



**UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA**

ELIANA BÁRBARA GUIMARÃES DA CRUZ

**PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR:
PROFILAXIA OU TRATAMENTO?**

Salvador
2007

ELIANA BÁRBARA GUIMARÃES DA CRUZ

**PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR:
PROFILAXIA OU TRATAMENTO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração Estratégica, da Universidade Salvador - UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros

Salvador
2007

ELIANA BÁRBARA GUIMARÃES DA CRUZ

PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR:
TRATAMENTO OU PROFILAXIA?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Estratégica, Universidade Salvador – UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Manoel Joaquim Fernandes de Barros – Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Universidade Salvador – UNIFACS.

Izolda Rebouças Falcão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Universidade Salvador – UNIFACS.

Maribel Oliveira Barreto _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Faculdade Visconde de Cairu

AGRADECIMENTOS

A meus pais, a quem devo tudo.

A Gervásio e Graça Araújo, por me mostrarem que eu era capaz.

À Profa. Dra. Sônia Fernandes, orientadora do trabalho de conclusão do curso de especialização em Psicologia Organizacional, pelo incentivo para prosseguir.

Ao Prof. Dr. Manoel Joaquim, por sua paciência exemplar de mestre.

A Profa. Dra. Izolda Falcão, pela instigação intelectual, receptividade e estímulo.

Ao Prof. Dr. Guilherme Marback, pelo ânimo para iniciar essa jornada.

Aos demais professores do Mestrado, que contribuíram direta ou indiretamente com este projeto.

Ao Núcleo Técnico-Pedagógico, pela atenção e apoio irrestritos.

A Virginia Tavares, pela amizade e presteza nas demandas mais inesperadas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pelo apoio ao investimento em minha qualificação profissional.

A meus amigos e familiares, que foram inexcedíveis em compreensão e afeto neste percurso em minha vida acadêmica.

À Coordenação do Programa do Mestrado, especialmente à equipe de assistentes da secretaria.

Minhas amigas Telma Benevides e Nereida Hereda que tanto me ajudaram.

À minha prima Eneida Woods, pelas informações de além-mar.

Meus colegas do Mestrado, colegas e superiores da Fundação Luis Eduardo Magalhães, por possibilitarem a realização dessa experiência.

E a todos que aceitaram ser entrevistados, pela confiança.

Se você pensa que a educação é
cara, experimente a ignorância.
(RODDICK, 2002; BOK apud
IOSCHPE, 2005).

RESUMO

Estudo de caso sobre a efetividade do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE) integrante do Programa Educar para Vencer (PEV) nas classes de 5ª à 8ª série em uma escola pública de ensino fundamental no ano de 2006 na cidade de Salvador. Fundamenta-se na importância da gestão educacional, avaliação de seu desempenho, necessidade de melhoria da qualidade de ensino fundamental face ao alto índice de defasagem idade-série na Bahia. O PRFE foi implantado em 369 municípios, tendo a participação de 175.599 estudantes de 1ª à 8ª séries distribuídas em 3.290 escolas. Os dados foram analisados pelas seguintes categorias: material pedagógico, apoio gerencial/logístico/pedagógico, infra-estrutura da escola, avaliação do ensino e mediação docente. No atendimento às questões de estudo verificou-se que o Projeto não se constituiu em ação efetiva para a eliminação da defasagem idade-série aconteça, nem em ação preventiva para evitar a sua ocorrência. Apesar da redução no percentual de alunos defasados entre 2000 e 2006, os sujeitos envolvidos no Projeto não avaliaram que essa ação tenha sido efetiva para o aproveitamento escolar, devido a fatores como a inadequação dos materiais didáticos destinados ao aluno e professor, o apoio gerencial/logístico/pedagógico insatisfatório, infra-estrutura da escola deficiente, avaliação do ensino empregada não ter sido garantia de melhoria da aprendizagem e a mediação aluno-conhecimento feita pelo docente se mostrou ineficaz. Em razão desse quadro, recomendou-se revisão no trato dessa questão tão antiga, o atraso escolar no ensino fundamental, bem como dos componentes de ação de regularização da idade-série e repetência.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Atraso escolar. Repetência. Gestão educacional.

ABSTRACT

Case Study on the effectiveness of the "Projeto de Regularização do Fluxo Escolar" (PRFE) which is part of the "Educar para Vencer Program" (PEV) and was applied to 5th to 8th grade classes in the public school system of the city of Salvador in the year 2006. The PEV program is based on the importance of the educational management and administration, performance evaluation, and continuous quality improvement of the basic education cycle against the high index of disparity - in the State of Bahia - between a child's age and his or her school grade. The PRFE was implanted in 369 cities and had the participation of 175.599 students from the first to eight grades who were distributed in 3.290 schools. The data generated by the program was analyzed by the following categories: pedagogical material, pedagogical/logistic/management support, school's infrastructure, educational evaluation, and pedagogical intervention. During the evaluation of the issues raised by the study, it was verified that the PRFE did not represent an effective tool in the elimination of the discrepancy between age and school grade nor did the project create a set of preventive measures to halt the existence of aforementioned discrepancy. Despite the reduction in the percentage of delayed students between the years 2000 and 2006, the subjects involved in the project did not believe that this action was effective in the area of the school learning process because of factors such as inadequacy of the didactical materials which are geared towards teachers and students, unsatisfactory managerial/logistic/pedagogical support, deficient school infrastructure, evaluation of the employed educational method not to have been a guarantee of improvement of the learning process, and the inefficiency of the measurement of the index student versus knowledge acquisition made by the pedagogical evaluators. Because of the current situation, it has been recommended a revision in the treatment to be given to such old problem which is the educational delay in the fundamental education cycle.

Keywords: Basic education. School delay. School grade repetitiveness. Educational management and administration.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROBLEMATIZAÇÃO	12
2.1 RECOMENDAÇÕES MUNDIAIS PARA A EDUCAÇÃO	12
2.2 GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS INTERFACES	14
2.3 ALGUNS ELEMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
3 QUESTÕES DE ESTUDO	25
4 REFERENCIAL TEÓRICO	27
4.1 ATRASO (FRACASSO) ESCOLAR, DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	27
4.1.1 Atraso escolar em outros países	28
4.1.2 Atraso escolar no Brasil	29
4.1.3 As estatísticas do atraso escolar contemporâneo no Brasil e na Bahia	31
4.1.4 Razões do atraso escolar nas pesquisas	33
4.1.5 Programas de enfrentamento do atraso escolar	41
4.1.5.1 Projeto de Correção de Fluxo (PCF) no Paraná	42
4.1.5.2 Outros programas de correção do fluxo escolar no Brasil	43
4.2 EDUCAR PARA VENCER	45
4.2.1 Programa Educar para Vencer	46
4.2.2 Financiamento e metas do Educar para Vencer	47
4.2.3 Projetos do Programa Educar para Vencer	48
4.2.3.1 Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional	48
4.2.3.2 Projeto de Certificação de Dirigentes e Profissionais da Educação	49
4.2.3.3 Projeto de Avaliação Externa de Ensino	50
4.2.3.4 Projeto Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 8ª série (PRFE)	52
4.2.3.4.1 Origem do PRFE	52
4.2.3.4.2 Fundamentação legal	52
4.2.3.4.3 A equipe do projeto	53
4.2.3.4.4 Critérios de operacionalização do projeto	54
4.2.3.4.5 Desenvolvimento da ação do projeto	55
4.2.3.4.6 Resultados alcançados	57
5 METODOLOGIA	61
5.1 O MÉTODO	61
5.2 O CAMPO	62
5.3 OS SUJEITOS	62
5.3.1 Funções do professor	63
5.3.2 Funções do diretor	63
5.3.3 Funções do líder de área	63
5.3.4 Funções do líder local	64
5.3.5 Funções do mediador pedagógico	65
5.4 COLETA DE DADOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	65
5.4.1 Instrumentos de fonte primária	65
5.4.1.1 Entrevista	66
5.4.1.2 Questionário	67
5.4.1.3 Observação sistemática	67
5.4.2 Fontes secundárias	67
5.4.2.1 Análise documental	68
5.5 ANÁLISE DE DADOS	68

6 ANÁLISE E RESULTADOS	70
6.1 PERFIL DOS INDIVÍDUOS	70
6.1.1 Equipe da escola e do projeto	70
6.1.2 Estudantes	73
6.2 CATEGORIAS	75
6.2.1 Categoria 1: o material pedagógico inócuo	75
6.2.1.1 <i>Docentes</i>	76
6.2.1.2 <i>Líderes de projeto</i>	77
6.2.1.3 <i>Líderes de área e mediador pedagógico</i>	80
6.2.1.4 <i>Estudantes</i>	82
6.2.2 Categoria 2: um barco sem rumo	83
6.2.2.1 <i>Docentes e diretor</i>	83
6.2.2.2 <i>Líder local</i>	85
6.2.2.3 <i>Líderes de área</i>	87
6.2.2.4 <i>Líder de projeto e mediador pedagógico</i>	92
6.2.3 Categoria 3: A escola que se tem e a escola que se quer	93
6.2.4 Categoria 4: A medida da dificuldade ou dificuldade da medida	94
6.2.5 Categoria 5: Conhecimento, um tesouro escondido	97
6.2.5.1 <i>Docentes</i>	97
6.2.5.2 <i>Líderes de área</i>	98
6.2.5.3 <i>Estudantes</i>	99
6.2.6. Observação sistemática em sala de aula	100
6.2.7 Causas das dificuldades da aprendizagem	102
6.2.7.1 <i>Docentes e diretor</i>	102
6.2.7.2 <i>Equipe do projeto</i>	106
6.3 DESEMPENHO DAS CLASSES	108
7 CONCLUSÃO	111
APÊNDICES	129
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma pesquisa realizada na rede pública de ensino fundamental, no ano de 2006, na cidade de Salvador (BA), sobre o desempenho do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer (PEV) nas classes de 5ª à 8ª série, por variáveis que o compõem, bem como seu objetivo geral: prevenção ou correção do fluxo escolar.

Trata-se de mostrar porque é importante a gestão educacional, tanto quanto a avaliação de seu desempenho, à luz da necessidade de melhoria da qualidade do ensino fundamental brasileiro em contraponto aos recursos alocados no setor, face à defasagem idade-série.

O objetivo geral deste trabalho é determinar a natureza profilática ou corretiva do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar. O objetivo específico é pesquisar as variáveis que compõem uma ação de correção do fluxo escolar de forma a contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

O segundo capítulo define o objeto de estudo desta dissertação contextualizado no campo da gestão educacional. Apresenta um panorama do ensino fundamental para o qual foi criado o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, fruto da consultoria técnica do Banco Mundial e financiamento de recursos para a sua implantação.

No terceiro capítulo descreve-se cada uma das questões operacionais derivadas do objetivo principal desta dissertação.

O quarto capítulo focaliza o processo histórico do atraso escolar, as pesquisas realizadas e a forma de gerenciá-lo. Mostra as tentativas feitas para entendê-lo ao longo do tempo, explicando-o com contribuições estrangeiras e nacionais, categorizando suas causas, a forma como educadores enfrentaram as dificuldades que surgiram na escola; e as soluções alternativas desse problema (classes aceleradas ou de promoção automática). Assim como descreve o Programa Educar para Vencer e seus projetos, concepções, recursos financeiros alocados e seus objetivos, especialmente no que se refere ao PRFE, sua estrutura operacional, sua abrangência nos municípios do Estado da Bahia, quantidade de estudantes atendidos e seus principais resultados.

No quinto capítulo são definidos os procedimentos metodológicos utilizados.

O sexto capítulo apresenta os resultados e análises da pesquisa realizada.

O sétimo capítulo é a conclusão. Compreende a reflexão crítica suscitada e as recomendações daí decorrentes.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as recomendações de organismos mundiais para a educação (as quais norteiam as políticas públicas neste setor), definição de gestão educacional e reflexões para sua efetividade no contexto escolar. Em seguida, é construído um retrato do ensino fundamental brasileiro e baiano, seu desempenho como resultado de uma gestão educacional e de políticas públicas que estabeleceram critérios de atendimento à população e o seu comportamento.

2.1 RECOMENDAÇÕES MUNDIAIS PARA A EDUCAÇÃO

Como revela Borges (2003), as ações para correção do fluxo e analfabetismo tiveram seu ápice no encontro organizado pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com todos os países mutuários do Banco e signatários da ONU: a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All, EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que dispõe de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades, estabelecendo prazo de dez anos para a solução desses problemas.

Mais tarde, em 1993, realizou-se a Conferência de Nova Delhi, na Índia, quando além de reafirmar as definições de Jomtien, os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, teriam de redobrar seus esforços para assegurar, até o ano 2000, às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às suas necessidades elementares de vida.

Outros eventos tiveram importância para as políticas educacionais dos países da América Latina, além dos dois já citados:

1. Promedlac (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) IV no Equador em 1991); V, Chile, 1993; VI, Jamaica, 1995; VII, Bolívia, 2001; conforme Unesco (2001). Constituiu-se em reunião de ministros de Educação com o objetivo de analisar esse projeto. No último encontro assinaram o documento “Educação para Todos. Declaração de Cochabamba”, em que se lê: “Na América Latina e Caribe existem ainda 40 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando mais de 11% da população total da região.” Foram, então, acordados 13 itens, entre eles os quais concernentes à cooperação internacional para desenvolver projetos educacionais regionais, à realização de objetivos e atividades comuns, e o que reivindica à Unesco a organização de um Projeto Regional com duração de 15 anos e análises periódicas a cada 5 anos.

2. FÓRUM DE DACAR no Senegal em 2000. Os países-membros adiaram seus compromissos por mais 15 anos, ou seja, para 2015, e definiram seis metas:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação dirigida à 1ª infância, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem.
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015.
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

3. 24º Reunião da Comissão Econômica para América Latina (Cepal), cujos participantes foram os ministros da Economia e das Finanças, em Santiago do Chile (1992). O cerne desse encontro foi o investimento público em educação como fator capaz de alavancar o desenvolvimento.

4. Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos. Sediado em Santiago do Chile (1993), promoveu intercâmbio sobre formas de ‘descentralização curricular’, a representação do ‘comum e do diverso no currículo’,

bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras) e inclusão de 'conteúdos locais' (CASASSUS, 2001).

Assim, nota-se a partir da década de 1990 uma agenda comum aos países da América Latina visando priorizar a educação nas políticas de desenvolvimento, transformar a gestão educacional pública mediante alianças com a sociedade civil e outros setores, e implantar sistema e procedimentos de gestão dos resultados no setor com metas específicas firmadas nesses encontros. No que se refere a este item foram considerados os seguintes pontos principais: acordos de 'Educação para todos' e o desempenho apresentado pelos países-membros.

2.2 GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS INTERFACES

É fato que sofreram mudanças tanto as políticas públicas para a educação quanto a gestão organizacional e, conseqüentemente, a teoria das organizações. Casassus (2002, p. 51-53) observa que, na gestão educacional, enfrenta-se o problema de que o objetivo da gestão é a formação de indivíduos, o qual se mistura com o objetivo da organização. Contudo, o autor ressalta que é necessário compreender que, ao contrário da gestão de outros tipos de organizações, a gestão educacional lida com seres humanos.

Ao discorrer sobre modelos de gestão, o mesmo autor (p. 53) relaciona sete modelos: normativo, prospectivo, estratégico, planejamento situacional, qualidade total, reengenharia e comunicação. Estes modelos constituem-se, para ele, como resposta às limitações dos modelos anteriores e foram transpostos para estudo e gestão do sistema e instituições educacionais.

O modelo normativo é próprio dos anos 1950 a início dos anos 1970, quando se executam os primeiros planos nacionais de desenvolvimento educacional. Sua característica principal é a introdução da racionalidade na ação governamental baseada no crescimento quantitativo do sistema de educação.

O modelo prospectivo trouxe a reflexão de que o futuro não se explica somente pelo passado, mas também pelo tempo presente. Os cenários futuros devem ser construídos através de técnicas e metodologias desenvolvidas nessa época. No entanto, o estilo dominante ainda é quantitativo.

O modelo de gestão estratégica prioriza a articulação dos recursos organizacionais. A partir do início dos anos 1990, esse enfoque é aplicado no planejamento e gestão educacional.

Na perspectiva do planejamento situacional, a gestão se apresenta como um processo de solução dos problemas críticos dentro de um contexto social, no qual existem atores e suas ações. Emergem dessa época as buscas de acordos sociais como critério principal dos sistemas educacionais.

O modelo da qualidade total, desenvolvido no Japão na década de 1950, só chega ao campo educacional na década de 1980 e na América Latina nos anos 1990. A introdução do conceito de qualidade na educação trouxe a idéia de que existe um usuário com necessidades diferentes das necessidades do Estado. Assim, é reconhecido seu direito de exigir educação de qualidade e da parte da gestão surgem os procedimentos de medição e avaliação da qualidade da educação para poder orientar a criação de políticas educacionais.

Na perspectiva ou modelo de reengenharia, as melhorias contínuas não são suficientes e a crescente importância social da educação só faz aumentar a exigência da sua qualidade. Por último, o que mudou foram os próprios processos de mudança (valores, formas de ver o mundo etc). Não se trata de mudar o que existe, e sim, radicalmente, a concepção de como o processo é elaborado.

O sétimo modelo é o comunicativo, segundo o qual uma organização deve ser entendida pelas suas redes de comunicação.

Então, chega-se aos dias atuais, onde, conforme Casassus (2002, p.62):

[...] a gestão se torna o processo de responder às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo [...] a teoria mostra que os resultados estão relacionados nem tanto com as funções e processos racionalmente determinados, e sim com elementos como compromisso e satisfação no trabalho. Temas como liderança, satisfação, qualidade das relações interpessoais, comunicação, clima que são os temas nos quais se baseiam as capacidades de adaptação e mudança às transformações.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 293), por sua vez assinalam:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que assegurem a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Para os autores acima há duas formas de entender a gestão educacional: do ponto de vista neoliberal (o Estado delega para as escolas e comunidades a tarefa de gerir os serviços educacionais) e do ponto de vista sócio-crítico (o Estado continua sendo responsável pela gestão da escola, valorizando as ações desenvolvidas de iniciativa da comunidade escolar).

Casassus (2002, p. 62) avalia que as mudanças ocorridas nos anos 1990 na política educacional da América Latina se concentraram no tipo de gestão, passando de centralizada para descentralizada, o que gerou um nível alto de tensão entre os atores envolvidos no sistema educacional como um todo. O autor (p.63-67) atribui esta tensão a oito fatores:

- 1) Ausência da 'dimensão educativa' na gestão educacional, ou seja, os princípios da gestão foram aplicados sem êxito na definição de um produto educacional (se é que existe) – em outras palavras, sem uma adaptação para o contexto educacional.
- 2) Caráter e conceitos econômicos das políticas educacionais alheios aos conhecimentos docentes.
- 3) Paradigmas conflitantes. O concreto, determinado, seguro, rígido, homogêneo, unidimensional, objetivo, em contraponto com o abstrato, indeterminado, incerto, flexível, diverso, multidimensional, subjetivo. Segundo o autor, o paradigma atual praticado é o primeiro (concreto), voltado para a criação de medidas de resultados educacionais, conquanto que não esteja claro na literatura se isso existe e qual é essa medida ideal.
- 4) Divergência entre os objetivos do sistema e das unidades escolares, em que o nível macro se ocupa da economia e o micro, da pedagogia.
- 5) Problema da chamada 'contabilidade social' (a cidadania), isto é, como medi-la, comprometer-se com resultados sem ter como decidir sobre o funcionamento da escola e do sistema, e, ainda, como garantir que os resultados aconteçam.
- 6) Defasagem entre a formação em gestão (direcionada apenas para os diretores) e as demandas da política educacional.
- 7) Inexistência de pesquisa adequada quanto à gestão educacional, uma vez que dentro das escolas (exceto em Cuba) o conceito utilizado é construtivista¹, que se

¹ Construtivista, segundo, Kleis (2005, p.4), é um conceito que preconiza uma forma flexível para o aluno interagir e manipular o conhecimento de acordo com suas características, interesses, ritmos etc.

opõe ao tipo A de paradigma de visão. Contudo, é questionável se em todas as unidades escolares o construtivismo é realmente praticado.

8) Conflito entre gestão autoritária e gestão democrática.

Casassus (2002, p.66) associa a visão A, autoritária, à gestão por resultados (em especial de curto prazo) e a visão B democrática, à gestão de pessoas (visão de longo prazo). Essa correlação pode não se verificar na prática, pois cada situação exige uma postura gerencial distinta, sob pena de se tornar obsoleta, inadequada ou improdutiva.

Atualmente, o que se chama de 'paradigma pós-moderno', que coincide com o tipo B descrito pelo autor anteriormente citado (2002, p.67), seria mais adequado para uma organização educacional cujo objetivo é o desenvolvimento das pessoas. O autor sugere aprofundar o conhecimento teórico, diferenciando a gestão do sistema educacional da gestão da escola e transformar as hipóteses em perguntas que respondam qual modelo é mais útil aos estudantes, gerando aprendizagens para o mundo. É necessário que a gestão educacional associe a perspectiva educativa (pedagógica) ao aporte administrativo para poder ser efetiva em seu desempenho.

O próximo item trata do ensino fundamental como produto da gestão educacional e suas políticas de atendimento a esta demanda da população.

2.3 ALGUNS ELEMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Ferreira (2003, p.109), a escola eficaz se traduz pela real aprendizagem dos estudantes. A qualidade da formação escolar oferecida no ensino fundamental brasileiro é avaliada por parâmetros objetivos oficiais como precária (NETO, 2001; SCHWARTZMAN, 2003), expandindo seus reflexos no mercado de trabalho, no ensino médio e superior, pela baixa qualificação da força de trabalho e baixo desempenho dos estudantes nas unidades escolares e universidades.

Poder-se-ia atribuir a falta de qualidade no ensino fundamental à escassez de recursos para este segmento; contudo, Schwartzman (2004) sublinha que no

Brasil já ocorre nível satisfatório de investimento² na educação pública, chegando a um valor por aluno de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) por ano no ensino fundamental e médio. Segundo Castro (2001, p.11), o financiamento³ no setor de educação engloba o financiamento feito pelo setor público e setor privado (famílias, indivíduos, associações, empresas privadas, entre outros). Como no setor privado os dados são de mensuração imprecisa, os financiamentos apontados nos estudos se referem ao setor público.

A educação está incluída entre os direitos sociais descritos na Constituição Federal em vigor (Capítulo II, artigo 6º) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se determina que o acesso ao ensino fundamental é um ‘direito público subjetivo’⁴ e o poder público pode ser acionado para prestá-lo.

A vigente LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’ (as anteriores foram promulgadas em 1961, 1968 e 1971). Esta última foi promulgada após a alteração da Constituição (em 1988) pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (em seu primeiro mandato [1995 a 1998]) e pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza. Nesta lei incluiu-se o princípio da “Educação para todos”, e estabeleceram-se as etapas da educação básica, começando pela educação infantil e pré-escolar.

De 1993 a 1999, tem-se o seguinte gasto público com educação:

² Investimento, aqui, no sentido do total de recursos financeiros destinados à educação no ano de 2000.

³ Financiamento, os recursos oriundos de instituições financeiras para viabilizar as ações educacionais.

⁴ Significa “[...] a possibilidade de agir e de exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém como próprio (direito, faculdade), é o poder que tem o homem de exigir garantias para a realização de seus interesses [...]” e em se tratando da área social “[...] a autorização para exigir, por meio dos órgãos competentes do poder público ou através dos processos legais, em caso de prejuízo causado por violação de norma, o cumprimento da norma infringida ou a reparação do mal sofrido.” (DICIONÁRIO JURÍDICO, 2006).

Tabela 1 — MEC: Gasto total, *per capita*, e proporção do PIB – 1993-1999

Ano	% PIB*
1993	n.d.
1994	1,62
1995	1,44
1996	1,20
1997	1,11
1998	1,19
1999	1,28

Fonte: Siafi/Sidor.

Notas:

Elaborado por Disoc/Ipea.

Extraído de Ribeiro (2001, p.34).

*Percentuais calculados, utilizando o total de gastos do MEC e o PIB em R\$ nominais.

Observa-se decréscimo no percentual do gasto total do Estado em relação ao PIB no montante de 79% do ano de 1994 a 1999, revelando o rumo tomado pelo setor: crescimento de 11% de 1998 a 1999.

Conforme tabela seguinte (RIBEIRO, p.38), os gastos demonstram que os recursos destinados a inativos e pensionistas só são inferiores ao gasto com pessoal. Verificou-se que na década de 1990 os gastos com pessoal, inativos e pensionistas juntos finalizam um percentual significativo de 19,17% em relação aos gastos totais. Isso é preocupante quando se trata de alocação de recursos escassos para a efetiva melhoria do setor: equipamentos e materiais para as escolas; salário inadequado para os docentes; quantidade insatisfatória de pessoal para exercer atividades de apoio nas escolas etc.

Tabela 2 — MEC: Distribuição percentual do gasto total, categoria econômica, 1993-1999 (em % de participação)

Fonte de Financiamento	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Pessoal	46,04	42,96	42,56	40,43	41,48	36,82	40,22
Outras Despesas Correntes	15,57	15,23	17,07	19,44	19,51	20,20	15,51
Inativos e Pensionistas	14,92	16,53	16,15	17,46	18,53	18,02	19,17
Investimentos	7,95	8,77	5,68	3,72	1,93	1,51	1,51
Juros e Amortizações da Dívida	1,02	0,65	0,60	0,63	0,67	0,69	1,82
Transferências a Estados e DF	7,89	7,34	9,62	7,48	7,87	9,35	7,67
Transferências a Municípios	4,31	6,33	5,74	8,17	7,56	11,08	10,44
Outros	2,29	2,19	2,59	2,67	2,45	2,33	3,68
Total MEC	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Staff/Sidor.

Nota:

Elaborado por Disoc/Ipea.

Como foi visto, a parcela destinada a investimentos no setor é ínfima em comparação com as despesas do setor educacional no período analisado. O que significa que ao setor educacional destinava-se uma grande parcela de recursos financeiros mais para manter a folha de pessoal do que para criar melhores condições nas escolas para a população.

No que diz respeito ao gasto do governo federal por programa, verifica-se que o ensino fundamental recebe menos recursos do que o ensino superior, preconizado na LDB e conforme tabela seguinte (RIBEIRO, p.40):

Tabela 3 — Distribuição percentual do gasto total por programa 1993-1999

Programas	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
007-Administração	2,51	1,66	1,52	1,74	5,78	5,89	3,70
042-Ens. Fundamental	13,18	16,01	12,82	14,09	17,33	23,39	20,30
043-Ensino Médio	7,05	5,12	5,56	4,77	4,64	4,31	4,78
044-Educação Superior	46,00	44,19	45,36	44,86	44,74	39,83	45,52
075-Saúde	13,15	12,19	13,78	12,55	4,75	4,75	1,89
082-Previdência	14,94	16,57	16,20	17,51	18,63	18,29	19,42
Outros	3,17	4,26	4,77	4,47	4,12	3,54	4,40
Total MEC	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Siafi/Sidor.

Nota:

Elaborado por Disoc/Ipea, 1999.

Fica demonstrado que os gastos com o ensino fundamental e médio juntos são inferiores aos gastos com o ensino superior em todos os anos da década de 1990. Tal situação, prevista na LDB, tem criado grandes empecilhos à melhoria da escolaridade básica no Brasil.

A situação desigual da educação nas regiões brasileiras também deve ser analisada, como assinalam Guimarães e Pinto (2001, p.103):

Causa particular preocupação a situação nas regiões em que a municipalização do ensino fundamental está mais avançada (Nordeste e Norte) e, mesmo com os recursos do Fundef, os valores potenciais por aluno atingem cifras extremamente baixas. A exceção são os municípios dos estados mais ricos da Federação onde a municipalização do ensino fundamental é limitada e nos quais não se gasta menos de mil reais por aluno-ano na educação infantil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) tem por objetivo promover a universalização, manutenção e melhoria do ensino neste segmento oferecido pelos Estados e municípios. Sua implantação foi em 1º de janeiro de 1998 e inovou ao adotar uma

forma de financiamento deste ensino de acordo com a quantidade de alunos matriculados no ano anterior. O Fundef é composto de 15% de recursos dos próprios Estados e municípios e complementado pela União. O valor determinado pelo Fundef por aluno da educação especial e do segmento de 5ª à 8ª série deve ser 5% superior ao dos alunos de 1ª à 4ª série. Está previsto um valor mínimo por aluno que é fixado por Decreto Federal.

Em 2004, para o ensino fundamental da 1ª à 4ª série, este valor foi de R\$ 537,71 (quinhentos e trinta e sete reais e setenta e um centavos), e da 5ª à 8ª série de R\$ 564,60 (quinhentos e sessenta e quatro reais e sessenta centavos). Caso o Estado tenha valor inferior a esse teto, a União deve complementar. Para remunerar os docentes devem ser utilizados 60% dos recursos e o restante de outras formas previstas na Lei. O município ainda é obrigado a destinar 15% das demais receitas ao ensino fundamental e alocar 25% das receitas em educação.

A inovação em termos de critérios de gasto por aluno que representou a implantação do Fundo não atende mais às exigências da população. Seria mais justa a distribuição de acordo com a necessidade de cada região (Estado ou município) e não pela quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental no ano anterior, ou seja, Estados mais populosos e mais desenvolvidos continuam recebendo quantidade maior de recursos em relação aos demais que, apesar de menos populosos, são menos desenvolvidos e deveriam dispor de mais verbas para a melhoria do ensino fundamental.

Eis o equívoco: os municípios recebem o valor por aluno com base no ano anterior, o qual está fora da realidade do ano vigente, e o valor/aluno não é o suficiente para garantir a qualidade do ensino (CRUZ, 2006). Assim, os mais pobres e distantes dos grandes centros, além de já ser historicamente carentes de infraestrutura adequada nas escolas (salas equipadas de acordo com o clima, água potável, sanitários, biblioteca, material pedagógico, entre outros), ficam estagnados pela baixa quantidade de estudantes matriculados e sua constante evasão para os grandes centros.

Talvez o setor público esteja preso em sua própria armadilha, pois no afã de estabelecer critérios que impeçam o uso inadequado de recursos, ele fica impossibilitado de contextualizar o atendimento à população. A contextualização, por sua vez demanda uma abordagem qualitativa de acordo com a realidade de cada região.

