



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SILVANA GALVÃO DE AGUIAR**

**POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM PERNAMBUCO:  
CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS**

**RECIFE**

**2015**

**SILVANA GALVÃO DE AGUIAR**

**POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM  
PERNAMBUCO: CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Dr. Edson Francisco de Andrade

**RECIFE**

**2015**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S282e Aguiar, Silvana Galvão de.  
Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: concepção, implementação e impactos / Silvana Galvão de Aguiar. – Recife: O autor, 2015.  
149 f. ; 30 cm.  
Orientador: Edson Francisco de Andrade.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.  
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação e Estado. 2. Fracasso escolar. 3. Política educacional. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Andrade, Edson Francisco de. II. Título.

379 CDD (22. ed.) UFPE (CE2015-73)

**SILVANA GALVÃO DE AGUIAR**

**POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM PERNAMBUCO:  
CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS**

Aprovada em: 30/09/2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Waldênia Leão de Carvalho (Examinadora Externa)  
Universidade de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Félix dos Santos (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que nos momentos difíceis me apontou caminhos e me deu força para nunca desistir. Ao meu querido esposo Ricardo Falcão e meu filho Diego Falcão, por serem tão importantes na minha vida, sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho.

À minha querida mãe, pela torcida e ao meu pai (in memoriam), a quem devo tudo na vida.

Às minhas irmãs Fernanda Aguiar e Márcia Aguiar, companheiras, presentes nessa trajetória, me incentivando nessa jornada.

Ao meu orientador, professor Dr. Edson Francisco de Andrade, que com paciência, dedicação, estímulo, competência, a quem posso chamar verdadeiramente de orientador, dedicou seu precioso tempo com especial atenção às revisões de cada seção e com sugestões valiosas para a construção desse estudo de forma incansável, minha infindável admiração e gratidão.

A todos os professores e professoras, técnicos e técnicas do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que contribuíram para a minha formação, em especial às professoras Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Félix dos Santos e Dr<sup>a</sup> Waldênia Leão de Carvalho que acompanharam esse estudo com valiosas sugestões. À Professora Dr<sup>a</sup> Janete Lins de Azevedo, pela força que transmite, pelo profissionalismo e pela competência. Ao Professor Dr. Flávio Henrique Albert Brayner a quem agradeço por “desconstruir” e construir novas concepções de mundo, de vida e ganhos valiosos de aprendizagens para minha formação.

À minha prima Fernanda Villas Bôas, pelo incentivo, correção dos textos, por acreditar em mim. Serei eternamente grata.

Não poderia deixar de externar de forma especial, gratidão à Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Mendes Maciel a quem devo muito. Pelas inúmeras vezes que me encontrei desanimada, você foi referência pessoal e profissional. A você minha amiga-irmã, meu carinho e admiração.

Com receio de esquecer todas as pessoas que estiveram comigo nessa jornada, agradeço aos queridos colegas da turma 31 do mestrado pelo companheirismo, especialmente a Kysy Nascimento, Wilma Ferreira, Carla Cabral e Joseane Maria.

Aos familiares e amigos (novos e antigos) que sempre me incentivaram e me apoiaram nessa jornada.

À FACEPE, pelo apoio financeiro.

À professora do Programa Travessia e amiga, Vânia Maria de Andrade Silva. A ela devo momentos de conforto. Minha gratidão.

À coordenadora do Programa Travessia, Silvana Maria de Barros pela sua sensibilidade, amizade e por acreditar em mim.

Dedico, também, a todas as pessoas que lutam em prol de uma educação com qualidade social.

Aos professores e coordenadores do Programa Travessia que contribuíram para esse estudo e, em especial, às alunas e aos alunos egressos, sujeitos dessa pesquisa, os quais carregam consigo o estigma de “fracassados”, rotulados de “incompetentes”, rótulos esses que vêm sendo acumulados culturalmente no imaginário das instituições escolares.

Aos alunos egressos, devo novas aprendizagens, por compreender que fracassados são aqueles que desistem de sonhar.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se nos estudos desenvolvidos na linha de Pesquisa “Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Seu objetivo é analisar os impactos quali-quantitativos da Política de Correção de Fluxo Idade/série no Estado de Pernambuco no que concerne à superação do fracasso escolar dos alunos egressos do Programa Travessia (2007-2013). Os objetivos específicos são: conhecer a proposta de enfrentamento de fracasso escolar na política de correção de fluxo escolar em Pernambuco; compreender as concepções dos gestores e técnicos de instituições públicas e privadas responsáveis pelo Programa sobre a relação entre os objetivos propostos e a efetivação qualitativa dessa política; e caracterizar os impactos desse Programa na trajetória de vida dos alunos egressos. Para responder a tais objetivos, optou-se pela abordagem quali-quantitativa. Para tanto, a investigação baseou-se em dados estatísticos, assim como entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. O campo empírico para coleta dos dados foi constituído pela: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; Gerência Regional de Educação da Recife-Sul (GRE); Fundação Roberto Marinho/Seção Recife; e duas escolas estaduais situadas no município de Recife. As principais referências teóricas que subsidiaram o estudo foram: Patto (1998); Setúbal (2000); Oliveira (2002); Parente (2002); Angelucci et al. (2004); Brandão et al. (1983); Peroni (2006); Ball (2001); Affonso (2001); Bossa (2007); Charlot (2005); Tardif (2001); Marun(2008) entre outros. Com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), adotamos o que se considera triangulação "categorização, inferência e interpretação" como processo analítico dos dados obtidos. Os resultados indicam, por um lado, a efetividade do Programa quanto ao processo de regularização do fluxo escolar, uma vez que observamos a redução quantitativa de alunos com distorção idade/série. Por outro lado, apontam limitações no que se refere à superação do fracasso escolar, uma vez que os sujeitos da pesquisa relatam baixo impacto no tocante a dimensões como sequência dos estudos, inserção no mundo do trabalho formal e exercício de práticas cidadãs no contexto social em que vivem. Espera-se que esse estudo possa subsidiar novas ações para o campo educacional, entre elas a proposição de políticas eficazes que culminem na redução da distorção idade/série, atreladas à melhoria da qualidade de educação.

