80%. Nos valores de aprovação novamente a escola ficou abaixo dos 95% estabelecido como meta pelo PAB em todos os anos, nos dois ciclos do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais a escola teve resultados inferiores a 90% em 2013 e em 2010 teve índice inferior a 85%. Estes índices ficaram acima da média entre 2,30% e 10,20%. Nos Anos Finais o índice de reprovação ficou abaixo de 90% em 2013 e inferior a 85% em 2010, com resultados acima da média entre 2,40% e 14,90%. No abandono escolar podemos observar que os índices dos Anos Iniciais e dos Anos Finais foram muito próximos, sendo que nos iniciais só foi registrado índice deste rendimento em 2010, com 0,10%, enquanto os anos finais tiveram este mesmo resultado nos anos de 2010 e 2013. Nos dois ciclos todos os outros anos ficaram com índice zero de abandono.

A E.M. Nazira Anache apresentou índices de reprovação nos Anos Iniciais muito próximos à média, mas em todos os anos os resultados foram superiores entre 0,10% e 2,50%. Nos Anos Finais observamos que a escola teve resultados inferiores a 5% nos anos 2010 e 2011, com um aumento repentino registrado nos anos de 2012 e 2013, que tiveram índices superiores a 15%, com valores superiores à meta entre 11% e 13,90%. Verificando os índices de reprovação notamos que nos Anos Finais os resultados encontrados nos anos de 2010 e 2011 ficaram acima do 95% estabelecido, enquanto nos outros dois anos os valores ficaram abaixo de 85%, com números inferiores à média entre 11 e 15,20%. Nos Anos Finais os índices de abandono ficaram abaixo de 1% em quase todos os anos, com exceção de 2010 que teve índice 0,00%. Já os Anos Iniciais ficaram com índice 0 em 2011 e 2013, e obteve valores inferiores a 0,50% nos outros dois anos.

Na E.M. Maria Lúcia Passarelli verificamos que os índices de reprovação nos Anos Iniciais ficaram abaixo de 5% nos anos 2011 e 2013, atingindo índices superiores à meta nos outros dois anos, com valores superiores em 1,30% e 1,90%. Já nos Anos Finais podemos observar que em 2010 o índice obtido pela escola foi de 5,00% e no ano seguinte esse valor ficou abaixo da meta estabelecida. Nos outros anos tivemos aumento constante dos índices, ficando ente 2,50% e 5% acima do estabelecido. Para a aprovação escolar os Anos Iniciais tiveram resultados acima dos 95% em 2011 e 2013, com valores entre 1,80% e 2% abaixo da média nos outros aos. Nos Anos Finais a escola teve índices superiores ao estabelecido pelo PAB em 2010 e 2011 e nos outros dois anos ficou com valores abaixo da meta entre 3,40% e 5,30%. Em relação ao abandono escolar, os Anos Finais obtiveram índice de 0% em 2010 e,

nos outros anos, valores inferiores a 1%, enquanto nos Anos Iniciais a escola obteve taxas inferiores a 0,50% em 2010 e 2012 e índices 0% em 2011 e 2013.

Para a Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro, verificamos que os valores das taxas de reprovação ficaram abaixo dos 5% em 2011 e 2012. Nos anos de 2010, a escola ficou com índice superior a 5% e em 2013 ficou superior a 10%. Os índices de reprovação nos Anos Iniciais foram superiores, entre 3,20% e 7,80%. Já os Anos Finais ficaram abaixo da média somente em 2011, com resultados superiores à meta entre 0,70% e 3,60%. Nos índices de aprovação podemos verificar que nos Anos Iniciais os valores ficaram acima da meta do PAB somente em 2011. Em 2013 a escola teve resultado inferior a 90%, ficando em todos os anos que esteve abaixo dos 95% com valores menores que a meta entre 0,40% e 7,80%. Já os Anos Finais tiveram resultados melhores que os anos iniciais, com índices inferiores à meta entre 0,70% e 3,60% em todos os anos, com exceção do ano de 2011, onde a escola conseguiu resultado superior aos 95%. Sobressaindo-se novamente aos anos Iniciais, os Anos Finais tiveram resultados que demonstram que nesse período a escola MJ conseguiu acabar com o abandono escolar, com índices 0 em todos os anos, enquanto nos anos iniciais esses valores ficaram igual a zero em três dos quatro anos avaliados, ficando em 0,50% em 2012.

A Escola Municipal Frederico Soares apresentou resultado de índice de reprovação, nos Anos Iniciais, abaixo de 5% somente no ano de 2012, ficando sempre acima da meta entre 1,70% e 8%. No ano de 2010, a escola teve seu pior resultado, ficando acima dos 10%. Já nos Anos Finais, verificamos resultados bem melhores que os anteriores. Somente no ano de 2010 a escola ficou acima dos 95% estimados pelo PAB entretanto, a instituição ficou com valores acima da média entre 1% e 1,50%, ou seja, valores bem menores que os Anos Iniciais. Em relação aos índices de Aprovação, podemos verificar que nos Anos Finais, com exceção do ano de 2010, todos os outros anos tiveram resultados acima de 95%. Em 2010, a escola ficou com 0,90% a menos que a meta estabelecida pelo programa, mostrando novamente resultados melhores que os Anos Iniciais, que somente no ano 2012 teve valores acima de 95%. Nos anos de 2011 e 2013 a escola ficou com índice entre 90% e 95% e em 2010 este valor ficou menor que 90%. Os índices ficaram abaixo da média entre 2,50% e 8,20%. Destacando-se novamente, os Anos Finais tiveram índice 0 de abandono escolar em todos os anos analisados, enquanto os Anos Iniciais apresentaram este índice somente nos anos de 2010 e 2013, ficando com 0,20% nos outros dois anos.

A E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz teve índices de reprovação, nos Anos Iniciais, abaixo dos 5% nos anos de 2012 e 2013 e, em 2010 e 2011 ficou acima dessa meta

entre 0,80% e 2,10%. Nos Anos Finais a escola ficou com índices acima dos 5% somente em 2011, com 1,90% a mais que a meta. A escola chegou a ter índice menor que 1% em 2012. Nas taxas de aprovação a escola ficou com resultado acima da meta em 2012 e 2013 nos Anos Iniciais. Nos outros anos a escola teve resultados acima da meta entre 0,80% e 2,50%. Nos Anos Finais, somente em 2011 a escola teve resultados inferiores a 95%, chegando a atingir 99,80% de aprovação em 2012. Em relação ao abandono escolar, os Anos Finais tiveram índice de 0,20% em 2011 e 2013 e taxa 0 nos outros dois anos, enquanto nos Anos Iniciais somente em 2010 o resultado foi superior a 0%, com 0,40%.

Nos Anos Iniciais da E.M. Dr. Eduardo Olímpio Machado, verificamos que as taxas de reprovação ficaram abaixo dos 5% em todos os anos, sendo seu maior índice 4,60%, ainda inferior à meta estabelecida pelo PAB. Já nos Anos Finais os resultados foram bem diferentes, com taxas bem superiores à meta em todos os anos, com os anos de 2011 e 2013 tendo índices próximos a 15%. A escola teve resultados superiores entre 2,20% e 9,40%. Em relação à aprovação, os Anos Finais tiveram resultados inferiores à meta em todos os anos, chegando a ter taxas inferiores a 85%. A instituição teve resultados abaixo da meta entre 2,80% e 10,80%, enquanto os Anos Iniciais ficou somente um ano abaixo da média, com 0,10% a menos que a meta em 2012. Para o abandono escolar verificamos que a escola obteve índice 0 em 2010 tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Em relação ao primeiro, podemos observar que os índices ficaram entre 0,10% e 0,50% e nos Anos Finais esse valor ficou em 0,40% em 2013 e acima de 1% nos outros dois anos.

Na E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad podemos verificar que nos anos Iniciais os índices de reprovação ficaram acima dos valores estabelecidos pelo PAB em quase todos os anos, com exceção de 2011 que a escola conseguiu ficar abaixo dos 5%. Nos anos de 2012 e 2013 a escola ficou com índices entre 5% e 6% e em 2010 esse índice subiu para 8,70%. Então, verificamos que a escola esteve entre 0,40% e 4,70% acima da meta nesse período. Nos Anos Finais os índices foram superiores a meta do PAB em todos os anos, obtendo valores acima de 10%. Nessa etapa a escola ficou com valores entre 5,9% e 9,40% acima da meta estabelecida pelo PAB. Em relação aos índices de aprovação, verificamos que os Anos Iniciais ficaram abaixo da média em praticamente todos os anos, com índices superiores a meta entre 0,7% e 3,7%. Somente no ano de 2011 a escola atingiu o índice de 95% nesse período. Nos Anos Finais a escola ficou com valores inferiores à meta em todos os anos, com índices inferiores a 90%. Para esse período a escola ficou com taxas entre 9,40% e 5,90% abaixo da meta do PAB. Em relação ao abandono escolar verificamos que nos Anos Finais a escola acabou com esse

problema, obtendo índice zero em todos os anos, enquanto os Anos Iniciais tiveram índice zero somente nos anos 2010 e 2012, ficando com valores entre 0,15 e 0,3% nos outros dois anos.