Ainda sobre o enfoque do gasto por aluno, eis o que cumpre observar (ALMEIDA, 2001, p.126):

A comparação internacional pode corroborar essa afirmação, pois, nem sempre os países que gastam mais com educação são aqueles que apresentam um maior gasto por aluno. A Argentina, por exemplo, para o ano de 1995, tinha um percentual do gasto público com educação inferior ao do Brasil, mas com um gasto por aluno no ensino fundamental [...] superior [...].

Isso quer dizer que não se deve analisar a verba destinada à educação somente em relação à quantidade de alunos — e sim, incluir outros fatores.

Portanto, há que se refletir quanto aos critérios para os gastos públicos destinados à educação, em face da presente situação caótica. É necessária uma gestão mais responsável dos recursos para que sejam de fato aplicados na melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Freitas (2005), a Unesco recomenda gastos anuais de 6% do PIB na educação (somando recursos federais, estaduais e municipais). "Faz décadas que o Brasil não atinge o mínimo. Fica entre 4,5% e 4,6% do PIB. Para pagar a dívida educacional, o país precisa investir mais", afirma citando Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil (FREITAS, 2005). Assim, pode-se concluir que há um longo caminho a percorrer na direção da efetiva melhoria da qualidade da educação no Brasil, a começar pela distribuição das verbas a ela destinadas.

A teoria que sustenta a política educacional brasileira é a mesma que inspira o Banco Mundial (BM): a teoria do capital humano. É o que demonstra Leher (2005, p.1):

Assim, amparado pela teoria do capital humano (TCH), o Banco Mundial passa a sustentar que a educação é o fator chave da riqueza das nações e um instrumento decisivo para operar a governabilidade, servindo de ferramenta para aliviar a pobreza por meio de políticas focalizadas. Prevaleceu a idéia de que a maior ameaça para o capital é a presença de culturas não "democráticas" e adversárias do mercado, portadoras de cosmovisões e concepções que, se não forem vigorosamente transformadas (e, se necessário, destruídas), mais cedo ou mais tarde irão colidir com a democracia liberal. Eis o choque de civilizações.

[...] O Banco Mundial, baseado em estudos "científicos" e "neutros", conclui que, nas periferias, a melhor taxa de retorno para os investimentos em educação está presente no ensino fundamental.

O estudo citado acima teve como precursor Schultz (1973), e é parte integrante do discurso do BM, conforme Leher.

Algumas críticas feitas à TCH dizem respeito ao custeio da educação passar ser de responsabilidade do indivíduo, criando competição entre os trabalhadores,

pois, além de passar a ser capitalista, o indivíduo enfrenta uma concorrência com os demais na corrida por uma melhor colocação no mercado. Isso, porém, sem mencionar a inexistência de políticas governamentais que sustentem esta ação (SAUL, 2004). Assim, a educação gratuita seria um mito, já que o indivíduo e sua família devem arcar com os gastos: materiais, roupas e outros.

No item 4 da Declaração do Encontro da Unesco, em Cochabamba, lê-se (Unesco, 2001):

[...] que sem a educação não é possível o desenvolvimento humano. Sabidamente, a educação não pode por si mesma eliminar a pobreza, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social. Mas ela continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade. Dentro de uma região onde aumenta a desigualdade social, o fortalecimento e a transformação da educação pública representam um mecanismo fundamental para uma efetiva democratização social. Isso exige políticas econômicas, sociais e culturais urgentes que apoiem as políticas educacionais orientadas fundamentalmente em favor daqueles que foram excluídos e marginalizados na América Latina e no Caribe, para que possam superar a sua atual exclusão de uma educação de qualidade.

Isso significa que, somente através da educação, pode um indivíduo ser incluído socialmente. Algumas condições são, entretanto, necessárias para a inclusão social⁵, como relata Spozati (2000, p.23):

Alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso. Ter registro ao nascer é outra, até para se saber da existência de vagas em escolas em número compatível com as crianças nascidas vivas e as que conseguirem sobreviver até os 5 anos de idade.

A educação formal⁶ pode, na verdade, inserir o indivíduo na leitura e escrita, conscientizá-lo de seus direitos e deveres, enfim, torná-lo um cidadão efetivo.

Pressupondo-se que o produto da educação é o desenvolvimento econômico, de acordo com o que sugere a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), num mundo de mudanças rápidas que exigem competências diferentes de seus atores, está implícito que sem a educação dificilmente se verifica crescimento (pela falta de trabalhadores qualificados) e desenvolvimento (pela ausência de

⁵ Inclusão social está aqui definida como a condição do indivíduo exercer sua cidadania, inclusive seus direitos e deveres.

⁶ Educação formal entende-se por aquela praticada nas escolas com base nas leis e diretrizes do país, Estado, município.

qualidade de vida para a população). Evidencia-se então, um abismo entre a realidade e os modelos adotados. Daí a importância crucial de se instituir mecanismos de gestão adequados à realidade, buscando estabelecer critérios que possam garantir atendimento que resultem em igualdade de acesso ao ensino público e ao mercado de trabalho.

Conclui-se que, com a existência de atraso escolar, dificilmente se verificam melhorias socioeconômicas, devido à falta de acesso à educação.

Assim, o que se apresenta como problema desta pesquisa é o PRFE tem caráter corretivo (de tratamento, ou seja, regulariza a idade dos alunos defasados matriculados na rede pública estadual e municipal de ensino fundamental) e/ou estabelece medidas preventivas à sua ocorrência (profilaxia)?

A relevância do tema reside na importância da educação fundamental para a escolaridade do indivíduo e formação de cidadãos informados e incluídos, como promotora das competências e habilidades básicas para seu desenvolvimento educacional, assim como para subsidiar os organismos envolvidos na construção de políticas públicas pela erradicação do atraso escolar.

No próximo capítulo, estão descritas as questões específicas concernentes ao problema investigado.

3 QUESTÕES DE ESTUDO

Aqui, as perguntas específicas, imbricadas para elucidar o problema em foco, são descritas cada uma, a saber:

1. Os materiais pedagógicos (livros didáticos, livros de literatura etc.) disponibilizados colaboram com a aprendizagem, ou seja, a regularização da idade/série do estudante?

Esta pergunta auxilia na avaliação da importância dos materiais e a sua natureza para a correção do fluxo, visto que pode propiciar, ou não, o aproveitamento escolar do estudante, bem como a relação professor-aluno-conhecimento.

2. O apoio gerencial, logístico e pedagógico contribui para a aprendizagem dos estudantes no PRFE?

No apoio gerencial está incluída a reciclagem dos professores e ações dos demais agentes envolvidos no processo de gestão do projeto. Este aspecto pode favorecer ou dificultar o atendimento às classes (professores e alunos), influenciando na aprendizagem dos estudantes.

3. A infra-estrutura da escola contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica?

Em sua dissertação, Pontili (2004, p.118) conclui que, no Estado de São Paulo, melhorar a qualidade das escolas pode ser benéfico para as famílias com pouca escolaridade. Nos dois Estados comparados em seu estudo (São Paulo e Pernambuco), as variáveis relacionadas com a escola, como laboratório de informática, foram significativas e reduziram o atraso escolar nos dois Estados, segundo a mesma autora (p. 119).

Assim, esta pergunta avalia a influência da infra-estrutura da escola no trabalho do professor em sala de aula, o que pode ou não, representar obstáculos à aprendizagem dos estudantes do PRFE.

4. A avaliação da aprendizagem tem sido mecanismo de revisão e aperfeiçoamento da prática pedagógica?

É parte relevante do processo educacional a avaliação da aprendizagem do estudante, a qual pode ter vários objetivos. Neste estudo pretende-se verificar se o uso da avaliação contribuiu para a melhoria da prática de sala de aula com conseqüente aprendizagem dos estudantes..

5. A mediação docente na relação aluno-conhecimento correspondeu à orientação pedagógica fornecida pelo PRFE?

O professor é responsável na sala de aula pela relação entre o aluno e a área do conhecimento apresentado. O objetivo desta pergunta é verificar se a orientação e supervisão fornecidas pelo PRFE favoreceram o processo de mediação professor-estudante-conhecimento.

6. Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem escolar do estudante das classes do PRFE?

O objetivo desta pergunta é verificar a percepção dos profissionais envolvidos no PRFE, a partir de sua vivência e prática, bem como dos fatores que podem ocasionar o atraso escolar.

As perguntas operacionais acima surgiram de pesquisa aplicada na equipe gerencial do PRFE com o objetivo de relacionar as características relevantes de um projeto de regularização da idade-série, a fim de poder corrigir o atraso escolar e/ou representar modelo de prevenção à sua ocorrência.

A seguir, é estudada a ocorrência do atraso ou fracasso escolar, ou, ainda, defasagem idade-série em outros países, no Brasil e na Bahia, bem como histórico das causas a ele atribuídas, e as soluções implantadas para a gestão desse problema.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traça um panorama do atraso escolar em alguns países, focaliza a origem desse problema no Brasil, seus indicadores, bem como Bahia, além de mostrar em que consiste o Programa Educar para Vencer (PEV), do qual faz parte o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE).

4.1 ATRASO (FRACASSO) ESCOLAR, DEFASAGEM IDADE-SÉRIE

Entende-se aqui por enfrentamento do atraso escolar a ação ou conjunto de ações para sua erradicação ou diminuição, o que pressupõe a gestão desta ocorrência.

Conforme relatórios da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), os países com índices altos de desigualdade na distribuição de renda (1998-1999, incluindo o Brasil) não conseguirão fornecer às crianças mais pobres o cumprimento das metas do acordo internacional, porque as melhorias na qualidade do ensino devem vir junto com as políticas de manutenção do jovem na escola, de forma que este venha a adquirir capital educativo⁷ adequado (mínimo de 12 anos) juntamente com sua inserção no mercado de trabalho para ter mudanças de sua posição na sociedade.

As condições socioeconômicas das famílias interferem no desempenho dos estudantes com atraso escolar, conforme constatado por Pontili (2004). O investimento na melhoria da escolaridade dos pais traria, porém um retorno em longo prazo, devido às dificuldades de elevação da escolaridade desses estudantes (conforme políticas do Banco Mundial). Assim, uma solução prática seria oferecer ensino de qualidade às novas gerações através da melhoria da infra-estrutura escolar, o que poderia dar resultados em curto prazo. Mas, para isso, é necessário encarar este drama do ensino fundamental brasileiro: a defasagem idade-série.

⁷ Capital educativo significa desenvolvimento das habilidades estabelecidas pelo Unicef: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a empreender; e aprender a ser (UNICEF, 2006).

Nos tópicos a seguir, são consideradas as origens do atraso escolar em outros países, as estatísticas desse problema no Brasil e na Bahia, e o que a esse respeito mostram as pesquisas.

4.1.1 Atraso escolar em outros países

Oliveira (2001, p. 50) relata que na Europa Continental a repetência aguda⁸ é de 1 a 2%, no máximo, nas últimas séries. Nos Estados Unidos, notou-se que a taxa de reprovação continuava existindo, mesmo com percentuais inferiores aos observados em outros países (5% em 1994). Conforme Shepard e Smith, 1986; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko e Fernandez, 1989 (apud, p.51), a reprovação sem acompanhamento dos estudantes aumenta a evasão e diminui o desempenho dos que ficam na escola.

Na Bolívia, a existência de atraso escolar é um dos maiores problemas nacionais (BOLIVIA, 2003, p.22).

Na Índia, observou-se a taxa de 79% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola em 1999, o que significava quase a totalidade da população nessa faixa etária. Em 2000, a taxa de atendimento de crianças cresceu para 80%, a taxa de abandono diminuiu para 53%; entretanto estudos demonstram que a taxa de reprovação ainda é um grave problema, porque significa atraso escolar, segundo mesmo documento (p.23).

Um estudo da National Association of School Psychologists (NASP, 2003) não verificou benefícios para a retenção escolar, assim como a mera aceleração não significaria desenvolvimento das aptidões sociais do estudante, concluindo que o enfrentamento das dificuldades desses estudantes é o caminho plausível para equacioná-las e resolvê-las.

Nos Estados Unidos, em janeiro de 2002 o presidente Bush, aprovou a lei “No Child Left Behind” (NCLB) constituída por quatro princípios: apresentação de resultados, oportunidades para os pais e estudantes participarem da gestão escolar, estrito controle local com flexibilidade e ênfase em fazer o que funciona, à luz do que

⁸ Repetência aguda seria para este autor a que acontece no máximo uma vez na vida escolar do aluno.

recomendou uma pesquisa. Essa nova lei pretende refletir o consenso da sociedade e comunidade escolar em melhorar o resultado da educação elementar e secundária, assegurando que nenhuma criança de nenhum grupo étnico ou social fique numa escola que tenha baixa *performance*. Contudo, os Estados e as agências locais de educação são alvos de rigoroso controle no uso de recursos financeiros federais, e as escolas trabalham enfaticamente a leitura, especialmente para as crianças mais jovens.

As escolas norte-americanas que falham em seu Progresso Adequado Anual (Adequate Yearly Progress-AYP) devem implementar melhorias, ações corretivas e reestruturar métodos de forma a atingir os padrões estatais. Já as que atingem ou superam os padrões estatais são candidatas a um prêmio estadual (State Academic Achievement Awards). Se a escola falha por três anos consecutivos, os pais dos alunos em desvantagem têm direito a serviço educacional suplementar custeado pela escola, que se compromete em recuperar a capacidade de aprendizagem do estudante, cujo ônus não recai somente sobre a família.

Cingapura (OLIVEIRA, 2001, p.71) escolheu três disciplinas (Língua, Matemática e Informática) para ser trabalhadas com os estudantes em atraso, os quais, se necessário, poderiam permanecer nesse programa por cinco anos. No final, constatou-se que estavam aptos a prosseguir em sua escolaridade.

Não foram identificadas até o momento estudos sobre tendências do atraso escolar, embora existam compromissos internacionais em relação ao analfabetismo. Este, como é evidente, está intimamente relacionado ao atraso, visto que, impossibilita a escolarização do indivíduo.

4.1.2 Atraso escolar no Brasil

Aqui será relatada a situação do atraso escolar ensino fundamental a partir da Primeira República e até os dias atuais.

Enquanto problema social em sua historicidade, o fracasso escolar não era notado como tal, conforme Baeta (1992, p.17), devido ao fato de a maior parte da população não ter acesso à escola. Segundo este pesquisador, há cerca de 60 anos as taxas de reprovação e evasão são divulgadas e pouco tem mudado neste quadro.

A Primeira República (1889-1930), tinha como um de seus princípios subjacentes as diferenças entre grupos étnicos e estratos sociais, o que explicava seus respectivos desempenhos (entre eles, o desempenho escolar) baseados nas aptidões naturais. Nesse período, menos de 3% da população se encontrava matriculada e 90% dos adultos eram analfabetos.

Nos anos 1930, houve crescimento do número de escolas públicas, embora os analfabetos ainda fossem da ordem de 75%. Assim, o atraso escolar já se encontrava instalado.

Patto (1993, p.1) observa que, em 1945, da totalidade de estudantes matriculados no primeiro ano, somente 4% concluíram o primário em 1948 (atual ensino básico); os restantes 96% nem o primeiro ano chegaram a terminar.

Klein (1994) compara o trabalho de Anísio Teixeira sobre fluxo escolar nos anos 1940 com os resultados observados na década de 1980, demonstrando que houve aumento da matrícula escolar, mas persistiram as altas taxas de repetência.⁹

Ribeiro (1991) assinala que Teixeira de Freitas, em seus estudos de 1940 a 1947, advertia que o problema da educação no Brasil era o baixo nível qualitativo e não falta de unidades de ensino. Em 1947, de acordo com mesmo estudo, um percentual de repetência da ordem de 60% na 1ª série, e evasão de 13%. Só 40% dos alunos que entravam na escola concluíam a 3ª série. Os que conseguiam permanecer na escola precisavam de um ano a mais do que o necessário para concluir as três séries iniciais.

Barreto (apud PATTO, 1993, p. 2-3) mostrou que, entre 1954 e 1961, de cada mil alunos matriculados no primeiro ano, 395 eram aprovados para o segundo ano e somente 53 haviam completado oito anos de escolaridade. Em 1971, de cada mil alunos da primeira série, 526 passaram para a segunda e 180 terminaram a oitava série em 1978, concluindo que o alto índice de crianças em idade escolar sem atendimento não é conseqüência apenas de não ter tido acesso à escola, e sim, principalmente, por ter sido reprovada nos anos iniciais.

O atraso escolar em princípio não foi tratado, nem suscitou nenhuma ação específica, à luz do que analisa Patto (1993, p.50-51):

⁹ Conceitua-se como aluno repetente aquele que é matriculado novamente na mesma série anterior (por ter sido reprovado, afastado, ou por ter abandonado os estudos) (KLEIN E RIBEIRO, 1991).

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela [...] mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Como se percebe, vem de longa data o atraso escolar na educação brasileira. Na realidade o sistema educacional, porque reproduz as desigualdades sociais acentuadas, é discriminatório, razão pela qual tende a perpetuar a exclusão das camadas economicamente desfavorecidas. A seguir, serão apresentadas e analisadas as estatísticas desse fenômeno na contemporaneidade, o que é quase corriqueiro, posto que tão arraigado.

4.1.3 As estatísticas do atraso escolar contemporâneo no Brasil e na Bahia

Estudo de Oliveira (2002, p.177) mostra o que se verifica no país:

Dos 35,7 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, no início do ano 2000, quase 20 milhões estavam com dois ou mais anos de atraso escolar, e, dentre esses, 9 milhões já tinham mais de 15 anos de idade.

No Censo Escolar de 2003, o Brasil tinha cerca de 27,5 milhões de habitantes entre 7 e 14 anos, mas registrava 34,7 milhões de matrículas no ensino fundamental (GENTILE, 2003). A figura seguinte mostra que houve ligeira redução na defasagem, mas o percentual de estudantes em atraso escolar ainda é preocupante:

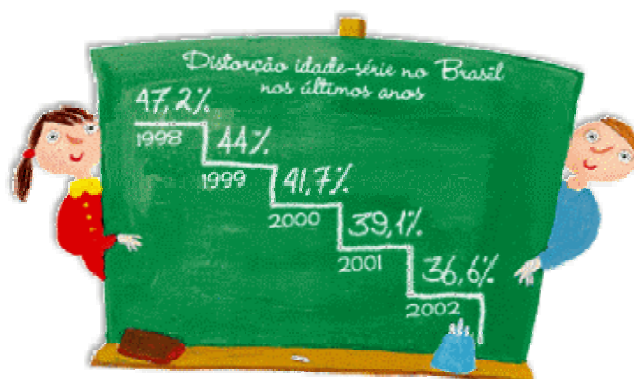


Figura 1 — Distorção idade-série no Brasil, 1998-2002
Fonte: NOGUEIRA e BORGES, 2003

Em 2002, de cada 100 estudantes matriculados no ensino fundamental no Brasil, aproximadamente 37 estavam com idade atrasada.

Oliveira (2001, p.24-25) relaciona as causas do atraso escolar à repetência, ao abandono, à entrada tardia na escola e à evasão. O mesmo autor esclarece (p. 30):

A repetência não cria apenas um aluno fracassado: cria profissional e cidadãos fracassados em todas as dimensões da cidadania, como eleitor, consumidor, contribuinte e ser produtivo. Mas a escola que reprova os alunos de maneira maciça nunca é avaliada.

No caso da Bahia, é importante perceber a dramática situação da alta taxa de defasagem. A taxa de analfabetismo foi incluída (conforme tabela seguinte) para demonstrar a abrangência do problema, pois quando uma pessoa aos 10 anos de idade está analfabeta, significa também estar atrasada, segundo critério de idade/série estipulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino fundamental.

Tabela 4 — Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária — Bahia — 1990-2003

Faixa Etária	1990	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
10 anos e mais	32,6	22,6	24,9	23,0	22,4	21,6	20,7	19,9	19,3
10 a 14 anos	30,8	13,5	14,3	13,3	9,8	12,7	6,8	7,6	5,5
15 a 24 anos	20,6	11,1	11,3	10,1	8,6	9,9	7,7	5,7	6,0
25 a 49 anos	29,9	21,4	23,3	23,1	21,8	20,7	20,5	19,7	18,6
50 anos e mais	57,3	49,5	54,0	49,3	51,5	48,0	47,9	47,4	46,9

Fontes: PNAD/IBGE para os anos de 1990-1999, 2001, 2002 e 2003; Censo Demográfico/Ibge para o ano de 2000.

Observa-se na tabela acima uma evolução na redução da quantidade de analfabetos de 49,11% aproximadamente, nas faixas etárias de 10 a 24 anos; contudo, na faixa a partir dos 24 a situação não revelou mudança substancial nos percentuais. Na faixa acima dos 50 anos, entre 1990 e 2003, identifica-se redução de 18%. Pensando na juventude que poderia estar avançando na escolaridade, observa-se ainda existência de 11,5% de analfabetos, o que pode parecer pouco, mas, em se tratando de pessoas socialmente excluídas a situação é constrangedora.

Oliveira (2001) afirma que o resultado mais grave da repetência é a baixa auto-estima do estudante, além do custo que implica. O atraso escolar acarreta outros prejuízos: trabalhadores menos escolarizados ganham menos e estão

fadados ao mercado informal: “[...] A exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho”, ainda conforme mesmo autor (p.32).

Haddad (1979, apud OLIVEIRA, 2001) sublinha que a repetência não demonstra ocorrência de melhoria no desempenho dos alunos nas séries seguintes; por sua vez a promoção automática¹⁰ (sem acompanhamento) não evidencia o aumento na aprendizagem do estudante.

Pelo que se depreende da análise dos indicadores acima verifica-se que houve algum progresso, o que quer dizer não significativo, posto que na solução do fracasso escolar, ainda é grande o percentual da população que sofre esse problema.

4.1.4 Razões do atraso escolar nas pesquisas

Nesta seção são apresentadas: uma sinopse das pesquisas educacionais sobre o tema; as causas mais freqüentes para o atraso (fracasso) escolar e a tentativa de superação.

É em vão o esforço de explicar o fracasso escolar à luz das ciências humanas, segundo Lima (1994, p.37), porque não há consenso sobre esta ocorrência na sociedade.

Oliveira (1998) faz uma retrospectiva do fracasso escolar no ensino de 1º grau (atual ensino fundamental) no Brasil que é relatada a seguir.

Durante as décadas de 1890, 1900 e 1910 da Primeira República, que termina em 1930, por causa das teorias racistas em voga explicava-se que o baixo rendimento escolar era resultante de deficiências genéticas. Essa ideologia, porém começa a não se sustentar nos anos de 1920. O contexto histórico é permeado de luta política, pelo ideário liberal, o qual reivindica uma sociedade igualitária com adesão da classe operária, funcionários urbanos e parte da burguesia empresarial (capitalista). Com a consolidação desta última, o pensamento liberal assumiu a missão de reconstrução social, onde a educação teria papel importante através dos

¹⁰ Promoção automática ocorre quando o estudante passa para uma série ou ciclo subsequente sem ser reprovado.

princípios da Pedagogia Escolanovista (proposta de reforma da sociedade através da escola).

Com a elevação da Psicologia para uma ciência experimental, o movimento da Escola Nova deixou de lado uma pedagogia afinada com as capacidades dos estudantes e “[...] A partir de então, reduziu-se a explicação do fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem por parte do aluno [...]”. O que restou da Escola Nova foi uma proposta da democratização da escola pública e sua ampliação.

Na Escola Nova, conforme Vidal (2000) observam-se algumas características: abandono das formas da chamada ‘escola tradicional’; valorização da observação e intuição do estudante em seu processo de ‘construção do conhecimento’; importância crucial que tem os materiais didáticos; difusão dos conceitos de produtividade e eficiência no trabalho com vistas à ‘racionalização dos processos educativos’ e saberes adaptados à realidade brasileira vindos da Europa e Estados Unidos. Estes aspectos contribuíram significativamente para elevar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira, que tinha um de seus objetivos ‘civilizar’ a população carente inapta para o trabalho, donde a ‘racionalização e eficiência’.

A ‘medicalização’ do fracasso escolar originária das pesquisas na medicina e psicologia, já amplamente disseminada em meados do século XX, o aumento da procura por escola nos centros industriais e a expansão dos sistemas de ensino criaram a necessidade de explicar a diferença de rendimento do corpo docente e justificar o acesso desigual aos níveis mais elevados de escolaridade sem ferir a ideologia liberal (princípio do mérito pessoal como único critério de seleção social). A psicologia e seus testes de inteligência colaboraram para a idéia de que os mais favorecidos eram os mais aptos.

Os anos 1930 foram marcados pelos testes de QI e fornecerem embasamento para educadores decidirem sobre o sucesso e fracasso dos estudantes que tinham acesso à escola. Quando a psiquiatria, então, incorpora a influência ambiental e o aspecto afetivo-emocional no desenvolvimento da personalidade, no comportamento e seus desvios, fazem com que, na pedagogia, a criança ao invés de ‘anormal’ venha a ser designada como ‘problema’.

As dificuldades de aprendizagem são explicadas com ‘instrumentos conceituais da psicologia clínica’. O alvo mais freqüente dessas análises são as

crianças oriundas das classes trabalhadoras. Os motivos sócio-político-econômicos dos desajustes do ambiente sócio-familiar do educando continuavam excluídos.

Nos anos 1950, surge a teoria do déficit cultural. O responsável pelo fracasso escolar, agora, é o aluno e a sua origem num meio sócio-cultural inferior. Da segregação formal (falta de acesso à escola) à informal (fracasso e exclusão), a pobreza deixa de ser um evento multicausal para a criação de programas de educação compensatória (turmas separadas para alunos pobres). Esses programas visavam suprir aos fracassados o que faltava na sua cultura.

Não existem déficits culturais, porém diferenças culturais. A noção equívoca de déficit cultural pressupõe outra: a da superioridade intelectual de grupos étnicos sobre outros, indivíduos em relação a outros, de classes em relações a outras, em sociedades hierarquizadas, cuja distribuição de renda é infame. Acúmulo de conhecimentos, sejam ou não escolares, não é o que se entende por cultura no sentido antropológico.

Nos anos 1990, conforme Gama e Jesus, 1994; Collares e Moysés, 1996, atribuíram ao fracasso fatores externos à escola e ao professor, inviabilizando qualquer ação intra-escolar para revertê-lo. O argumento levantado foi a abordagem da medicalização, pela responsabilização da criança e de sua família.

Numa tentativa de resumir as razões do fracasso escolar, Patto (1993, p.121-125) apresenta três explicações mais frequentemente encontradas:

1.As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.	2.A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal..	[...]3.Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.
--	---	---

Quadro 1. Razões do fracasso escolar

Quanto à primeira explicação, significa dizer, para a autora, que é o reviver dos princípios da ‘teoria da carência cultural’ quando traz “a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela”, conforme autora citada. Patto (1993, p.122) argumenta que é crescente a quantidade de pesquisas para mostrar as “deficiências cognitivas da criança pobre, tendo como referencial [...] a teoria de Jean Piaget”.

A segunda explicação para o atraso escolar, segundo esta autora, complementa a primeira, apenas focalizando o ponto de vista do professor. Contudo, mantém a idéia de uma clientela culturalmente deficitária para a sala de aula, uma vez que se o professor idealiza o aluno que vai encontrar é porque este aluno real tem características inferiores, e estas explicam o seu fracasso.

Na terceira explicação é uma decorrência da segunda: a visão acrítica e cega que o professor da escola pública tem de seus alunos, compromete o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as três sentenças são baseadas numa visão estereotipada do aluno da escola pública, pertinente com a chamada ‘teoria de carência cultural’. Esta teoria foi reforçada pela psicologia do início do século XX que se preocupava em medir quantitativamente as diferenças entre os indivíduos e atribuir ao meio cultural, onde o sujeito vive, a construção de suas características, e no caso da pesquisa educacional seu desempenho escolar. Há uma percepção reduzida da realidade, a classificação e seleção dos indivíduos considerados aptos ou inaptos (por este critério de comparação).

Para Perrenoud (1984, apud LIMA, 1994, p.39) o fracasso e o sucesso escolar apontam para três fatores que se implicam, a saber:

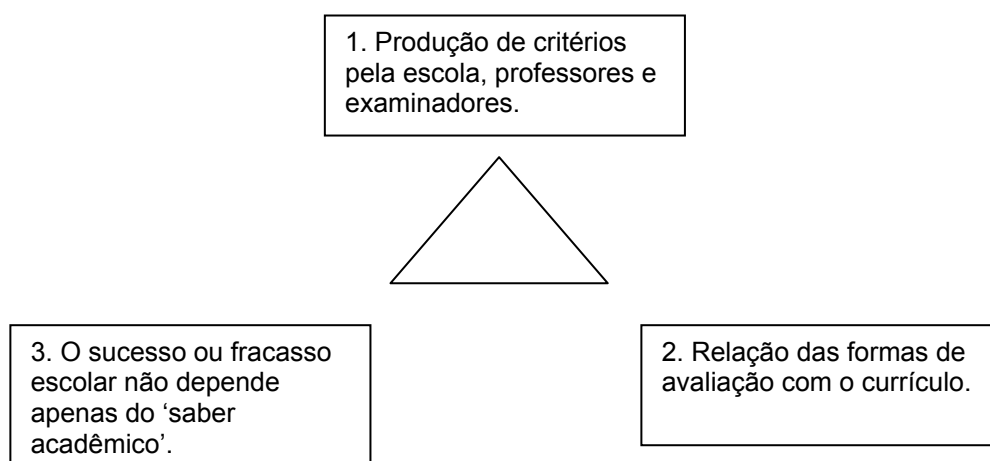


Figura 2 — Formas de produzir o fracasso escolar por Perrenoud

De acordo com Perrenoud (1984, apud LIMA 1994), tanto o sucesso quanto o fracasso escolar são fabricados dentro e fora da instituição de ensino. À luz desse entendimento a escola é uma “fôrma”, porque procura modelar os estudantes, torná-

los repetidores de conteúdos e valores que são por ela determinados, para cuja prática tem o apoio da sociedade.

Já a relação das formas de avaliação e o currículo se caracterizam no “Conjunto dos valores e dos conhecimentos que a escola julga bem de ensinar e de exigir certo grau de cada curso.” Isto feito com base na capacidade cognitiva e de aprendizagem dos alunos, transforma “diferenças individuais em desigualdades reais”.

A partir do exposto por Patto (1993) salienta-se que foram estabelecidos instrumentos de avaliação psicológica, categorias diagnósticas de dificuldades de aprendizagem, aprofundam-se na discussão da relação da cultura escolar versus a cultura popular e a desvalorização da cultura popular em projetos pedagógicos oficiais.