Palavras-chave: Política educacional. Correção de Fluxo Escolar. Programa Travessia. Fracasso Escolar.

## ABSTRACT

This dissertation is part of develop studies based on Research “Educational Politics, Planning and Education Management”, from postgraduate education of UFPE. The objective is to analyze the qualitative and quantitative impacts of Correction Politics of Age-Series flow in the State of Pernambuco concerning the overcoming of school failure of the students from “Travessia” Program (2007-2013). The specific objectives are to know the proposed school failure confrontation in correction politics of flow in Pernambuco; understand the views of managers and technicians of public and private institutions responsible for the Program about the relationship between the proposed objectives and qualitative realization of this politic; and characterize the impacts of this Program in the trajectory of life of students. To answer these objectives was chosen the qualitative and quantitative approach. Therefore the investigation was based on statistics data, as semi-structured interviews and documentary research. The empirical field for data collection was constituted by: Secretary of Education of State of Pernambuco; and Regional Education Management of “Recife-Sul” (GRE); Roberto Marinho Foundation/ Recife Section; and two state schools located in Recife. The main theoretical references that support the study are Patto (1998); Setúbal (2000); Oliveira (2002); Parente (2002); Angelucci et al. (2004); Brandão et al. (1983); Peroni (2006); Ball (2001); Affonso (2001); Bossa (2007); Charlot (2005); Tardif (2001); Marun (2008) and others. Based on the analysis of the content (BARDIN, 1977), it was adopted what is considered triangulation “categorization, inference and interpretation” as an analytical process of data. The results indicate, on one side, the effectiveness of the Program as to the school flow regularization process, once was observed the quantitative reduction of students with age-series distortion. On the other side, point out limitations with regard to overcoming school failure, once the research subjects reported low impact in terms of dimensions in the following of the studies, insertion in the world of formal work and exercise humane practice in the social context in which they live. The expectation is that the study can subsidize new actions for the educational field, including the proposal of effective politics which culminate in the reduction of age-series, connected to improving education quality.

**KEYWORDS:** Educational politic. Correction of the School Flow. “Travessia” Program. School Failure.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALEPE	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO
ART	ARTIGO
BCTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
BDE	BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL
BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
BIRD	BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL E UNIÃO EUROPEIA
BM	BANCO MUNDIAL
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CF	CORREÇÃO DE FLUXO
CONTAX	EMPRESA DE TELEMARKETING
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EREM	ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FENNEART	FEIRA NACIONAL DE NEGÓCIOS DO ARTESANATO
FGV	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
FIESP	FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FRM	FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO
GRE	GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INDG	INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LBD	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MBC	MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOBRAL	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MOVA-SP	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1989.
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
ONGS	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PCFS	PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PMG-PE	PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO EM PERNAMBUCO
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SAEPE	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO
SE-PE	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SEDUC	SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEPLAG	SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO
TC	TELECURSO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA.
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UNIFACS	UNIVERSIDADE SALVADOR

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 MUDANÇAS NA LÓGICA DE AÇÃO DO ESTADO: INFLUÊNCIAS NA (RE) CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Introdução .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Breve contextualização histórica das mudanças na lógica de ação do Estado.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Repercussões das mudanças de ação do Estado na reconfiguração da política educacional.....</b>	<b>22</b>
<b>3 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E PERSPECTIVA DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Introdução .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Política de correção de fluxo idade/série: tratamento ou profilaxia? .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Concepção de fracasso escolar: afinal, quem fracassa? .....</b>	<b>39</b>
<b>4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>5 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM PERNAMBUCO .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Introdução .....</b>	<b>55</b>
<b>5.2 Política educacional em Pernambuco .....</b>	<b>55</b>
5.2.1 Novo modelo de gestão: o Programa de modernização da gestão em Pernambuco. O que há de novo?.....	56
5.2.2 Todos por Pernambuco: um apelo do PMG/PE .....	59
<b>5.3 Programas de correção de fluxo escolar em Pernambuco: breve evolução histórica</b>	<b>61</b>
5.3.1 O Programa Travessia .....	64
<b>6 CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE O PROGRAMA TRAVESSIA EM PERNAMBUCO .....</b>	<b>69</b>
<b>6.1 Introdução .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2 Concepção sobre o Programa Travessia .....</b>	<b>69</b>
<b>6.3 Perspectivas de enfrentamento ao fracasso escolar .....</b>	<b>81</b>
<b>6.4 Concepções dos gestores sobre os efeitos pragmáticos da política de correção de fluxo escolar .....</b>	<b>90</b>

<b>7 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS SOBRE OS EFEITOS PRAGMÁTICOS DO PROGRAMA TRAVESSIA .....</b>	<b>95</b>
<b>7.1 Introdução .....</b>	<b>95</b>
<b>7.2 Expectativas projetadas sobre o Programa Travessia: as vozes dos alunos egressos</b>	<b>95</b>
<b>7.3 Caracterizações da vivência no Programa .....</b>	<b>107</b>
<b>7.4 Contextualizações dos efeitos do Programa Travessia.....</b>	<b>116</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA TRAVESSIA .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DA GERÊNCIA REGIONAL DA RECIFE SUL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO/ SEÇÃO RECIFE.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS UNIDADES DE ENSINO / RECIFE.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR - IDADE/SÉRIE....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS DO PROGRAMA TRAVESSIA .....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDDT, 1972, p. 247).