Em relação às médias obtidas na cidade de Campo Grande, verificamos que nos Anos Iniciais as taxas de reprovação ficaram acima da meta estabelecida pelo PAB em todos os anos, com valores acima da média entre 0,20% e 2,60%. Os índices de aprovação para esse segmento ficaram abaixo da média em todos os anos, com valores inferiores à meta entre 0,40% e 1,20%. Em todos os anos desse período foram registrados índices de 0,20% nas taxas de abandono. Já nos Anos Finais, podemos verificar que as taxas de abandono escolar foram de 0,40% em praticamente todos os anos, com exceção de 2012 que a taxa ficou em 0,50%. Na aprovação, a cidade teve resultados inferiores ao estabelecido em todos os anos, com índices superiores em 2,50% e 4,40%. Para as taxas de reprovação, todos os anos foram registrados índices superiores acima do estabelecido pelo PAB, com resultados superiores entre 1% e 3,90%.

Ao compararmos as médias gerais¹⁵ obtidas pelas escolas do PAB com as médias das escolas municipais de Campo Grande, podemos observar que todos os três índices de rendimento das escolas participantes do programa foram superiores aos das escolas municipais como um todo. O mesmo aconteceu com as médias dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Podemos verificar também que o índice de reprovação nos Anos Iniciais é bem maior que o dos Anos Finais, sendo mais de onze vezes superior. Em relação aos índices de aprovação, verificamos situação contrária, com os AI tendo resultados melhores que os AF, com vantagem de 1,90%. No abandono escolar novamente aos AI tiveram resultados melhores, com os AF tendo índice mais de trinta e duas vezes superior ao dos Anos Iniciais.

Se fizermos um ranking das escolas analisadas com base nas médias de suas taxas de rendimento, podemos observar que, em relação à média geral dos índices, no rendimento reprovação, as escolas tiveram variação entre 3,38% e 12,83%. As três melhores colocadas foram as escolas Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, Professor Aldo de Queiroz e Frederico Soares, enquanto as três últimas foram as escolas Consulesa Margarida Maksoud Trad, Padre Tomaz Ghirardelli e Doutor Eduardo Olímpio Machado. Entre 0% e 5% ficaram as escolas Desembargador Carlos Garcia de Queiroz e Professor Aldo de Queiroz e entre 5% e 10% ficaram a maior parte das escolas, sendo elas Frederico Soares, Maria Lúcia Passarelli, Professor Licurgo de Oliveira, Maestro João Corrêa Ribeiro, Wilson Taveira Rosalino e Nazira Anache. Acima de 10% ficaram somente as escolas Padre Tomaz Ghirardelli e Doutor Eduardo Olímpio Machado.

¹⁵ A média geral foi feita através da soma dos índices de todos os anos e dos dois ciclos dividido por quatro.

Em relação aos Anos Iniciais, podemos notar que os índices de reprovação tiveram variações de 3,46% a 10,55%. As três melhores colocadas foram as escolas Doutor Eduardo Olímpio Machado, Desembargador Carlos Garcia de Queiroz e Maria Lúcia Passarelli, todas com índices abaixo de 5%. Os três menores índices ficaram com as escolas Frederico Soares, Professor Licurgo de Oliveira e Padre Tomaz Ghirardelli. Somente essa última escola teve resultado superior a 10%, enquanto todas as outras escolas ficaram com resultados entre 5% e 10%. Nos valores de aprovação, podemos verificar que somente as duas primeiras colocadas das escolas participantes do programa tiveram resultado superior a 95%, sendo elas as escolas Doutor Eduardo Olímpio Machado e Desembargador Carlos Garcia de Queiroz. Em terceiro lugar ficaram empatadas as escolas Professor Aldo de Queiroz e Maria Lúcia Passarelli, obtendo índices entre 90% e 95%, assim como a grande maioria das escolas. Somente a Padre Tomaz Ghirardelli ficou com índice inferior a 90%, obtendo o menor índice das escolas do programa PAB. Já nos índices de abandono, todas as escolas tiveram resultados inferiores a 1,00%, sendo o menor índice registrado pelas escolas Professor Aldo de Queiroz e Padre Tomaz Ghirardelli, com médias inferiores a 0,05%, e o maior ficou com a escola Wilson Taveira Rosalino, sendo essa a única que teve média superior a 0,50%.

Nos Anos Finais os índices de abandono escolar variaram entre 0% e 2,33%. As três escolas com melhores índices foram Maria Lúcia Passarelli, Frederico Soares e Consulesa Margarida Maksoud Trad, enquanto os maiores foram registrados pelas escolas Nazira Anache, com 1,00% e Wilson Taveira Rosalino, com 2,33%. Os índices de aprovação para esse ciclo oscilaram entre 97,13% e 87,55%, com as escolas Desembargador Carlos Garcia de Queiroz Professor Aldo de Queiroz e Frederico Soares, obtendo os melhores índices registrados no período, com valores acima de 95%. Entre 95% e 90% ficaram as escolas Professor Licurgo de Oliveira, Maestro João Corrêa Ribeiro e Maria Lúcia Passarelli. Todas as outras tiveram resultados inferiores a 90%, com a escola Consulesa Margarida Maksoud Trad obtendo o menor índice das onze escolas. Nas taxas de reprovação, novamente a escola Consulesa Margarida Maksoud Trad aparece como última colocada, obtendo resultados superiores a 10%, assim como as escolas Padre Tomaz Ghirardelli e Doutor Eduardo Olímpio Machado. Abaixo de 5% ficaram as escolas Professor Aldo de Queiroz, Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, Frederico Soares e Professor Licurgo de Oliveira. Todas as outras tiveram médias entre 5% e 10%.

Em relação aos valores dos índices de distorção idade-série podemos verificar que a cidade de Campo Grande apresentou, nos Anos Iniciais, resultados acima dos 5% estipulado

pelo PAB em todos os anos. Esses resultados ficaram acima da meta entre 5% e 11%, sendo o melhor índice registrado no ano de 2013, bem após o término da parceria com o IAS, com 10% de distorção, e o pior foi de 16% em 2007. Nos Anos Finais os valores também ficaram acima da meta em todos os anos, com valores entre 17% e 26% superiores ao estabelecido. O melhor índice registrado foi de 22% em 2008 e 2009, e o pior foi em 2007 com 31%.

Na escola Consulesa Margarida Maksoud Trad (CM), observamos que os índices de distorção ficaram acima da média em todos os anos, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Nos Anos Iniciais os índices ficaram acima da média entre 7% e 14%, enquanto nos Anos Finais foi de 17% a 34%. O melhor índice registrado por essa escola foi de 12% em 2008 nos AI e de 22% no mesmo ano nos AF, enquanto os piores foram de 19% em 2010 nos AI e de 39% em 2011 nos AF.

Na escola Dr. Eduardo Olímpio Machado (EO) os índices de distorção ficaram acima da meta do PAB em todos os anos, nos dois ciclos, assim como na escola CM. Nos Anos Iniciais a escola teve resultados superiores à média entre 1% e 9%, enquanto nos Anos Finais esse valor ficou entre 10% e 21%. O melhor índice encontrado nos AI foi de 6% em 2011 e 2013, e nos AF foi de 15% em 2009. Os piores índices foram registrados em 2007, com 14% nos AI e de 26% nos AF.

Assim como as duas escolas acima, a E.M. Desembargador Carlos Garcia de Queiroz obteve índices superiores à meta estabelecida pelo PAB em todos os anos analisados. Nos Anos Iniciais esses valores ficaram acima da média entre 3% e 15%. O melhor índice obtido nesse período foi de 8% em 2013 e o pior em 2007, com 20%. Nos Anos Finais os índices ficaram acima da média entre 15% e 39% e o melhor índice encontrado foi de 20% em 2009, enquanto o pior foi de 44% em 2007.

Na escola Frederico Soares, assim como em todas as outras escolas, as médias de distorção idade série ficaram acima da meta do PAB em todos os anos. Nos Anos Iniciais as taxas ficaram acima da média entre 3% e 6%, sendo o melhor índice obtido pela escola no ano de 2009, com 8%, enquanto o pior foi de 11% em 2012. Já nos Anos Finais podemos observar que os índices ficaram entre 8% e 18% acima da meta e o pior índice foi registrado no ano de 2008, com 23% e o melhor foi de 13% em 2012 e 2013.

Na E.M. Maestro João Corrêa Ribeiro podemos observar que nos Anos Iniciais os índices ficaram acima da meta do PAB entre 2% e 13%, enquanto nos Anos Finais esses valores ficaram entre 12% e 27%. Os melhores índices encontrados foram de 7% em 2013 nos AI e de

17% em 2009 nos AF. Os piores resultados foram de 18% em 2007 nos AI e de 32% em 2007 e 2012 nos AF. Em todos os anos a escola obteve índices superiores à meta do PAB.