Para Brandão e colaboradores (1983, apud LIMA, 1994, p.49), a noção de fracasso escolar na pesquisa educacional refere-se geralmente aos estudos sobre o aluno, as causas estão no perfil dos indivíduos: “[...] a escola oferece oportunidades iguais, mas o aproveitamento [...] depende dos **dons** e das **aptidões individuais**”. Eis como classificam essas causas, dividindo-as em duas categorias:

CAUSAS EXTRA-ESCOLARES	CAUSAS INTRA-ESCOLARES
1. CAUSAS ESTÃO NOS ALUNOS E SEU MEIO SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO.	1. DO ENSINO.
2. CAUSA INTENCIONAL	2. DOS ESTUDANTES.
3. MECANISMO IDEOLÓGICO	3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS.
4. SUBNUTRIÇÃO DOS ESTUDANTES.	--

Quadro 2 — Causas do fracasso

A primeira das quatro causas extra-escolares se deve aos próprios estudantes e à sua situação de classe social, o que guarda relação com o nível de renda de suas famílias. Essas idéias lançaram novas visões na pesquisa do fracasso: aspecto dialético do ensino-aprendizagem; dominação e discriminação sociais vigentes na educação; e o pressuposto do determinante social do ensino.

A segunda causa seria intencional do sistema, quer dizer, manter a luta contra a desigualdade social (VERHINE e MELO, 1988; GATTI, 1981; CARRAHER e SCHLIEMANN, 1983).

A terceira causa extra-escolar diz respeito ao mecanismo ideológico que seria usado para a manutenção do capitalismo e os estudantes deficientes seriam aqueles que a isso resistem o que os marginaliza (GARCIA,1982; SIRGADO, 1981; POPOVIC, 1981).

A quarta e última causa extra-escolar seria a subnutrição dos alunos o que obviamente dificulta o seu desenvolvimento físico e mental, compromete a capacidade de aprendizagem (CUNHA, 1981; SILVA, 1979; CARVALHO 1983).

Quanto às causas intra-escolares seriam três. A primeira remeteria ao ensino em si, ao modo como está concebido e funciona, o que inclui a desvalorização do magistério, falta de motivação dos docentes, além de atitudes preconceituosas e expectativas baixas em relação aos alunos (BRANDÃO, 1983; MOREIRA, 1957; CUNHA, 1981).

A segunda causa intra-escolar do fracasso escolar se deve unicamente aos estudantes, sua origem social, não assimilação do código linguístico (teoria do déficit cultural), de acordo com Mello (1982) e Bernestein (1979).

A terceira e última causa desse fracasso está, na verdade, embutida na primeira, que também compreende a inadequação dos programas, falta de recursos materiais e humanos, baixa qualidade dos métodos de ensino, jornada escolar curta e mal gerenciada, baixa qualidade dos materiais didáticos, segundo Mello (1982), Santiago (1990), Armitage et al (1985).

Para Lima (1994, p.52), a contribuição de Perrenoud na análise da construção social do fracasso escolar é a mais indicada por permitir uma avaliação das relações do cotidiano escolar entre professor e estudante. Perrenoud (apud LIMA 1994, p.42) afirma que: “[...] A instituição escolar, à diferença de outras instituições sociais, ao julgar o estudante, julga-se também a si mesma, porque [...] **antes de avaliar, ela ensina** (sic)”, ou seja, tudo o que a comunidade escolar¹¹ diz do aluno, está falando de si mesma.

¹¹ Comunidade escolar entende-se por diretores, professores, alunos, pais, enfim, todos que diretamente interagem e podem influenciar no cotidiano da unidade escolar.

Em levantamento mais recente da produção acadêmica na Universidade de São Paulo sobre o fracasso escolar, Patto et al (2004, p. 51-72), eis o que foi sublinhado:

a. O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e seus pais.	b. O fracasso escolar como problema técnico: a culpabilização do professor.
c. O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da escola.	d. O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Quadro 3 — Concepções acadêmicas do atraso escolar

Quando é concebido o fracasso escolar como problema psíquico dos estudantes (concepção a), a mesma autora relata (p.60):

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

Admitindo-se a possibilidade de o fracasso escolar ser devido ao professor (concepção b), isto quer dizer que o problema resulta de métodos de ensino inadequados ou falta de capacitação docente. A autora entende que o fracasso está ligado, mais uma vez, a características psicológicas dos indivíduos, as quais são influenciadas por sua “carência cultural”. Isso pressupõe que os professores estão preparados para ensinar “estudantes ideais”, que não são os estudantes da escola pública (pobres). Está implícito, porém, que as dificuldades dos estudantes podem ser resolvidas pelos professores se estes usarem procedimentos adequados. E, se os alunos não conseguirem aprender, o motivo será a deficiência deles; logo precisarão de acompanhamento especializado. Voltando à hipótese anterior: o problema está no estudante.

O fracasso escolar como uma questão institucional (concepção c) pressupõe uma lógica excludente no sistema de ensino. Nessas pesquisas evidencia-se o paradoxo de que a escola é uma instituição que reproduz e transforma a estrutura social. Por sua vez, esse fracasso está presente na escola pública desde o seu

início. Para resolver o problema é necessária uma política educacional conectada com uma escola pública que possa promover o conhecimento de modo mais igualitário. Ainda segundo essas pesquisas, a escola deve ser seletiva e ao mesmo tempo objeto de políticas educacionais “progressistas” com o uso dos ciclos de aprendizagem. O fracasso desse tipo de reforma é a resistência dos professores a essa inovação. A saída seria fornecer formação técnica aos docentes.

Na última concepção encontrada nas pesquisas, o fracasso escolar é de ordem política, pois mostra o antagonismo entre a “cultura escolar” e a “cultura popular”. Admite-se a escola como reprodutiva da sociedade de classes, porque dissemina a cultura dominante e desvaloriza a cultura popular. Essa hipótese possui o mérito de assinalar o conteúdo sociopolítico do sistema de ensino, critica a propalada deficiência dos alunos pobres, assim como tentativa de resolver o fracasso através de normas técnico-pedagógicas (PATTO ET AL, 2004, p.63).

Dorneles (1997, apud ENRICONE, 2004, p. 73) identificou quatro abordagens para o esclarecimento dos “processos seletivos que ocorrem dentro da escola”:

1. ABORDAGEM PSICOLOGISTA	2. ABORDAGEM BIOLOGISTA
3. ABORDAGEM CULTURALISTA	4. ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA

Quadro 4 — Abordagens dos processos seletivos escolares

Na explicação dos processos seletivos da escola pela abordagem psicologista, os indivíduos que não aprendem apresentam “[...] distúrbios mentais, sensoriais ou neurológicos, que originam dificuldades lingüísticas, motoras ou afetivas”.

Na abordagem biologista, o mau funcionamento biológico e a desnutrição são causadores da “não-aprendizagem”.

A abordagem culturalista explica que as dificuldades de aprendizagem são oriundas “[...] de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências”. Esta hipótese admite que a maioria dos estudantes que fracassam faz

parte das classes populares, cuja cultura é considerada oficialmente como inferior. Remete à teoria da carência cultural.

Já a abordagem antropológica explica o fracasso por fatores externos que afetam a família ou a escola. Examina as relações sociais dentro da família e da escola, as relações entre esses grupos e com a sociedade, possibilitando criar uma “rede de significados para o fracasso escolar”.

Foi visto que, em sua maioria, as pesquisas todos os levantamentos da pesquisas sobre as causas do fracasso escolar ora psicologizam os estudantes, ora o vêem como “culturalmente carentes”, ora ambas as vertentes. Parecem mais consistentes os estudos como a “abordagem antropológica” de Dorneles, “o fracasso como questão política”, de acordo com Patto et al, o das “causas intra-escolares”, realizados por Brandão e colaboradores, e o de Perrenoud, que vê o fracasso escolar como um fenômeno “fabricado” pela política educacional.

4.1.5 Programas de enfrentamento do atraso escolar

Weiz (2000) detectou num projeto de formação de professores que estes tinham dificuldades de identificar a aprendizagem dos estudantes e suas condições para ser promovidos para a série seguinte. E relata o seguinte (p.3):

Nessa cultura, a produção de multirrepetentes em massa decorre da visão de que o aluno é sempre responsável por sua aprendizagem. Essa maneira de olhar para a questão do fracasso escolar, embora não produza diretamente a repetência maciça, é certamente responsável pela aceitação institucional do fenômeno, por sua naturalização. Tanto que, quando se trata de crianças de apenas sete anos, consideradas pelo bom senso jovens demais para tanta responsabilidade, a suposta falta de empenho é transferida para a família.

Para concluir (WEIZ, 2000, p.4) assim: “A escola brasileira continuará a ser uma poderosa máquina de exclusão social enquanto não conseguir alfabetizar todas as crianças”.

Oliveira (2001) observa que os programas de correção de fluxo escolar, no Brasil, acontecem como em qualquer país onde a educação não é prioridade, muito menos o ensino fundamental, visto que a escola pública e seus profissionais são

indiferentes à quantidade de alunos que aprovem (aprendam) ou reprovem (não aprendam). Os indicadores, as avaliações do sistema de ensino básico não são objetos de planejamento das escolas e de seus gestores.

Vários programas com esse objetivo foram implementados nas redes municipais e estaduais do Distrito Federal; Escola Plural, na rede municipal de Belo Horizonte; Escola sem Fronteiras, em Blumenau; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Desafio, em Ipatinga (Minas Gerais); Escola Candanga, em Brasília (ARROYO, 2000, p.33); Classes de Aceleração do Maranhão (ROMÃO; ROMÃO, 2000).

Eis o que afirma Ribeiro (1991, apud KLEIN; RIBEIRO, 1995): “[...] o grande problema da educação foi e continua sendo a qualidade de ensino e a pedagogia da repetência”.

Para Setúbal (2000), os programas de correção de fluxo junto aos de Renda Mínima ajudaram a melhorar os índices, contudo se mostram insuficientes, porque são instrumentos contingenciais. Como parte da defasagem se dá pela repetência sucessiva, somente alterações na escola (educação inclusiva e ensino de qualidade, que resulta em promoção com aprendizagem) podem impedir que o sistema educacional continue a gerar a necessidade de classes de aceleração.

4.1.5.1 Projeto de Correção de Fluxo (PCF) no Paraná

O PCF foi um projeto para reduzir a defasagem idade-série no município paranaense de Toledo, no período de 1997-98, financiado pelo Banco Mundial. As pesquisadoras Sordi e Rippel (2002) analisaram os resultados. Os alunos participantes tinham defasagem de no mínimo dois anos, da 5ª à 7ª série. Foram pesquisados 17 professores de Matemática (entrevista semi-estruturada) sobre avaliação da aprendizagem, proposta metodológica, material didático e sua inserção docentes.

Os professores testemunharam que deram novo significado à avaliação da aprendizagem após a sua capacitação nesse domínio de sua prática pedagógica. As pesquisadoras ressaltam que a formação do professor foi priorizada nesse projeto, mas não no ensino regular.

Os gestores alegam que isso requer alto volume de investimento. Mas o que se vê na prática é: os professores que ficam com os alunos defasados se sentem sobrecarregados, fiscalizados, exigidos.

As autoras relatam que a inclusão de todos os estudantes em defasagem no projeto, sem a devida preparação, perpetua a desigualdade social, porque as deficiências dos estudantes são muitas e que avançar em conteúdo programático é muito difícil. Observaram, porém, que o projeto por si só não é capaz de incluir o aluno na vida social do trabalho como preconiza a teoria do capital humano.

Quanto aos pontos negativos do PCF, notaram a necessidade de “revitalização pedagógica” (em face das deficiências de aprendizagem dos estudantes). Como pontos positivos, consideram que o projeto alcançou “certo êxito”, pois houve melhoria dos indicadores.

4.1.5.2 Outros programas de correção do fluxo escolar no Brasil

Um programa de correção do fluxo escolar foi implementado na rede pública estadual do Maranhão em 1995, sendo lançado oficialmente no final de 1996. O programa (OLIVEIRA, 2001, p.12-13) teve os seguintes pressupostos: ser prioridade do prefeito, do secretário da educação ou do governador ¹²; existência de um gerente para viabilizar o apoio necessário dos gestores públicos; alocação de recursos em tempo hábil ¹³; avaliação externa de aprendizagem dos alunos para validar os resultados alcançados.

Afirma o mesmo autor: “O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: propõe-se a alterar a política educacional e a substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso” ¹⁴ (p.13). Trata-se de decidir simplesmente que a repetência em grandes proporções deixe de existir, ao que parece. Contudo, essa ‘decisão’ não é compartilhada pela comunidade escolar, nem

¹² O modelo de convênio assinado entre as prefeituras e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia prevê ações e recursos que os governos municipais devem fornecer.

¹³ Recursos financeiros para disponibilizar materiais didáticos antes do início das aulas, por exemplo.

¹⁴ Segundo Oliveira (2001, p.56), a repetência se tornou corriqueira nas escolas. Ele propõe que seja eliminada a ‘repetência endêmica’.

parte de uma análise de causas, efeitos e formas de melhoria da aprendizagem do estudante.

Vários Estados, como Mato Grosso, Maranhão, Paraná, Cuiabá, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, já implementaram ações de aceleração da escolaridade¹⁵ e superação da defasagem idade-série, sendo que São Paulo é a maior referência, com o programa “Acelera Brasil”.

Santos (2000) analisa duas propostas financiadas pelo Banco Mundial: São Paulo (Programa de Educação Continuada — PEC) e Minas Gerais (Programa de Capacitação de Professores — Procap). No PEC, as instituições selecionadas tiveram autonomia e contextualizaram a capacitação docente nos problemas cotidianos da escola. O Procap teve um objetivo mais focado nos ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade e formas de avaliação. No PEC foram aferidos resultados não-previstos, como troca de experiências e crítica coletiva, de acordo com estudos da formação docente e recomendando o trabalho com a equipe da escola para melhor aproveitamento das mudanças contínuas, à luz dos problemas cotidianos.

As instituições que se encarregam desses programas geralmente são universidades que passam a conhecer mais a realidade do professor de escola pública e podem contribuir para a melhoria de sua formação. Percebe-se que o impacto desses programas só pode ser avaliado a médio e longo prazo, o que não impede, porém, que as escolas tenham mais autonomia para criar e implantar seus próprios projetos.

Medidas, projetos, ações que ataquem diretamente o atraso escolar não vêm sendo desenvolvidos, no Brasil, em todos os Estados da Federação.

Não foram encontradas fora do Brasil referências sobre o gerenciamento do atraso escolar que contraponham a tese dominante de utilizar as classes de aceleração.

No Brasil pode-se afirmar que o problema não está exatamente nas classes de aceleração, posto que o que acontece nessas classes, acontece nas classes regulares. Assim, a escola sendo vista como um ‘organismo integral’ carece de uma série de reflexões, seguidas de ações efetivas (como foi visto na pesquisa das causas do fracasso / atraso escolar). A aprovação por si só não representa nada se

¹⁵ Classes de Aceleração são as turmas cujo objetivo é a correção do fluxo escolar.

o estudante não apreende conhecimentos relevantes para sua vida; de outro lado, repetência também não significa que “os demais” foram excelentes. Essa lógica nem sempre é pertinente, sobretudo quando se trata de indivíduos que se posicionam de lados opostos (diretor x professor x estudante).

Os currículos precisam refletir as exigências às quais os indivíduos contemporâneos são submetidos na vida escolar, profissional, acadêmica, para que não sejam apenas listas de assuntos. As notas que precisam representar a aprendizagem, talvez estejam obsoletas, cabendo uma nova forma de registrar a verificação do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Os recursos aplicados nas escolas devem ser contabilizados para que sejam revertidos em melhoria na vida das comunidades e municípios do país. E a comunidade escolar precisa saber que educação é direito social.

Com este histórico, pode-se observar o fracasso escolar como fenômeno de múltiplas causas. Fatores internos e externos à escola podem determinar a trajetória escolar do estudante, e é importante incluir seus atores para avaliação desse processo.

No próximo item será abordado o campo de objeto de estudo desta dissertação. Trata-se de projeto que foi implantado na Bahia, com seus componentes e resultados apurados, desde o ano de 2000.

4.2 EDUCAR PARA VENCER

Neste item será apresentado o Programa de Educação da Bahia: Programa Educar para Vencer. Os projetos que incluem esse programa serão descritos e em particular o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE) objeto deste estudo, seus principais resultados, a vinculação com o Banco Mundial e as instituições parceiras. Os dados aqui apresentados foram disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2005).

O Banco Mundial foi o consultor, para o governo do Estado da Bahia, no PRFE, tanto na parte de estudos sobre a defasagem, quanto no financiamento de parte das ações do projeto.

No item 4.3.1, são apresentados os objetivos do programa e o prazo de duração; no item 4.3.2, o financiamento; o item 4.3.3 apresenta os principais resultados esperados; o item 4.3.4 descreve brevemente os projetos integrantes do programa e o item 4.3.5, o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, com suas características e resultados até 2006.

Para o funcionamento do programa, a partir de 1990, quando foi implementado, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia propunha aos municípios: implantar os projetos do Programa Educar para Vencer; prestar assistência técnica ao município no desenvolvimento das atividades previstas; fornecer manuais e formulários; estabelecer metas de atendimento, visando à melhoria dos indicadores quantitativos e qualitativos (quantidade de dias letivos; redução do abandono, transferências por mês e anual; ritmo das aulas; percentual de aprovação, redução na reprovação e aceleração dos estudantes).

Em contrapartida o município comprometia-se com os objetivos e projetos estratégicos do Programa Educar para Vencer, implantando ações e atividades necessárias à sua consecução; responsabilizando-se pelo transporte para deslocamento da equipe disponibilizada quando em assistência ao município e espaço físico para funcionamento da sede local (municipal).

4.2.1 Programa Educar para Vencer

Aqui serão descritos o conteúdo desse programa, como foi concebido, seus objetivos, resultados e as etapas de implementação.

O Programa Educar para Vencer, implantado pelo governo do Estado da Bahia no ano de 2000, continha projetos para o fortalecimento da escola, visando a elevar a qualidade do ensino fundamental e médio da rede pública estadual e municipal. Para o seu desenvolvimento foram estabelecidas estratégias de gestão e parceria com instituições, destacando-se a Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade de Feira de Santana (Uefs), as prefeituras municipais, equipes gestoras, professores e alunos das escolas públicas da Bahia.

O Educar para Vencer foi financiado pelo Projeto de Educação do Estado da Bahia (PROJETO BAHIA, BAHIA, 2005) que tinha por objetivo melhorar a qualidade do ensino em sintonia com a realidade e tendências do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

O Projeto Bahia (BAHIA, 2005) foi dividido em duas etapas — a primeira, no período de 2001 a 2003 e a segunda, de 2003 a 2006: “Em 12 de fevereiro de 2001, o governo do Estado da Bahia assinou o Acordo de Empréstimo número 4592-BR com o BIRD [...]”. Esta ação visava a atingir três grandes finalidades:

[...] melhoria da qualidade do ensino através do fortalecimento das escolas e instituições responsáveis por ela, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do Fundef, do processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis: estadual, regional e da própria escola.

4.2.2 Financiamento e metas do Educar para Vencer

As seguintes informações são apresentadas nesta seção de acordo com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2005): as quantias referentes a cada etapa do convênio com o Banco Mundial, a participação do governo estadual e prazos do acordo.

O BM assegurou o empréstimo ao governo da Bahia o valor de US\$ 69,600,000.00 (sessenta e nove milhões e seiscentos mil dólares americanos). Ao governo da Bahia coube a parcela no valor de US\$ 46,400,000.00 (quarenta e seis milhões e quatrocentos mil dólares americanos), totalizando US\$ 116,000,000.00 (cento e dezesseis milhões de dólares americanos) para aplicação nas ações do Projeto I. Este acordo teve vigência até 30 de junho de 2003.

A fase II do Projeto Bahia foi executada com um total de US\$ 100,000,000.00 (cem milhões de dólares americanos), sendo US\$ 60,000,000.00 (sessenta milhões de dólares americanos) do Banco Mundial e US\$ 40,000,000.00 (quarenta milhões de dólares americanos) do governo da Bahia. A negociação foi efetivada em 25 de agosto de 2004, incluindo verba destinada ao financiamento do transporte escolar do ensino médio.

Os resultados que o governo da Bahia esperava alcançar com o programa de uma forma geral, conforme Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2005), depois da implantação de suas duas fases, foram os seguintes: melhoria nas unidades escolares, capacitação dos diretores e professores, criação de escolas de ensino médio (e, em consequência, oferta de mais vagas para os estudantes deste segmento), avaliação de desempenho periódica e de impacto ao final dos projetos. Contudo, alguns itens não foram concluídos e outros (avaliação de impacto) nem sequer foram executados.

4.2.3 Projetos do Programa Educar para Vencer

Os projetos implantados pela SEC, integrantes do Programa Educar para Vencer, foram os seguintes:

4.2.3.1 Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional

O objetivo deste projeto era: “[...] fortalecer a capacidade local de planejamento e gerenciamento para o desenvolvimento da autonomia e melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados à população” (BAHIA, 2005). Atuou: “[...] 1.241 unidades escolares estaduais, 33 diretorias regionais de educação e 271 secretarias municipais de educação”.

As razões para o estabelecimento deste objetivo acima mencionado vieram das conclusões de instituições nacionais e internacionais, como o Unicef, que revelaram as graves dificuldades gerenciais e de planejamento dos sistemas de educação, os quais são representados pelos secretários municipais e estaduais e dirigentes de unidades escolares.

Para o alcance do objetivo proposto, o projeto desenvolveu-se através de três estratégias fundamentais (BAHIA, 2005):

- **Supervisão e apoio.** O Projeto orienta e acompanha de perto, por meio de visitas e reuniões técnicas mensais, o desenvolvimento da gestão e do planejamento de unidades escolares estaduais, diretorias regionais de educação e secretarias municipais de educação, atendendo, indiretamente, a mais de 4 milhões de alunos.
- **Instrumentação.** Foram e estão sendo desenvolvidos manuais e instrumentos de apoio ao planejamento e a gestão. Esses manuais e instrumentos constituem-se em ferramentas para o alcance do modelo de gestão idealizada e para a manutenção deste modelo como padrão de desempenho do gestor.
- **Transferência de tecnologia.** A transferência de tecnologia é a garantia de que os manuais e os instrumentos de gestão serão utilizados independentemente da supervisão do Projeto, internalizando os conceitos e práticas gestoras já alcançadas.

As atividades de 'supervisão e apoio' eram desenvolvidas por pessoal especificamente contratado para esse projeto. E a 'transferência de tecnologia' era baseada na expectativa de que os diretores aprendessem com essa metodologia de planejamento estratégico e pudessem usar os recursos com autonomia. Porém, como se verificou, alguns dirigentes escolares não estavam preparados para tal. Mesmo assim, esta iniciativa representou um avanço na gestão escolar.

Diante deste quadro, para melhoria da qualificação dos diretores e profissionais da educação, o programa contava com o Projeto de Certificação que será descrito a seguir.

4.2.3.2 Projeto de Certificação de Dirigentes e Profissionais da Educação

Conforme Bahia (2007):

O processo de certificação inclui exames práticos, teóricos e terá que ser revalidado a cada três anos, de forma a garantir que os profissionais estejam com os conhecimentos e habilidades devidamente atualizados.

O sistema de Certificação envolve os cargos de Dirigente Escolar, Diretores, Vice Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Especialistas em Alfabetização, Especialista em Disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Inglês, Espanhol, Educação Física e Educação Artística) e Secretário Escolar os quais estão sendo progressivamente implementados.

Até 2004, 2418 diretores, 1814 professores alfabetizadores e 293 dirigentes tiveram sua certificação renovada.

4.2.3.3 Projeto de Avaliação Externa de Ensino

O Projeto de Avaliação Externa integrava o Educar para Vencer e era, “[...] em parte, o reflexo regional de uma cultura de avaliação educacional que vinha se estabelecendo no Brasil desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, SAEB”.

Este projeto tinha como propósito: “[...] fornecer às escolas ferramentas diagnósticas e informações que possibilitem a identificação de problemas e a conseqüente melhoria do ensino oferecido”. Conforme esta instituição, a única diferença em relação ao ‘modelo nacional’ era que, em lugar de apresentar resultados por região, o Projeto de Avaliação Externa fornecia, a cada escola: “[...] os resultados alcançados por seus próprios estudantes em relação ao que deveriam estar aprendendo”.

Este projeto continha no seu escopo outros ‘dois grandes sistemas de avaliação em larga escala’: a avaliação de desempenho e a avaliação de aprendizagem.

Conforme a SEC (BAHIA, 2005), a avaliação de desempenho consistia em:

[...] um levantamento da qualidade do ensino fundamental nas escolas baianas das redes estadual e municipal, através do resultado dos alunos da 4ª a 8ª série, em testes de múltipla escolha para as disciplinas Português e Matemática e 3º ano do ensino médio.

O objetivo desse sistema é determinar, para cada escola, o desempenho dos seus estudantes com referência às competências e habilidades que eles deveriam apresentar ao final do ano letivo.

Em termos gerais, a avaliação informa às escolas o percentual dos seus estudantes que apresentaram níveis de desempenho Bom, Médio, Baixo ou Insuficiente em relação ao que deveria estar sendo ensinado e aprendido em Português e Matemática na 4ª ou 8ª série.

As escolas recebiam, além da “[...] relação das competências por nível de desempenho, lista das competências em que os alunos encontravam maiores dificuldades e análise pedagógica das questões das provas”.

Em novembro de 2004, foi realizada a avaliação de desempenho em 3290 escolas e enviadas 377.000 provas para 304 municípios, conforme Bahia (2005):

Para desenvolver e programar estas ações com confiabilidade, legitimidade e isenção, a Secretaria da Educação do Estado estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal da Bahia. No convênio, o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP assumiu o papel de responsável técnico, com a colaboração da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão - Fapex.

Essa parceria permitiu a avaliação de “[...] quase 3 mil escolas das redes públicas estadual e municipal, de 273 municípios baianos, avaliando cerca de 900 mil alunos”. Contudo, a equipe foi desfeita e a partir de 2005. Não sendo substituída para dar continuidade à avaliação. O governo da Bahia não deu continuidade a uma ação planejada por ele mesmo, e, o que é injustificável, ao invés de aprimorar a forma de avaliação do ensino, simplesmente a extinguiu.

A primeira Avaliação de Aprendizagem foi implantada em 2001 e chegou a envolver estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, os quais foram submetidos a testes de múltipla escolha de Português e Matemática. Em 2003, o projeto introduziu o teste de Produção Textual para a 4ª série.

Segundo a SEC, este sistema permitiu que “[...] professores das mais diversas regiões do Estado da Bahia aplicassem a avaliação com o mesmo rigor e interpretassem os resultados dos alunos seguindo os mesmos critérios”. Note-se que o próprio ator do trabalho (o professor) era responsável pela aplicação dos testes, tornando questionável essa metodologia pelo conflito de interesses. Esta, no entanto, foi adotada em 2003 em 272 municípios baianos, e 3.758.995 testes foram aplicados entre 2.656 unidades escolares. Em 2004, foram aplicados testes padronizados de Português e Matemática em unidades escolares da rede pública, conforme a seguinte tabela:

Tabela 5 — Quantidade de testes do SAEB

Testes	Unidade de estudo	Qtde Aluno	Qtde Escola	Qtde Município
Português Matemática	1ª	611.613	2567	272
Português Matemática	2ª	641943	2851	299
Português Matemática	3ª	641943	2896	299

Fonte: BAHIA, 2005.

Verificou-se um acréscimo de 9% na quantidade de municípios participantes. Do total de 417 municípios da Bahia participaram aproximadamente 72%; entretanto a interrupção da parceria com as agências de avaliação precisava ser revista para poder continuar a fornecer instrumentos de avaliação pedagógica importantes para a gestão educacional.

4.2.3.4 Projeto Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 8ª série (PRFE)

Neste item será apresentada a origem do PRFE, seu amparo legal, a descrição da equipe e suas atribuições, seu desenvolvimento, estatísticas e resultados verificados.

4.2.3.4.1 Origem do PRFE

Para o enfrentamento da defasagem idade-série, o PRFE foi implantado no ano 2000.

O projeto, conforme (Oliveira, 2001, p.61), surgiu da parceria com Cláudio de Moura e Castro¹⁶ na elaboração do plano educacional para o Estado do Maranhão em 1994. O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) implantou as primeiras propostas para um programa de correção do fluxo escolar, o que já interessava Estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Em 1996, 19 prefeitos se reuniram no Instituto Ayrton Senna para planejar a implantação de correção da defasagem idade-série, e assim surgiu o Programa Acelera Brasil, em 1997.

4.2.3.4.2 Fundamentação legal

O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar era amparado pelos documentos, conforme Bahia (2005): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96, artigo 24, inciso V, alínea B,) que concebe a existência de cursos de 'aceleração de estudos para alunos com atraso escolar',

¹⁶ Economista, mestre pela Universidade de Yale e doutor pela Universidade de Vanderbilt, lecionou em universidades dentro e fora do Brasil, atuou em várias instituições governamentais na área de educação, autor de 35 livros, inúmeros artigos e monografias (CASTRO, 2007).

Resolução 127/97 do Conselho Estadual de Educação (artigo 14) e Parecer nº. 255/99 do Conselho Estadual de Educação.¹⁷

4.2.3.4.3 A equipe do projeto

Na Bahia, o acompanhamento das atividades do PRFE nas classes de 5ª à 8ª série era feito pela seguinte equipe: Líder de Projeto (LP), Líderes de Área (LA), Líderes Locais (LL) e Mediadores Pedagógicos (MP).

O Líder do Projeto era selecionado pela Secretaria da Educação do Estado e contratado pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (Flem). Tinha as seguintes atribuições: gerenciar e garantir as ações do projeto em todo o Estado da Bahia; coordenar a equipe central na execução do projeto; viabilizar com os órgãos competentes as condições para o funcionamento e excelência do projeto.

Os Líderes de Área (LA) também eram selecionados e contratados pela Flem, responsáveis pelas ações do Projeto em uma região na organização e implantação das atividades de acordo com a orientação da Secretaria da Educação, para acompanhar, controlar e avaliar o desempenho do projeto e acionando as medidas corretivas para assegurar os resultados.