A correção de fluxo escolar idade/série ou aceleração da aprendizagem tem sido um tema bastante relevante nos debates acadêmico-científicos em âmbito nacional e internacional, considerando-se a atenção que esse fenômeno vem recebendo pelos eventos mundiais que buscaram, desde os anos 1990, pautar metas e estratégias para a melhoria da educação.

A esse respeito, na Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem/Tailândia em 1990, por exemplo, foi constatado que "mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais". Diante dessa realidade, tem-se a indicação no documento final da Conferência que "Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado" (UNESCO, 1998, p.5).

A partir de então, o desafio do combate à distorção idade/série, sobretudo de estudantes procedentes dos estratos sociais mais carentes, passa a ser enfatizado nas agendas de políticas públicas para a educação de diversos estados nacionais. No Brasil, as políticas públicas dirigidas ao enfrentamento da reprovação escolar e da distorção idade/série, recebeu a denominação de Programa Acelera Brasil, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 1996). De acordo com o Programa, e apoiado pelo MEC, a estratégia pedagógica visa atender alunos com históricos de distorção idade/série, reprovação escolar, e parte do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos que lhes possibilita a recuperação da defasagem entre suas idades e a série que deveriam cursar.

É sabido que o histórico de distorção idade/série no caso brasileiro, agravado ao longo do tempo, interfere negativamente na promoção dos estudantes, retardando a elevação da escolaridade, causando, por conseguinte, a exclusão de parcela de alunos do sistema de ensino, o que implica proposições de políticas educacionais, com foco na correção de fluxo escolar.

Com base em dados educacionais difundidos pelo INEP (2007-2013), correspondentes ao marco temporal da nossa pesquisa, podemos constatar que o índice da distorção idade/série no Ensino Fundamental no Brasil era de 31,6% em 2007 e foi reduzido para 27,5% no ano de 2013. Em relação ao Ensino Médio, constatou-se que em 2007 o índice da distorção idade/série era de 45,5% e foi reduzido para 29,5% em 2013. Constata-se, ainda, que tal tendência tem sido observada no conjunto das regiões do país, mesmo que se reconheçam diferentes ritmos dessa redução no âmbito de cada estado. Referindo-se especificamente ao índice da distorção no Ensino Médio no caso de Pernambuco, foco de estudo dessa pesquisa, apurou-se que em 2007 era de 59,5% e em 2013 foi reduzido para 39,4%.

Faz-se pertinente investigar se a melhoria dos índices educacionais demonstrada pelos números também tem repercutido qualitativamente na aprendizagem da educação dos alunos egressos de programa de aceleração de estudos, cujas trajetórias de vida são marcadas por diversas dificuldades. É oportuno, portanto, relacionar a distorção idade/série, fracasso escolar e comparar com dados numéricos referentes à regularização do fluxo escolar. Com efeito, estimar números legítima, algumas vezes, ações governamentais, e dá visibilidade às suas políticas, quando se traduz em elevados índices e o faz desse fim objeto único e final de sua ação.

Portanto, fez-se cabível investigar *in loco* se as políticas estão sendo materializadas de forma qualitativa, como se anuncia nos documentos oficiais do programa e se alunos egressos estão se apropriando do conhecimento com qualidade, recuperando a defasagem escolar em classes aceleradas, e saber quais os impactos que a política de correção de fluxo em Pernambuco tem causado para esses estudantes ao concluírem os estudos na modalidade educação básica, inseridos em classes aceleradas.

Em que pese à perspectiva de redução de investimentos na ação do Estado, os programas e projetos educacionais de caráter emergencial passaram a ocupar lugar de destaque na Política Educacional Brasileira. Assim, o enfrentamento do grave problema da distorção idade/série na educação escolar pública, mesmo nesse cenário de encolhimento da presença estatal nas políticas públicas, se explica pela exigência de regularização do fluxo

escolar no país, inclusive como medida objetiva para a redução do gasto estatal em função de o aluno repetir várias vezes à mesma série.

Com relação às pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional que tomaram direta ou indiretamente a distorção idade/série como objetos de estudo, é oportuno citar alguns referenciais de estudiosos desse campo, como: Cruz (2007); Setúbal (2000); Oliveira (2002); Parente (2002). Esses autores constatarem que os desdobramentos da implementação da política de correção do fluxo escolar apresentam restrições, uma vez que políticas “prontas” poderão não contribuir para a eliminação do processo de exclusão social pela educação.