A escola Maria Lúcia Passarelli teve todos os índices superiores aos estabelecidos pelo PAB. Nos Anos iniciais podemos verificar que os valores ficaram acima da média entre 5% e 11%, sendo o melhor resultado encontrado na escola ML de 10% em 2008 e o pior de 16% em 2007. Nos Anos Finais os índices ficaram acima da meta entre 13% e 29%, com a pior taxa registrada em 2007 com 34% e a melhor em 2009, com 18%.

Na E.M. Nazira Anache podemos observar que em todos os anos os valores ficaram acima do estabelecido pelo PAB, sendo que nos Anos Iniciais a escola teve índices superiores à meta entre 6% e 11%, obtendo seu melhor resultado nos anos 2012 e 2013, com 11% e o pior foi de 16% em 2007. Nos Anos Finais a escola teve índices superiores à meta entre 18% e 32%, obtendo seu melhor resultado no ano de 2010 com 23% e o pior em 2007 com 37%.

Na escola Padre Tomaz Ghirardelli, como em todas as outras, os índices foram superiores em todos os anos, sendo que os Anos Iniciais tiveram resultados superiores entre 10% e 20% e nos Anos Finais ficou entre 23% e 36%. Os melhores índices da escola foram de 15% em 2013 nos AI e de 28% nesse mesmo ano nos AF. Os piores foram registrados no ano de 2007, com 25% nos AI e 41% nos AF.

Na escola Aldo de Queiroz podemos verificar que nos Anos Iniciais os índices ficaram acima da média entre 2% e 7%, enquanto nos Anos Finais essa variação foi de 7% a 10%. Os melhores resultados obtidos foram de 7% nos anos de 2010, 2011 e 2012 nos AI e de 12% em 2010 nos AF, enquanto os piores foram de 12% em 2007 nos AI e de 15% em 2012 nos AF.

Na E.M. Professor Licurgo de Oliveira os valores de distorção encontrados foram maiores que o estabelecido pelo PAB em todos os anos. Nos anos Finais podemos verificar que os índices ficaram acima da meta entre 6% e 4%, tendo seu melhor índice nos anos de 2008, 2009 e 2011, com 9% e seu pior índice foi de 11% em 2010 e 2011. Nos Anos Iniciais a variação do índice acima da meta ficou entre 8% e 18%, sendo o melhor resultado de 13% em 2013 e o pior de 23% em 2007.

Na escola Wilson Taveira Rosalino os índices de distorção ficaram acima do estabelecido pelo PAB entre 5% e 14% nos Anos Iniciais e entre 18% e 41% nos Anos Finais. Ambas as etapas tiveram seu melhor resultado no ano de 2013, com 23% para os AF e 10% para os AI, enquanto os piores foram obtidos no ano de 2007, com 19% para os Anos Iniciais e 46% para os Anos Finais.

Após analisarmos todos esses dados, podemos verificar que os índices de distorção idade-série são maiores nos Anos Finais em todas as escolas, quando comparados aos valores dos Anos Iniciais. Se fizermos um ranking das escolas com base na média dos seus índices de distorção, temos como destaque as escolas Professor Aldo de Queiroz com 10,86% em primeiro lugar; em segundo lugar temos a escola Frederico Soares com 13,15% e em terceiro ficou a escola Professor Licurgo de Oliveira com 13,36%. As três últimas colocadas, em ordem crescente, ficou a escola Professor Wilson Taveira Rosalino em nono lugar, com 22,14%; em décimo ficou a escola Consulesa Margarida Maksoud Trad, com 23,64 e em último a escola Padre Tomaz Ghirardelli, com 26,43%. Podemos verificar que as três últimas colocadas obtiveram índices duas vezes maior que a primeira colocada e a escola PT, última colocada no ranking de médias de distorção, teve resultado mais de duas vezes superior ao segundo colocado e quase o dobro da terceira colocada.

Na média geral de distorção idade-série do Ensino Fundamental, a escola Professor Aldo de Queiroz ficou com índice de pouco mais de 10%, sendo esse o menor encontrado nas escolas analisadas. As escolas Frederico Soares, Professor Licurgo de Oliveira e Doutor Eduardo Olímpio Machado obtiveram taxas entre 10% e 15%, enquanto as escolas Maestro João Corrêa Ribeiro, Professora Maria Lúcia Passarelli e Desembargador Carlos Garcia de Queiroz ficaram com índices entre 15% e 20%. As escolas Nazira Anache, Professor Wilson Taveira Rosalino e Consulesa Margarida Maksoud Trad tiveram média entre 20% e 25% e somente a escola Padre Tomaz Ghirardelli teve índices superiores a 25%.

Em relação às médias dos Anos Iniciais, podemos observar que as escolas Professor Aldo de Queiroz, Doutor Eduardo Olímpio Machado (empatadas em primeiro lugar), Frederico Soares e Professor Licurgo de Oliveira obtiveram as três melhores médias encontradas, enquanto os níveis mais altos de distorção ficaram com as escolas Professor Wilson Taveira Rosalino, Consulesa Margarida Maksoud Trad e Padre Tomaz Ghirardelli. As quatro primeiras colocadas obtiveram índices entre 5% e 10%. Entre 10 e 15% temos a maior parte das escolas, sendo elas Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, Professora Maria Lúcia Passarelli, Maestro João Corrêa Ribeiro, Nazira Anache e Professor Wilson Taveira Rosalino. Somente as escolas Consulesa Margarida Maksoud Trad e Padre Tomaz Ghirardelli tiveram índices entre 15% e 20%.

Nos Anos Finais nenhuma escola conseguiu obter índices inferiores a 10%. As três melhores colocadas foram as escolas Professor Aldo de Queiroz, Frederico Soares e Professor Licurgo de Oliveira (empatados em segundo lugar), e Doutor Eduardo Olímpio Machado,

enquanto as três piores foram as escolas Professor Wilson Taveira Rosalino, Consulesa Margarida Maksoud Trad e Padre Tomaz Ghirardelli. Somente a escola Professor Aldo de Queiroz obteve índices inferiores a 15%. Entre 15% e 20% ficaram as escolas Frederico Soares, Professor Licurgo de Oliveira e Doutor Eduardo Olímpio Machado. Na faixa seguinte, entre 20% e 25% encontramos as escolas Maestro João Corrêa Ribeiro e Professora Maria Lúcia Passarelli. Entre 25% e 30% ficaram as escolas Desembargador Carlos Garcia de Queiroz e Nazira Anache e, entre 30% e 35% ficaram as três últimas colocadas.

Podemos verificar que as três últimas colocadas foram sempre as mesmas nas três análises realizadas, sem alterações de ordem, ficando sempre a escola Padre Tomaz Ghirardelli em último, a Consulesa Margarida Maksoud Trad em penúltimo e a escola Professor Wilson Taveira Rosalino em antepenúltimo. Já em relação as três primeiras colocadas, observamos que a primeira sempre foi a escola Professor Aldo de Queiroz, seguido da escola Frederico Soares e Professor Licurgo de Oliveira. Entretanto, quando a referência foi os Anos Iniciais, a escola Doutor Eduardo Olímpio Machado empatou em 1º lugar com a escola Professor Aldo de Queiroz, enquanto nos Anos Finais a escola EO apareceu em 3º lugar e a escola LO apareceu empatada com a FS em 2º lugar.

3.6 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA ACELERA BRASIL

Vivemos, atualmente, conforme visto no decorrer dessa pesquisa, um novo cenário educacional. Kuenzer (1999), alega que um novo paradigma educacional corresponde a um novo papel do professor, para o qual não se pretende uma educação de qualidade para os trabalhadores, já que esses provavelmente estarão na informalidade ou até mesmo desempregados. Ainda, segundo a autora, para esse tipo de educação, precisa-se apenas de um professor que possa cumprir tarefas, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p. 171), retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador de educação, e transformando-o em um profissional que a autora denomina como “professor tarefairo”.

E é justamente esse professor retratado pela autora que observamos ao analisar as funções pedagógicas desse profissional no Programa Acelera Brasil. No PAB, o professor tem sua ação restrita às tarefas mecânicas, ou seja, a execução de tarefas previamente planejadas por outrem, o que o torna alheio a sua função docente e estranhado a sua própria atividade, por

não ter participação na elaboração e no planejamento de suas próprias estratégias de aulas. Freitas (2012), discute que são retiradas do trabalho docente as etapas do planejamento e da execução, restando-lhe, portanto, apenas o papel de executor de planos e programas elaborados por outrem, muitas vezes alheio à atividade docente. O professor autônomo, intelectual e com a responsabilidade de mudanças e transformações sociais é deixado de lado, valorizando-se, assim, um professor mecanizado. Além da falta de autonomia do professor e da pouca valorização do saber, podemos observar ainda a falta de adequação do planejamento escolar ao ambiente e ao público a ser atendido. Ou seja, deixou-se de lado a individualidade e a especificidade dos alunos, pois todos os Estados e Municípios que aderem ao programa tem a mesma estrutura e plano de ação.