Já os Líderes Locais (LL) executavam as ações do projeto, em geral, nos respectivos municípios, cabendo-lhes implantar, operar e acompanhar o projeto nas redes públicas (estadual e municipal) do seu respectivo município; identificavam escolas, professores e supervisores para compor as respectivas classes; eram selecionados pelos Líderes de Áreas e remunerados com bolsa-auxílio da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), a qual também era responsável pela documentação anual de desempenho do PRFE.

Os Mediadores Pedagógicos (MP) forneciam acompanhamento pedagógico dos professores de 5ª a 8ª série; competia-lhes mediar o processo de auto-capacitação; coordenar o planejamento pedagógico de 5ª a 8ª série, garantindo o cumprimento da proposta pedagógica do Projeto; fazer visitas de acompanhamento às unidades escolares a fim de validar as atividades realizadas nos planejamentos pedagógicos. Este cargo substituiu o de Supervisor Acadêmico, que, primeiro,

¹⁷ Estes dois últimos permitem a promoção dos alunos para séries mais avançadas.

exercia a atividade à distância, depois de forma presencial e itinerante em cada região. Eram selecionados pelos Líderes de Áreas, segundo critérios definidos em parceria com a Uneb.

4.2.3.4.4 Critérios de operacionalização do projeto

A administração do PEV e respectivos projetos (como o PRFE) era de responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação (SEC), ficando as Secretarias Municipais de Educação e Cultura (SMEC) com o fornecimento do imóvel e móveis onde funcionava a sede local. As regras, diretrizes e princípios eram únicos e emanavam da SEC por intermédio das instituições parceiras: Fundação Luis Eduardo Magalhães (Flem), Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Universidade de Feira de Santana (Uefs), o que dispensava a contratação direta pelas prefeituras.

O projeto, através de seus representantes, fornecia às escolas das redes estadual e municipal mediante convênio firmado com a prefeitura de cada município: materiais pedagógicos e paradidáticos (livros, material de apoio, livros de literatura etc.) para o aluno, classe, escola e para o professor; capacitação permanente em serviço para os professores através de equipe acadêmica; apoio através de equipe de acompanhamento administrativo.

A equipe administrativa local, professores e diretores faziam levantamento dos alunos com idade defasada ¹⁸, ou seja, igual ou superior a dois anos, matriculados no turno diurno e formavam as classes de 1ª a 4ª série com no máximo 25 alunos e de 5ª a 8ª série com no máximo 30 alunos.

No Manual de Operacionalização de 5ª a 8ª série (BAHIA, 2002, p. 8-9) são ressaltados os itens que garantem sucesso às experiências de regularização da idade-série, a saber:

¹⁸ A relação idade-série, conforme Oliveira (2001, p.23), é um padrão aleatório de organização do sistema escolar de vários países, baseada, principalmente, na necessidade de agrupar os alunos por idade (socialização de grupo) e no fato de que os currículos são elaborados de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo atrelado à idade.

- (i)materiais, recursos meios adequados, no tempo oportuno, em cada sala de aula;
- (ii)professores motivados e dedicados aos alunos e ao programa;
- (iii)200 dias letivos efetivos durante o ano escolar;
- (iv)cumprimento de todas as atividades e etapas prescritas no Projeto;
- (v)mecanismo adequado de supervisão;
- (vi)apoio e capacitação permanente dos professores;
- (vii)avaliação externa.

Até dezembro de 2002 existiam dois projetos de Regularização do Fluxo (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série), independentes administrativamente, gerencialmente e operacionalmente. Em janeiro de 2003, realizou-se a fusão dos projetos, com o objetivo de aperfeiçoar o processo, uniformizando as ações através de novos padrões para facilitar a articulação com os municípios, ao tempo em que preparava a equipe, os municípios e a própria estrutura da SEC para o término do mesmo.

4.2.3.4.5 Desenvolvimento da ação do projeto

A abrangência de atuação do projeto foi crescendo conforme tabela seguinte:

Tabela 6 — Quantidade de escolas, classes e estudantes no projeto

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
MUNICÍPIOS	45	130	271	271	258	256	369
ESCOLAS 1ª À 4ª SÉRIE	453	1.627	2.859	2.045	1.822	1.947	-
ESCOLAS 5ª À 8ª SÉRIE	289	759	1.610	1.513	1.007	1.343	-
TOTAL DE ESCOLAS	742	2.386	4.469	3.558	2.829	3.290	-
CLASSES DE 1ª À 4ª SÉRIE	1.162	3.173	5.702	3.546	3.005	3.394	19.982
CLASSES DE 5ª À 8ª SÉRIE	1.135	3.458	5.812	5.821	4.057	3.707	23.990
TOTAL DE CLASSES	2.297	6.631	11.514	9.367	7.062	7.101	43.972
TOTAL DE DOCENTES	3.255	9.073	17.192	14.962	11.863	11.849	68.194
ALUNOS 1ª À 4ª SÉRIE	25.339	72.517	129.551	76.592	65.840	73.848	443.687
ALUNOS 5ª À 8ª SÉRIE	33.716	101.985	141.038	170.077	104.136	101.751	652.703
TOTAL DE ALUNOS	59.055	174.502	270.589	246.669	169.976	175.599	1.096.390

Fonte: PRFE.

Pelos dados acima, calcula-se o percentual de aproximadamente 88% dos municípios que foram ou estavam sendo atendidos. Entretanto, diante da comparação dos números do projeto e da rede pública de ensino fundamental percebe-se que independente deste percentual, o trabalho de erradicação do atraso escolar foi iniciado, e ficou inconcluso.

De acordo com a SEC, MEC e Inep, o Estado da Bahia em 2004 tinha a seguinte quantidade de matrículas no ensino fundamental em todas as redes:

Tabela 7 — Quantidade de escolas por segmento e dependência administrativa, Bahia, 2004

Dependência Administrativa	1ª a 4ª série		5ª a 8ª série		Total	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Federal	-	-	1	477	1	477
Estadual	791	157.377	1.106	468.540	1.526	625.917
Municipal	18.612	1.514.180	2.358	743.307	19.211	2.257.487
Particular	1.547	115.054	640	80.649	1.643	195.703
Total	20.950	1.786.611	4.105	1.292.973	22.381	3.079.584

Fonte: BAHIA (SEC, MEC/INEP).

Considerando a tabela anterior, observa-se que:

1. As escolas estaduais e municipais representavam um total de 19.403. Já que o PRFE atuou em 3.290 escolas em 2005, isto significou um percentual ínfimo de aproximadamente 17% das escolas da rede pública que supostamente deveriam ser atendidas.

2. As matrículas de 1ª a 8ª série totalizavam 3.079.584 estudantes na rede estadual e municipal em 2004. O PRFE atendeu a 1.096.390 deles, o que representa 38% dos alunos matriculados (já incluídos os de 2005). Isto significou que ainda havia muito a se fazer. Os percentuais de atendimento ainda eram baixos considerando o quadro alarmante da defasagem idade-série na Bahia (conforme capítulo anterior). Quanto aos estudantes que foram atendidos, não foi feito nenhum tipo de acompanhamento.

Ao longo desses anos, alguns municípios deixaram de ser atendidos por reduzirem a defasagem idade-série ou por solicitação de suas prefeituras e/ou Secretarias da Educação, que alegavam a 'perda' de alunos para o ensino médio (EM), evasão e conseqüentemente redução da verba do Fundo para a Educação

Básica (Fundeb), o que representava (para os secretários) um retrocesso, ao mesmo tempo em que representava um paradoxo frente a todo esforço feito pelo projeto.

Esta ‘perda’ de alunos para o ensino médio na prática quer dizer que o estudante avançou em sua escolaridade e os gestores do município entendiam que esse fato era danoso para os cofres públicos, uma vez que o ensino médio não está contemplado no financiamento da educação e haveria evasão de receita municipal.

O critério estipulado para o ano de 2005 pela SEC foi atender municípios com defasagem acima de 2000 alunos, em virtude do alto investimento para a implantação, acompanhamento pela equipe administrativa e pedagógica. Assim, a meta do governo de atingir os 417 municípios do Estado ficou inviabilizada, pois alguns municípios não atendiam a este critério (dos 2000 alunos defasados).

4.2.3.4.6 Resultados alcançados

Feito um levantamento de 2002 a 2005 sobre a defasagem no ensino fundamental no Estado da Bahia, nas escolas que tiveram classes do Fluxo e escolas que não tiveram classes do Fluxo, foi elaborado o gráfico abaixo:

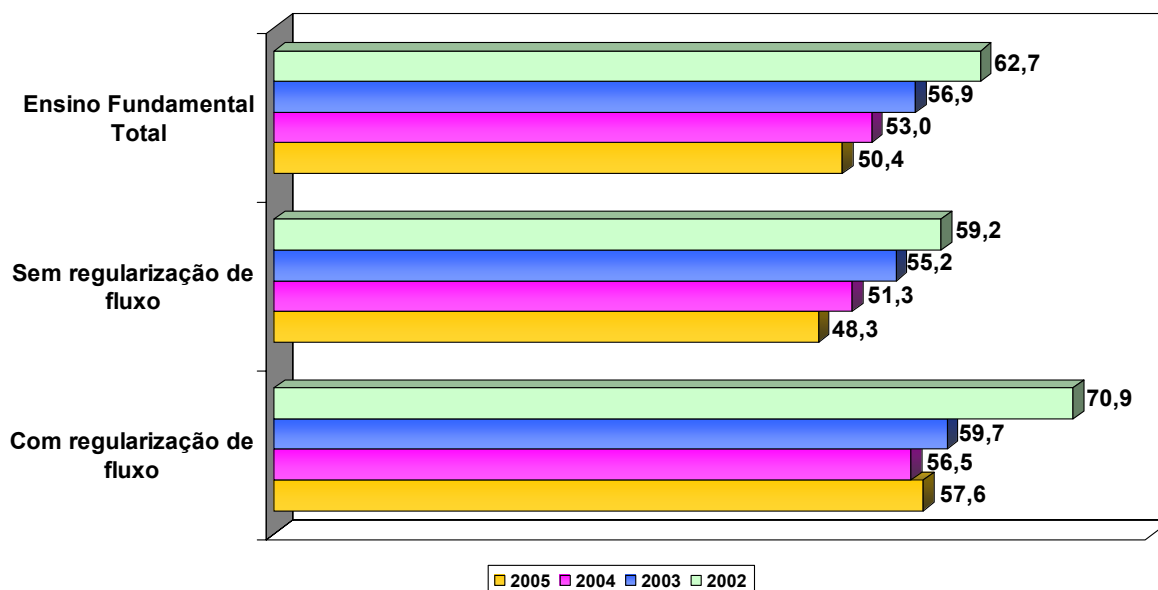


Figura 3 — Taxa de defasagem da idade-série no ensino público, Estado da Bahia, de 2002 a 2005
 Fonte: Relatório Avaliação de Impactos do Projeto de Educação da Bahia, 2006.

No ensino fundamental verificou-se uma redução de defasagem de 62,7% para 50,4% do ano de 2002 para 2005. As escolas que formaram classes do Fluxo saíram do índice de 70,9% de defasagem para o índice de 57,6%, representando uma redução de 49,3%. Enquanto isso, nas escolas que não tiveram classes do Fluxo, observou-se redução menor (de 59,2% para 48,3%, equivalente a 28,4%). Concluindo que enfrentar o problema da defasagem idade-série na escola trazia mais resultados do que não fazê-lo.

De 2002 a 2005, na Bahia, em 35% das escolas públicas houve redução da defasagem, representando a recuperação de 735 mil alunos.

No próximo gráfico é possível verificar a quantidade total de matrículas no Estado da Bahia e quantos estudantes estão defasados desde a implantação do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 8ª série.

No ano de 2000, aproximadamente 69% dos estudantes matriculados no ensino fundamental estavam defasados, 66% no ano seguinte, 63% em 2002, 57% no ano de 2003 e chegando a 53% em 2004.

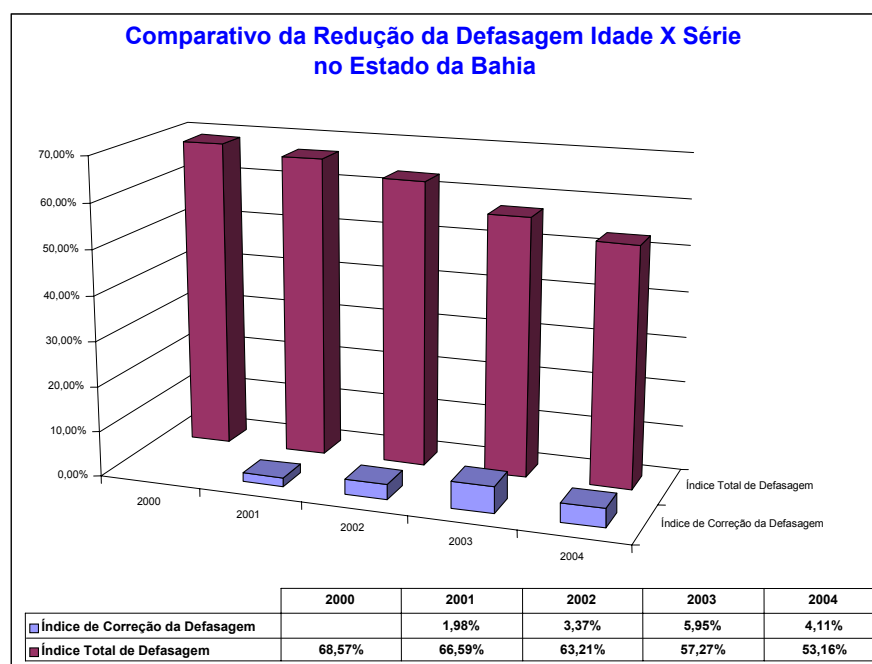


Figura 4 — Percentual de Correção da Defasagem Idade-série, no Estado da Bahia, 2000 a 2004

Nota:

Elaborado com base nos dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia

Estes dados demonstram que a atividade do PRFE trouxe resultado quando se nota redução no índice de defasagem, o que leva a concluir que existia a necessidade de avaliar suas ações para corrigir o atraso escolar de maior quantidade de estudantes.

A defasagem no ano de 2004, entre os alunos matriculados no ensino fundamental, por idade e série, Bahia (2004, em todas as redes de ensino) foi a seguinte:

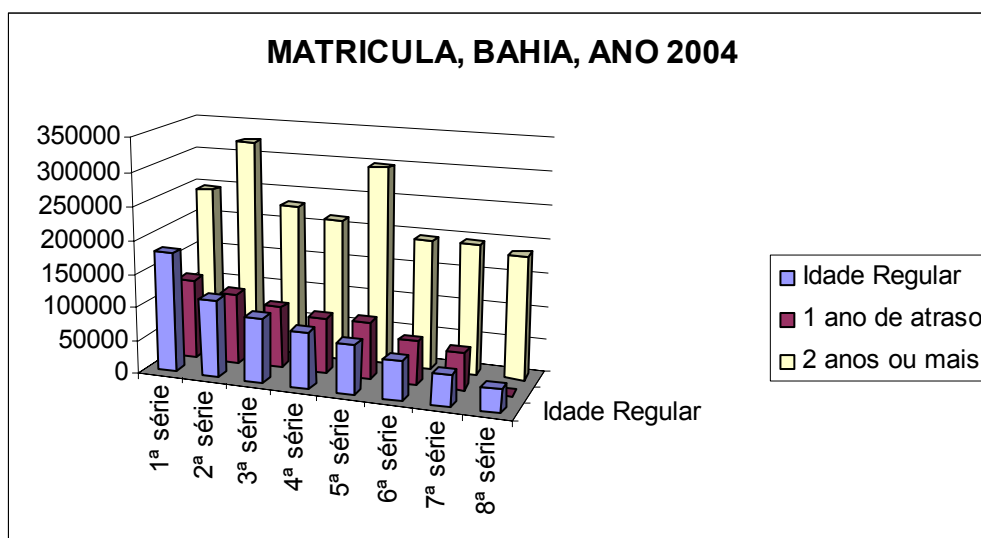


Figura 5 — Defasagem no ensino fundamental no Estado da Bahia, 2004

O projeto recomendava a formação das classes por estudantes com 2 ou mais anos de defasagem, mas observa-se que existiam aqueles com 1 ano de defasagem, e que se não conseguissem sucesso (aprovação), no próximo ano estariam mais atrasados ainda. Este critério era aleatório, porque não foi identificada na documentação uma justificativa para excluir os alunos com 1 ano de defasagem nas classes; contudo, deveriam ser incluídos.

Observa-se, então, índice de 51% de defasagem idade-série (de 2 ou mais anos) em 2004, ou seja, de cada 100 alunos matriculados nas escolas públicas (redes estadual e municipal), 51 estão com a idade defasada em 2 ou mais anos.

A tabela seguinte apresenta os índices de defasagem por série na Bahia:

Tabela 8 — Índices de defasagem idade-série (2 anos ou mais) por série no Estado da Bahia, 2004

SÉRIE	QUANTIDADE	%
1ª Série	168.385	31
2ª Série	185.699	42
3ª Série	207.551	49
4ª Série	192.819	51
5ª Série	282.114	62
6ª Série	181.938	57
7ª Série	186.317	62
8ª Série	178.908	81
TOTAL	1.583.731	51

Nota:

Elaborada a partir de dados da SEC (BAHIA, 2005).

A defasagem idade-série na Bahia ainda era alarmante. Metade dos alunos matriculados estava com dois ou mais anos de atraso escolar em 2004. Por trás desses números existe deficiência de leitura, escrita e raciocínio lógico. O pior é a falta de informação para uma sociedade que cada vez se torna mais complexa: não basta ao indivíduo saber ler cartazes na rua, assinar o nome, fazer contas elementares. É vital saber usar computadores, caixas eletrônicos, entender seus direitos e praticar os deveres de cidadão.

Nesta seção foi feito um painel do PRFE: sua concepção por estudiosos brasileiros competentes e especialistas da área de educação, seleção da equipe e sua forma de sua atuação.

As leis que amparam o projeto dão garantia de continuidade da escolaridade para o estudante que dele participa. Em contrapartida, os resultados coletados e analisados expõem um enigma a decifrar: apresenta dados positivos, contudo não erradicaram o problema do atraso escolar, o que significa que o PRFE não avançou a passos largos, foi modesta sua contribuição.

No próximo capítulo serão descritos a metodologia, o campo, os indivíduos e os instrumentos para a pesquisa do problema de estudo desta dissertação.

5 METODOLOGIA

No capítulo anterior foram apresentados os agentes e os processos que fazem parte do PRFE. Fez-se um esboço sócio-histórico do atraso escolar (origem, pesquisas, estatísticas e ações para o seu enfrentamento), e principalmente uma descrição sucinta do projeto.

Neste capítulo serão descritos o método, o campo, os sujeitos, a coleta e analisados os dados da pesquisa realizada.

5.1 O MÉTODO

Este trabalho é um estudo de caso, realizado em 2006, em uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental, em Salvador (BA), para determinar a natureza profilática ou corretiva do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, integrante do Programa Educar para Vencer. Este é o objetivo geral; o objetivo específico é pesquisar as variáveis que compõem uma ação de correção do fluxo escolar de forma a contribuir para a construção de uma educação de qualidade (ambos citados na Introdução e descritos na seção Questões de Estudo).

Segundo Dencker e Via (2001, p.80), deve-se estabelecer o que vai ser medido e depois escolher os procedimentos adequados aos objetivos. Por essa razão o estudo de caso descritivo é apresentado com o objetivo de buscar um aprofundamento na percepção dos agentes envolvidos no PRFE, cujo método já vem sendo largamente utilizado nas ciências sociais com êxito (JOIA, apud VIEIRA, 2004, p.123),

O estudo de caso é uma pesquisa qualitativa, classificada como descritiva, porque tem como objetivo elucidar um problema. A coleta de dados é feita num determinado período; trata-se de um procedimento necessário para permitir o esclarecer o passado à luz da situação presente conforme Vieira (2004, p.21). Tal tipo de pesquisa se adaptou a este trabalho, pois foi investigado o que ocorreu no

Projeto de Regularização do Fluxo Escolar no ano de 2006 em uma determinada unidade escolar.

Segundo Yin (2001, p. 24) existem outras razões para se escolher o estudo de caso: quando a questão de pesquisa se concentra no 'como e porquê'; quando não são necessários controles de comportamentos; e quando se analisam eventos contemporâneos.

Conforme Vieira e Zouain (2004, p.16), “[...] o ideal é que os diferentes problemas sejam investigados, de uma maneira complementar, a partir de visões tanto qualitativas como quantitativas [...]” para possibilitar a visão de múltiplos aspectos a cerca dos problemas. Assim, de acordo com a quantidade de pessoas envolvidas, mostraram-se pertinentes as abordagens qualitativa e quantitativa, bem como a observação sistemática em sala de aula.

5.2 O CAMPO

O campo escolhido foi uma unidade escolar estadual localizada na capital baiana, pela facilidade de acesso, e por considerar que o contexto de Salvador oferece uma realidade mais complexa que permite maior aproximação do problema e sua generalização do mesmo para o universo investigado, garantia de relevância da pesquisa, significado e consistência.

5.3 OS SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos são os que atuaram, em 2006, no PRFE e responderam à entrevista ou questionário (conforme Apêndices): aluno; professor; mediador pedagógico; líder de área; líder local (qualificados no Capítulo 4).

A seguir, as funções de cada entrevistado estão descritas conforme Manual de Operacionalização (BAHIA, 2002) para propiciar melhor entendimento do funcionamento do projeto em si, bem como seus depoimentos.

5.3.1 Funções do professor

Os professores tinham as seguintes atribuições conforme Manual de Operacionalização (BAHIA, 2002, p.24):

- (i) preparar e ministrar as aulas de acordo com a metodologia do Projeto;
- (ii) ministrar aulas de forma dinâmica;
- (iii) propiciar ambiente favorável em sala de aula, tornando-a atrativa, garantindo a permanência e retorno do aluno à escola;
- (iv) participar ativa e pontualmente dos programas de capacitação inicial, além das reuniões extraordinárias e capacitação em serviço [...]
- (vi) colaborar por todos os meios ao seu alcance para o êxito do Projeto em sua classe e em seu município.

5.3.2 Funções do diretor

Os dirigentes escolares possuíam as seguintes tarefas no PRFE, segundo mesmo documento (p. 23):

- (i) estabelecer ambiente favorável ao Projeto na escola e acionar mecanismos para assegurar o sucesso do mesmo;
- (ii) compor o quadro de professores com a participação do Líder Local;
- (iii) colaborar com os professores e Líder Local na solução de problemas;
- (iv) envolver pais e demais membros da comunidade escolar para obter o sucesso esperado do Projeto;
- (v) incentivar e acompanhar os programas de capacitação promovidos pelo Projeto, em articulação com o Líder Local;
- (v) implementar política de acompanhamento da frequência diária de alunos e Professores;
- (vi) introduzir e acompanhar a implementação de políticas e práticas de ensino, aprendizagem, avaliação e promoção em sua escola, compatíveis com a Pedagogia do Sucesso.¹⁹

5.3.3 Funções do líder de área

Os Líderes de Área tinham a responsabilidade de executar as seguintes atividades, ainda conforme Manual (p.20-21):

¹⁹ Pedagogia do Sucesso ou Pedagogia da Inclusão foi um termo cunhado pelo consultor João Batista Araújo e autor de livro com mesmo título que preconizava uma alternativa para manter o estudante na escola.

- (i) implementar o Projeto de acordo com as orientações da Secretaria da Educação;
- (ii) assistir os municípios [...] na implementação do Projeto, que abrangem as redes estadual e municipal;
- (iii) acompanhar, analisar e avaliar o desenvolvimento do Projeto, propondo medidas que corrijam possíveis distorções, divulgando seus resultados;
- (iv) planejar, coordenar e acompanhar capacitações do corpo técnico-pedagógico.
- (v) elaborar relatórios e desenvolver análises dos resultados obtidos.
- (vi) divulgar os resultados mensais à comunidade escolar.
- (vii) realizar reuniões e avaliações de desempenho com Líderes Locais.
- (viii) solicitar os meios e recursos necessários para o funcionamento do Projeto.

5.3.4 Funções do líder local

O Líder Local, por sua vez, era responsável pelas seguintes tarefas, segundo o Manual (p. 21):

- (i) implementar e operar o Projeto na rede pública de seus respectivos municípios;
- (ii) identificar escolas, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores e participar junto aos Diretores da composição das respectivas equipes;
- (iii) acompanhar o desenvolvimento do Projeto, tomar providências em tempo hábil e, no que não for de sua competência, solicitar providências ou sugerir medidas preventivas ou corretivas ao seu Líder de Área;
- (iv) sensibilizar os Diretores das escolas e a comunidade em ações concretas de apoio aos alunos, professores e outras demandas do Projeto;
- (v) executar todas as ações previstas nas rotinas do Líder Local;
- (vi) realizar reuniões mensais com Professores [...], com a participação dos diretores, visando a discutir e superar problemas dos alunos em relação à escola e ao programa [...]
- (vii) organizar e participar das reuniões quinzenais com os Professores das várias disciplinas para avaliação das atividades realizadas na quinzena anterior e planejamento das aulas [...]
- (viii) assegurar o rigoroso cumprimento do calendário escolar [...] e andamento do programa dentro ritmo esperado.

Além de organizar os encontros de planejamento e capacitação realizados para os professores de 1^a a 8^a série, deveria promover reuniões com diretores e/ou professores quando necessário; difundir através de cartazes, faixas, pinturas e outros meios visuais, a presença do projeto, seja na sede dos Líderes Locais, nas unidades escolares e outros locais públicos; bem como promover a divulgação através dos meios de comunicação (jornal, rádio, cartazes etc.) de notícias relevantes e de eventos ocorridos nas escolas para conhecimento da comunidade, juntamente com o Líder de Área.

5.3.5 Funções do mediador pedagógico

O Mediador Pedagógico executava as tarefas de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, emissão de relatórios de acompanhamento feito nas unidades escolares, planejamento dos temas abordados nas reuniões quinzenais/mensais agendadas com os professores, conforme orientação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), participação em reuniões agendadas com os pais de alunos e/ou quando se fizer necessário, registro da frequência dos Professores nas reuniões destinadas à capacitação e planejamento.

5.4 COLETA DE DADOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A modalidade de pesquisa escolhida teve o objetivo de aproximar-se tanto quanto possível do objeto de estudo e examinar profundamente as variáveis que o integraram. Para isso, recorreu-se às fontes primárias e secundárias.

5.4.1 Instrumentos de fonte primária

As fontes primárias contêm dados relacionados ao objeto de estudo e tem origem na opinião dos indivíduos pesquisados. Os instrumentos utilizados foram entrevista, questionário e observação sistemática.

A entrevista consistiu num conjunto de perguntas previamente elaboradas com posterior registro das respostas. O questionário foi respondido por escrito pelo próprio respondente. A observação sistemática foi o acompanhamento das atividades desenvolvidas no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar dentro da unidade escolar selecionada.

5.4.1.1 Entrevista

A modalidade de entrevista semi-estruturada, conforme Apêndice, foi escolhida em virtude de ter um roteiro pré-definido e, também, permitir um diálogo livre “[...] a fim de levantar motivações, crenças, percepções e atitudes [...]” (Martins, 2006, p.27).

Os documentos obedecem ao mesmo roteiro para todos os agentes a serem entrevistados, a amostra é homogênea, composta de pessoas com traços em comum, o que, neste caso, é o envolvimento ou contato que tiveram com o PRFE.

A entrevista semi-estruturada seguiu roteiro prévio e foi escolhida por permitir contato pessoal com o entrevistado, flexibilidade, observação de sua opinião e do contexto geral, e possibilidade de comparação das respostas.

Os indivíduos fazem parte da gestão, construção, implantação e implementação do PRFE, e suas respostas à entrevista favorecem a apreensão de suas formas de avaliá-lo. Os seguintes sujeitos responderam ao instrumento destinado a esta técnica:

- Integrantes do acompanhamento gerencial e pedagógico do projeto (Líder de Projeto, Líder de Área, Líder Local e Mediador Pedagógico)
- Gestores e professores da unidade escolar.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos respondentes, a fim de garantir fidedignidade das opiniões emitidas e eliminar perda de informação. Além disso, foram feitas perguntas secundárias para esclarecer melhor o significado da fala do entrevistado.

Segundo Franco (2005, p. 53), os ‘procedimentos de exploração’ devem ter ‘técnicas sistemáticas de análise’ que permitam fazer as correlações por dedução (através dos textos). Às vezes, a interpretação de mensagens ausentes nos discursos e ao mesmo tempo relevantes, ou a frequência de determinado assunto (tema ou aspecto) faz com que a informação seja importante para a análise. Esses fatores, tais como: frequência, ausência, frases interrompidas, frases incoerentes, podem ser ‘indicadores do estado emocional’ do respondente e apontam para algum aspecto importante do tema estudado.

5.4.1.2 *Questionário*

O questionário foi escolhido por possibilitar atingir maior número de pessoas, economia de tempo, ser respondido pelo próprio entrevistado, permitir maior confiança nas respostas pelo anonimato (favorecer maior liberdade de expressão), respostas com maior rapidez, mais uniformidade na análise, quantificação e categorização prévia das respostas.

Os questionários foram respondidos por 49 estudantes das classes de 5ª a 8ª série dentro da própria unidade escolar.

Esse instrumento foi composto de 6 perguntas sobre o perfil do estudante e 25 perguntas fechadas e abertas de acordo com as variáveis a serem pesquisadas.

5.4.1.3 *Observação sistemática*

Martins (2006, p. 23) define a técnica da observação como uma atividade sensorial. Ela permite “[...] a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador” conforme este mesmo autor (p.24). O autor ainda ressalta que num estudo de caso essa técnica é imprescindível e deve ser feito um roteiro antecipado daquilo que será observado.

Elaborou-se um roteiro de observação com base nos princípios do PRFE e fez a observação em todas as classes formadas pelo projeto na escola escolhida.

5.4.2 Fontes secundárias

A pesquisa em fontes secundárias se constitui na análise de documentos, tais como: manuais, textos em sites oficiais, informativos etc.

5.4.2.1 Análise documental

Foram analisadas as fontes oficiais do projeto (documentação direta): manuais, site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, dados sobre defasagem idade-série no site do Inep, relatórios gerenciais da equipe central e do Banco Mundial, bem como outras fontes sobre o atraso escolar.

Estes processos serviram para fornecer conhecimentos sobre o projeto (relatórios de outras pesquisas, dados de recenseamento etc.), trazer informações sobre o tema (jornais, revistas, livros, sites etc.), explorar o problema a ser estudado, conhecer a situação atual do tema, construir um referencial teórico, escolher as variáveis, planejar a pesquisa e fundamentar a escolha das técnicas de pesquisa que darão apoio às análises dos dados coletados e conclusões (MARCONI; LAKATOS, 1996).