Nos estudos de Granja (2009) sobre política educacional e programas compensatórios relacionados ao objeto de nossa pesquisa, constatou-se que há

[...] um movimento de idas e vindas das políticas e dos programas educacionais, mostrando que elas são ciclicamente editadas e reeditadas e são determinadas pelos diferentes contextos e estratégias políticas, reforçando a prática de propor uma nova “roupagem” às antigas ações para o campo educacional. Desse modo, as escolas passam a serem vítimas de uma exclusão a do aluno multirrepetente, que acaba defasado na relação idade-série dois, três, quatro ou mais anos no seu processo de escolarização regular, permanecendo em risco sócio-educacional (GRANJA, 2009, p. 74).

É importante ressaltar que, para as autoras, programas compensatórios vêm se revestindo de uma nova modelagem, ou seja, tais políticas advêm de outras instâncias e tomam formas diferentes, mudam-se nomenclaturas, porém permanecem sem proporcionar mudanças efetivas, além de não proporcionar a inclusão. Outra concepção das referidas autoras, acerca de políticas educacionais e programas compensatórios, afirma que o isolamento das classes de aceleração nas escolas torna sua clientela “incluída” em excluídos potenciais pela sua não adequação ao processo regular de ensino.

No que se refere às proposições relacionadas à Política de Correção de Fluxo idade/série em *Pernambuco*, em consulta realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BCTD), até fevereiro/2014, *constatamos que não havia nenhuma produção referente a esta temática.*

Dessa forma, compreendemos que se faz pertinente o estudo científico-acadêmico sobre a experiência em Pernambuco no que concerne à sua política de correção de fluxo para o Ensino Médio, considerando que, no período de 2007 a 2013, ainda registravam-se taxas elevadas de distorção idade/série, conforme já explicitamos.

Além das constatações supramencionadas, cabe também destacar que o interesse pelo presente estudo se deu pela minha experiência profissional na condição de docente,

ministrando aulas em classes aceleradas em Pernambuco. A partir de tal vivência, passei a refletir a respeito do discernimento dos alunos frente a uma diversidade de conteúdos programáticos em tempo reduzido, e, sobretudo, tentar compreender como seria a vida dos alunos egressos do ensino básico em classes aceleradas. O que fariam de sua vida profissional? Quais perspectivas vislumbram para o futuro?

Os alunos em sua maioria são jovens e adultos desempregados, alguns ainda na idade correspondente a serem inseridos no ensino regular, estão sendo atraídos a cursar o ensino básico em classes aceleradas, vislumbrando, sobretudo, rapidez no processo de inclusão no mercado de trabalho, fator que influencia sensivelmente sua entrada no programa de correção de fluxo.

Diante do exposto, o presente estudo consiste em analisar o mecanismo de enfrentamento da histórica distorção idade/série no Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, com ênfase específica para os impactos qualitativos e quantitativos da Política de Correção de Fluxo, materializada por meio do Programa Travessia (2007-2013).

Esse programa foi instituído como política pública do estado pela instrução normativa nº 07/2008, que fixa diretrizes e orienta procedimentos para correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Médio, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, através do Projeto Travessia, implantado pelo Governo Eduardo Campos, em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

Pode-se considerar que naquela conjuntura histórica e política em que o Programa foi lançado no estado, havia grande intenção em redução de custos com a máquina pública. Para tanto, recorre-se ao discurso de que o Estado sozinho não mais comporta as demandas para o problema da correção de fluxo escolar, realizando parcerias com fundações e institutos, a fim de equacionar o problema da distorção idade/série.

Em outra instrução normativa, 03/2011, além de traçar diretrizes e procedimentos para correção de fluxo escolar no Ensino médio, tem-se também diretrizes para correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede pública Estadual de Ensino. Essa normativa reafirma e expande a política de correção de fluxo escolar contemplando, desta feita, os anos finais do ensino fundamental.

A partir da contextualização do objeto de estudo até aqui desenvolvida, percebemos que se faz indispensável uma leitura mais aprofundada sobre as ações desse programa no que concerne ao enfrentamento da correção quali-quantitativa do fluxo escolar em Pernambuco, com aprofundamento em duas de suas escolas que serão mais adiante justificadas como campo empírico desta pesquisa.

É sabido que o avanço rumo à melhoria da educação pública deve contemplar o acesso, mas também a permanência com qualidade social do aluno no sistema educacional, para superação do fracasso escolar. Em relação a esse aspecto, as políticas de caráter emergencial, a exemplo do programa em foco neste estudo, por buscarem garantir resultados em curto prazo, acabam centrando seus efeitos na dimensão quantitativa da correção idade/série escolar.

Considerando o que discutimos até aqui, apresentamos a questão que nos orientou no desenvolvimento deste trabalho: *como o Programa Travessia repercute na superação do fracasso escolar por parte dos alunos egressos de classes de aceleração de estudos?*

Faz-se imprescindível pensar alternativas mais consistentes no que concerne aos propósitos dos programas de aceleração dos estudos, frente a uma sociedade heterogênea, plural e culturalmente diferenciada. Isto implica ir além de programas prontos, estanques, sem que sejam observadas as especificidades locais, uma vez que as propostas pensadas para a superação do fracasso escolar se articulam a processos mais amplos, em que as políticas vêm sendo elaboradas.

Esta pesquisa apresenta o seguinte **objetivo geral**: analisar os impactos quali-quantitativo da política de correção de fluxo idade/série em Pernambuco no que concerne à superação do fracasso escolar dos alunos egressos do Programa Travessia.