No decorrer desta pesquisa podemos observar diversas vezes que na redação da proposta do programa há uma desvalorização do saber docente. Fala-se, inclusive, que até professores inexperientes são capazes de ministrarem as aulas do programa, menosprezando o conhecimento adquirido na prática pedagógica. Verificamos também que a todo momento fala-se em formação de professores, mas uma formação voltada para ensinar os docentes a trabalharem com o material e com a descrição das atividades, ou seja, para mostrar aos professores a necessidade de se seguir exatamente os roteiros deixados pelo programa.

Em pesquisa realizada por Freitas et al. (2013), podemos observar as mesmas constatações aqui levantadas. Com relação ao papel do professor no Programa Acelera Brasil, a autora retrata a entrevista de uma professora que trabalhava em uma classe de aceleração e, ao relatar seu papel no PAB, ela alega que o Programa Acelera Brasil trata-se de um pacote: os materiais já vêm prontos para serem trabalhados em sala de aula, inclusive os conteúdos a serem trabalhados em cada aula e suas respectivas avaliações. E afirma que os professores têm que seguir um roteiro diário.

Quanto ao papel do professor, Freitas et al. (2013), explica que este praticamente não tem autonomia ao trabalhar com os projetos externos, como acontece no Programa. Portanto, podemos notar que além da mecanização do trabalho docente, o programa acaba por implicar também em uma diminuição da qualidade de ensino, pois, conforme citado anteriormente, há somente um professor para trabalhar com todas as disciplinas do pacote do Programa.

Para romper com esses problemas, faz-se necessário uma retomada do papel do professor como organizador e planejador de sua própria aula. Conforme verificamos em Freitas (2013):

Uma alternativa a esse processo é a retomada do protagonismo dos professores e da escola como um todo, ao imprimir trabalhos voltados a atender demandas específicas da coletividade, ao mesmo tempo em que integrados em projetos de sociedade e de mundo ampliados por múltiplas possibilidades (FREITAS *et al.*, 2013, p. 119).

Para que essa mudança seja possível, é necessário retomar a ideia de um professor que seja o protagonista de suas ações, onde ele é o responsável pela estruturação e organização de suas aulas. E não podemos deixar de lado também a necessidade de valorização desse professor, que de maneira autônoma, age de forma a criar alunos críticos e pensantes e que não trabalha simplesmente reproduzindo o cenário nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar as relações entre o Público e o Privado na Educação a partir da análise da intervenção do Instituto Ayrton Senna na Educação Brasileira. Nesse contexto, buscamos analisar o termo de parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, além de estudar os resultados do Programa Acelera Brasil no município em questão, através da comparação e do acompanhamento dos índices de aprovação, reprovação, abandono escolar e distorção idade-série.

Para o aporte teórico metodológico desta pesquisa, buscamos trabalhar com autores que contribuem para entender o papel do Estado em sua nova configuração, ocasionada pelas políticas neoliberais, e as políticas públicas educacionais, enquanto política de corte social.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e foi realizada na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de março de 2013 a dezembro de 2014. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas pesquisas de caráter bibliográfico e documental, abrangendo documentos das instâncias federal, estadual e municipal.

Na busca de uma compreensão mais profunda da realidade pesquisada, utilizamos como procedimento metodológico os estudos teóricos voltados ao tema da pesquisa e a técnica da análise documental, uma vez que esta possibilita identificar os fatos a partir do interesse específico da pesquisa. Por fim, realizamos a sistematização das análises e dos resultados coletados durante a pesquisa, com a apresentação de tabelas e suas análises.

Conforme podemos verificar no primeiro capítulo deste trabalho, o sistema capitalista de produção passou por uma crise estrutural, atingindo, além do mundo do trabalho, as configurações do Estado e principalmente as políticas públicas de caráter social. Nesse contexto de crise estrutural, as políticas neoliberais e o Terceiro Setor surgiram como estratégias para a superação dessa crise que havia se instaurado em todo o mundo. Para se adaptar a todas essas mudanças, o Estado precisou passar por alterações que se consolidaram no Brasil através da criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Através desse plano, criado para superar a crise então considerada do Estado, foi dada uma nova definição ao papel do Estado, ficando este submetido a uma compreensão e a um funcionamento baseado no economicismo e no gerencialismo. Verificamos na redação deste Plano Diretor, chamado de Reforma Bresser em homenagem ao seu criador, o repasse das funções sociais, que antes eram obrigações do

Estado, para a sociedade civil. Além disso, ficou definido também uma nova regulamentação entre o público e o privado, permitindo a intervenção mútua entre eles. As políticas neoliberais e o Terceiro Setor foram reafirmados como solução para os problemas estruturais que o Estado vinha passando, sendo concretizados através da materialização da Reforma Bresser.

Enquanto o Neoliberalismo prega uma intervenção Estatal mínima, aliado às privatizações e tendo o mercado como parâmetro de eficiência, o Terceiro Setor acredita na necessidade de uma Reforma Estatal por meio da utilização de parcerias, ou seja, da utilização das instituições vinculadas ao terceiro setor para auxiliar essa reestruturação, pois acredita na ineficiência do Estado. Ambas as políticas pregam o individualismo e a administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado na gestão pública. Assim, temos um aumento nas parcerias entre o público e o privado, que aparecem como consequência dos novos papéis do Estado, com a justificativa de buscar a eficiência e a qualidade do serviço público.

No capítulo dois, entendemos o Instituto Ayrton Senna como uma dessas instituições pertencentes ao Terceiro Setor. Buscando contribuir para o combate dos problemas educacionais do país, o IAS criou diversos programas de intervenção na área de educação, com ações voltadas para os três campos da educação: a educação formal, a educação complementar e a associação da educação e tecnologia. Na área da educação e tecnologia, o IAS oferece o programa Escola Conectada, que busca utilizar a tecnologia para o aprendizado dos alunos. Na educação complementar, observamos programas destinados a ocorrerem no contra turno das aulas dos alunos participantes, permitindo, assim, o que eles denominam de desenvolvimento pleno do aluno, com atividades que façam a diferença na vida dos participantes. Nesse âmbito, temos os programas SuperAção Jovem, o Educação pelo Esporte e o Educação pela Arte. O SuperAção Jovem trata-se de um programa de educação integral destinado a adolescentes que estejam cursando as séries finais do segundo ciclo do Ensino Fundamental (8º e 9º) e alunos do Ensino Médio. Este programa busca modificar os modos de ver, agir, pensar e sentir dos alunos em relação a juventude e os professores são preparados para lidar com essa faixa etária. Já o programa Educação pelo Esporte busca utilizar práticas esportivas como forma de desenvolver novas habilidades e competências em seus participantes, enquanto o Educação pela Arte utiliza-se de atividades artísticas para desenvolvê-las em seus participantes.

No campo da educação formal, podemos observar os programas Se Liga, Acelera Brasil e Fórmula para a Vitória, que têm por objetivo superar problemas de analfabetismo, defasagem idade-série e o abandono escolar. Ou seja, tratam-se de programas voltados para a alfabetização e para a correção do fluxo escolar, caracterizando-se por serem programas de caráter

emergenciais. Nessa área de atuação, há ainda os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, denominados pelo IAS de programas preventivos, por terem como objetivo principal introduzir nas redes de ensino uma cultura de gestão focada em resultados, outrossim, uma cultura mercantil. É neste campo que está inserido o programa alvo desta pesquisa.

O programa Acelera Brasil tem como proposta combater a repetência dos alunos, alegando que essa é a principal causadora da distorção idade-série, além do abandono escolar. Para atingir seus objetivos, o PAB se propõe a modificar a política de repetência, objetivando tratá-la como um índice a ser eliminado do ambiente escolar. Destarte, o objetivo maior do programa é a mudança da mentalidade e da ação das escolas em relação a reprovação escolar.

Retratamos ainda, no segundo capítulo, algumas leis no campo educacional na cidade de Campo Grande, realizando, assim, um panorama geral da educação campo-grandense.

No capítulo três, buscamos realizar um retrato da cidade de Campo Grande, demonstrando alguns dados do campo educacional. Analisamos ainda o termo de parceria entre o IAS e o município de Campo Grande, observando as responsabilizações de cada um dos lados dessa parceria. Finalizando, buscamos verificar a eficiência do programa Acelera Brasil e da parceria do IAS com a cidade, utilizando-nos de dados reais coletados por intermédio do censo escolar municipal.

Ao analisarmos o Instituto Ayrton Senna, podemos afirmar que este se enquadra como uma instituição ligada ao Terceiro Setor e, conseqüentemente, regido pelos ideais neoliberais de que o Estado sozinho não consegue solucionar os problemas sociais. Dessa forma, podemos verificar que, assim como os ideários neoliberais e da terceira via, o IAS constantemente apela à sociedade civil para a sua manutenção, seja por meio de doações em dinheiro ou da compra de produtos com a logomarca registrada “Seninha”. Através da relação do IAS com os municípios que aderem a parceria, podemos observar na prática a nova configuração do Estado, que defende e acredita que a intervenção dos serviços privados na rede pública seja a solução para os problemas de qualidade enfrentados nos serviços públicos sociais. A partir da aceitação da intervenção do privado no setor público, permitida e legalizada desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, podemos confirmar a Crise do Capitalismo instaurada no país, pois este não consegue mais propiciar as condições mínimas de subsistência à sua população sem essas intervenções.