5.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise ou descrição ou interpretação dos dados coletados visa à formulação de conclusões sobre o problema pesquisado, articulando-o com o referencial teórico. Conforme Dencker e Via (2001, p. 176):

A interpretação é a busca do sentido mais amplo dos resultados da pesquisa. Ela tem que estabelecer uma continuidade, ligando resultados de diferentes estudos e levando ao estabelecimento de conceitos explicativos.

Assim, foram feitas a avaliação da abordagem qualitativa e a análise qualitativa da coleta de dados quantitativos e suas respectivas interpretações.

Gomes (apud MINAYO 1994, p.69) aponta três finalidades para esta fase do estudo: entendimento dos dados coletados; ratificação ou não das hipóteses e/ou resposta às questões orientadoras; expansão do conhecimento sobre o objeto.

As categorias de análise podem ser definidas previamente ou não, pois dependem do que se pretende obter. Neste estudo, as categorias de análise definidas previamente fizeram parte dos questionários e foram buscadas no contexto das entrevistas.

Segundo Franco (2005, p. 47), a 'organização da análise e da definição de categorias' começa pela pré-análise, e três tarefas compõem esta etapa, conforme a autora: escolha dos documentos, criação de hipóteses e/ou objetivos e elaboração de indicadores para a interpretação final. Esses indicadores são escolhidos em pré-testes de análise a fim de que sejam seguros e precisos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para um editor de texto. Para consolidação do questionário foi usado o software SPSS for Windows v.13, o que permitiu a análise da quantidade e do percentual das respostas para cada pergunta. Nas entrevistas foram analisadas as respostas de cada entrevistado por categoria de perguntas.

A seguir, foi feita a pré-análise dos depoimentos, que consistiu no agrupamento das respostas fornecidas por cada sujeito por categoria das perguntas. Posteriormente, as respostas foram comparadas (por categoria) com o objetivo de verificar semelhanças ou divergências, e confrontadas com as opiniões dos estudantes sobre os aspectos do projeto.

6 ANÁLISE E RESULTADOS

O presente capítulo apresenta o cruzamento dos dados obtidos neste estudo que explora as variáveis componentes da correção do fluxo escolar mediante desenvolvimento do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar em escola da rede pública de Salvador, através da aplicação dos instrumentos previstos (conforme Apêndices).

Como objetivo geral, norteou a análise saber se o PRFE atua para a prevenção (profilaxia) ou correção (tratamento) do fluxo escolar

A atuação do PRFE delineada em 1999 encerrou suas atividades em 2006. A partir de 2007, o governo do Estado da Bahia deverá decidir a continuidade do projeto com outro formato de operacionalização.

Na primeira seção será descrito o perfil dos indivíduos que participaram da pesquisa. Em seguida, será apresentada uma análise das respostas fornecidas às perguntas do questionário ou entrevista, bem como o desempenho escolar das classes do projeto na unidade escolar.

6.1 PERFIL DOS INDIVÍDUOS

A escola pesquisada foi escolhida de acordo com os critérios descritos no item 5.2 e teve classes do PRFE desde 2001 até o ano pesquisado, 2006.

O perfil dos indivíduos foi adequado aos objetivos deste estudo, visto que estavam ou estiveram envolvidos com as atividades do projeto na unidade escolar até o ano de 2006.

6.1.1 Equipe da escola e do projeto

Para identificar o perfil do docente, foram feitas perguntas sobre sua escolaridade, sexo, curso de formação, tempo de experiência como docente, tempo

como docente nesta escola, faixa etária, como se deu sua escolha pela docência, se se sente realizado nesta profissão, o que precisa ser modificado para que o professor tenha melhores condições de trabalho, se leciona em outras escolas, além desta, em quantas turmas leciona, que avaliação faz de seus alunos em geral, que dificuldade e/ou facilidade eles apresentam.

Os sujeitos entrevistados na quase totalidade são do sexo feminino, com faixa etária entre 30 e 50 anos, nível de escolaridade superior com formação em Letras ou Licenciaturas diversas, exceto dois integrantes da equipe gerencial do projeto, porque para essa atividade de acompanhamento administrativo não era exigida essa formação.

A escola já estava na relação de atendimento da SEC quando foi solicitou participar do projeto. Então, pode-se afirmar que o PRFE foi aplicado nesta escola por solicitação de seus diretores. Conforme percepção do diretor entrevistado, no primeiro ano do projeto o resultado foi melhor do que nos anos seguintes: *“Veja bem, o ano passado teve o problema das greves, esse ano não teve esse agravante, então já trabalhamos com eles (os estudantes) mais de perto, continuamente, mesmo com todas as dificuldades do ano passado. Esse ano é melhor, eu acredito que em virtude disso aí”*.

Os docentes entrevistados possuem formação em Letras e Licenciatura Plena, e o Diretor, Licenciatura em História.

O Docente 1 relata que reagiu quanto à escolha da profissão, assim descrevendo o que pensava: *“[...] eu não quero ser professora, não quero ser sofredora”*. O tempo passou e começou a repensar, lembrar sua história de vida, e escolheu a área de docência dentro da graduação em Licenciatura; teve outras experiências profissionais em que não havia mantido contato com o público, e disse que era frustrante ficar atrás de uma mesa numa atividade administrativa. Sente-se realizada na profissão, só leciona nessa unidade escolar, e relatou: *“[...] tem os dissabores [...] tem momentos que a gente se sente desmotivada [...] que não vai alcançar”*.

Esse mesmo profissional disse: *“[...] eu sinto que a minha desmotivação pode ser uma peça chave na despreparação de meus alunos [...]”*. E declarou sobre melhoria das condições de trabalho: *“[...] só posso citar do local que eu trabalho [...] eu acho que nosso maior entrave ainda é a comunidade”*. Além da situação socioeconômica: *“[...] a vizinhança aqui mora em barraco [...] e por mais que a gente*

faça dos nossos alunos multiplicadores [...] é uma questão social bastante complicada. A questão das drogas interfere demais [...]". A cultura local para o Docente 1 exerce influência sobre o seu trabalho, conforme causas do atraso escolar em pesquisas recentes (p. 66), segundo as quais esse problema é apresentado como consequência da cultura (escolar, de poder e local).

Deste depoimento pode-se perceber que o docente é cioso da influência e importância subjetiva de seu papel na sala de aula, na relação com os estudantes e na aprendizagem deles. Esse aspecto foi abordado no referencial teórico sobre as causas intra-escolares do atraso escolar, entre elas as práticas pedagógicas, mas mesmo assim não incluem fatores subjetivos inerentes ao docente. Nas concepções acadêmicas do atraso escolar, o item 'd' ("O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder") apresenta uma relação com a pesquisa que aborda antropologicamente os processos escolares, contudo nenhuma das pesquisas trata o indivíduo docente constituído de aspectos psicológicos que podem afetar a aprendizagem do estudante. Estes aspectos são atribuídos aos estudantes para justificar seu baixo desempenho em outras pesquisas das causas do fracasso escolar.

Codo (1999) relatou o sofrimento psíquico dos trabalhadores da área de educação (docentes e funcionários) da rede pública estadual do Brasil em um estudo pioneiro e abrangente sobre a saúde mental de um setor profissional no país, alertando com a seguinte frase: "Parabéns professor, você tem um trabalho completo, cuidado professor, você tem um trabalho completo demais", conforme autor anteriormente citado (p.392). É necessário incluir nos estudos sobre o desempenho escolar a relação afetiva que surge entre professor e aluno, bem como os aspectos emocionais do profissional docente neste contexto que pode afetar e influenciar sobremaneira a aprendizagem.

A seguir, serão apresentados os depoimentos dos entrevistados por categoria de análise (agrupamento) das perguntas operacionais (BARDIN, 1979).

6.1.2 Estudantes

Cada aluno entrevistado respondeu a perguntas sobre seu perfil relacionadas à: série, sexo, se era repetente ou não, quantidade de membros da família, a profissão dos pais e se desempenhava alguma atividade profissional.

Dos 159 estudantes das classes do projeto, 49 (31%, aproximadamente) responderam ao questionário dentro da própria unidade escolar. Dos pesquisados (49), 61% são do sexo masculino e aproximadamente 39%, são do sexo feminino, conforme perfil abaixo:

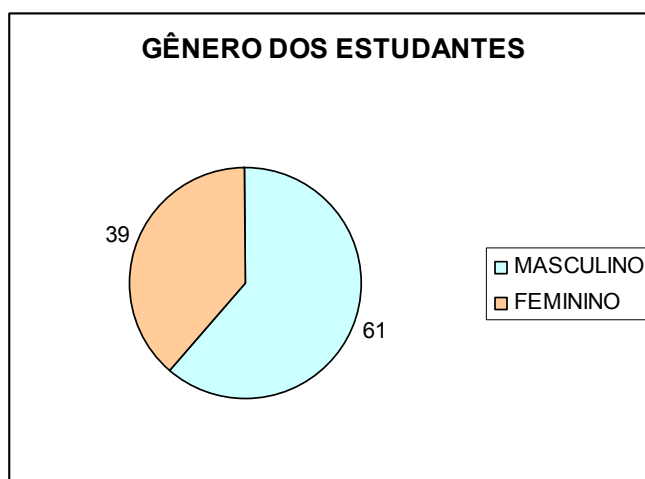


Figura 6 — Gênero dos estudantes

O perfil dos alunos que são repetentes segue a mesma tendência, a maioria é do sexo masculino, conforme este gráfico:

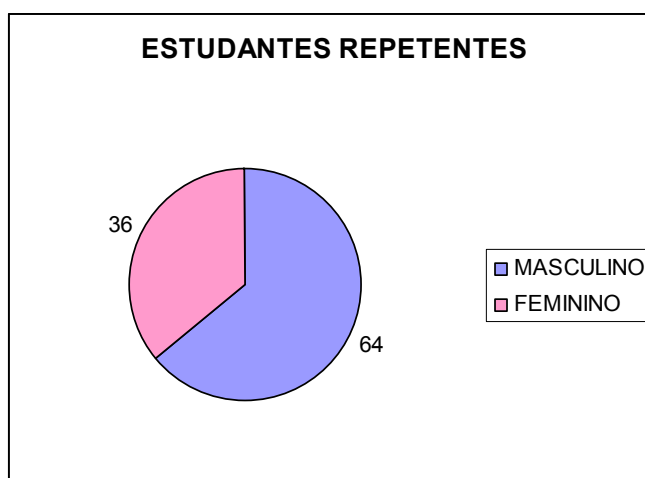


Figura 7 — Estudantes repetentes

Sobre a profissão da mãe, quase a maioria dos estudantes não respondeu a esta pergunta provavelmente pelo fato da genitora exercer atividade informal que

não garanta o sustento da família ou que seja temporária. Dos que responderam, observa-se que 36% das genitoras exercem as seguintes atividades profissionais:

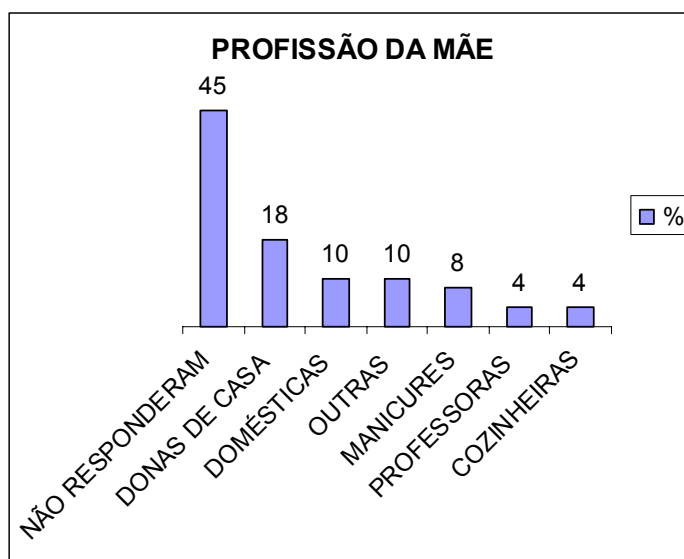


Figura 8 — Profissão da mãe

Quanto à profissão do pai, ressalta-se que 20% não responderam (certamente pelo mesmo motivo dos que não responderam sobre a profissão da mãe, por esta exercer atividade informal ou temporária), 2% não sabem a ocupação / profissão do pai. Eis o gráfico correspondente:

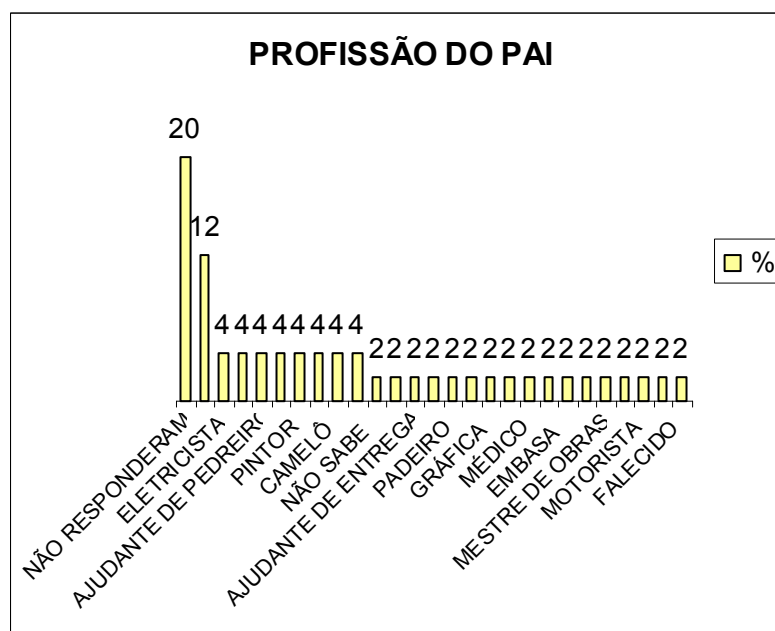


Figura 9 — Profissão do pai

Apenas 2% responderam não saber sobre planos para sua vida. Já 98% afirmaram acreditar que a escola vai ajudá-los em seu futuro, em seus projetos existenciais. Com um percentual tão significativo, que foi a totalidade dos estudantes

entrevistados, pode-se dizer que a instituição escolar é digna de crédito para a comunidade. Isto mostra que a educação tem uma influência positiva para a melhoria de qualidade de vida do indivíduo, seja pela possibilidade de ascensão social ou de ter informação para suas escolhas.

75% dos estudantes não trabalham. 45% são repetentes da última série que cursaram. E apenas 12% dos repetentes trabalham.

Um percentual significativo dos estudantes respondeu que freqüentam a escola (84%), sendo que 86% dos repetentes disseram que freqüentam sempre a escola e 14%, às vezes.

A amostra da quantidade de estudantes pesquisados não foi previamente selecionada: todos os que estavam presentes na escola participaram da pesquisa. Mesmo assim, a amostra de 31% do universo dos estudantes do projeto desta escola resultou num nível de confiança de cerca de 90%. Isso quer dizer que a margem de erro dos entrevistados representarem o total dos estudantes é de aproximadamente 10%. Conclui-se que a quantidade de alunos foi satisfatória para validar a pesquisa.

6.2 CATEGORIAS

Conforme definido na metodologia, foram escolhidas estes temas (categorias) por responderem às questões operacionais, as quais, como se verificou esclarecem o objeto de estudo.

6.2.1 Categoria 1: o material pedagógico inócuo

Esta categoria diz respeito à colaboração do material pedagógico do PRFE para a aprendizagem dos alunos. A influência positiva desse aspecto contribuiria não só para regularização do fluxo escolar como auxiliaria os docentes nas classes regulares evitando a ocorrência de falta de aprendizagem, e em consequência, a reprovação.

A seguir, será mostrada a visão dos participantes da pesquisa e analisados seus depoimentos.

6.2.1.1 Docentes

As seguintes perguntas foram respondidas pelos docentes sobre o material pedagógico: se o PRFE forneceu materiais importantes para desenvolver o curso, se acha que as mudanças trazidas pelo projeto alteraram muito os resultados obtidos antes dele, se houve capacitação inicial para uso dos materiais, se os alunos tiveram alguma dificuldade para lidar com os materiais do projeto e quais foram elas.

Os dois docentes entrevistados afirmaram ter recebido os materiais didáticos do PRFE.

O Docente 1 relatou que o projeto fornece muitos recursos, contudo manifesta uma divergência: “[...] *Eu não concordo com o módulo (do aluno) porque eu acho bastante repetitivo [...] faz o aluno se condicionar para apresentar respostas. Eu não quero um aluno condicionado [...]*”.

O Docente 2 se limitou a afirmar que o projeto forneceu materiais didáticos importantes para desenvolver as aulas.

Quando perguntados se as mudanças trazidas pelo PRFE alteraram os resultados obtidos até o momento, o Docente 1 respondeu: “[...] *com esse material do Fluxo existe material para todas as salas e séries. Então, o Fluxo nos beneficiou dessa forma [...] O profissional que hoje só dá aula com quadro e caderno é porque quer. Porque materiais nós temos muitos*”. Já o Docente 2 respondeu: “[...] *Não trouxe resultados, não é da realidade deles (dos alunos)*”.

Logo, não há consenso entre os Docentes entrevistados desta escola sobre a natureza das mudanças trazidas pelo projeto. São unânimes em reconhecer que o projeto trouxe materiais didáticos para a escola, os quais, entretanto não são compatíveis com o nível de conhecimento dos estudantes, como poderá ser verificado nas análises que outros participantes fizeram do material.

Os Docentes afirmaram que houve capacitação inicial e em serviço para uso dos materiais, mas isso não foi efetivo para a prática da sala de aula, uma vez que esses materiais eram inadequados para o nível de conhecimento dos estudantes.

Quanto ao tipo de dificuldade que os estudantes tiveram com o material do projeto o Docente 1 relatou que era da seguinte natureza: *“De compreender. Principalmente quando chega no Fluxo ele tem dificuldade de entender a sistematização (do conteúdo dos livros e do projeto) [...] ele se sente deslocado, ele acha que não faz parte do corpo discente como os outros alunos”*. Este sentimento de estar excluído na escola, vem por parte da própria equipe da escola que faz referência ao ‘aluno-do-fluxo’, como será relatado em outros depoimentos.

Esse mesmo Docente mais adiante disse que os alunos manuseiam bem os objetos do kit e seria mais difícil estimular a aprendizagem sem esses recursos. Os módulos (livros) dos alunos são inadequados para seu nível de conhecimento, contudo os *kits* auxiliam na aprendizagem.

Já o Docente 2 respondeu que o aluno tem dificuldades com o material mas não as citou. Foi o mesmo que, à pergunta anterior, respondeu que o material não é para a realidade dos alunos.

Conclui-se que os docentes identificaram dificuldades para os estudantes usarem o módulo (livro) do aluno, porém os kits podem auxiliá-los nas atividades em sala de aula.

6.2.1.2 Líderes de projeto

Líderes de Projeto, conforme descrito no item 4.3.4.4, são os indivíduos que exerciam a função de coordenar o projeto em todo o Estado da Bahia.

Eles responderam às perguntas a seguir sobre sua percepção do material pedagógico.

O Líder de Projeto 2 respondeu que todos os materiais foram distribuídos e que pode considerar que foram efetivamente usados, sem, entretanto poder comprovar o que aconteceu em todas as salas de aula do projeto. Sobre se tem conhecimento de alguma dificuldade dos alunos com o material, declarou que esta é ‘sanada’ pelo professor. Ou seja, o entrevistado admitiu que o estudante apresenta dificuldade para usar o material efetivamente.

Este Líder de Projeto continuou relatando que, quando identifica dificuldade do estudante com o material, esta é advinda da aplicação incorreta pelo professor,

pois argumenta não existir livro didático que dispense a mediação docente para corrigir suas falhas.

O Líder de Projeto 2 atribuiu unicamente ao professor a dificuldade da aprendizagem dos alunos relacionada ao uso dos materiais do projeto. Mas não é cogitada a hipótese do material ser inadequado ao nível de conhecimento que os estudantes trazem ou têm e até mesmo dos professores não é cogitada.

Sobre o processo de compra dos materiais para as escolas, o Líder de Projeto 1 diz: “[...] *na realidade, os processos levavam 6, 8 meses pra serem concluídos nos valores que eram, eram sempre concorrências internacionais*”. E continua relatando que os livros chegavam às escolas na metade do ano seguinte ao processo de sua aquisição. Mais adiante: “*Eu acho que esse bem didático é um bem perecível, ou ele chega na hora ou não serve. Essa estória de ‘os livros de vocês estão atulhando os depósitos’, é obvio que estão atulhando os depósitos, chegaram com 6 meses de atraso, agora vai ser pro ano que vem [...]*”. Verifica-se aqui uma falha gerencial grave de adequação do tempo para a compra dos itens que serão utilizados nas escolas. De um lado, deixando as escolas sem o material necessário e, de outro lado, incorrendo num gasto extra com armazenamento.

Esse mesmo entrevistado (Líder de Projeto 1) assim explicou a inadequação do material pedagógico: “[...] *o material convidava o aluno a ser autônomo, entretanto pra um aluno que não sabe ler aquilo era uma tortura [...]* então uma das coisas que a gente dizia é que era importante uma avaliação de entrada”. A avaliação de entrada seria um diagnóstico do nível de conhecimento do estudante antes de iniciar as aulas para poder verificar se ele tinha conhecimentos prévios para estudar os conteúdos naquele ano letivo.

Quanto à reação dos professores ao uso do material, o Líder de Projeto 1 disse que os fundamentos do projeto não foram colocados em prática por causa de interferências políticas locais, o que significa dizer que a vontade dos gestores públicos se sobrepunha às necessidades das escolas, dos estudantes, enfim do processo de regularização do fluxo, desde a indicação de profissionais sem qualificação e compromisso para o trabalho, falta de transporte para a equipe administrativa visitar as escolas, até apontando quando as turmas do Projeto deveriam ser aprovadas, aceleradas ou reprovadas.

O Líder de Projeto 1 acrescentou que alguns professores observavam um bom desempenho dos alunos porque eles (professores) estavam estudando pelo

livro do projeto. Dessa forma, o resultado do projeto e das classes do ensino regular seria melhor. Em outras palavras, o conteúdo do livro era útil para os professores que, por sua vez, ao aprender, conseguiam melhorar a aprendizagem dos estudantes em todas as classes que atuavam (do projeto e do ensino regular).

No entanto, as classes do fluxo se caracterizavam como uma espécie de 'gueto', continuou o Líder de Projeto 1, porque, em sua opinião, alguns diretores se eximiam da responsabilidade das classes do projeto, porque existe uma equipe exclusiva para acompanhá-las. O sentimento de ser excluído da escola era causado por ações da equipe da escola como se essas turmas não fizessem parte da própria escola. E em outras unidades escolares, segundo o Líder de Projeto 1, os profissionais eram altamente motivados com a possibilidade de acelerar a escolaridade do estudante, como algo nunca antes imaginado.

Alguns problemas vividos no projeto foram comuns a outras ações que aconteciam nas escolas, segundo este entrevistado (Líder de Projeto 1), tais como: feriados por motivos os mais variados que influenciavam o não-cumprimento dos 200 dias letivos mínimos recomendados pela LDB. Era comum a não-observância dos critérios estabelecidos pela LDB para o ensino fundamental, não só pela equipe da escola, mas também pelas Secretarias Municipais, pais, a comunidade escolar como um todo.

Por exemplo, o artigo 24 da LDB (item I) diz que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um **mínimo** de duzentos dias letivos [...]”. Porém, todos os calendários letivos da rede estadual e da rede municipal só contemplam os 200 dias letivos mínimos. O Líder de Projeto 1 quer dizer que até esse mínimo de 200 dias letivos e de 800 horas na maioria dos casos não era cumprido.

A LDB é uma lei e como tal deveria ser cumprida. Caso contrário, os poderes públicos e a população precisam exigir a sua observância. Mas a população também não obedece a seus princípios. No seu artigo 6º a LDB estabelece: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental”. Verificam-se estudantes entrando na escola com idade superior ao estabelecido pela lei sem que qualquer ação seja feita para que a família assuma sua responsabilidade social e educacional.

Parece haver um pacto velado: o poder público descumpra a lei, deixa de atender aos direitos da população, e esta, por sua vez, não reivindica seus direitos, bem como não cumpre seus deveres.

Sobre o material, o Líder de Projeto 1 acrescentou: *“Eu gosto muito do material de 5ª/8ª de regularização, agora como é que eu vou botar um menino na 5ª série, que é multi-repetente de 5ª série, naquele material quando ele não sabe ler, não decodifica”*. Esse relato explica a afirmação do Docente de que o material não era da realidade do estudante. A deficiência na leitura é que dificultava a utilização do livro do projeto.

Já o Líder de Projeto 2 avaliou que o material contribuiu de *‘maneira significativa’* para a aprendizagem dos estudantes. Sobre a entrega dos materiais, ele disse só houve atraso em 2005 e 2006, o que contradiz a fala do Líder de Projeto 1 de que sempre havia atrasos causados pelos procedimentos e trâmites administrativos. Vê-se uma forte discrepância entre o que seria necessário e adequado que acontecesse para a efetividade do projeto e se configura aqui um caso grave, uma vez que são percepções da alta gerência do projeto.

6.2.1.3 Líderes de área e mediador pedagógico

Líderes de Área, segundo descrito no item 4.3.4.4, eram os profissionais destinados a gerenciar as ações do Projeto em uma determinada região do Estado da Bahia.

Quanto à dificuldade dos alunos para usar o material pedagógico, o Líder de Área 1 respondeu: *“[...] precisa ser reestruturado, porque a adequação vai de acordo com a utilização do professor”*. O Líder de Área 2 também avalia que o livro do aluno precisa ser alterado e avalia:

Não é que ele [o material] não tenha uma relação com os parâmetros curriculares, com o conteúdo de cada série. [...] Mas ele está tendo um distanciamento muito grande em relação à base, à realidade que o aluno apresenta. O aluno do regular [...] não tem uma pressão, não tem o volume de conteúdos, conhecimentos a serem trabalhados em um ano que corresponderia a duas séries [...] penso que o material do projeto é válido, ele tem uma razão, ele precisava trabalhar essa fase inicial.

Esse mesmo líder assim se referiu à reação dos professores ao material:

Eles começam a trabalhar sem ter nenhum estudo, nenhuma vivência daquilo que eles vão aplicar durante todo um ano na sala de aula [...] quando é que acontecia nossa capacitação? Na fase de iniciar as aulas ou depois. [...] Então eles recebem um acervo que, na maioria dos casos, eles não eram acostumados a trabalhar [...] não tinham domínio daquilo, de uma metodologia nova, até de conteúdos que [...] eram deixados de lado em outras séries e a gente passa a solicitar, passa a exigir.

Muitas vezes, a capacitação inicial de professores que nunca haviam trabalhado com o Projeto acontecia depois do início das aulas. Por várias razões: os calendários letivos não incluíam um tempo para o professor e a escola (como um todo) se planejarem. As escolas fazem Semanas Pedagógicas (uma semana do calendário letivo é destinada a palestras e ao planejamento anual escolar) sem contemplar as demandas que cada unidade tem e terá durante o ano. E os 200 dias letivos são sacrificados para essas e outras finalidades, como foi visto anteriormente.

O Líder de Área 2 ressaltou também que os docentes percebiam o material como uma “camisa-de-força”, contrariando a informação que lhes havia sido fornecida que era uma das ferramentas de trabalho colocadas à sua disposição. Mais uma vez o material didático aparece como ponto crítico entre a equipe do projeto e os docentes.

Sobre a reação dos alunos, o Líder de Área 1 disse que, se o material for utilizado corretamente pelo professor, os estudantes “não reclamam”. Já o Líder de Área 2 respondeu que os estudantes se deparam com um desafio diante desse material e o professor não facilita essa aproximação. Estes depoimentos confirmam os anteriores e deixam explícitas as divergências entre a equipe do projeto e os docentes sobre esse aspecto. Os professores, por sua vez, são responsabilizados pela falta de compreensão dos estudantes.

Apenas o Mediador Pedagógico falou que os efeitos, no corpo discente, foram fracos porque atraso e escassez de livros distribuídos em 2006. E, de fato, isso aconteceu, o que contraria os princípios do projeto, que exige apenas o uso de material próprio para as classes do fluxo.

6.2.1.4 Estudantes

Eis a opinião dos alunos sobre o material pedagógico: 69% dizer ter o material de que necessitam e 73% responderam que conhecem o material do fluxo. No que se refere à qualidade desse material o consideram: 40% ótimo; 31% bom; 21% regular; 6% ruim e 2% não opinaram. Mas quando perguntados se o material é interessante, apenas 25% responderam que sim. Isso corrobora a percepção dos entrevistados sobre a inadequação do material do projeto para os estudantes.

Na observação sistemática, em apenas uma aula observada, o Docente anotava o conteúdo no quadro-de-giz e os alunos o copiavam no caderno. Em outra aula, além do livro do aluno, foram usados materiais adicionais. E nas demais aulas, o livro do aluno foi utilizado. Apesar de não considerarem adequados, os docentes usavam os livros e materiais do projeto.

Uma outra situação identificada: um dos docentes levava os livros para a sala de aula porque os alunos deixavam os seus em casa. A reclamação dos estudantes, segundo o docente, era que eles tinham muitos livros para levar, o que ficava pesado. Contudo, a maioria (75%) disse que o material não era interessante. Assim o estudante concluía que não era imprescindível transportar livros desmotivantes.

Nas diretrizes do projeto, citadas no capítulo 5, p. 83, eis o que consta para se obter sucesso em ações de tratamento da defasagem escolar: “[...] *materiais, recursos e meios adequados, no tempo oportuno, em cada sala de aula [...]*”, dentre outros. Coerentemente, o material usado pela escola é citado como importante, no capítulo 4, a partir do movimento da Escola Nova nos anos 1920.

Conforme apontado no referencial teórico, capítulo 4 do presente estudo, o atraso escolar, tem como uma das causas a dificuldade dos alunos de acompanhar o material didático, o que termina sendo despreparo dos professores para lidar com esse problema. Em algumas avaliações do atraso escolar, as políticas e a gestão públicas são os pontos críticos, todavia as causas do atraso escolar aparecem com mais frequência relacionadas com os próprios alunos. Faz-se necessário colocar mais ênfase no planejamento pedagógico e gerencial do ensino do que no estudante quando o assunto for sucesso/fracasso/atraso escolar, bem como nos aspectos subjetivos do docente.