Desse objetivo geral, decorrem nossos **objetivos específicos**. São eles:

- a) Conhecer a proposta de enfrentamento de fracasso escolar na política de correção de fluxo escolar em Pernambuco.
- b) Compreender as concepções dos gestores e técnicos de instituições públicas e privadas responsáveis pelo Programa Travessia em Pernambuco sobre a relação entre os objetivos propostos e a efetivação qualitativa dessa política.
- c) Caracterizar os impactos da Política de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco na trajetória de vida dos alunos egressos do Programa Travessia.

Do ponto de vista teórico-metodológico, optamos por uma abordagem que considera de forma intercomplementar as dimensões qualitativas e quantitativas da pesquisa social. O trabalho analítico toma por base a Análise do Conteúdo. Dentre os instrumentos e procedimentos de pesquisa, utilizaremos a realização de entrevistas, sendo um recurso metodológico de caráter qualitativo, por oportunizar diferentes concepções acerca do fenômeno, e por consentir interação entre os sujeitos participantes e o entrevistador.

Justificamos a pertinência e relevância da realização deste estudo por atentar para um fenômeno que vem recebendo atenção de pesquisadores da área no âmbito do País, mas que ainda não foi contemplado em estudo referente ao contexto pernambucano. Por isso mesmo, acredita-se que os resultados decorrentes desta pesquisa podem subsidiar a defesa pela melhoria da educação básica no Brasil, por meio da proposição de ações efetivas do poder público com vistas à superação do fracasso escolar, especialmente no Estado de Pernambuco.

A presente dissertação organiza-se em seis seções, além da introdução, que contextualiza a problemática propriamente dita da correção de fluxo escolar idade/série, em nível estadual, municipal e nacional.

Na primeira seção, discutem-se as mudanças na lógica de ação do Estado, bem como suas influências na (re) configuração da política educacional. Nesta etapa, procuramos compreender a mudança da condição de caráter burocrático para um Estado Social Liberal a partir dos anos 1945, bem como compreender as proposições políticas oriundas da reforma do estado dos anos de 1990 e suas repercussões no campo educacional.

A segunda seção traz um debate sobre a Política de Correção de Fluxo Escolar e a perspectiva de superação do fracasso escolar na trajetória de alunos egressos.

A terceira seção trata dos fundamentos e procedimentos metodológicos. Iniciamos nossa abordagem ao campo da pesquisa por meio da coleta dos dados e das contribuições documentais que destacam o surgimento da política de correção de fluxo escolar em Pernambuco no âmbito estadual. Em seguida, os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos por meio de entrevistas semiestruturadas, coleta documental, como recurso metodológico para fins de análises quali-quantitativa dos dados do nosso estudo.

A quarta seção analisa a política de correção de fluxo escolar em Pernambuco, buscando compreender as diretrizes do Programa de Modernização da Gestão, “novo modelo de gestão” que incorpora à política de correção de fluxo escolar, objeto desse estudo, um olhar para proposições de políticas públicas por meio de um canal de comunicação permanente com a sociedade, intitulado “Todos por Pernambuco”, plano fundamentado em uma concepção democrática e regionalizada, assumindo proposta colaborativa de trazer as necessidades e os anseios das diversas regiões do Estado (da sociedade) para o centro do processo de planejamento das políticas públicas.

A quinta seção trata das concepções dos gestores sobre o papel e os impactos do Programa Travessia em Pernambuco.

Na sexta seção, abordamos as expectativas dos alunos egressos ao entrarem no Programa, sua vivência no mesmo, e por fim, os efeitos pragmáticos do Programa Travessia, buscando-se compreender os impactos qualitativos na vida dos egressos.

Nas considerações finais, conferimos os resultados desse estudo acerca dos impactos da Política de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco, seus limites, mas também suas possibilidades.

## **2 MUDANÇAS NA LÓGICA DE AÇÃO DO ESTADO: INFLUÊNCIAS NA (RE) CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

### **2.1 Introdução**

Esta seção está subdividida em duas partes. Inicialmente apresentamos breve contextualização histórica das mudanças na lógica de ação do Estado. Na sequência, abordam-se as repercussões das mudanças de ação do estado na reconfiguração da política educacional.

### **2.2 Breve contextualização histórica das mudanças na lógica de ação do Estado**

Afirma Gramsci (1991, p. 53) que

o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana, constituídas como instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses. O Estado é, portanto, o espaço onde se concentra, na forma mais avançada possível nas sociedades ocidentais, a luta de classes. É o lugar da administração dos conflitos entre as frações da classe dominante e dos embates entre os interesses do grupo dominante e os dos dominados, os quais, através dos seus organismos privados de hegemonia, exercem algum tipo de pressão ou influência junto ao poder e/ou resistem à dominação.

Nas palavras de Gramsci, pode-se inferir sua concepção ampliada de Estado (sociedade civil e sociedade política), rompendo-se com a ideia do Estado como representante exclusivo da burguesia; evidencia-se a intromissão política da sociedade civil como organismo privado de poder hegemônico. Ou seja, o poder não se limita à sociedade política, mas também se articula de forma hegemônica com a sociedade civil, portanto são forças que se entrelaçam na sociedade para fins de regulação. No entanto, a concepção de Estado, ainda que apareça em seus discursos como modelo de gestão “participativa”, continua proporcionando historicamente acirramentos de lutas entre classes, revestidas de poderes hegemônicos que vêm se perpetuando em diferentes redes estaduais e municipais do país, de maneira imposta pela administração pública de tal política, sem diálogo com os sujeitos, que termina por constituir-se em grandes entraves sociais, e conseqüentemente, pela degradação da escola pública, e de todos que dela fazem parte, sobretudo quando se observam

mecanismos norteados por um modelo de gestão que tem como objetivo a delimitação da ação de Estado, e transferências de responsabilidades para o terceiro setor.