Ao avaliarmos os nomes dos programas de intervenção na área educacional do IAS, podemos ratificar este ideário de que a intervenção privada é tida como a solução dos problemas do sistema público de ensino. As próprias nomenclaturas dadas a esses programas estão ligadas

a vitórias e campeonatos com nomes bem sugestivos, pelos quais verificamos a grandiosidade das propostas dos programas. Com o programa Se Liga e o Acelera Brasil vemos o apelo à atenção dado ao nome, com a proposição de “ligar” e “acelerar” o país. Com o SuperAção Jovem, temos a utilização do termo ‘super’, demonstrando algo grandioso, magnífico. Com o Fórmula para a Vitória, vemos a insinuação deste ser a solução dos problemas para uma conquista, assim como no Circuito Campeão. Todos os nomes tratam-se de estratégias de marketing muito bem elaboradas para causar um impacto positivo no público.

Em relação ao discurso de proposição dos programas, podemos observar que o IAS retrata os problemas educacionais – analfabetismo, a defasagem idade-série e o abandono escolar - como resultado da má qualidade dos processos educacionais, ou seja, o instituto responsabiliza somente o processo educacional pelos problemas e desresponsabiliza a família e a sociedade pelo fracasso escolar, justificando novamente a necessidade de intervenção privada devido a ineficiência do Estado em prover as necessidades básicas da sociedade.

Nos programas Gestão Nota 10 e no Circuito Campeão, podemos verificar a proposição de uma política gerencial focada nos resultados, mercantilizada, outrossim, baseada nos princípios neoliberais da incorporação do mercado nas repartições públicas. Assim, o instituto propõe esse modelo de gestão como a solução para os resultados negativos advindos da má qualidade de ensino propiciada pela ineficiência do Estado. Da mesma forma que empresas privadas, esses programas propõem o estabelecimento de indicadores e metas anuais rigorosas, demonstrando o foco somente no resultado e não no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Apelando novamente para a ineficácia do Estado, esses programas afirmam que o sucesso dos alunos em suas habilidades está ligado a uma permanência na escola e alegam ainda que as habilidades da leitura e da escrita seriam os facilitadores do relacionamento familiar, mostrando-se novamente como a solução para todos os problemas, desde os educacionais até os conflitos familiares.

No campo da educação complementar, podemos observar as características mercantis dos programas de maneira ainda mais explícita que nos anteriores. Enquanto o SuperAção Jovem parte de uma afirmativa na qual os jovens são vistos como um problema para as escolas e, através desse programa, o negativismo em relação a esta população será mudado, além de poder ser desenvolvido em qualquer ambiente, sem qualquer ressalva ou pré-requisitos, os programas Educação pelo Esporte e Educação pela Arte utilizam-se de trabalho precário, com mão de obra basicamente de estagiários e propõem a capacitação das crianças para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos especificamente o programa Acelera Brasil, verificamos em sua proposição o objetivo de eliminar o que eles denominam de cultura da repetência e, assim como nos outros programas, responsabilizam a escola e o sistema educacional pela aprendizagem do aluno, esquecendo os fatores externos, como o envolvimento familiar no processo ensino-aprendizagem e as condições sociais da criança. No PAB, a aprovação é vista como sucesso e não como o resultado da aprendizagem do aluno e, em contrapartida, afirma que essa aprovação não pode ser automática, mas o resultado de um quadro onde os alunos deveriam aprender mais e reprovar menos.

Novamente o programa é colocado como a única forma de solucionar os problemas educacionais, com o município que opta pela parceria tendo que assumir sua ineficiência e ineficácia e o IAS como solução exclusiva. De maneira implícita, esses termos estão descritos no termo de parceria assinado entre municípios e o Instituto Ayrton Senna.

Analisando o termo de parceria do IAS com o município de Campo Grande, devemos ressaltar que em todo momento o Instituto exime-se de responsabilidades caso os objetivos não sejam atingidos. Em todas as cláusulas do termo de parceria, podemos notar que a responsabilidade é deixada para o município, alegando que caso algo saia diferente do esperado a responsabilidade é do município que não cumpriu sua parte no acordo.

Em relação ao processo de implantação e implementação do programa, podemos observar que em sua descrição há a indicação de que o programa deveria ser implementado por 3 ou 4 anos. Contudo, o que vemos no município de Campo Grande é um programa com duração de um ano e uma continuidade da parceria com o IAS por mais 3 anos. Todavia, o PAB foi substituído por outros programas, tendo sua vigência limitada ao ano de 2002 e a parceria com o instituto entre 2001 e 2004. Além da duração, podemos observar falhas relativas a estrutura de divulgação do programa. Ao invés de se utilizar de uma maneira efetiva de divulgação, o IAS busca expandir sua proposta a todos e não somente para os participantes, com o programa sendo apresentado aos pais dos alunos sem ter havido ainda uma seleção prévia dos participantes.

Apesar do programa ter diversas etapas de implantação e várias regras que devem ser seguidas pelos município, gestores, escolas e professores que participam do PAB, o que observamos na análise do programa na prática são ações que servem apenas para a solução pontual dos problemas de distorção idade-série.

Apesar de possuir materiais específicos e feitos com objetivos pré-determinados, sua organização deixou de fora as particularidades de cada um dos participantes do programa.

Criaram-se materiais de ampla utilização, mas a especificidade foi deixada de lado. Aos professores, ficou reservado o papel de tarefeiro, com metas e índices a serem alcançados a cada dia, sem verificar as reais necessidades pedagógicas dos alunos.

Em se tratando de trabalho docente, podemos verificar que ao professor cabe somente a tarefa de dominar parcelas do programa e não do conteúdo escolar. Ou seja, desvaloriza-se o saber pedagógico docente para ressaltar um conhecimento de uma parte, característico do sistema capitalista, onde o trabalhador passa a ter conhecimento somente de uma parte mínima do trabalho e não mais do todo, devido as novas divisões do trabalho. Dentro desse paradigma, nos deparamos ainda com a presidente do IAS afirmando que até mesmo um professor inexperiente pode trabalhar neste programa, e que este é o cenário dos docentes brasileiros. Ora, é deixado professores sem experiência pedagógica trabalhar em uma classe que necessita de apoio e atenção redobrados? Nos deparamos aí com mais uma desvalorização do saber docente: a experiência. Mesmo mediante essa pouca valorização do saber, o PAB ainda se retrata como uma forma de aprimorar o trabalho do professor. Que aprimoramento seria este se todo o trabalho do professor é reduzido a seguir uma rotina, um manual, uma receita em que estão descritos todos os passos a serem seguidos pelo docente? O professor que observamos no programa Acelera Brasil é o que recebe uma formação inicial voltada somente para a sua mobilização destinada a aprender lidar com regras rígidas e manuais rigorosos de como dar aulas em um programa que deixa de lado as especificidades de cada turma e de cada aluno.

Além de professores pouco valorizados, vemos alunos tratados como mercadorias ou ícones, com sua vida acadêmica sendo guiada por sucessos e não aprendizados. Fala-se em acelerar o aluno, em pular duas séries ou mais, porém deixa-se de lado a necessidade de adquirir conhecimentos que serão levados para o resto da vida.

Em relação aos índices de matrículas, podemos verificar que o Ensino Fundamental vem sofrendo quedas constantes nesses valores, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Conforme relatamos no decorrer do trabalho, parte desse acontecimento se deve ao fato da diminuição populacional nessa faixa etária, processo este que vem ocorrendo a nível nacional.

Em relação ao índice de aprovação, verificamos que no ano de funcionamento do programa e nos anos seguintes da parceria com o IAS, as taxas tiveram leve aumento, tendo uma pequena redução em 2006, um ano após o fim da parceria. Entretanto, podemos observar que, nos anos de 2010 a 2013, esses índices estiveram bem maiores que os dos anos de

efetivação da parceria, demonstrando que as ações ocorridas nestes quatro anos foram mais efetivas que as do período de parceria.

Se observarmos o índice de reprovação, podemos verificar fato semelhante ao que aconteceu com as taxas de aprovação. Apesar de ter apresentado redução após o programa Acelera Brasil, notamos que nos últimos quatro anos, ou seja, entre 2010 e 2013, esses índices ficaram bem menores que na vigência do programa. O mesmo fato se repete em relação ao abandono escolar, que chegou a índices menores que 1% nesses últimos anos, bem depois do término do programa.

Analisando os índices de aprovação por série, podemos verificar que, logo após o término do programa Acelera Brasil, ocorreram pequenos aumentos nos índices do primeiro, segundo, sexto, sétimo, oitavo e nono anos, enquanto ocorreram pequenas reduções no terceiro, quarto e quinto anos. Contudo, podemos observar que os índices tiveram maiores aumentos bem depois do término da parceria, entre os anos de 2010 e 2013.