6.2.2 Categoria 2: um barco sem rumo

Esta categoria procura identificar em que medida a atividade do pessoal de apoio gerencial (administrativo, logístico e pedagógico) contribuiu para a aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, o conjunto de perguntas sobre este tema auxiliará na resposta da questão operacional. As percepções dos docentes, do diretor e integrantes da equipe central (gerencial e pedagógica) serão apresentadas nesta ordem, respectivamente.

6.2.2.1 Docentes e diretor

Os docentes responderam às seguintes perguntas sobre o apoio gerencial: se o projeto trouxe contribuições significativas para o aproveitamento escolar dos alunos, se a escola realiza reuniões freqüentes com o pessoal do PRFE para avaliar resultados e com que freqüência.

O Docente 1 afirmou que o projeto trouxe contribuições significativas para a aprendizagem dos estudantes. Já o Docente 2 respondeu: *“Eu acho interessante o curso que eles dão mensal [...] não é 100% não, mas é interessante [...]”*. O curso a que o docente se refere é a capacitação presencial em serviço aplicada pelos Mediadores Pedagógicos. Aos docentes parece que a capacitação não trouxe elementos relevantes para sua prática.

Sobre a freqüência das reuniões do pessoal do projeto com o pessoal da escola, os docentes responderam que antes da mudança (redução do quadro de pessoal) havia visita do Líder Local, Líder de Área e Mediador. E depois houve apenas a capacitação mensal a cargo do Mediador, treinamento do qual participaram. Isto prejudicou a avaliação da ação desta equipe; no entanto os cortes de pessoal e atrasos no pagamento dificultaram as visitas e realização de encontros e reuniões.

À pergunta se a escola oferece as condições físicas para desenvolver um bom trabalho, o Docente 1 respondeu que sim. O Docente 2 disse que a equipe da escola faz o possível para ter boas condições de trabalho no estabelecimento. Compreende-se que, em relação aos recursos materiais e instalações que a escola oferece, não há problemas.

O Diretor relatou que na escola nunca houve reunião da equipe do projeto com as famílias dos estudantes. A própria equipe da escola é que interagia com os pais dos estudantes para explicar o projeto, o material gratuito oferecido e solicitar apoio da família. Assim, entende-se que a equipe gerencial não visitava a escola com frequência.

Para reformular o projeto, o Docente 1 sugeriu uma seleção de estudantes e material trazendo o contexto da cultura regional. O Docente 2 sugeriu ter profissional específico para alfabetizar o estudante do projeto. Na categoria pertinente aos materiais pedagógicos, ficou clara a percepção dos entrevistados quanto à inadequação do material em relação ao nível de conhecimento dos estudantes. Em consequência as sugestões reforçam a percepção dos docentes.

No que diz respeito à implantação do projeto nessa escola, o Diretor respondeu: *“A escola já ia entrar e a direção solicitou”*. Sobre a Secretaria da Educação, afirma: *“Tem o apoio, só que falta, talvez mais de perto, envolvimento mais diário, mais contínuo [...] talvez às pessoas de lá falta conhecer mais o aluno [...] o aluno que está no projeto”*. E reitera que falta à Secretaria conhecer mais as escolas para poder ajudar e não para fiscalizar.

Quanto à atuação do Mediador e do Líder Local, o Diretor relatou: *“De julho em diante ninguém veio mais aqui [...] eles ligam e eles (os professores) vão para a capacitação”*. A redução de pessoal e de recursos financeiros trouxe sobrecarga na equipe, o que dificultou o acompanhamento assíduo às classes formadas em 2006. Acrescentou que a Líder de Área era presente e ajudava a resolver as demandas da escola junto à Secretaria da Educação.

O Diretor sugeriu mudanças no módulo (livro) do aluno; disse que manteria os kits; forneceria mais autonomia para o docente na utilização do material e mais informações de forma a evitar a rotulagem da “famosa-sala-do-fluxo”. Referiu-se ainda à dificuldade de alocar professores para as disciplinas devido a grande

quantidade de docentes contratados pelo REDA²⁰. Quando o contrato expira, um professor já qualificado para a atividade tem que sair e, muitas vezes, demora a ser substituído. Isso acarretava transtornos para a escola e para a aprendizagem dos estudantes.

Perguntado se colocaria a metodologia do projeto na classe regular, o Diretor respondeu: *“Em algumas, porque os materiais são muito ricos, mas o livro, não [...] aquele conteúdo não atinge. Não dá para trabalhar”*. Isto é, o conteúdo não atingia os estudantes, os estudantes não eram capazes de compreender, pelas razões explicitadas na categoria anterior, porque o material estava acima de seu nível de conhecimentos.

6.2.2.2 Líder local

Ao Líder Local foram feitas as seguintes perguntas conforme roteiro de entrevista: se os encontros para planejamento e capacitação de docentes tiveram resultados efetivos na prática pedagógica, como foi divulgado o projeto nas escolas e que efeitos isso obteve, se houve cobertura de mídia adequada, em geral, para a divulgação das ações do projeto.

No item 4.3.4.4 estão descritas as funções deste profissional. Em resumo, o Líder Local é responsável por acompanhar o projeto nas escolas diretamente.

O Líder Local entrevistado declarou: *“[...] os diretores aceitavam, abraçavam o projeto, viam uma boa oportunidade para os alunos atrasados [...] mas na grande maioria os professores resistiam muito ao projeto”*. A resistência dos professores era demonstrada pelas reclamações quanto à metodologia, material e acompanhamento do projeto (a ação da equipe gerencial e pedagógica), também pela recusa em assumir disciplinas em turmas do projeto. E continuou a relatar: *“Os diretores [...] como se tivessem cedendo à pressão chegavam a dizer ‘eu não tenho mais como fazer, eu já fiz de tudo pra incentivar os professores, mas fica difícil quando a pessoa não [...]’*. É, no mínimo, paradoxal que um gestor não tenha influência sobre as atividades que seus subordinados executam. Ora, a recusa em executar uma ação

²⁰ REDA é um tipo de contrato temporário com o qual a Secretaria Estadual da Educação complementa o quadro de professores.

necessária à atividade de uma instituição, requer, em princípio, que o gestor faça valer sua autoridade.

Sobre os resultados efetivos da capacitação para a prática pedagógica, o Líder Local respondeu que era realmente necessário mudar a forma da capacitação, para evitar que os Mediadores ficassem na posição de professores dos professores. Para o Líder Local, os professores ficavam numa postura passiva em relação à capacitação por causa da forma como esta era conduzida, isto é, não permitia sua participação.

Quanto à pergunta se os encontros de capacitação atingiram o objetivo esperado, respondeu que não porque a equipe enfatizou a técnica em detrimento da prática, dos aspectos lúdicos e da relação de troca entre os participantes.

O Líder Local revelou que houve um choque na equipe com a chegada dos Supervisores Acadêmicos (atuais Mediadores Pedagógicos), porque estes tinham sob sua responsabilidade uma grande quantidade de professores, motivo pelo qual haviam atrasos no atendimento às demandas das escolas. E continuou: disse que tinha que esperar pelo Supervisor para responder às questões pedagógicas, pois não podia interferir nesses aspectos, o que anteriormente não acontecia, quando era responsável por essa “parte” também. Contou: *“Eu fiz uma sugestão e foi interpretada pelo Supervisor como uma intervenção [...]”*. Este fato provou para o Líder Local a vaidade que existia no grupo de Supervisores, o que pode ter influenciado negativamente em sua atuação. Isso gerou um mal-estar na equipe durante um período e serviu para explicitar as diferenças entre os membros de um mesmo grupo de trabalho.

Segundo o Líder Local, faltou divulgação dos resultados do projeto, embora reconheça que houve algumas iniciativas nesse sentido, contudo parava por falta de recursos financeiros.

O Líder Local sugeriu ampla divulgação do projeto, alterações no conteúdo programático (para atender melhor à clientela), estabelecer vínculo empregatício com todos os membros da equipe, contratar professores para o projeto (evitar professores concursados pela falta de compromisso e algumas vezes por estarem próximos da aposentadoria).

6.2.2.3 Líderes de área

Neste item serão analisados pelos Líderes de Área os instrumentos de gerenciamento que tinham à sua disposição, como foi feito o acompanhamento e sua percepção do projeto.

Os seguintes tópicos fizeram parte da entrevista: o uso dos relatórios/efetividade, o efeito na comunidade escolar da divulgação dos resultados mensais, uso pela comunidade escolar dos materiais do projeto, dificuldade ou resistência dos professores a algum aspecto do projeto, atuação da SMEC e SEC no PRFE, atuação dos líderes locais, e como interagem com a equipe escolar, frequência e avaliação das reuniões de planejamento, revisão do plano de trabalho dos professores após as avaliações, atendimento das solicitações de meios e recursos para o desenvolvimento do projeto.

Mensalmente eram coletados em cada classe, pelos Líderes Locais os seguintes indicadores: quantidade de alunos, inclusive dos que abandonaram e/ou foram transferidos, quantidade de dias letivos cumpridos, quantidade de livros lidos, total de faltas dos alunos, total de faltas do professor, número da última lição estudada, bem como relato dos eventos promovidos, quais sejam: cursos de capacitação, reuniões, atividades motivacionais para professores e alunos.

Quanto aos relatórios para o gerenciamento, o Líder de Área 1 relatou que era uma sinalização apenas para tomar conhecimento de “algumas coisas”. Já o Líder de Área 2 disse que se trata de um instrumento para fornecer retorno aos professores e diretores sobre o que estava acontecendo na unidade escolar. Acrescentou que existiam aspectos que eram respeitados numa escola, tais como: o professor todo dia na sala de aula, o aluno, idem, o tempo de estudo sendo utilizado, enquanto em outra escola acontecia: falta de leitura, falta de aluno, falta de professor, ritmo de aula prejudicado.

O Líder de Área 2 continuou relatando como positivo o efeito da divulgação desses resultados mensais na comunidade escolar, na medida em que os diretores reconheciam o acesso a esse tipo de informação sobre as classes do projeto. Para esse Líder, os indicadores contidos nos relatórios eram considerados importantes para demonstrar o desempenho de cada escola e, por isso, apreciados pelos diretores das escolas que ele acompanhava.

Este mesmo profissional avaliou que a comunidade escolar não fazia uso adequado dos materiais do projeto: *“Eu fiquei horrorizada com o material dourado²¹ estar sendo utilizado como suporte de uma porta pro vento não fechá-la [...]”*. Afirmou que o material era subutilizado e esclareceu: *“[...] nesse aspecto o projeto precisaria avançar [...] E o projeto não fez isso, tentou no início, mas não desenvolveu isso. Partiu do princípio daquilo que o consultor defendia: o professor sabia desses conhecimentos”*. O consultor, que havia definido as premissas, diretrizes e operacionalização do projeto não avaliava como necessário desenvolver nos professores as habilidades para trabalhar com materiais didáticos variados; o entanto, os docentes se depararam com objetos que nunca tinham visto.

O Líder de Área 2 ainda afirmou que os professores não costumavam participar das reuniões de avaliação do projeto porque sua horária não lhes permitia esse tempo.

Relatou também que, do ano de 2003 em diante, houve perda em relação aos cursos de capacitação e encontros devido às restrições orçamentárias. E quando avaliou a participação dos professores nesses cursos, optou por fazer uma análise dos facilitadores da capacitação.

A seu ver a seleção dos facilitadores era inadequada, pois o valor da remuneração que recebiam era de R\$ 800,00 (oitocentos reais). Por esse valor, a maioria das pessoas que aceitavam a função era recém-formada e tinha menos experiência profissional que os professores, reduzindo assim a qualidade do apoio pedagógico. O entrevistado acrescentou que esses indivíduos não estavam preparados para capacitar em serviço os professores porque lhes faltavam conhecimentos básicos de todas as disciplinas. *“[...] quando tinha a Supervisão Acadêmica, eu percebia uma interação maior do professor [...] quando passou para a Mediação esse diálogo ficou empobrecido”*.

Para este Líder de Área, o “novo” Mediador, que substituiu os seis Supervisores Acadêmicos por disciplina (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Práticas Educativas) que existiam, não tinha qualificação para oferecer consultoria pedagógica de qualidade porque não era especialista em todas as disciplinas.

²¹ Material dourado é um item que fazia parte do *kit* didático de disciplina.

O Líder de Área 2 atribuiu a perda de qualidade de formação da equipe à atuação do Mediador Pedagógico. Ainda que em muitas regiões do interior da Bahia não se encontrem profissionais com Licenciatura em cada disciplina, antes alguém responsável por pesquisar, estudar e acompanhar os professores do projeto por disciplina. Assim, se um professor ensinasse disciplinas distintas (por exemplo: Ciências e História), havia dois profissionais para assessorá-lo.

Salta aos olhos que seria humanamente impossível um indivíduo substituir seis profissionais de formação multidisciplinar sem que ocasionasse alguma perda na prestação do serviço de assessoria pedagógica.

Sobre a atitude do diretor diante do projeto, o Líder de Área 2 disse que encontrou diretores “muito resistentes”, sem compromisso, sem informação e mal-preparados. Na unidade escolar estudada, ele relatou: *“Eu nem vi a direção [...] não encontrei diretor nem vice, estavam em outros compromissos, não tive contato com as classes, nas vezes que fui vi classes liberadas”*. A liberação das classes nessa unidade escolar se dava na maioria das vezes por falta de água, conforme depoimento do Diretor.

Para o Líder de Área 1, algumas secretarias municipais apoiavam a ação do projeto em seu município. Contudo, algumas somente o faziam no final do ano, quando viam os resultados. Sobre a Secretaria Estadual da Educação (SEC): *“[...] a gente podia ser mais representado dentro dos municípios [...], uma falha muito grande da SEC por coisas administrativas mínimas [...], falta de pagamento da bolsa dos Líderes Locais e dos Mediadores Pedagógicos”*.

Sobre a SEC, o Líder de Área 2 declarou que esta não foi parceira, apesar do apoio fornecido no primeiro ano: *“[...] segundo, terceiro ano não se caracterizou em autonomia, não. Foi assim: caminhe, siga porque não tenho grandes contribuições a fazer, não. No início, caminhe porque eu confio em você, no terceiro ano foi cada um por si”*. A implantação do projeto foi iniciativa de uma gestão da Secretaria Estadual da Educação, que fornecia apoio total para a ação da equipe gerencial em todos os municípios, chegando mesmo a interagir com prefeitos, secretários municipais e diretores de escolas, e participava dos eventos escolares, ratificando a importância do PRFE.

Quanto à atuação dos Líderes Locais, o Líder de Área 1 disse que variou de acordo com a região: *“Tem muitos municípios sem mão-de-obra especializada, então você trabalha com aquelas pessoas que são o que há de melhor mesmo”*.

Sobre a interação entre a comunidade escolar e o Líder Local, disse que era satisfatória. Relatou ainda que conseguiu fazer reuniões mensais de planejamento, apesar das restrições orçamentárias.

O Líder de Área 1 avaliou como “muito positiva” a atuação dos Líderes Locais e acrescentou que eles foram grandes profissionais e incentivadores da comunidade escolar. Sobre a interação deles com a comunidade escolar, afirmou que inicialmente houve um “clima de muita confiança, de credibilidade, de troca, de cooperação mútua” e depois houve perda de credibilidade, não só pelos atrasos de pagamento ao pessoal, mas porque o projeto “não se revitalizou” e a equipe gerencial foi ficando desacreditada.

O Líder de Área 2 constatou uma grande interação com a comunidade escolar e encontrou profissionais que auxiliaram na compreensão da melhoria do projeto. Também realizou reuniões mensais com o Mediador e Líderes Locais. Em sua opinião, os professores não tinham o hábito de rever seu plano de trabalho: *“Até a Uneb pontuou isso. Aquilo que o professor agregava do encontro pedagógico não era refletido na sala de aula. A gente tinha professores com avaliações com nota 8, 10 e com salas reprovadas”*. Ou seja, na capacitação presencial em serviço aplicada pelos Mediadores, os professores desenvolviam atividades para as quais eram atribuídas notas. Nessas atividades, teoricamente durante a capacitação os professores tinham bom desempenho, mas não conseguiam aplicar esse conhecimento na sala de aula, de modo que, às vezes, seus alunos eram maciçamente reprovados. Capacitação, em outras palavras, é o momento de desenvolver novas habilidades para a atuação do profissional. As informações acima relatadas permitem considerar que a Capacitação Presencial em Serviço não foi efetiva para o objetivo que se propunha.

Sobre recursos para o desenvolvimento de seu trabalho, o Líder de Área 2 disse que algumas vezes os teve suficientes. Mas acrescentou: *“Nos primeiros anos a gente tinha disponibilidade de recursos para deslocar pessoal, incentivos para professores e alunos. Era bem melhor. Depois ficou escasso”*. E declarou que manteria o projeto: *“[...]dá resultados pra uma clientela que não era vista, o defasado, repetente de 5, 6, 7 anos”*. Mas faria mudanças drásticas: *“Os módulos precisam ser revistos por profissionais que estejam muito atentos à questão da defasagem idade-série, às questões regionais [...] às questões da ruralidade, do campo [...]”*. Ele concluiu chamando atenção para a seleção dos professores

contratados para dar aulas pelo projeto e recomendou ainda que houvesse equidade no tratamento da equipe gerencial e pedagógica como um todo, sem a existência de formas diferenciadas de contratação.

O Líder de Área 1 relatou que alguns professores reviam seu plano de trabalho, porém ele não considerou que foi atendido em recursos para desenvolver seu trabalho. Para resolver o problema da repetência, afirmou ser necessário:

Principalmente, valorizar o profissional de educação pela remuneração [...] para quem tivesse resultado comprovado. Avaliação inicial do aluno e ao longo do processo [...] e no final de acordo com o que foi feito durante o ano [...] Se não for assim, a educação vai ser um eterno faz-de-conta [...] um bom profissional tem que receber de acordo com o resultado que ele dá [...] Isso não acontece na educação, no final do ano o aluno não aprende nada, o professor não dá resultado e ele continua no próximo ano com sua turminha garantida.

No segmento da atuação profissional em educação a competência não é valorizada, na medida em que o resultado esperado a cada final de ano letivo independentemente de que seja alcançado ou não, não suscita das autoridades competentes qualquer ação. Sem a ilusão de que em se tratando de processo de aprendizagem pode-se vislumbrar 100% de aproveitamento, a situação relatada pelo entrevistado precisa,, no entanto ser revista. Como disse Werneck (2002): “Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata”.

Quanto às dificuldades dos professores, o Líder de Área 1 declarou: *“Dificuldade por parte daqueles que não tem formação adequada. Resistência pela falta de conhecimento, pela falta de vontade de se melhorar como profissional. Porque quando ele começa a trabalhar no projeto ele muda totalmente a prática pedagógica dele, se ele cumprir, seguir”*. Já o Líder de Área 2 identificou também dificuldade do docente em sua formação, considerada deficiente, mas também: *“[...] ausência de amparo da gestão, gestão ineficaz de grande parte das unidades, falta de base do aluno e falta de apoio da família (do estudante)”*.

O Líder de Área 1 avaliou que os professores costumavam participar das reuniões de avaliação do projeto; observou que o docente que vai à capacitação participa e poucos diretores encaram o estudante do projeto como estudante da escola. As dificuldades apresentadas pelos professores, para este profissional, são: *“Falta de interesse em estudar, planejar, em buscar conhecimento [...] Então é trabalhoso sair da mesmice, é a preguiça de ir buscar sua renovação [...] Aí ele condena todo material do projeto, porque pra trabalhar ele tem que estudar [...]*

pesquisar, porque não é livro pronto com resposta". Sobre as críticas que os Docentes faziam ao livro do projeto, disse: “[...] *o ato da repetição é uma forma de que você garanta que o aluno se não aprendeu na primeira vez, ele aprenda na segunda*”. A prática da repetição é, porém, monótona, porque destituída de criatividade. É evidente que existem outros métodos, mais atrativos, para incentivar a aprendizagem.

6.2.2.4 Líder de projeto e mediador pedagógico

Os Líderes de Projeto responderam às perguntas sobre: o uso dos relatórios/efetividade e se foram atendidos pelo PRFE quando solicitaram os meios e recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades.

O Líder de Projeto 2 relatou: “[...] *no início a gente fazia capacitação com o professor. Mas esse ano [...] a gente só faz a capacitação com o professor quando está implantando o projeto em municípios novos somente*”. Essa fala confirma o depoimento do Líder de Área 2 sobre a deficiência em levar as informações para o professor iniciar seu trabalho nas classes do projeto no item anterior.

Para a entrevista com o Mediador Pedagógico foram incluídas as seguintes perguntas: como se deu o acompanhamento pedagógico das ações do projeto nas escolas onde atuou, se os relatórios sobre o desenvolvimento do projeto tiveram como resultado a ampliação de sua efetividade, se observou participação e aplicação dos professores nas reuniões de orientação, se participou de alguma reunião com pais de alunos, o que observou de relevante para a condução do projeto nessas reuniões.

O Mediador Pedagógico complementa as informações sobre a redução da atividade do projeto: “*O PRFE foi uma tentativa de início muito pioneira, porque estava muito dedicada à formação de professores. Existia um corpo técnico bom, só que as verbas foram acabando aos poucos, aos poucos, e chegou à bancarrota*”.

O Manual de Operacionalização do Projeto nas classes de 5ª a 8ª série (p.11) estabelece a estrutura necessária à sua implantação e é bem claro sobre a necessidade de pessoal administrativo e pedagógico para acompanhamento das classes.

Algumas ações delineadas na concepção do projeto foram executadas, mas não outras, tais como: atrasos na entrega dos materiais, falta de acompanhamento da equipe gerencial, conforme descrito no capítulo 4, p. 84-87. Além do fato de que cada nova gestão pública estatal reduzia os recursos financeiros e materiais para o projeto.

6.2.3 Categoria 3: A escola que se tem e a escola que se quer

Nesta categoria foi investigada a opinião dos docentes, diretor e estudantes sobre a contribuição da infra-estrutura da escola para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Os docentes foram perguntados se a escola oferece condições físicas para desenvolver um bom trabalho com os alunos; ao diretor se tem tido condições de fornecer o ambiente necessário para que o PRFE atue adequadamente.

Para os Docentes e Diretor, a infra-estrutura da escola, considerada satisfatória, influencia na aprendizagem do aluno. Contudo, os estudantes, quando indagados sobre a escola, 66% afirmaram que gostariam de ver alguma mudança na escola, conforme gráfico abaixo:

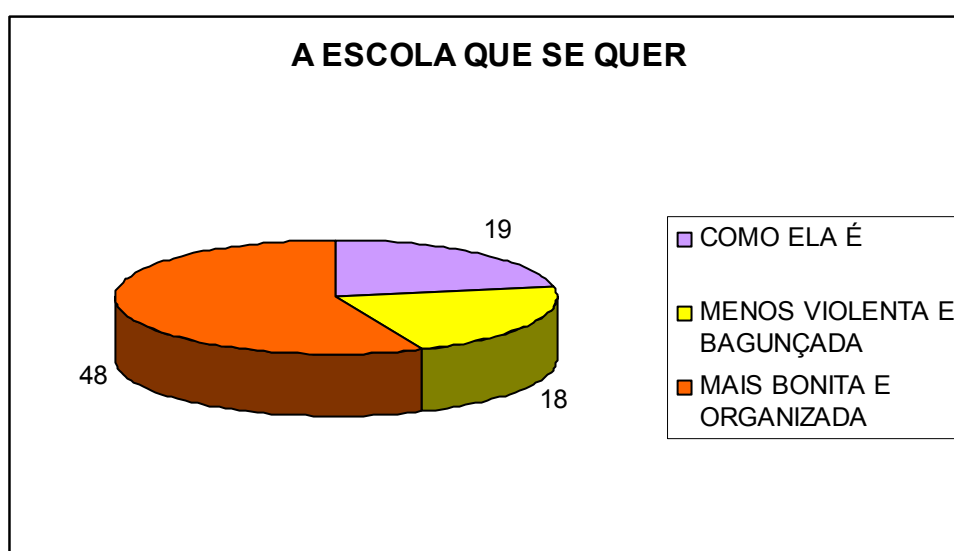


Figura 10 — A escola que se quer

Isto quer dizer que, para quem a escola foi feita (os estudantes), ela não satisfaz. E o maior percentual de insatisfação se refere justamente ao prédio do estabelecimento.

Entre as causas do atraso escolar, no Capítulo 4, não é incluída especificamente a situação da infra-estrutura da escola; todavia pode-se entendê-la como parte do recurso educacional colocado à disposição da população e uma de suas contribuições está na melhoria na qualidade de vida das comunidades, como está descrito no referido capítulo. Nas causas intra-escolares estão relacionados, entre outros, os recursos materiais. E nesse mesmo capítulo, na descrição do Projeto Bahia, do qual o PRFE fez parte, consta como ação da melhoria do ensino fundamental a implantação de “padrões mínimos de instalações físicas”.

6.2.4 Categoria 4: A medida da dificuldade ou dificuldade da medida

Nesta categoria está incluída a possibilidade de a avaliação do ensino ter sido objeto de revisão e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Os docentes responderam às seguintes perguntas sobre este tema: se os alunos costumam expressar suas dúvidas de aprendizagem, se as provas e exercícios têm lhes ajudado a identificar dificuldades dos alunos, como costumam entregar os resultados de provas para os alunos, o que fazem quando percebem que alguns alunos estão prestes a perder o ano.

Os docentes afirmaram que os alunos costumam expressar suas dúvidas em sala de aula; que as provas e exercícios têm fornecido elementos para identificar as dificuldades que eles apresentam.

Sobre o procedimento usado para entregar os resultados de provas aos alunos, o Docente 1 respondeu: “[...] *no momento da atividade em sala de aula, eu dou tempo pra que eles possam responder, e antes de iniciar a correção eu olho, para justamente ir observando o que o aluno não conseguiu absorver ou não conseguiu relacionar a informação com o que foi solicitado*”. Afirmou em seguida que existiam alunos com mais facilidade de compreensão dos temas abordados na sala de aula que outros: “*Eu percebo [...] que falta exatamente isso: [...] habilidade de associar informações, idéias, e aí ele não consegue transpor a informação já*

vista com a informação que está sendo solicitada naquele momento. Agora, a se você me perguntar como é que se faz isso ou porque acontece isso, aí eu já não sei dizer". Ou seja, faltam elementos na formação docente para identificar como se desenvolve a aprendizagem e estimulá-la.

Sobre o que faz quando percebe que os alunos estão prestes a perder o ano, o Docente 1 deu o exemplo de um estudante que não conseguia responder sozinho aos exercícios, sempre pedia a confirmação do professor: *"Eu falei: '[...] você precisa acreditar no que você faz, precisa confiar mais no que está pensando e no que vai escrever. Você não está confiando na sua resposta [...] Você é capaz, é um menino inteligente, precisa acreditar em você. Ele começou a melhorar o comportamento, em termos de ter mais atitude para participar [...]'"*

O Docente 2 disse que corrigia e tirava as dúvidas dos alunos na entrega das avaliações. As provas e exercícios auxiliaram na identificação das dificuldades dos alunos e quando percebia que alguns deles estavam prestes a perder o ano, falava sobre motivação e interesse para o estudo.

Os dois professores usam a mesma estratégia para reverter a provável reprovação: falar com o estudante.

Quanto aos testes de avaliação de aprendizagem, o Líder de Projeto 1 descreveu: *"[...] o menino do fluxo das séries terminais ia fazer a mesma prova que os meninos de 4ª e de 8ª [...] e essa matriz de avaliação não combinava com a matriz de fluxo".* E continuou explicando: *"[...] o entendimento é que independente do que fosse o nível de entrada, o nível de saída tinha que ser legal [...] E o resultado do regular já não era muito bom, era uma desgraça. Mas ainda assim a regularização era muito pior".* Nos testes do sistema de avaliação identificou-se que o ensino regular não obtinha um resultado satisfatório e quando eram aplicados a alunos do projeto, o resultado era pior ainda. O que se argumentava era que, mesmo com resultado insatisfatório nos testes, o avanço que o estudante do projeto era maior do que o do aluno com a idade regular, mas não se podia comprovar isso, pois não foi feita avaliação específica dos estudantes do projeto.

A maioria dos entrevistados afirma que o PRFE trouxe resultados significativos para o aproveitamento escolar do aluno, apesar dos depoimentos em contrário em relação ao material oferecido. Apenas o Diretor da escola forneceu depoimento diferente: *"Parcial. Porque aí está o nó de tudo. Porque nem todos os professores abraçaram o projeto. Era resistência muito grande ao projeto. A*

proposta do projeto é excelente, agora o acontecimento é que é complicado [...]”. E acrescentou que o professor assistia a capacitação e tinha dificuldade em desenvolver na sala de aula o que havia sido proposto no curso: “Acho que o professor se desmotiva também e larga pra lá e continua nisso”. O diretor avaliou que o aprendizado é insatisfatório por que “[...] a proposta do projeto é que sejam aulas diferentes das aulas que o menino já viu de todas aquelas aulas que ele viu durante todos aqueles anos que ele repetiu, não é verdade?”

O Docente 1, quando percebe que um estudante está prestes a ser reprovado, respondeu: *“Primeiro, durante o ano eu venho sinalizando [...] eu faço o máximo que eu posso pra incentivar”*.

Sobre o sentimento dos estudantes em dia de prova, eis o que chama a atenção: nervosismo, frio por dentro, ansiedade, medo, insegurança e raiva. Juntos totalizam 56%.

A maioria dos estudantes respondeu que estuda para a prova (56%), 33% às vezes, e 10% não estudam.

Após as provas, 46% disseram que é feita revisão, 29%, que às vezes, e 25%, que não é feita. Se somarmos as duas últimas situações, 54% dos estudantes consideram que nem sempre é revisto o instrumento de avaliação de aprendizagem. Este, na maioria das vezes, não é utilizado para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Conforme referencial teórico das causas do atraso escolar, tal problema constituiria um aspecto intrínseco da escola, particularmente da prática pedagógica, o que também pode ter relação com a cultura escolar nos resultados das pesquisas mais atuais. No item anterior, foi visto que o professor apresentava dificuldade de aplicar na sala de aula o conceito aprendido na capacitação. Isto parece significar que as teorias e conceitos estudados pelos docentes não sejam aplicáveis ou fáceis de ser utilizados com os alunos.

De modo geral, os docentes relataram que aplicam provas e trabalhos; contudo, na observação sistemática não foi evidenciada essa prática.