O emprego do nome Estado, como menção à ordem pública constituída, foi usado inicialmente no século XV na Inglaterra, sendo posteriormente ampliado à França e à Alemanha e, finalmente, adentrou a literatura moderna com Maquiavel (1469-1527).

Ainda podemos conceber o conceito de Estado

como espaços de lutas entre diferentes sujeitos que ocupam diversas posições e que compartilham relações de poder em diversos campos constituídos, com regras do jogo e desafios específicos que não se reduzam às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos em que as políticas públicas se desenvolvem (ANDRADE, 2012, p. 71).

Bobbio (1999), ao conceituar Estado, ressalta que se trata de uma discussão que envolve diversas áreas do conhecimento, como a história, a filosofia, o direito, a sociologia, a economia, dentre outras, necessárias para compreensão dos aspectos norteadores de uma instituição tão extensa e complexa, sobretudo, por se construir historicamente por meio da vivência do homem em sociedade.

Portanto, a discussão sobre o que se entende por Estado envolve uma multiplicidade de conceitos, admitindo-se, em nosso caso, o reconhecimento de espaços de lutas e vivências do homem em uma determinada sociedade, permeadas por disputas de poder, que se verifica nas várias relações sociais, sejam elas: administrativas, pedagógicas, institucionais, entre outras instâncias em que o poder está presente, pelo controle e pela busca de objetivos que nem sempre são condizentes com os interesses da maioria da população. Dessa forma, ao conceituar as várias formas do exercício do poder, sobretudo de proposições de políticas públicas, compreendemos que a escola é passível de mecanismos de regulações autoconstituídos, de decisões, disputas, as quais as instituições devem cumprir.

Para compreender o contexto de influências da agenda de políticas educacionais assumidas pelo Poder Público no marco temporal estabelecido para esta pesquisa, faz-se necessário rememorar, ainda que brevemente, importantes processos políticos, econômicos e sociais que foram implantados como parte da Reforma por que passaram os Estados nacionais, especialmente a partir de 1945.

Com o fim da II Guerra Mundial, a comunidade internacional iniciou uma série de organizações voltadas para atender diversas demandas sociais, dentre elas as do campo educacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi encarregada de promover formulações de políticas públicas, sobretudo

destinadas para a área educacional, a serem disseminadas em países periféricos e semiperiféricos. Como enfatiza Geronimi (apud AKKARI, 2011, p. 30), “muito mais que os fluxos financeiros destinados à educação, a UNESCO têm, sobretudo, disponibilizado conhecimentos especializados e diversas recomendações em matéria de política educacional”.

Ao mesmo tempo, outros movimentos mais amplos foram realizados, especialmente por meio de conferências, planejadas com o propósito de salvar as economias das nações que se encontravam em crise. Na Conferência de *Bretton Woods* (1944), realizada em Washington/EUA, representantes das potências aliadas<sup>1</sup>, interessadas em estabelecer regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, face ao caos econômico provocado pela Grande Guerra, pactuaram a expansão da livre troca de mercadorias, por meio de um sistema monetário estável, além de defenderem abertura de linhas de créditos para o setor privado.

Após os acordos de *Bretton Woods*, ganhou força a lógica de ação intervencionista do Estado, realçando-se a bandeira da promoção do desenvolvimento social com o chamado Estado de “Bem-Estar Social” (*Welfare State*). Trata-se de um período reconhecido por muitos como os “25 Gloriosos” do pós-guerra, registrando-se conquistas, como: crescimento econômico rápido em número muito grande de países do centro e da periferia do sistema; sistemas de representação (partidário-eleitorais), razoavelmente estáveis ou definidos, baseados em alinhamentos ideológicos, religiosos ou de classe; sistemas de relações de trabalho altamente institucionalizados; sistema de relações internacionais estável e razoavelmente previsível, ainda que tenso (MORAES, 2004).

Contudo, a lógica de ação do Estado nesse período, reconhecido também como “Estado Providência”, visava o incremento da economia. Para tanto, foram implantados sistemas alargados de proteção social, levando-se a efeito políticas de fomento ao fortalecimento econômico e social.

No que diz respeito ao campo educacional, pode-se também reconhecer importantes consequências do pós-guerra. Em relação às nações industrializadas, tem-se essencialmente uma mudança na concepção de educação: de setor não produtivo para setor essencial para o crescimento econômico. Este fato foi decisivo para impulsionar a consolidação da cultura do planejamento educacional para médio e longo prazo. Na realidade, a crescente expansão da demanda impunha o desafio de equacionar as condições objetivas para prover a oferta do direito à escolarização (COOMBS, 1981).

---

<sup>1</sup> Os Aliados da Segunda Guerra Mundial foram os países que se opuseram às Potências do Eixo na Segunda Guerra Mundial. A União Soviética, os Estados Unidos e o Império Britânico eram as principais forças.