Verificando os índices de reprovação, devemos destacar que no primeiro ano foi estabelecido a aprovação automática, conforme relatamos anteriormente. Todos os anos tiveram reduções com o programa Acelera Brasil, com exceção do segundo e do quarto ano que tiveram pequeno aumento no índice durante o programa. Devemos destacar que, para o terceiro e quinto anos, o índice em 2013 ficou maior do que o obtido durante o programa, mostrando que, para estas séries, ele foi efetivo, porém, somente durante a sua vigência.

Em relação ao abandono escolar, podemos verificar que o 5º e o 7º anos tiveram aumentos nesses índices mesmo durante o programa. Com exceção do sexto e do oitavo ano, todos os outros anos tiveram aumentos nos índices logo após o término do PAB. Entretanto, em 2013, todas as séries tiveram índices menores que os obtidos durante a vigência do programa.

Avaliando os índices de distorção idade-série, podemos observar que o quarto, o quinto e o oitavo ano tiveram aumentos nesse índice mesmo durante a vigência do PAB. Atualmente, esses índices, apesar de ainda serem bem maiores que o estabelecido pelo programa, estão bem abaixo dos valores encontrados no ano de vigência do programa.

Devemos ressaltar, contrariamente, que algumas políticas foram colocadas em prática para corrigir esses problemas, que se mostraram mais eficientes que o PAB. Assim, notamos que, apesar de ter objetivos e metas bem estabelecidos, o programa restringiu-se a tratar dos problemas educacionais pontualmente, ou seja, somente durante sua vigência, isto é, o município fez um grande investimento de capital em um programa que não conseguiu materializar suas ações em resultados permanentes, apesar das diversas alterações que

ocorreram na educação, em especial relacionadas à gestão, pelo termo de parceria assinado com o IAS.

Em conversas com professores que estão atualmente trabalhando na educação formal do município de Campo Grande, foi relatado que desde o ano de 2011 a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu um índice para cada escola, que deve ser mantido ou elevado, ano após ano. Para isso, foi levado em consideração o índice de aprovação de cada escola no ano de 2011, e colocado esse valor como meta a ser atingida anualmente. Caso não seja atingido esse índice, a escola perde seu repasse anual de dinheiro vindo da secretaria. Dessa maneira, observamos diversos professores trabalhando em cima desses números, limitando-se a aprovar ou reprovar alunos não pelos seus conhecimentos pedagógicos, mas sim por escolha dos alunos mais fracos, dentro da média permitida de reprovação. Podemos verificar que praticamente todas as taxas de rendimento escolar tiveram reduções significativas do ano de 2011 até o ano de 2013.

É necessário que destaquemos algumas dificuldades encontradas durante o levantamento dos materiais de pesquisa para a realização deste trabalho. Devido ao tempo de término do programa ser muito extenso, muitos gestores não se recordam de dados exatos do programa, mas afirmam lembrar do nome Acelera Brasil vinculado à figura do personagem Seninha e ao Instituto Ayrton Senna. Vinculado a isso, é necessário ressaltarmos que a própria Secretaria Municipal de Educação não possui documentos armazenados a respeito dessa parceria. As próprias escolas encontram dificuldades em achar os dados relativos a esse período, pois, até o ano de 2006, o censo escolar era realizado no papel.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório de pesquisa**, 2011.

ALAYÓN, Norberto. **Assistência e Assistencialismo**: controle dos pobres ou erradicação da pobreza? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

BEZERRA, E. Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?. 2008. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O Público e o Privado na Educação Brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, Nº 5, Jan/jun.2003.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Projeto Amigos da Escola: uma complexa parceria público-privada. **Olhar de Professor**, Vol. 12, Núm. 1, 2009, pp. 11-32. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil.

CALDERON, Adolfo & MARIM, Vlademir. Participação Popular. A escola como alvo do terceiro setor. In: Donald de Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria (orgs.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria que entre si celebram o município de Campo Grande – MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil**. Campo Grande, 2001.

_____. Lei n. 3.404, de 1º de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino**. Campo Grande, 1997.

_____. Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1998. **Consolidação da Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998, que “dispõe sobre a Criação, Composição e Funcionamento do**

Conselho Municipal de Educação” e da Lei nº 3.439, de 13 de março de 1998. Campo Grande, 1998.

_____. Lei n. 4.377, DE 18 de abril de 2006. **Altera dispositivos da Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1988, que “dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação”, e dá outras providências.** Campo Grande, 2006.

_____. Lei n. 4.847, de 27 de maio de 2010. **Altera dispositivos das Leis ns. 3.439/1998 e 4.377/2006, que dispõem sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação.** Campo Grande, 2010.

_____. Lei n. 4.876, de 20 de julho de 2010. **Altera dispositivos das Leis ns. 3.439/1998 e 4.377/2006, que dispõem sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências.** Campo Grande, 2010.

_____. Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências.** Campo Grande, 2007.

_____. Lei n. 4.508, de 31 de agosto de 2007. **Aprova o Plano Municipal de Educação no Município de Campo Grande e dá outras providências.** Campo Grande, 2007.

_____. Deliberação CME/MS N. 254, de 17 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre autorização de funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental e credenciamento de instituições de ensino no sistema municipal de ensino e dá outras providências.** Campo Grande, 2003.

_____. Deliberação CME N. 2, de 28 de junho de 2002. **Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino.** Campo Grande, 2002.

_____. DELIBERAÇÃO CME/MS N. 799, de 9 de outubro de 2008. **Dispõe sobre o ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Campo Grande-MS e dá outras providências.** Campo Grande, 2008.

CARVALHO, Vanderlei Souza. **Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da revista Veja no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso.** Campinas: Unicamp, 2000.

CESTARI et al. Campo Grande/MS. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de pesquisa, 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política para a educação superior: entre o público e o privado. In: **28º Reunião Anual da ANPED**, Caxambú – MG, 2005.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do “Programa Acelera Brasil”.** 2012. 232 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COUTINHO, Joana Aparecida. **ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil** – Tese (doutorado) PUC – São Paulo, 2004.

DELGADO, MARIA VIVIANE MONTEIRO. O Terceiro Setor no Brasil: Uma Visão Histórica. **Revista espaço Acadêmico**, Maringá: ano IV, n° 37, Junho de 2004. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/037rea.htm>

DOURADO Luis Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITTMANN Lauro C. & GRACINDO Regina V. (coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991-1997**. Campinas: Autores Associados – ANPAE, 2001.

FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. “O que é o Terceiro Setor?”. Em IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas Públicas de Educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991-1994)** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

FREITAS, Carmen C. R. de. **A Função Social do Professor em Florestan Fernandes**. 2012. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues de. Et Al. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun. 2013

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HANUN, Vânia. **Implantação do programa de aceleração de aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica**. 2010. 128p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1989

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico** / E. K. Hunt, Mark Lautzenheiser; [tradução de André Arruda Villela]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em <www.senna.globo.com>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LALLI, Viviane Senna. O programa Acelera Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v.17, nº71, p. 145-148. Jan. 2000.

LAURINDO, Amanda Silva da Costa. **O Papel do Terceiro Setor na Efetivação dos Direitos Sociais Brasil: 1988 a 2006**. Campos dos Goytacazes – RJ: 2006. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito de Campos – FDC.

LÉLIS, Ú. A. **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

MARTINS, Margarete Garcia. Uma Breve Reflexão Sobre o Terceiro Setor na Cidade de São Carlos. **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar. Centro de Estudos Sobre Intolerância - Departamento de Ciências Sociais Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá/PR – Brasil. Publicada em 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Martin Claret, São Paulo, 2005.

MARX e ENGELS. **Manifesto Comunista**. Ed. Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1999.

_____. **A Ideologia Alemã**. Martin Claret. São Paulo, 2010.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTÃO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrton Senna, 2005.

OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP, Instituto de Biociências, v. 19, p. 57-72, 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de Oliveira. Parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Administração Pública Municipal: a oferta educacional e o direito a educação. IN: **I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação; VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; IV Congresso do Fórum Português de administração Educacional**. Elvas, Portugal: ANPAE, 2010.

OLIVEIRA, Bruno Assis de & HÚNGARO, Edson Marcelo. “O CRESCIMENTO DO ‘TERCEIRO SETOR’ NO CAMPO DO ESPORTE E LAZER: APONTAMENTOS

CRÍTICOS”. IN: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2007, Recife. Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física. Recife: CBCE, 2007.

_____. O chamado “Terceiro Setor”: Implicações no Esporte e Lazer de um Novo Padrão de Resposta a “Questão Social”. In: SOLAZZI, José Luis e RODRIGUES, Juliana Pedreschi (Org.), **Neoliberalismo e Políticas de Lazer: Apontamentos Críticos: 5 anos de pesquisa do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esportes e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF**. Santo André – Sp: Alpharrabio, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: **23º reunião anual da ANPED**, Caxambú – MG, 2000.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. In: Lua Nova n. 45. 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. In: **XVIII seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul**, Santa Catarina, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. 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.