Lima (2004, p. 52), citado no capítulo 4, diz que quando a escola avalia o aluno, está avaliando a si mesma; portanto, a situação da avaliação (formas, instrumentos e resultados) do estudante pode ser estendida à unidade ou instituição escolar. Em outras palavras, o que é feito da avaliação que é aplicada com o estudante é feito com a escola. Assim, quando se diz que o aluno é deficiente em

aprendizagem,, também se está dizendo da escola (inclusive todo o conjunto de pessoal e material). Esse aspecto é correlativo ao uso da avaliação.

Assim, a avaliação precisa ser usada efetivamente como meio para melhoria da aprendizagem. Ao detectar-se a deficiência, compete ao professor adotar medida corretiva em tempo hábil.

6.2.5 Categoria 5: Conhecimento, um tesouro escondido

Esta categoria trata de saber se a relação aluno-conhecimento, tendo como mediador o docente, correspondeu à orientação pedagógica fornecida pelo PRFE. Ou seja, se os princípios recomendados pelo PRFE contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

6.2.5.1 Docentes

Os docentes responderam ao seguinte roteiro de entrevista: como definem sua relação com seus alunos em geral, se em seu curso de formação receberam orientação para lidar com dificuldades de aprendizagem, se a escola fornece cursos de capacitação para enfrentar essas dificuldades, se costumam planejar suas aulas e consideram que isto é importante, se o mediador pedagógico tem contribuído significativamente para superar as dificuldades do dia-a-dia.

O Docente¹ afirmou que a relação na sala de aula era satisfatória; mas, quanto à orientação recebida para lidar com dificuldades de aprendizagem respondeu que foi escassa. O Docente 2 relatou que os conhecimentos aprendidos na universidade não condizem com a prática da sala de aula. Talvez seja essa a razão pela qual a teoria pedagógica não possa ser adequada ou fácil de ser aplicada na sala de aula: há falha na formação docente.

Interrogados sobre a elaboração do planejamento da aula, todos os docentes entrevistados responderam que fazem isso. Outros entrevistados

afirmaram, porém, que uma das resistências e dificuldades do docente em relação ao projeto está relacionada com o planejamento das aulas.

6.2.5.2 Líderes de área

Os Líderes de Área responderam às seguintes perguntas: se os professores demonstram dificuldade ou resistência a algum aspecto do projeto, se os professores costumam participar das reuniões de avaliação do projeto, se houve alguma capacitação específica, como avaliam a participação dos professores nesta capacitação, qual tem sido a atitude do diretor da escola em relação ao projeto, quais as dificuldades apontariam como mais significativas por parte dos professores.

O Líder de Área 1 disse que a dificuldade do professor em sala de aula se deve por falta de formação adequada, falta de conhecimento, e que, quando o professor atua nas classes do projeto muda sua prática pedagógica. Esse discurso se mostra conflituoso, porque o docente que ensina nas classes do projeto não necessariamente muda a “prática pedagógica” e mesmo que mudasse, na questão quanto ao material pedagógico foi enfatizada, pela maioria dos entrevistados, a necessidade de se adequar esse material à realidade do aluno. Seguir a prática pedagógica recomendada pelo projeto, ou outra qualquer, fica sem sentido uma vez que o material é inadequado.

O Líder de Área 2 definiu assim as dificuldades vivenciadas pelos docentes: *“Formação do corpo docente deficiente, ausência do amparo da gestão, gestão ineficaz de grande parte das unidades; falta de base do aluno e falta de apoio da família”*. Dessa forma, o entrevistado incluiu aspectos intrínsecos e extrínsecos à escola, o que confirma as pesquisas recentes sobre as razões (políticas e culturais) do atraso escolar.

6.2.5.3 Estudantes

Sobre a mediação em sala de aula, menos da metade dos estudantes (45%) entendem quando a professora explica e a maioria (55%) não entendem; 63% pedem explicação; 33%, às vezes; e 4% não a pedem.

Quanto ao relacionamento na sala de aula, 92% dos estudantes declararam ser amigos de seus colegas.

Em relação ao comportamento em sala de aula: 46% afirmaram que às vezes brincam e 17% assumiram que brincam durante a aula, juntos totalizam 63%. Sobre o momento da aula em que acontecem as brincadeiras, 50% dos estudantes não responderam (talvez não tenham entendido a pergunta). E sobre o comportamento dos colegas: 73% disseram que os colegas brincam e 31% não responderam a esta pergunta. Sobre o próprio comportamento os estudantes responderam: 23% sempre brincam e 15% brincam quando o professor está explicando.

Pode-se concluir que a sala de aula é um espaço de interação e diversão. Se os docentes pudessem explorar essa característica com métodos lúdicos, interessantes, divertidos e adequados à idade e conhecimentos dos estudantes, criariam um clima de empatia através do qual poderiam melhorar a aprendizagem.

Sobre se a aula é divertida: para 46% dos estudantes, às vezes, sim; para 41%, é divertida, e para 13%, não. Quando indagados sobre o momento da aula que consideram divertido: 42% dos alunos não responderam; 19%, quando a professora faz brincadeira; 6%, na aula de matemática.

Como gostariam que fosse a professora: 65% elencou atributos de personalidade (calma, alegre, que gostasse de explicar, paciente, explicasse antes da prova etc.); 15%, que fosse como é atualmente; 14% relacionaram atributos físicos (como beleza); 4% não responderam; 2% não souberam explicar. Enfim, os estudantes desejam tratamento diferente do que lhes é dispensado, uma vez que as respostas abordaram o perfil do docente. Como foi explicitado em itens anteriores, é necessário incluir aspectos psíquicos do docente em pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes, formação docente, ações educacionais, porque somente através da relação professor-aluno é que se dá esta aprendizagem.

Em sua expressiva maioria (84%), os alunos relataram ter dificuldade em apenas uma disciplina.

Dos que responderam em qual disciplina tem dificuldade: 48% disseram ser Matemática; 16%, Geografia; 9%, História; 7%, Inglês; 7%, Ciências; 7% não tem dificuldade; 2%, Português e 2%, Educação Física.

Sobre qual a dificuldade na disciplina: 42% responderam que acham a disciplina difícil, complicada; 17% não responderam e, em terceiro lugar (8%), dificuldade com as contas. Evidenciou-se que a disciplina que os estudantes têm mais dificuldade é Matemática. Como foi constatado déficit de conhecimento por parte dos estudantes, é compreensível a dificuldade com uma disciplina que, além de raciocínio lógico, exige leitura e interpretação de texto.

Dos estudantes pesquisados, 55% afirmaram ter horário para estudar, já que, conforme pergunta anterior, a maioria não trabalha. Contudo, 96% não fazem estudo de reforço escolar (banca), o que se justifica pelo nível socioeconômico de suas famílias. Ainda assim, 77% disseram que fazem os deveres de casa.

Quase metade dos estudantes (47%) disse que tem alguém lhes ajuda a estudar.

Foi visto que a mediação docente-conhecimento-aluno não foi efetiva. pois os docentes identificaram como escassa a orientação pedagógica fornecida pelo PRFE e a equipe do PRFE, verificaram deficiências em sua formação e atuação. Essas deficiências foram confirmadas pelos docentes em virtude de discrepância entre a teoria e a prática.

Tais problemas se refletem na sala de aula, conforme percepção dos estudantes: não entendem o que é apresentado, reconhecem dificuldade em aprender, aulas pouco interessantes (ver item 6.2.2 sobre material pedagógico).

6.2.6. Observação sistemática em sala de aula

Quanto à efetividade do docente em sala de aula, optou-se em fazer a observação sistemática (definida e justificada no item 5.4.1.3) por ser uma técnica que permite levantar informações através da “percepção sensorial do observador”.

Apesar de ser essa atividade imprescindível para o estudo de caso, o observador era um elemento reconhecido pelos estudantes e docentes na sala de aula, o que pode ter tido um efeito sobre a espontaneidade dos indivíduos observados. Outro aspecto é que a observação foi feita num determinado período de tempo e não durante todo o ano letivo, de forma que pudesse contrapor a visão do desenvolvimento do trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como da relação professor-aluno, aluno-conhecimento e entre os próprios alunos.

Elaborou-se um roteiro de observação com base nos princípios do PRFE e fez-se a observação em todas as classes formadas pelo projeto na escola selecionada, onde todas as turmas em estudo foram observadas nas aulas dos dois docentes que responderam à entrevista.

Para esta observação foram elencados sete indicadores considerados como importantes para verificar a forma como o docente media a relação estudante-conhecimento.

O primeiro item observado foi o clima geral, ambiente da sala de aula, atitudes de alunos e professores. De modo geral, em todas as classes, os alunos conversavam muito e os professores os orientavam quanto ao comportamento em sala de aula, à forma de tratamento entre si.

O diálogo e clima entre os alunos e entre professores e alunos era descontraído.

O segundo aspecto foi o desenvolvimento de conteúdos durante a aula e apresentação do tema. Em apenas uma aula não foi apresentado o tema. Nas demais, o tema foi apresentado e as aulas anteriores lembradas, conforme metodologia preconizada pelo projeto.

O terceiro indicador foi quanto ao esclarecimento de conceitos. Em geral, os conceitos eram explicados. Ora do geral para o particular, ora do particular para o geral.

A quarta abordagem observada foi o uso de linguagem adequada ao entendimento dos estudantes. Em todas as aulas observou-se que isso aconteceu.

O quinto aspecto analisado foi verificação de dúvidas, o que pressupõe o reconhecimento do direito dos estudantes se expressarem de seu modo. As dúvidas que os alunos tinham sobre a atividade que estava sendo desenvolvidas foram respondidas.

O sexto item a ser observado foi a existência de estratégias motivadoras. De forma geral, não se verificou a utilização de estratégias motivadoras ou criativas para a aprendizagem. As aulas observadas seguiram com atividades já conhecidas: apresentação oral de conceitos, elaboração de texto etc. Esta percepção se afina com a percepção dos estudantes e pode ser reflexo da avaliação do material pedagógico feita pelos docentes como inadequado para o nível de conhecimento dos estudantes.

E, por último, observou-se a aplicação de exercícios sobre o conteúdo. Foi verificada a existência de exercícios com o conteúdo apresentado na classe.

Em todas as abordagens do atraso/fracasso escolar, a prática docente pode influenciar, conforme descritas no capítulo 4, seja por deficiência na formação docente ou pelos critérios criados ou seguidos pelos docentes.

A existência de capacitação em serviço no PRFE visou a melhorar o relacionamento docente-conhecimento-estudante, contudo não foi efetiva. Houve a tentativa de melhoria neste aspecto (reuniões presenciais feitas com especialistas de cada disciplina) e logo descartada por falta de recursos financeiros.

6.2.7 Causas das dificuldades da aprendizagem

6.2.7.1 Docentes e diretor

Com esta pergunta, procurou-se verificar a opinião dos entrevistados diante de sua realidade: o desempenho dos estudantes, suas dificuldades e respectivas causas, o que os docentes e diretor percebem nesse problema.

A resposta fornecida por cada entrevistado foi analisada, e posteriormente comparada para efeito de se obter um cenário das distintas percepções.

O Docente 1 avaliou seus alunos como um público diversificado: uns com potencial para produzir muito e outros que precisam de incentivo.

O Docente 2 declarou que os estudantes atualmente não demonstram interesse porque tudo é muito facilitado: *“Hoje qualquer um vai pra uma faculdade, principalmente se tiver dinheiro, piorou”*. Na opinião dele, a escola está distante dos estudantes por causa da tecnologia (internet, jogos eletrônicos etc.). Segundo esse profissional: *“A gente tem que mudar, fazer dinâmica, uma coisa diferente. Porque aí você ouve coisa assim: ah, hoje a aula foi diferente. É como se ele estivesse sempre cobrando aquela coisa da rotina, existem coisas muito mais interessantes pra ele, pra o jovem”*. Não há, a seu ver, a valorização da aprendizagem para “ser alguém na vida”. E continuou relatando: *“Tem aluno que já vem de casa dormindo, principalmente dia de segunda-feira, que é um dia horrível. [...] é necessário fazer o segundo grau, fazer uma faculdade, justamente pra ter uma profissão, ser independente. E eles não estão muito preocupados com isso”*.

Sobre a natureza dessas dificuldades que os estudantes apresentaram, o Docente 1 disse que o raciocínio lógico é difícil para os alunos, em virtude da deficiência na leitura e escrita. Explicou que há alunos que não lêem e não escrevem e ele se sente incapacitado de alfabetizá-los, ressaltando que existem os de boa oralidade, mas com dificuldade na escrita. E continuou: *“No ano passado eu tinha um aluno [...] que a família toda tinha problemas de aprendizado [...] porque passava fome [...]”*. Indagado se, no caso de uma dificuldade psicológica ou neurológica, a escola teria estrutura para solucionar o problema, o Docente respondeu: *“[...] a escola já está sobrecarregada para resolver as questões psicológicas do aluno. E quem resolve as questões psicológicas do professor?”*. Complementou que as escolas um dia tiveram o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que “foi retirado”. Aqui surge uma questão observada anteriormente, os aspectos subjetivos dos estudantes são levados em conta, mas não os do docente.

Em contrapartida, o Docente 1 identificou (quando perguntado) qualidades nos estudantes referentes à abertura para dialogar, questionar. Com isso, o professor pode desenvolver aulas com temas transversais: *“[...] a gente senta em círculo, a gente debate temas [...]”*. Para ele, essa oportunidade permite uma análise da expressão do estudante, o uso de argumentos para defender uma opinião: *“[...] a gente trabalha com alguns textos, interpretação de textos [...] como saída para tentar acompanhar o que se passa com esse aluno, porque ele ainda tem dificuldade para ler e escrever”*.

Já o Docente 2 verificou que algumas turmas demonstram interesse e isso facilita a aprendizagem, apesar da 'falta de base'. A causa disso, o aluno para saber se expressar oralmente e não ter aprendido a ler e escrever, o docente disse não ter elementos para identificar, porém observou que sente como a falta de domínio da leitura e escrita prejudica o aproveitamento desses estudantes. Relatou que dois de seus alunos deveriam ter tratamento psicológico. Disse que os estudantes das classes do Projeto, de modo geral, deveriam ter acompanhamento psicológico:

O Diretor respondeu que o índice de fracasso escolar está relacionado a vários itens e destacou o seguinte: “[...] *quando o aluno não tem aquele acompanhamento do pai, ele não vem com aquele estímulo, vem exposto a situações psicológicas, é um aluno que já vem com problemas muito sérios*”. Em sua opinião o problema de aprendizagem se resolve com a parceria da escola com a Secretaria da Educação e a família: “[...] *quando todo mundo começar a entrar nos trilhos, caminharmos juntos realmente*”.

Segundo o Diretor, o professor não é culpado, não existem culpados, já que e que todos devem se ajudar mutuamente. Quanto ao estudante, afirmou que este é vítima e precisa haver uma revisão da escola pública.

Sobre a participação da comunidade escolar, o Diretor se referiu à falta de contribuição dos professores em situações vivenciadas na sala de aula: “[...] *desde o início do ano [...] você pode fazer com que o menino veja que ali dentro do seu ambiente é diferente, e como vai se comportar. Então são essas situações que o professor não está imbuído mesmo*”. Relatou que os professores repudiam a possibilidade de lecionar numa classe do Fluxo com o argumento de que na classe regular é diferente. O Diretor acredita ser um “crime” chamar de “aluno do Fluxo”, o aluno que é da escola. Contou que estava realizando uma pesquisa para um curso e se deparou com o depoimento de um professor: “[...] *Eu trago o aluno pra viajar nas nossas revoluções (dos malês, Sabinada etc.) [...] a pensar no que é daqui, nosso, nossa história*”. E perguntou a esse professor, por que não acontecia isso em todas as escolas, e ouviu como resposta o seguinte: “[...] *É que o professor não quer ter trabalho [...] Mas eu escolhi ser professor, então desde o momento que eu assumi ser professor eu tenho que saber que todas essas questões vão acontecer*”.

Sobre a presença dos pais na escola o Docente 1 respondeu: “*É uma luta, porque justamente quem aparece são os pais daqueles alunos que tem bom aproveitamento. Você vai ver que existe um acompanhamento da família, existe uma*

estrutura familiar”. O Docente 2 disse que os pais procuram a escola. Ambos os depoimentos foram conflitantes sobre item. Os níveis de percepção quanto à participação da família na vida escolar dos docentes são diferentes, o que pode comprometer a relação da escola com a comunidade, na medida em que a equipe pedagógica não demonstre consenso sobre o que verifica na ação educativa da família do estudante.

A contribuição das famílias para a aprendizagem também foi perguntada aos docentes. O Docente 1 disse elas que contribuem na medida do possível, e quando não podem comparecer às reuniões ou chamados da escola enviam representantes (avó, tio, tia, vizinha). A resposta do Docente 2 foi: *“A escola pública não está melhor porque eles não cobram. Tem que cobrar de professor tal, entendeu?”*.

Quanto ao nível de escolaridade das famílias, os dois docentes foram unânimes em afirmar que elas não têm escolaridade. O Docente 1 disse: *“[...] são pessoas que malmente assinam o nome, que trabalham como domésticas e na construção civil, esses são os familiares de nossos alunos”*. E o Docente 2: *“[...] são atrasados, pela conversa que você nota [...] às vezes eles têm medo de conversar com a gente. É a realidade um pouco igual a dos filhos”*.

A respeito da existência de alunos portadores de algum tipo de deficiência, o Docente 1 respondeu: *“Eu já tive, mas no momento não [...] o que a gente vê são distúrbios de comportamento em decorrência dos próprios problemas vivenciados [...] fase difícil da adolescência, não têm orientação, não tem apoio da família [...]”*. O Docente 2 só identifica deficiências de leitura e escrita.

Ambos concordaram que os alunos de melhor situação financeira e social têm melhor desempenho, nos quais perceberam a existência de fatores emocionais com origem em desajustes familiares no aproveitamento escolar.

O índice de analfabetismo na Bahia, em 2003, na população de 10 a 49 anos, totalizou 30%, conforme Capítulo 4. Nesse mesmo capítulo, o desempenho do estudante, seu sucesso ou fracasso, depende de sua atuação no “jogo” (normas, crenças, rituais etc.) instituído pela própria escola, no qual o nível sociocultural da família facilita ou dificulta a inserção e a aprendizagem do estudante. Sublinhando a falta de contextualização dos currículos, junto com a desvalorização da cultura popular, existem pesquisas que vêem no professor carente de conhecimentos um dos pontos críticos do atraso escolar (capítulo 4).

6.2.7.2 Equipe do projeto

O Líder de Área 2 relatou que não poderá haver nenhuma ação na escola que não seja em parceria com as famílias, além de enfatizar: “[...] a formação dos professores é um fator responsável também pela repetência [...] o compromisso político, ético e pedagógico do professor com o seu fazer [...]”. Acrescentou que os docentes “perderam essa dimensão da prática profissional”.

O Líder de Projeto 2 disse que as causas das dificuldades da aprendizagem escolar não resultam diretamente das condições sociais precárias do estudante, que existem professores preconceituosos em relação a isso, mas outros procuram soluções, e o diretor da escola deve ter um “papel social e de administrador”. Mesmo assim, ele acredita que as causas do fracasso escolar estão fora da escola (pobreza, desnutrição) e a formação do professor influencia indiretamente. Concluiu: “[...] é uma questão que envolve todas as áreas”.

O Líder de Projeto 1 respondeu que é válido o projeto para tratar a distorção idade-série, mas observou: “[...] você tem que dar tempo pra ele ser alfabetizado, 8 anos pra ele se alfabetizar e você não faz nenhum esforço pra acelerar esse tempo, e [...] 8 anos depois continua sem saber ler”. Acrescentou: “[...] se você continua, você progride sem os requisitos e isso é extremamente cruel, porque lá adiante a vida real vai lhe dizer: não tem condições de estar aqui. E você abandona”.

Sobre a reprovação, o Líder de Projeto 2 disse: “[...] aí mesmo é que você não vai aprender. A palavra diz isso, quando você é **repetente** (ênfase do entrevistado), você literalmente **repete** a mesma abordagem que já não tinha dado certo antes”. E cita os dados das avaliações do ensino fundamental: “Todos os dados de avaliação qualquer que seja ela [...] todos os dados do Brasil apontam para quanto mais velho na série, tanto pior o resultado; quanto mais multi-repetente, tanto pior o resultado.” A solução, a seu ver, é que para o repetente, a metodologia deve ser diferenciada.

O Líder de Projeto 1 analisou o PRFE da Bahia, e disse que é válido: “[...] se o menino repetiu 4 vezes a 1ª série aí ele aprende a ler em 2 meses de regularização de fluxo [...] É uma questão de sistematização do que ele [...] foi

exposto durante 4 anos seguidos sem que ele conseguisse clicar ²². Sugeriu: “*Essa abordagem diferente mostra a ele o ‘clique’, ou melhor dá a ele a ferramenta para ele se ‘auto-clicar’ [...]*”. E concluiu dizendo: “[...] *Se já tem a roda inventada e está funcionando, vamos usar o que está inventado, vamos pegar a curva de aprendizagem dessa experiência e vamos incrementar [...] vamos ver o que foi aprendido, vamos ver o que a gente vai aprender pra não repetir o erro e pra repetir o acerto*”.

O Mediador Pedagógico avaliou que as dificuldades observadas nos estudantes manifestaram-se na leitura, escrita e raciocínio lógico. Entretanto, paradoxalmente, declarou que nas disciplinas da área do conhecimento das Ciências Humanas (História, Geografia, Artes) os alunos têm mais desenvoltura devido à forma de abordagem dos temas: sua atualidade e mostrando a vida cotidiana de todos os indivíduos. Para ele, o maior entrave para o sucesso na escolaridade dos estudantes é a inexistência de professores qualificados: “[...] *os projetos de educação não devem acabar. O PRFE não deve acabar porque existem pessoas com idade defasada. O problema é que os professores devem conhecer muito bem o que estão fazendo*”. Complementou: “[...] *os professores do Fluxo têm uma tarefa muito especial que é botar os alunos no caminho de uma forma menos dolorosa. Portanto, nas classes do Fluxo não se pode usar o paradigma tradicionalista.*”

O Mediador explicou que, para ele, paradigma tradicionalista é a influência do século XIX (Iluminismo), que a ciência era o centro de tudo e a educação não passava do ato de depositar conteúdo na cabeça dos estudantes. Em vez disso, deve-se construir um diálogo com os estudantes. Disse que no ensino regular também o professor atua com base nesse paradigma tradicionalista da educação.

O estágio deficitário em que se encontra a educação na maioria dos países pode ser notado pela quantidade de encontros e projetos descritos no capítulo 4, p. 49-50. E todos eles ressaltam a escolaridade básica para todos os cidadãos, que inclui, necessariamente, a alfabetização no idioma natal e desenvolvimento de raciocínio lógico e matemático. Nesse item, os achados desta pesquisa foram os mesmos: a deficiência na leitura, escrita e raciocínio lógico.

²² O entrevistado usou o termo “clicar” com o sentido do momento que o estudante finalmente aprende, percebendo o objetivo do que lhe foi ensinado.

6.3 DESEMPENHO DAS CLASSES

É aqui representado em gráfico o resultado parcial das classes da unidade escolar até a quarta unidade. Ainda haveria período de estudos de recuperação e avaliação, conforme previsto no calendário escolar.

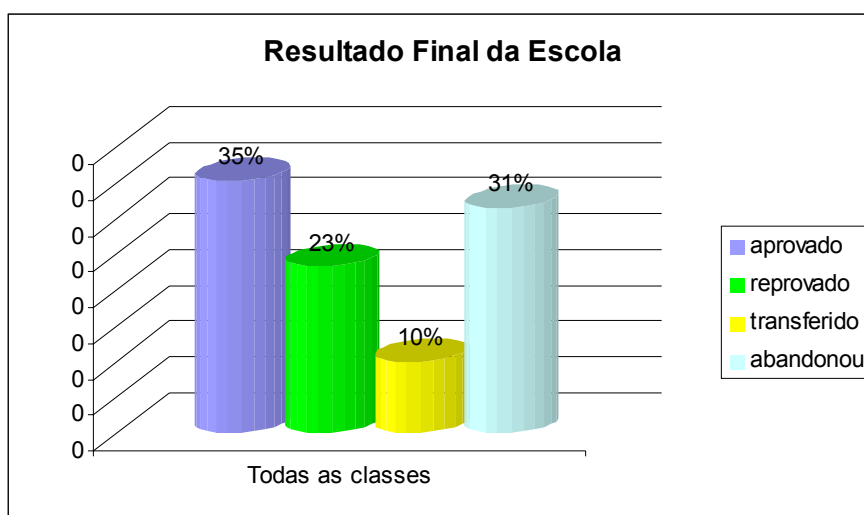


Figura 11 — Resultado final da escola
Fonte: Dados fornecidos pela unidade escolar.

Como se nota, 35% dos estudantes foram aprovados sem prova final; 31% abandonaram, 23% foram encaminhados para recuperação e 10% dos alunos foram transferidos para outra sala, turno ou escola.

Ao subtrair a quantidade de alunos que abandonaram do total de alunos inicialmente matriculados, o percentual de aprovação sobe para 51%.

Juntamente com o aproveitamento escolar, o fenômeno do abandono é preocupante. Se se pensar que o índice de abandono inclui evasão, ou seja, estudantes que desistem definitivamente de estudar, há outra perspectiva mais agravante ainda.

Historicamente verificaram-se os seguintes dados:

Tabela 9 — Desempenho do Projeto de 2000 a 2005 nas classes de 5ª à 8ª série

ANO	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL	APROVADO	APROVAÇÃO LÍQUIDA (%)	APROVAÇÃO BRUTA (%)	EXCLUÍDO (%)
2000	33.412	23.936	19.698	82	59	40
2001	100.917	82.648	72.325	88	72	22
2002	170.515	142.124	121.993	86	72	20
2003	147.721	116.303	93.329	80	63	27
2004	105.563	79.953	60.740	76	58	32
2005	102.449	79.958	59.412	74	58	28
TOTAL	660.577	524.922	427.497	81	65	26

Fonte: Dados do PRFE (documento interno de acesso restrito).

Na tabela acima, a matrícula inicial corresponde à quantidade de estudantes no começo do ano letivo; a matrícula final é a quantidade inicial de estudantes, deduzidos os que abandonaram a escola ou foram transferidos para outra unidade, classe ou turno, a aprovação líquida é o percentual de estudantes aprovados em relação à matrícula final; aprovação bruta é a porcentagem de estudantes aprovados em relação à matrícula inicial; e o percentual de excluídos representa os estudantes que abandonaram, foram transferidos (de classe, turno ou escola) e outros (falecimento etc.).

Comparando-se o histórico do projeto e o desempenho das classes da escola selecionada observam-se alguns aspectos semelhantes, outros não. Na unidade escolar estudada o percentual de aprovação líquido foi 51%, no projeto. No período de 2000 a 2005, o percentual de aprovação foi 63%, uma diferença de 12 pontos percentuais. Os alunos que saíram das classes do projeto por abandono, transferência ou outro motivo representam 31%, enquanto a média dos últimos anos foi de 26% no projeto, uma diferença de apenas 5 pontos percentuais. Contudo, os percentuais líquidos e brutos de aprovação do projeto foram superiores aos observados na escola. Pode-se atribuir este fato às dificuldades encontradas na escola e no resultado geral do projeto estarem incluídos os dados do interior da Bahia, o que faz com que este número se eleve.

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos críticos identificados e descritos nesta pesquisa foram analisados como não sendo efetivos para o propósito do PRFE. Apesar de tais aspectos terem feito parte do cotidiano dos envolvidos neste projeto, não foram revistos, alterados ou modificados para adequá-los à realidade dos estudantes.

Verificou-se uma distância entre a sala de aula (estudantes e professores) e o projeto (seus materiais, metodologia e princípios). Situação similar foi identificada no Projeto de Correção do Fluxo (PCF) do Paraná, referido no capítulo 4: formação deficiente do professor, dificuldades com o material e seu conteúdo programático, falta de preparo dos estudantes, inexistência de renovação do projeto para incluir as deficiências de aprendizagem, tratamento diferenciado dispensado às classes do fluxo em detrimento das demais classes da escola.

Outro aspecto, já objeto de atenção, é o da sido a qualidade medida apenas por dados quantitativos, o que não é suficiente para demonstrar o que acontece na sala de aula (p. 50), onde efetivamente acontece o produto da instituição educacional, e a relação professor-estudante-conhecimento pode se estabelecer.

O capítulo seguinte é o da conclusão do estudo, o que comporta, além de reflexão crítica suscitada, algumas recomendações.

7 CONCLUSÃO

O problema que esta pesquisa se propôs investigar foi se a natureza do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer, do governo do Estado da Bahia, foi de tratamento (correção) ou profilática (prevenção).

Daí a proposta de realizar, em 2006, um estudo de caso numa escola pública de Salvador no segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Em 2006, porém, a forma de financiamento do projeto foi alterada com o encerramento da participação do Banco Mundial, o que significou redução da equipe, de gastos com materiais etc.

O objetivo secundário ou específico da pesquisa foi verificar as percepções dos indivíduos envolvidos com o PRFE no que concerne às seguintes categorias de questões operacionais: materiais pedagógicos, apoio gerencial/logístico/pedagógico, infra-estrutura da escola, avaliação da aprendizagem, mediação docente-aluno-conhecimento e as causas das dificuldades de aprendizagem (que geram o atraso ou fracasso escolar).

Assim, foram necessários os procedimentos de análise documental, aplicação de entrevistas com a equipe da escola e do projeto e questionários com os estudantes.

Em resposta às questões operacionais e à questão principal, foram observados os seguintes indicadores empíricos:

1. Os materiais pedagógicos (livros didáticos, livros de literatura etc.) disponibilizados colaboram com a aprendizagem, ou seja, a regularização da idade/série dos estudantes?

Na opinião dos docentes, os materiais fornecidos pelo projeto estão além dos conhecimentos que os estudantes possuem. Observou-se divergência de opinião entre os dois líderes de áreas entrevistados: um avaliou que esses materiais precisavam de alteração e outro, que o professor não sabia trabalhar com tais recursos. Houve divergência também entre os líderes de projeto: um disse que o problema com os materiais advinha da falta de habilidade do

professor e outro que os alunos não tinham conhecimentos para usar os livros indicados.

Verificam-se duas tendências dentro da equipe do PRFE quanto a esses materiais; no entanto, como se pôde constatar, eles não eram adequados ao nível de conhecimento do estudante e isto não está relacionado com a formação do docente.