Já no contexto das nações em desenvolvimento, pode-se reconhecer que a atenção à questão educacional nos anos que sucederam 1945 fora motivada principalmente pela constatação de que a perspectiva de desenvolvimento estava seriamente prejudicada pela falta de mão de obra qualificada. A contrapartida veio por meio do enfrentamento aos desequilíbrios prejudiciais ao sistema educacional. Isto significou, por exemplo, a busca pela expansão da rede escolar, assim como incremento nos critérios de dimensionamento dos insumos mínimos necessários ao processo de escolarização. Para atender tais requisições era preciso ainda prover ações com foco na formação de professores e de quadros administrativos.

### **2.3 Repercussões das mudanças de ação do Estado na reconfiguração da política educacional**

No Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, as ações em favor da educação não foram efetivadas em consonância com o tamanho da demanda educacional, principalmente em atenção às pessoas mais carentes economicamente, visto que os direitos educacionais estabelecidos pelos preceitos constitucionais estabelecidos nesse período, ainda que declarassem objetivos de garantias de direitos, mostram-nos a precariedade de boa parte da oferta do ensino com qualidade, sobretudo para classes multisseriadas, uma vez que dependerá de atenção às mesmas oportunidades, sobretudo proporcionar aprendizagem efetiva.

Uma das iniciativas para inclusão de parcela da sociedade historicamente excluída do processo de escolarização tem sido a implementação de classes multisseriadas, portanto verificam-se imposições de políticas públicas, quando o mesmo modelo pretende também atender à população do campo, por ainda se encontrar em situação precária de escolarização, apresentando-se ainda de forma mais agravante. Assim, vários desafios são colocados para a sociedade, uma vez que o contexto educacional é mediado pelo contexto político, econômico, social e cultural, indiferente às singularidades das escolas, sejam elas rurais ou urbanas.

Tal opção, em oferecer classes multisseriadas, tem gerado prejuízos tanto para os alunos, especialmente das camadas mais carentes (“estigmatizados pela exclusão”), bem como para a prática docente. Para os alunos, criam-se expectativas de educação qualitativa e pelo desejo de “recuperar” o tempo perdido, para o docente, a incerteza de poucas probabilidades em ofertar educação de qualidade, de sua prática se efetivar de forma exitosa,

uma vez que há de se considerar os limites que esta alternativa de organização educacional impõe à prática didático-pedagógica.

Entende-se, portanto, que há uma falsa inclusão e, por conseguinte, tem gerado polêmicas, uma vez que as políticas educacionais advindas das proposições da Reforma do Estado vêm sendo implementadas em países periféricos, corroborando com a criação de programas de aceleração dos estudos, classes multisseriadas, entre outros projetos, além de tentativas de projeções de novos currículos, muitas vezes desvinculados das realidades dos estudantes e das escolas, já que são modelos prontos, criados de forma emergencial na busca pela “inclusão”.

É oportuno indagar: porque classes multisseriadas? O planejamento para esse público atende às suas necessidades? São formulados com diagnósticos prévios para cada realidade, seja nas áreas rurais ou urbanas? Desconsiderar distintas realidades de classes multisseriadas seria a negação do compromisso com os direitos universais, portanto, são ações contraditórias.

Anísio Teixeira (1968), em sua obra *Educação Não é Privilégio*, defende a tese de que a escola pública sempre foi elitista e seletiva e que precisamos defender uma educação pública comum voltada para o homem comum. O autor fez uma reflexão oportuna sobre apolítica educacional para o ensino básico, afirmando a necessidade de uma formação que contemple o homem comum, alegando que

a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou escolásticos, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA,1968, p.17).

Na realidade, o autor, referindo-se ao contexto histórico da segunda metade dos anos 1950, considera que a educação na realidade constituía privilégio de poucos, ainda que esse período corresponda ao que se considera "Estado de Bem Feitor" ou "Estado Providência" em nações desenvolvidas. Faz-se oportuno reconhecer que a educação, restrita a poucos e de feições elitistas, suscita que a exclusão deliberada do direito à educação para maior parcela da população contribui para o fracasso escolar e a retenção do fluxo escolar.

Nos anos 1970, a lógica neoliberal emergente enfraquece a teoria econômica do economista Keynes, que respaldara o Estado de Bem-Estar, exigindo, como princípio, a pouca intervenção do Estado, ao passo que reclamava a abertura de espaço para a economia de mercado. Nesse contexto, notabilizou-se o significado histórico da chegada de Margaret

Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980) ao poder, momento em que se registra o advento de reformas do Estado orientadas para e pelo mercado.

Para Antunes (2005, p. 31),

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e do sistema ideológico e político e do Neoliberalismo com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi à expressão mais forte: a isso se seguiu também um intenso processo e reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar do instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores.

Para o autor, a saída para a crise foi a reestruturação produtiva, via neoliberalismo, dando início a uma intromissão permissiva do terceiro setor, grupos privados, imersos nessa lógica, que vêm compartilhando com a execução de políticas públicas, favorecendo ao próprio sistema capitalista, sobretudo para alavancar o aquecimento do mercado.

O Estado, nesse contexto histórico, foi repreendido pelo seu caráter intervencionista, tendo que reduzir seu tamanho, dando livre funcionamento ao mercado. Ao mesmo tempo, fez emergir tensões sociais motivadas pelo desemprego com poucas chances de inserção qualitativa no mundo do trabalho e desordens provocadas pelas ineficientes políticas neoliberais.