PERONI, Vera e SILVA, Maria Vieira. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa, 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**, v. 30, p. 761-778, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINTO, Thalita Bellieny. **Terceiro Setor e Serviço Social: Questões para o debate**. 2008. Trabalho de conclusão de Curso. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO – GOVERNO FEDERAL. Disponível em <www.planalto.gov.br/legislação>.

QEDu. Disponível em <<http://www.qedu.org.br>>.

ROCHA, A. B. B. **Parceria entre o público e o privado na educação**: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SAUER, L., CAMPÊLO, E., CAPILLÉ, Mal. **Mapeamento dos Índices de inclusão e exclusão social em Campo Grande – MS: uma nova reflexão**. Campo Grande: OESTE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o público e o privado na história da política educacional brasileira. In: **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, São Luís – MA, 2010.

SOUZA, S. A. Projeto Amigos da Escola e gestão democrática da escola. In: **XXIII Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação, I Colóquio Ibero-Americano De Política E Administração**, Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Título: Programa de Aceleração de Aprendizagem e Acompanhamento Escolar

Resumo do Projeto

Esta proposta de intervenção surgiu como resultado da dissertação de mestrado da Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Mestrado Profissional em Educação. Após analisarmos os índices de distorção idade-série no cenário educacional brasileiro e, especificamente do município de Campo Grande - MS, verificamos a necessidade de intervenção nesse índice. Analisando os efeitos do Programa Acelera Brasil na cidade de Campo Grande/MS, em especial nas escolas participantes desse programa, constatamos que as reduções nas taxas de reprovação, aprovação, abandono e distorção idade-série se restringiram ao período de atuação do programa, estendendo-se aos anos de atuação do Instituto na cidade, pois o IAS atua nesses índices através de outros programas também. Mediante isso, precisamos garantir meios de intervenção que alterem esse quadro permanentemente, além de romper com projetos privatizados que atuam somente de forma pontual nas soluções de problemas educacionais. A forma de atuação dos projetos privatizados não releva as especificidades das crianças e nem da cultura da criança de cada região, fatos que devem ser considerados em todas as turmas, especialmente nessas em que os alunos necessitam de atenção especial.

Para solucionar esse problema, é preciso um programa de longa duração, que altere todo um quadro intrinsecamente instaurado. É necessário que a mentalidade acerca desses problemas seja alterada em todo campo educacional. É importante também que os alunos e a família desses estudantes sejam acionados para trabalhar em conjunto com a escola, pois é de consenso empírico dos trabalhadores em educação que os alunos que possuem um acompanhamento familiar possuem melhor desempenho que aqueles que não o possuem. Sabemos que esse é um processo árduo e longo, mas que, se bem encaminhado, poderá mudar toda essa problemática que vem há muito tempo sendo encarada pela educação. Faz-se necessário que realizemos o acompanhamento acadêmico dos alunos participantes, dando-lhes o suporte pedagógico

necessário até que se possa comprovar que os alunos adquiriram o conhecimento integral do conteúdo escolar necessário para se enquadrar em seu novo contexto escolar.

Acreditamos que seja necessário, inicialmente, um empenho das secretarias de educação, com a devida qualificação de profissionais para atuarem nas escolas, preparando gestores e professores para uma mudança de mentalidade. As mudanças devem ser pautadas na observação dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar existentes na cidade, confrontando-os aos índices desejáveis. Assim, os gestores poderão verificar o quão distantes suas escolas estão de chegarem aos índices de 95% de aprovação, 5% de reprovação e de 95% de correção do fluxo escolar. Sabemos que o ideal seria a extinção do problema de distorção idade-série, mas temos a consciência de que esse é um desejo quase utópico, pois há diversos outros fatores, além da defasagem pedagógica, que provocam esse problema. O abandono escolar deve ser eliminado e, conforme verificamos no decorrer desta pesquisa, esse ainda é um problema encontrado na maior parte das escolas.

Depois dessa preparação dos gestores, é necessário que sejam realizados cursos de formação continuada com todos os professores da rede, com o objetivo de mostrar a todos os participantes a necessidade de atuação nesses indicadores educacionais. Devemos ressaltar que a solução desses problemas não é somente deixar de reprovar ou aprovar alunos que não tenham condições pedagógicas de avançarem de ano. Esses procedimentos causariam, posteriormente, a reprovação desses alunos, somente retardando o problema da distorção.

Concomitantemente a todo este processo, é necessário que sejam organizados materiais que possam ser utilizados como referências para os professores que irão atuar nas classes de aceleração. Esses materiais devem ser, preferencialmente, organizados por uma equipe de professores que atuam na rede municipal de ensino, que estejam atuando em sala de aula há pelo menos três anos, garantindo, assim, que esses profissionais tenham alguma experiência e, acima de tudo, que tenham conhecimento dos problemas e da realidade da nossa Rede Municipal de Ensino. Deve ser feito um processo seletivo simplificado para selecionar esses professores, assegurando que sejam escolhidos os melhores profissionais que atuem em cada uma das áreas desejadas.

Apesar de sabermos que turmas de aceleração não resolvem o problema dos índices, é importante que haja, inicialmente, essas classes, destinadas a alunos que tenham o problema distorção idade-série, de forma a combatê-lo e solucioná-lo. Essas turmas devem ter aulas no contraturno escolar. Dessa maneira, o aluno continua em sua sala de aula em um período e possui aulas de reforço escolar no outro.

Não podemos esquecer que, nesse processo, devemos incluir a família. Os pais dos alunos participantes do programa devem ter um comparecimento na escola, de maneira a assegurar o acompanhamento do rendimento escolar da criança. A escola deve ter a obrigação de registrar a frequência dos alunos e, em casos de faltas ou mesmo de baixo rendimento, deve contatar a família. Dessa forma, além de atrair a escola como um todo, devemos buscar o envolvimento da família na discussão e acompanhamento da vida escolar dos alunos, a fim de que esforços e sucessos sejam compartilhados.

Devemos ressaltar que um programa pontual pode ser utilizado somente para corrigir os índices de distorção momentaneamente, pois, conforme verificamos na pesquisa realizada, se não houver uma continuidade no acompanhamento desses alunos, os problemas retornam após o término dessas ações. Assim, acreditamos ser necessário uma ação contínua efetiva de acompanhamento dos alunos que estejam defasados, realizando, como propomos anteriormente, aulas de reforço paralelas aos alunos que necessitam de auxílio. Acreditamos que somente com mudanças radicais no pensamento acerca desses índices poderemos alterar o cenário municipal. Sabemos que esse é um processo árduo e longo, mas que, se bem encaminhado, poderá mudar todo um problema que vem há muito tempo sendo arrastado na educação.

Diagnóstico Local/Justificativa

A aceleração de aprendizagem é um termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo MEC que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. No capítulo II, seção I, artigo 24, inciso V da LDB, podemos verificar que há na redação desse artigo um respaldo legal para uma proposta de aceleração, ao estabelecer que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (alínea b). Podemos observar também que há a indicação da obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente no contra turno escolar, em caso de alunos que possuam baixo rendimento escolar (alínea e). Buscando solucionar o problema da distorção, em 2005, o ministério da Educação instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que utiliza, entre outros, uma medida de fluxo para avaliar as escolas. Entretanto, ao analisarmos os índices de distorção idade-série das escolas da educação básica a nível nacional, no Estado de Mato Grosso do Sul e na cidade de Campo

Grande, entre os anos de 2006 e 2013, podemos verificar que não tivemos quase nenhuma evolução no sentido de melhorar esse índice.

Enquanto no Brasil a média de distorção no ano de 2006 era de 29%, em 2013 esse valor ficou em 21,5%, representando uma redução de apenas 7,5%, número pouco expressivo se levarmos em conta o período de tempo analisado – oito anos – significando uma queda de menos de 1% ao ano. Se falarmos em ciclos, a redução foi quase a mesma se compararmos o primeiro e o segundo ciclo, com 8% e 7%, respectivamente. No estado de Mato Grosso do Sul, a redução da média desse índice para o período foi ainda menor, com diferença de apenas 2,5%, com alterações de 2% para o segundo ciclo e de 3% para o primeiro. Já na cidade de Campo Grande, podemos verificar uma redução de 7% na média desse índice, com o mesmo valor para os dois ciclos do Ensino Fundamental.

Apesar de terem ocorrido pequenas alterações no período avaliado, podemos notar que essas taxas ainda estão muito elevadas. Na pesquisa para a realização dessa dissertação, analisamos os dados de 11 escolas das 94 instituições municipais de Campo Grande e podemos perceber que mais da metade dessas possuem valores acima de 10%, com instituições chegando a 15% de distorção.

Dessa forma, vemos a necessidade de intervenção nesse problema educacional. Sabemos que as retenções de alunos nas séries causam diversos problemas para a criança, mas esses se estendem também ao governo, com gastos extras para a manutenção desses alunos, com o surgimento de gargalos em séries com altos índices de reprovação e, principalmente, com a diminuição do IDEB nacional devido à queda do índice do fluxo escolar.