A percepção que prevalece é a de tais recursos não ajudavam na tarefa do professor em mediar o conhecimento em sala de aula. Além dos docentes, um líder de área e o líder local foram enfáticos em seus depoimentos de que os estudantes apresentavam deficiência na leitura e escrita. Assim, os materiais eram inadequados, necessitando de revisão e contextualização. Portanto, não auxiliaram para a correção do fluxo, não propiciaram o aproveitamento escolar do estudante, bem como a relação professor-aluno-conhecimento, nem mesmo poderiam ter contribuído para minimizar as dificuldades de aprendizagem.

2. O apoio gerencial, logístico e pedagógico contribui para a aprendizagem dos estudantes no PRFE?

No apoio gerencial estão incluídas a reciclagem dos professores e ações dos membros da equipe do projeto envolvidos em seu processo de operacionalização.

Para os docentes, o apoio pedagógico não foi satisfatório, principalmente quando esta atividade ficou a cargo de apenas um profissional (o mediador pedagógico).

Os próprios líderes de área e local criticaram a atividade de suporte pedagógico: seleção dos profissionais, remuneração, perfil e sobrecarga de trabalho que os impedia de estar com mais frequência com os professores.

Os líderes também fizeram criticaram a ação administrativa e logística: atraso na entrega dos materiais, procedimentos demorados de sua aquisição, falta de recursos para execução das atividades, falta de divulgação das ações do projeto. Enfim, nesse aspecto, o PRFE falhou em atender às necessidades das escolas para a correção do fluxo escolar e até mesmo para que pudessem criar uma cultura de prevenção do atraso escolar.

3. A infra-estrutura da escola contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica?

Esta questão avalia a influência da infra-estrutura da escola no trabalho que o professor desenvolve na sala de aula. Para os docentes e diretor, a escola estudada fornece condições satisfatórias para a prática educacional; entretanto os estudantes fizeram várias sugestões de melhoria dos aspectos físicos da unidade escolar, além de reivindicar uma escola mais bonita, arrumada, sem violência, sem bagunça. Alguns desses aspectos ou todos dependem deles também, ainda que não possam ser agentes de mudanças.

Em visita à escola verificou-se que a quadra esportiva precisa de reforma, não há área de lazer coberta e as salas de aula pequenas ficam quentes à tarde por causa da incidência da luz solar. Uma análise mais criteriosa das instalações prediais pode ser necessária, bem como aprofundar com os estudantes conceitos de beleza, bagunça e violência para verificar o que e onde mudar para atender às suas expectativas.

No que diz respeito à violência, os professores e diretores não deixaram dúvidas quanto à característica da comunidade na qual a escola está inserida e localizada: de risco social, violenta, péssimas condições de saúde pública (deficiência no abastecimento de água, ausência de esgotamento sanitário). Portanto, as observações dos estudantes são pertinentes e merecem atenção.

4. A avaliação da aprendizagem tem sido mecanismo de revisão e aperfeiçoamento da prática pedagógica?

Na observação de uma sala de aula foi possível presenciar a aplicação de instrumentos de avaliação, contudo a etapa seguinte, em que seriam usadas as respostas dos estudantes como forma de estudo e melhoria da aprendizagem, não foi vista na prática.

Verificou-se que o instrumento de avaliação nem sempre é utilizado para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, conforme depoimento deles próprios, ou eles não percebem que está sendo aplicada essa ação.

Não ficou claro que o uso da avaliação tenha sido instrumento de melhoria da prática pedagógica, se contribuiu para a correção da defasagem. O fato, porém, é que não se constituiu num instrumento de prevenção das dificuldades de aprendizagem. Já as dificuldades dos estudantes e dos docentes em lidar com elas, ficaram evidentes. Segundo os professores, cuja formação é de nível universitário, o

que eles aprenderam na universidade não abrange todas as situações que vivenciam em sua prática pedagógica.

Weiz (2000) assinala que “[...] os professores têm dificuldade para reconhecer quanto seus alunos aprenderam e se estão ou não em condições de serem aprovados para a série seguinte”.

5. A mediação docente na relação aluno-conhecimento correspondeu à orientação pedagógica fornecida pelo PRFE?

O objetivo desta pergunta foi verificar se a orientação e supervisão fornecidas pelo PRFE favoreceram o processo de mediação professor-estudante-conhecimento para a correção do atraso escolar ou para a prevenção de sua ocorrência.

Conclui-se que a mediação não contribuiu em nenhum dos casos, porque, como se constatou os docentes tem dificuldades para levar para a sala de aula, os conceitos apreendidos na capacitação presencial.

6. Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem escolar do estudante das classes do PRFE?

Esta pergunta procura verificar qual a percepção dos profissionais envolvidos no PRFE, a partir de sua vivência e prática, dos fatores que podem ocasionar o atraso escolar, de forma que este pudesse ser corrigido ou evitado.

As causas elencadas foram falta de interesse do estudante, falta de acompanhamento da família, a estrutura precária da escola pública. Contudo, o atraso escolar tem várias outras causas.

Um entrevistado relatou de forma indignada que o indivíduo pode passar 8 anos na escola de ensino fundamental, ser promovido, ou seja, concluir a 8ª série e sair sem saber ler, escrever e sem raciocínio lógico compatível com a série. Esse mesmo entrevistado, com propriedade, deu uma solução: o estudante reprovado é rotulado de repetente e o que acontece (se ele continua na escola): vai repetir a série (literalmente). Então, sugere que o aluno passe por um processo diferente para sanar sua dificuldade. Diante dos relatos das entrevistas, da experiência do PRFE, esse processo precisa contemplar uma ação que inclua a realidade da escola e dos indivíduos que a conduzem. E, de outro lado, urgente, urgentíssimo, e concomitantemente evitar que aconteça drama da reprovação.

Em 2006, havia 2.079.669 estudantes matriculados em toda a rede no ensino fundamental. Destes, 1.338.419 estudantes tinham defasagem de 2 anos e mais, correspondendo a 46% dos estudantes matriculados neste ano. Se forem incluídos os estudantes que estão com 1 ano de atraso escolar, esse percentual sobe para 64% (BAHIA, 2006). O Inep, neste mesmo ano, identificou uma queda na matrícula do ensino fundamental no Brasil e particularmente na Bahia, o que atribui ao efeito demográfico (menos indivíduos existentes para este segmento de ensino) e correção do fluxo escolar (BRASIL, 2007).

Não se pode negar a redução do atraso escolar nos indicadores da Bahia, mas esse problema ainda é muito preocupante. Um índice de quase 50% de defasagem idade-série é constrangedor. Portanto, o projeto não foi efetivo para a correção do atraso escolar, nem contribuiu com sua metodologia, suas inovações, para que essa vergonha deixe de acontecer.

Este trabalho teve como objetivo principal evidenciar a característica do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar através dos indivíduos que atuaram nesse e com esse projeto na tentativa de contribuir para a elucidação das ações que podem efetivamente melhorar a qualidade do ensino fundamental, quer dizer, melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

A intenção foi colaborar para, como disse um entrevistado, “não re-inventar a roda” e sim aprimorar o que foi feito. Mas, como se percebe, muito já se disse a respeito do ensino básico neste país e pouco se fez. Não se trata de somente criticar, mas de compreender o universo onde atuam diretores, professores, estudantes. Porque a sala de aula deve ser antes de tudo **o objeto de estudo, o foco da ação educacional**. O *lócus* onde o que acontece com o indivíduo-professor e com o indivíduo-estudante, acontece nessa e dessa interação professor-estudante.

Como ressalta Castro (2004), é dentro da sala de aula que se resolverá esse enigma, citando três pontos essenciais:

- a. Mais vale melhorar a escola do que tentar em vão remendar a situação dos que foram vítimas dela e de lá saíram.
- b. O problema da educação está no sistema escolar. Falharão tentativas de melhorá-la com programas externos e conjunturais, descolados da máquina.
- c. A educação se dá na sala de aula. Só se justifica fazer o que demonstravelmente melhore esse momento vivido entre o professor e seus alunos.

Cumpra esclarecer que a pesquisa foi feita num período limitado de tempo e espaço dando margem para aprofundamentos posteriores, bem como estudo em escala maior (mais escolas, cidades, Estados, países etc.).

Outra contribuição desta dissertação é ampliar a consciência de que mais do que um direito legal, fator de desenvolvimento socioeconômico, disseminação de conhecimentos, a educação dá direito de escolha ao indivíduo, que é oportunidade social de se afirmar sua cidadania.

Neste sentido, há muito a ser pesquisado, debatido, refletido, decidido, modificado e feito. A educação precisa perder seu caráter utilitarista e imediatista das ações que fazem o indivíduo parar no meio do caminho de sua formação para tentar uma inserção malograda e remendada no mercado de trabalho, principalmente em países como o Brasil.

E tudo isso terá que ser feito do ponto quase trágico socialmente em que se está agora: reinventando a roda (se for necessário) e ao mesmo tempo inovando, a partir das experiências passadas. Ainda há tempo de alargar o campo possível, antes que o desastre, irremediável, se imponha. Mas não muito tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivan Castro de. A Comparação Internacional de Indicadores de Financiamento e Gasto com Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 121-135, dez. 2001.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2005.

BAETA, Anna Maria Bianchini Baeta. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. **Série Idéias**, São Paulo, n. 6, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005>. Acesso em: 3 out. 2005.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 4ª Série**. Bahia, 2002.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 5ª a 8ª Série**. Bahia, 2002.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA – SEC **[Site oficial]**. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Banco Mundial: estratégia de assistência ao Brasil para 2004-2007**. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html>. Acesso em: 31 jul. 2005.

_____. **O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados**. 2005, p.3. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/92.html>. Acesso em 24 maio 2007.

_____. **Relatório Avaliação de Impactos do Projeto de Educação da Bahia**. [Salvador], 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Anália Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOLIVIA. **Estratégia de la Educación Boliviana 2004-2015**, may 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18086&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 ago. 2005.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.52, p.125-138, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2005.

BORGES, Liliam Faria Porto; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL. **Revista Nova Escola**, out 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetencia>. Acesso em: 28 jun. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394), 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **[Site oficial]**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2005.

CARVALHO, Dione Sá Leite; FREITAS, Kátia Siqueira de; PINHEIRO, Jussara Xavier. Avaliação Externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Revista Gestão em Ação**, Salvador, v.5, n.1, p. 71-79, jan/jun2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 77, p.231-252, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2005.

CASASSUS, Juan. The Latin American educational reform in the context of globalization. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. de 2005.

_____. Problemas de la Gestión Educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. O novo mobral. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, 21 jul. 2004.

_____. Precisamos de uma crise. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, 26 abr. 2006.

_____. Currículo completo. **Palestrantes.org**. Disponível em <<http://www.palestrantes.org/palestrante.asp?id=64>>. Acesso em: 19 jun. 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães da. Artigo Financiamento do Ensino Público: Fundef/Fundeb. (a publicar).

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar Em Revista**, Curitiba, n.1, p.51-75, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.23, n.80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2006.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)**. São Paulo: Futura, 2001.

DICIONÁRIO JURÍDICO. **[Site oficial]**. Índice fundamental do direito – direito & justiça Ltda. Disponível em: <http://www.dji.com.br/dicionario/direito_subjetivo.htm>. Acesso em: 19 jan. 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS. **[Site oficial]**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=prevenir>>. Acesso em: 1 maio 2006.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **[Site oficial]**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/michaelis>>. Acesso em: 1 maio 2006.

ESTADOS UNIDOS. **Lei de Janeiro de 2002 No Child Left Behind**. Disponível em: <<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.doc>>. Acesso em: 3 dez. 2005.

ENRICONE, J.R.B. Fracasso escolar e cidadania: a escola e a cidade que temos e a escola e a cidade que queremos. **Revista Perspectiva**, Erechim, v.28, n.102, p.71-82, jun.2004.

FASCIONI, Lígia Cristina. **Índice de Fidelidade à Identidade Corporativa: uma medida entre se e parecer**. Disponível em: <http://www.ligiafascioni.com.br/artigos/artigo_IFIC_aend.pdf#search=%22ligia%20cr%20istina%20fascioni%20%20indice%20de%20fidelidade%20a%20identidade%20corporativa%22>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____, Sônia Maria Fernandes. **O Impacto do Programa “Educar para Vencer” no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades**. 2003, 356f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FILHO, José Leão M. Falcão. As dimensões da qualidade na escola pública. **Educação Brasileira**, Brasília, v.20, n.40, p 75-92, jan/jun. 1998.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O Banco Mundial e a Gestão Democrática da Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Estanislau. Atingir o ensino básico universal: Baixa qualidade compromete alfabetização. **FOLHA** on line, 31 mar. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/metassociais/fj3103200507.shtml>> . Acesso em: 5 set. 2005.

_____. Estanislau de. Atingir o ensino básico universal: baixa qualidade compromete alfabetização. **FOLHA**: online, Metas Sociais, 31 mar. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/metassociais/fj3103200507.shtml>> . Acesso em: 11 mar. 2007.

FREITAS, H.; CUNHA Jr.; M.V.M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul/set. 1997. Disponível em: <http://professores.ea.ufrgs.br/hfreitas/revista/arquivos/1997_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Idéias**, São Paulo , n. 12, p. 25-33, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2006.

GENTILE, Paola. Repetência: a grande culpada. **Revista Nova Escola**, out. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetenciaevisita>. Acesso em: 28 jun. 2005.

GOMES, Marcel. **ONGs mapeiam a influência do Banco Mundial no Brasil.** Disponível em <http://www.portoalegre2003.org/publique/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/1P4OP/view.htm?user=reader&infoid=10990&editionsectionid=96>. Acesso em: 9 jan. 2006.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=5&subcat=2>. Acesso em: 3 set. 1995.

INDIA. National Plan for Action. **Department of Elementary Education and Literacy. Ministry of Human Resource Development. Government of India.** New Delhi. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18045&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 10 ago. 2005.

JOIA, Luiz Antônio. Geração de modelos teóricos a partir de estudos de casos múltiplos: da teoria à prática. In: VIEIRA, Marcelo Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.). **Pesquisa Qualitativa em Administração.** Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.6, p.123-149.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas.** Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.55-62, jan/mar 1995.

KLEIS, Margarete Lazzaris. A avaliação na educação à distância: uma abordagem construtivista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos ...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/210tcc5.pdf> >. Acesso em: 19 jan. 2006.

LAUGLO, Jon. Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 100, p.11-36, mar. 1997.

LEHER, Roberto. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança.** Associação Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa%5Cultimas%5Ccontatoview.asp?key=3463>>. Acesso em: 31 jul. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Eliana Matos de F. A evolução da noção de fracasso escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.12, n. 1/ 2, p. 37-52, 1994.

LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/gestão.asp?RegSel=398&pagina=1#materia>>. Acesso em: 12 out. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. Coleção Primeiros Passos.

_____, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Institucional na Escola Básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MELO, Ana Maria Pita de; VERHINE, Robert Evan. Evasão, repetência e distorção idade-série: um estudo de caso em escolas de 1º Grau na Bahia. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho et al. O Professor Leigo. **Cadernos de Educação Política**, Salvador, Universidade Federal da Bahia/Ianamá, 1989.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org). **Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; BORGES, Liliam Farias Porto. Programa de correção de fluxo escolar e a universalização do ensino fundamental no Brasil. **Revista Nova Escola**, out 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetencia>. Acesso em: 28 jun. 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.177-215, jul 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2005.

_____. **A pedagogia do Sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2001.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? **Educação e Filosofia**, Minas Gerais-Uberlândia, v.1, n. 26, p. 7-20, set/dez 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Cochabamba**, mar de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____ et al. O Estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: (1991-2002) um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, 1975.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O segundo consenso de Washington. **Folha de São Paulo**, 11 maio 2003. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/ver_file.asp?id=1209&busca=neoliberalismo>. Acesso em: 8 jan. 2006.

_____. A Teoria do desenvolvimento econômico e a crise de identidade do Banco Mundial. **Revista de Economia Política**, v.15, n.1 (57), jan./mar. 1995.

PONTILI, Rosângela Maria. **A infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental**. 2004, 131 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-29042005-135043/>>. Acesso em: 06 jun. 2005.

PORTAL BRASIL. **[Site oficial]**. Disponível em: <<http://www.portalbrasil.net>>. Acesso em: 8 jan. 2006.

PRADO, Ricardo. A qualidade em cheque. **Revista Nova Escola**, mar. 2003.

REDE BRASIL. **[Site oficial]**. Disponível em: <<http://www.rbrasil.org.br>>. Acesso em: 31 jul. 2005.

RIBEIRO, José Aparecido Carlos. **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

RODDICK, Anita. **Meu jeito de fazer negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

ROMÃO, Eliana; ROMÃO, Telma. Classes aceleradas: as voltas e voltas de uma corrida sem volta. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.8, p. 83-89, jun 2000.

ROSA, Rosa Cristina Vieira da. Medicalização do fracasso escolar: explicações e práticas. Resumo de Dissertação. **ENSAIO: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994.

RUEDIGER, Marco Aurélio; RICCIO, Vicente. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e da sociedade. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUIAN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.7, p.151-172.

SANTOS, Lucíola de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.111, p.173-182, dez 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos? IN: Seminário "Brasil em Desenvolvimento", Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 6 out. 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/papers.php>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

_____. Educação: A nova geração de reformas. GIAMBIAGI, Fábio; REIS José Guilherme; URANI, André (organizadores). **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004, pp. 481-504.

SOLOCHEK, Jeffrey S. Merits of retention re-evaluated – again. **St. Petersburg Times**, July 6 2003. Disponível em: <http://www.sptimes.com/2003/07/06/Tampabay/Merits_of_retention_r.shtml>. Acesso em: 2 out. 2005.

SPOZATTI, Adaílza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.7-8, jan 2000.

_____. **Educação**: a nova geração de reformas. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 9-19, jan./2000.

SILVA(a), Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 23, n. 61, p.283-301, dez./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 ago. 2005.

SILVA(b), Sidney Reinaldo da. Justiça social e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA(c). Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar: a quem atribuir? **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, São Paulo, v. 7, p. 33-41, 1994.

SORDI, Mara Regina Lemes de; RIPPEL, Valdenice Cecília Limberger. Projetos Inovadores: Contextualizando o Caso do Paraná. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.13, p. 85-103, nov. 2002.

THE UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). O que é capital educativo? Disponível em: <http://www.unicef.org/peru/testimonios_1.html>. Acesso em: 12 fev. 2006.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. Serviço de Referência. **Como fazer referências**. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Liberalismo**. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html>. Acesso em: 11 mar. 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Teixeira et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUJIAN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.1, p.13-28.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: D.P.A., 2002.

WEISZ, Telma. De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Revista Pátio**, ano IV, n. 14, ago-out 2000. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br/patioonline/patio.htm>>. Acesso em: 2 out. 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista do professor

Dados de identificação:

Escolaridade:

Sexo:

Curso de Formação:

Tempo de experiência como docente

Tempo como docente nesta escola:

Faixa etária: 60-69 50-59 40- 49 30-39 20-29

Questões

- 1- Como se deu sua escolha pela docência?
- 2- Sente-se realizado nesta profissão?
- 3 O que precisa ser modificado para que o professor tenha melhores condições de trabalho?
- 4- Leciona em outras escolas, além desta?
- 5- Em quantas turmas leciona?
- 6- Que avaliação faz de seus alunos em geral?
- 7- Que dificuldade eles apresentam?
- 8- Que facilidade eles apresentam?
- 9- Acha que os alunos gostam da escola?
- 10- As famílias dos alunos costumam fazer contato com os professores?
- 11- As famílias contribuem para a aprendizagem dos alunos?
- 12- Que membros da família, em geral, participam mais da formação dos alunos?
- 13- Qual o nível de escolaridade média das famílias?
- 14- Em sua sala encontra-se algum(s) aluno(s) portador(es) de deficiência(s)?
- 15- Se isso acontece, a escola oferece recursos para tratamento adequado?
- 16- As famílias destes alunos contribuem para superar as dificuldades?
- 17- Tem obtido resultados significativos com esses alunos?
- 18- Como reagem os alunos face àquele portador de deficiência?
- 19- Como definiria sua relação com seus alunos em geral?
- 20- Eles chegaram à sua turma com muitas deficiências de aprendizado decorrentes de anos anteriores? Quais?

- 21- Como tem enfrentado essas dificuldades?
- 22- Em seu curso de formação recebeu orientação para lidar com dificuldades de aprendizagem?
- 23- A escola fornece cursos de Capacitação para enfrentar as situações de dificuldade de aprendizagem?
- 24- Acha que os alunos de melhor situação financeira e social têm melhor desempenho?
- 25- Percebe a interferência de fatores emocionais com origem em desajustes familiares no aproveitamento escolar?
- 26- Que embaraços encontra no seu dia a dia com o grupo de alunos?
- 27- Quando chegou o PRFE à escola?
- 28- O projeto trouxe contribuições significativas para o aproveitamento escolar dos alunos?
- 29- Acha que o sucesso dos alunos na escola depende de que fatores?
- 30- Costuma planejar suas aulas?
- 31- Acha que isto é importante?
- 32- Os alunos costumam expressar suas dúvidas de aprendizagem?
- 33- As provas e exercícios têm lhe ajudado a identificar dificuldades dos alunos?
- 34- Como costuma entregar os resultados de provas para os alunos?
- 35- O que faz quando percebe que alguns alunos estão prestes a perder o ano?
- 36- O PRFE forneceu materiais importantes para desenvolver o curso? Avalie.
- 37- Acha que as mudanças trazidas pelo projeto alteraram muito os resultados que obtinha antes dele?
- 38- Houve capacitação inicial para uso dos materiais?
- 39- O mediador pedagógico tem contribuído significativamente para superar as dificuldades do dia a dia?
- 40- Os alunos tiveram alguma dificuldade para lidar com os materiais do projeto? Quais foram?
- 41- A escola realiza reuniões freqüentes com o pessoal do projeto para avaliar resultados? Com que freqüência?
- 42- Tem participado delas?
- 43- Depois destas reuniões acontece re-planejamento?
- 44- A escola oferece condições físicas para desenvolver um bom trabalho com os alunos?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para Líder de Área

Dados de identificação

Escolaridade:

Sexo:

Curso de Formação:

Tempo de experiência como docente

Tempo como docente nesta escola:

Faixa etária: 60-69 50-59 40- 49 30-39 20-29

Questões

- 1- Há quanto tempo está vinculado ao projeto PRFE?
- 2- Em quantas escolas atua?
- 3- Como tomou conhecimento do projeto?
- 4- Acha que o material dá conta das dificuldades dos alunos?
- 5- Qual tem sido o uso dos relatórios/efetividade?
- 6- Como reagem os professores ao uso do material?
- 7- Que efeito tem na comunidade escolar a divulgação dos resultados mensais?
- 8- Acha que fazem uso adequado dos materiais do projeto?
- 9- Os professores demonstram dificuldade ou resistência a algum aspecto do projeto?
- 10- Os professores costumam participar das reuniões de avaliação do projeto?
- 11- Houve alguma capacitação específica?
- 12- Como avalia a participação dos professores nesta capacitação?
- 13- Qual tem sido a postura do diretor da escola face ao projeto?
- 14- Como tem sido a atuação da SMEC e SEC neste projeto?
- 15- Como avalia a atuação dos líderes locais?
- 16- Como se dá a interação com a comunidade escolar?
- 17- O que constata nestes momentos de interação?
- 18- Que dificuldades você apontaria como mais significativas por parte dos professores?

19- Como reagem os alunos diante dos materiais?

20- Com que frequência realizou reuniões de planejamento? Como avalia essas reuniões?

21- Os professores costumam rever seu plano de trabalho após as avaliações?

22- Tem sido atendido quando solicita meios e recursos para o desenvolvimento do projeto?

23- Que sugestões de mudanças você faria para minorar ou resolver os problemas da repetência e evasão escolar?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para o Mediador Pedagógico

Dados de identificação

Escolaridade:

Sexo:

Curso de Formação:

Tempo de experiência como docente

Tempo como docente nesta escola:

Faixa etária: 60-69 50-59 40- 49 30-39 20-29

Questões

- 1- Como se deu o acompanhamento das ações do projeto nas escolas onde atuou?
- 2- Como reagiram os professores à sua orientação?
- 3- Que dificuldades identificou nos professores, para assimilar novas posturas na prática pedagógica?
- 4- Que dificuldades de aprendizagem pode observar nos alunos?
- 5- Que efeitos trouxe o material do projeto sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos?
- 6- Os relatórios sobre o desenvolvimento do projeto tiveram como resultado a ampliação da efetividade do projeto?
- 7- Observou participação e aplicação dos professores nas reuniões de orientação?
- 8- Participou de alguma reunião com pais de alunos? O que observou de relevante para a condução do projeto nessas reuniões?
- 9- Onde localiza os maiores entraves para o sucesso da escolaridade?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista para o Diretor

Dados de identificação:

Escolaridade:

Sexo:

Curso de Formação:

Já atuou como docente?

Tempo de experiência como gestor

Tempo como gestor nesta escola:

Faixa etária: 60-69 50-59 40- 49 30-39 20-29

Questões

1-Quando o PRFE teve início em sua escola?

2-Qual era a situação de aproveitamento escolar antes do projeto?

3- O projeto veio para sua escola por sua solicitação?

4-A que atribuíu o índice de fracasso escolar na escola?

5-Tem tido condições de fornecer o ambiente necessário para que o PRFE atue adequadamente?

6- Acha que o projeto trouxe resultados significativos para o aproveitamento escolar dos alunos?

7- Como avalia a receptividade dos professores?

8-tem tido apoio da SMEC e SEC para desenvolvimento do projeto?

9- Como tem sido a atuação do Mediador Pedagógico e do Líder Local?

10- Acha que os técnicos externos favorecem o desenvolvimento das atividades escolares? Ou seu desconhecimento da cultura da escola dificulta o andamento dos trabalhos?

11- Tem conseguido envolver a comunidade local e as famílias dos alunos nas atividades escolares? Em que aspectos?

12-Esta participação tem contribuído para melhorar o desempenho dos alunos?

13- Este ano obterá melhores resultados que em anos anteriores?

14- Como faz o acompanhamento da prática pedagógica dos professores?

15- Acha que esse acompanhamento tem contribuído para sanar dificuldades, evitar problemas e melhorar desempenhos?

16- Os professores não se sentem invadidos com o acompanhamento do diretor?

17- O que falta á escola para que o fracasso escolar na aprendizagem seja minorado?

APÊNDICE E - Questionário do aluno**Dados de identificação:**

Série

Sexo

Repetente sim não

Membros da família

Profissão dos pais

Desempenha alguma atividade profissional?

Questões

- 1- Você gosta de vir à escola?
- 2- Quais são seus planos para o futuro
- 3- Acha que a escola vai ajudar a realizar seus planos?
- 4- Sente dificuldade em alguma matéria?
- 5- Qual?.....
- 6- Por que?.....
- 7- Tem horário certo para estudar fora da escola?
- 8- Faz banca?
- 9- Costuma fazer os deveres todos os dias?
- 10-Alguém em casa lhe ajuda?
- 10-Quando a professora explica os assuntos você entende bem?
- 11-Quando não entende algum assunto você pede explicação para a professora?
- 12-Você é amigo dos meninos de sua classe?
- 13- Costuma brincar muito na aula?
- 14- E seus colegas?
- 15- O que gosta de fazer quando não está na escola?
- 16- Acha que a aula é divertida?
- 17- Você tem todos os materiais que precisa para estudar?
- 18- Você conhece o material do PRFE?
- 19- O que acha desse material?

20- São mais interessantes do que aqueles que usava antes?

21- O que sente no dia das provas/

22- Costuma estudar antes da prova?

23- Depois da prova a professora torna a explicar os assuntos que vocês erraram?

24- Como gostaria que fosse sua escola?

25- Como gostaria que fosse sua professora?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista para o Líder Local

Dados de identificação:

Escolaridade:

Sexo:

Curso de Formação:

Tempo de experiência como docente

Tempo como docente nesta escola:

Faixa etária: 60-69 50-59 40- 49 30-39 20-29

Questões

1- Como se deu a implantação do PRFE nas escolas onde atua?

Resistências- acolhimento- uso efetivo do material- motivação

2-Como efetiva o acompanhamento e supervisão do desenvolvimento do PRFE?

3-Com que freqüência interage com os órgãos entrais para planejar e/ou encontrar meios de assegurar o desenvolvimento do projeto?

4-Com que freqüência de deram as reuniões com as comunidades escolares e como foram os diferentes exercícios nestes locais? Que aspectos merecem destaque?

5-Os encontros para planejamento e capacitação de docentes tiveram resultados efetivos na prática pedagógica?

6-Como se deu a divulgação do projeto nas escolas e que efeitos isso obteve?

7-Obteve cobertura de mídia adequada, em geral, para a divulgação das ações do projeto?

8-Se lhe coubesse reformular o projeto, que aspectos mereceriam modificação?

APÊNDICE G - Indicadores básicos para a Observação Sistemática

Indicadores	Sala
1.Clima geral- ambiente da sala de aula- posturas de alunos e professores	
2.Uso do material do projeto- adequações e reações dos alunos.	
3.Desenvolvimento de conteúdos durante a aula: apresentação do tema.	
4.Esclarecimento de conceitos: caminhar do geral para o particular.	
5. Uso de linguagem simples; adequada ao entendimento dos alunos.	
6.Verificação de dúvidas: existência de espaço para que os alunos se expressem de seu modo.	
7.Existência de estratégias motivadoras.	
8.Exercícios de aplicação do conteúdo.	
9.Existência de atividades de verificação de aprendizagem.	

APÊNDICE H – Termo de sigilo da pesquisa.

Termo de Sigilo da Pesquisa

Prezado Professor / Líder de Área / Líder Local / Mediador Pedagógico / Aluno,

Dando continuidade aos estudos acadêmicos, estamos promovendo coleta de dados necessária para a avaliação da natureza do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar.

Com este objetivo, solicitamos a sua valiosa colaboração no preenchimento do questionário que está lhe sendo entregue e/ou respondendo às questões da entrevista.

Assumimos o compromisso de manter em sigilo as informações, sem a identificação do autor, apurando, apenas, os resultados para as estatísticas que servirão aos nossos propósitos de confrontar a existência de nossas hipóteses de trabalho.

Em caso de dúvida ou sugestões pergunte ao entrevistador/pesquisador responsável pela pesquisa.

Agradecendo, desde já, a sua atenção e valioso apoio a este projeto!

Atenciosamente,