Público – Alvo

O Programa é voltado para crianças que estejam em situação de defasagem idade-série, que estejam cursando o ensino regular nas escolas públicas do município de Campo Grande-MS. O aluno é considerado em situação de distorção quando a diferença entre sua idade e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Objetivos

Geral

- Corrigir o fluxo escolar do estado do município de Campo Grande-MS, promovendo a redução dos índices de distorção idade-série para menos de 5%.
- Incentivar as famílias a estabelecer uma nova relação entre escola e família, transformando as baixas expectativas de parte a parte, hoje existentes, por meio do incentivo dos pais e das famílias a participar da vida escolar de seus filhos e a recuperar a sua competência educadora.

Específicos

- Alterar a mentalidade dos trabalhadores acerca dos alunos que apresentam defasagem em relação ao ano escolar que estão.
- Permitir que alunos com distorção idade-série possam retornar as suas séries correspondentes, fornecendo-lhes o acompanhamento pedagógico permanente durante a realização de todo o Ensino Fundamental.
- Oferecer aos alunos que apresentam distorção idade-série um ensino adequado e de qualidade. Essa adequação não deve significar uma educação compensatória, com um ensino menos exigente, mas, ao contrário, deve possibilitar um ensino de qualidade, com atividades estimulantes e desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais e reduza as diferenças.

Composição e Formação de Equipe

Na definição das escolas que deverão ter o funcionamento das classes de aceleração, deverão ser considerados alguns critérios, dentre eles o estabelecimento de polos. Como sugestão para a definição de polos, temos a divisão da sede urbana da cidade de Campo Grande. Como nem todas as escolas terão público para formar uma classe de alunos, pode-se agrupar alunos de escolas diferentes em uma unidade escolar só, facilitando, assim, o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico. Para a escolha das unidades escolares que receberão as classes de aceleração, além da divisão por polos, sugerimos como critérios para a escolha do

local, a observação de alguns índices, sendo eles o maior índice de alunos defasados em idade/ano de escolaridade; a incidência da defasagem em faixas etárias mais elevadas; a receptividade da comunidade escolar para realizar experiências pedagógicas; o envolvimento da direção da escolar com a proposta e o espaço físico.

Em relação à escolha dos professores que irão participar do programa, deve ser feito um processo seletivo interno com os professores da rede de ensino participante. Um dos requisitos para participar dessa turma deverá ser a experiência mínima de três anos de docência no ensino fundamental, assegurando assim que o profissional tenha a bagagem de conhecimento concebida pela prática do trabalho docente. Sugerimos uma seleção interna de maneira a garantir que os professores que sejam selecionados se empenhem em suas funções, pois foram eles que buscaram por essa atividade.

Faz-se necessário também que haja uma seleção da equipe de coordenação e supervisão, que deverão acompanhar e orientar a execução e manutenção do Projeto em cada 10 (dez) turmas, em média, nas Escolas e/ou polos.

Para a realização do material pedagógico específico para essas classes de aceleração e para a elaboração dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada turma, deverá ocorrer um processo seletivo rigoroso, que leve em consideração a carreira profissional e a acadêmica do participante, garantindo, dessa maneira, que os melhores profissionais da rede estejam empenhados neste programa.

Optamos por restringir os profissionais que irão atuar na produção do material pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino pelo fato de estes terem conhecimento da população alvo do programa.

Atividades

O nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido. Nesse sentido, devemos assegurar que os alunos das Classes de Aceleração trabalharão, mais intensamente, em atividades e com materiais apropriados à sua faixa etária para avançarem no trajeto escolar. Como sugestão para a organização do conteúdo escolar, deve-se utilizar como referência o currículo da rede.

Estratégias/Metodologia

Dinâmica de trabalho:

- Atuação exclusiva nas classes de acompanhamento e nas classes de aceleração.
- Suporte pedagógico aos professores participantes do programa – via coordenação pedagógica.
 - Participação de momentos específicos de discussão e troca de experiências.
 - Formação contínua, específica e que atenda a necessidade de apoio de todos os profissionais envolvidos no programa.
 - Atuação interdisciplinar e transversal, integrando as áreas do conhecimento.
 - Redução do número de alunos por sala, pois temos a necessidade de atender atenciosamente cada um dos alunos, dando todo o suporte necessário para os participantes.
 - Devemos instituir um fórum sobre a distorção idade-série, onde buscaremos identificar as principais dificuldades encontradas pelas unidades escolares e pelos professores ao enfrentar esse problema.
 - Faz-se necessária uma adaptação nos currículos escolares, identificando o que é realmente importante ser desenvolvido em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos e valores, deixando de lado os aspectos com menos relevância, que acabam tomando tempo do aluno e trazendo pouco benefício sócio pedagógico. Para tanto, é fundamental a participação dos professores na construção dos materiais específicos para o programa, permitindo assim o atendimento das especificidades desse grupo de maneira adequada.

Estratégias Pedagógicas:

- Reagrupamento interclasse:
 - Os alunos devem ser agrupados na organização das salas de aula de acordo com suas dificuldades, fazendo com que as intervenções pedagógicas de cada grupo possam ser realizadas evidenciando-se as habilidades de cada professor.
 - A periodicidade dessa organização deve ser definida pela equipe escolar, atentando-se para o caráter temporário do reagrupamento. Deve-se estabelecer por quanto tempo essa estratégia será utilizada, quantas vezes por semana será realizada e seu tempo de duração, salientando-se que as divisões devem ser feitas por áreas de conhecimento, ficando cada

professor responsável pela área que possui mais afinidade e habilidades pedagógicas para trabalhar.

- Reagrupamento Intra classe:

- Deve-se trabalhar com a formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, utilizando-se como critério suas dificuldades de aprendizagem. Assim, a formação e organização dos grupos deve ser controlada periodicamente e, caso necessário, devem ser feitas alterações em decorrências das mudanças de níveis de dificuldades.

- Acompanhamento Pedagógico Individual

- O acompanhamento pedagógico deve ser uma ação planejada e executada pelo professor, como estratégia de recuperação contínua da aprendizagem, assegurando, assim, que o aluno que receba a aceleração não venha a apresentar novamente o problema da distorção. Este acompanhamento deve ser feito durante a execução do programa e também posteriormente, evitando que o aluno volte a ficar retido em um ano por déficit de aprendizagem. É necessário ter consciência de que somente o sucesso na retomada do trajeto escolar pelos alunos das Classes de Aceleração não garantirá o término da geração de novas defasagens. Assim, é importante que todos os funcionários da escola participem desse esforço. Então, toda a equipe escolar deverá rever o seu percurso, analisando avanços e dificuldades na realização do trabalho pedagógico, retomar o currículo, a organização do ensino e as formas de acompanhamento e avaliação, elegendo alvos a atingir com todos os alunos e, em especial, com os alunos que frequentam as classes de aceleração ou passaram por elas.

- A equipe de coordenação do programa ficará responsável pelo acompanhamento posterior destes alunos, verificando o desempenho escolar periodicamente destas crianças, durante toda a duração da Educação Básica (até o segundo ciclo do Ensino Fundamental).

- O professor deverá assegurar o que está prescrito na LDB, estabelecendo estratégias e recuperação aos estudantes com baixo rendimento, em especial àqueles que forem sinalizados pela coordenação do programa.

- As intervenções utilizadas pelos professores deverão ser específicas e diferentes das utilizadas nas salas de aula convencional, pois no caso desses alunos as formas de trabalho da pedagogia tradicional não foram efetivas. Assim, se faz necessário que os professores trabalhem com atividades diversificadas, que favoreçam a participação do aluno no processo ensino-

aprendizagem, com ênfase aos processos de conhecimento e desenvolvimento de sentimentos de segurança e autoestima.

- Para garantir a participação de todos os alunos, o programa e o acompanhamento pedagógico posterior deverão ocorrer paralelamente ao período letivo.

Acompanhamento

- Os alunos deverão ter acompanhamento de um orientador educacional, que irá conduzir o processo de desenvolvimento dos participantes do programa pois alunos com defasagem escolar normalmente apresentam históricos de discrepâncias cognitivas, afetivas e/ou sociais.

- Dessa forma, esses alunos deverão ter um acompanhamento mais próximo do orientador educacional, que dará aos participantes o suporte motivacional necessário.

- Cabe aos coordenadores e supervisores a realização de pelo menos uma visita semanal de observação em cada uma de suas turmas e uma reunião semanal ou quinzenal de planejamento com todos os professores sob sua responsabilidade (a escolha pela periodicidade das reuniões fica a critério da coordenação)

Avaliação

- A avaliação dos alunos deve ser ininterrupta, cabendo aos professores a tarefa de orientar, observar e redefinir, se necessário, as ações pedagógicas. Para a avaliação, é preciso privilegiar os processos de aprendizagem, verificando as possibilidades dos alunos. Desta forma, o processo avaliativo deve ser realizado numa perspectiva formativa, já que esta propicia ao aprendiz perceber e ser dono do seu processo de aprendizado. Muitas das crianças que passam pelo processo de repetidas reprovações no sistema escolar possuem uma dimensão negativa da avaliação, não compreendendo, assim, esta como um procedimento capaz de fazê-lo vislumbrar seu próprio processo de aprendizagem.