Cabe destacar que as políticas neoliberais, por um lado, exaltam o modelo flexível de governar como estratégia de descentralização, na tentativa de prover atendimento à maioria da população, qualidade total, participação social, modelo de gestão educacional eficiente, por outro lado, se verificam insuficientes avanços das políticas neoliberais no que se refere à oferta qualitativa dos serviços públicos.

Tal perspectiva de ação do Estado é caracterizada por Fleury (2001, p.47-48), ao considerar que

Ainda que não se possa falar da existência de uma unanimidade sobre o diagnóstico da crise, menos ainda sobre as estratégias que deveriam ser adotadas, o modelo de reforma que prevaleceu foi o que postulava que o Estado deveria reduzir o seu tamanho, se tornar mais ágil, flexível, eficiente, e, principalmente, “mais responsável diante da sociedade”.

Fleury (2001) chama-nos a atenção para a mudança de lógica de ação do Estado, que deveria reduzir o seu tamanho, se tornar mais ágil, flexível e eficiente e, portanto, era necessário um processo de reforma que atendessem às necessidades da sociedade, visto que a

demanda do modelo Keynesiano (Estado de Bem Estar Social) deveria ser substituída pelo modelo neoliberal.

Para o autor, a crise econômica pela qual os países passavam neste período era consequência de uma crise do Estado, marcada por três aspectos centrais: (i) crise fiscal; (ii) crise do modelo de intervenção; e, (iii) o modelo de administração burocrática (BRESSERPEREIRA, 1997; FLEURY, 2001).

Pode-se considerar que as proposições da reforma do Estado que emergem a partir de então (1970/80) ganham força pela ofensiva neoliberal na década de 1990. É pertinente destacar a influência do Consenso de Washington nesse processo de mudanças, conforme observa Mota (2005, p. 80).

[...] o Consenso de Washington “deve ser pensado como um dos meios pelos quais a burguesia internacional imprime uma direção política de classe às estratégias de enfrentamento da crise de 80, especialmente no que diz respeito às reformas a serem implementadas pelos países periféricos”. Foram utilizadas como fator de pressão as dívidas destes países junto às agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, criados desde o acordo de *Bretton Woods* na década de 1940.

O autor observa que há uma luta de classes em torno do controle do Estado, mais especificamente com a intenção de implementar reformas em países periféricos na tentativa de superação da crise dos anos 1980.

Desse modo, o contexto de reforma do Estado no Brasil deve ser analisado dentro do processo de crise do capital e ascensão do neoliberalismo, em âmbito internacional, e no contexto histórico de ascensão e crise do regime ditatorial no Brasil, em âmbito nacional.

Evidencia-se que o novo Estado que surgia nesse contexto histórico, década de 1990, passou a dividir responsabilidades dos serviços com a iniciativa privada, buscando a flexibilidade. Para tanto, o governo de Pernambuco a partir de 2007, por exemplo, passou a intensificar parcerias com fundações e institutos, as quais abastecem as escolas de material pedagógico (vendem seus serviços), realizam monitoramentos em toda rede estadual de ensino com os programas: Alfabetizar com Sucesso, Se liga e Acelera, Acelera Brasil, Programa Travessia, entre outros. Essa prática condiz com a doutrina neoliberal de administração pública, uma vez que o estado passa a ser, essencialmente, mediador, dividindo suas obrigações.

Assim, evidenciamos por meio de iniciativas e ações adotadas no estado de Pernambuco, foco dessa pesquisa, o redimensionamento cíclico de políticas públicas, numa

perspectiva de obtenção de “resultados por metas” e da “boa governança”, expressão que convida a uma multiplicidade de atores para governar, entre eles estão os atores privados.

Embora permaneça cabendo aos Estados ampliar a cidadania, a participação das comunidades e da sociedade em geral, a mesma passa por regulações de políticas públicas em que o Estado perde cada vez mais seu papel central de provedor de políticas públicas em favor de parcerias com o setor privado, transformando-se em mero intermediário, restringindo os direitos universais sem garantias de que a cidadania possa trazer novas desigualdades.

Sobre esse tema, Bobbio (1999, p. 55) ressalta as seguintes características do Estado, incorporadas ao longo de seu processo de reforma:

a) redução do seu papel, delimitação da área de atuação, inserindo a lógica privatista, que se materializa pela terceirização e por outras estratégias.

b) enfatiza a publicização que pretende transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, porém pública não estatal<sup>2</sup>.

c) A redução dos gastos públicos de programas de desregulação que introduzissem mecanismos de controle via mercado, ou seja, a estratégia era delimitar a atuação do Estado que envolveu um processo de delimitação do seu papel regulador das atividades privadas.

d) aumento da governança por meio do ajuste fiscal, que objetivava a autonomia financeira do Estado, substituía a administração pública do modelo burocrático por uma administração pública gerencial.

Desse modo, vislumbrava-se a divisão dentro do próprio Estado, admitindo-se a delimitação de atividades exclusivas e não exclusivas sob sua incumbência.

Esse novo Estado que se apresenta nos anos de 1990, diminui o seu grau de interferência, busca promover a competição do País no cenário global, internacional. Ainda tem como pretensão, o aumento da governança, concretizando as ações do governo, por meio do ajuste fiscal, buscando autonomia financeira e aumento da governabilidade, o poder de governar apoiado por uma democracia participativa (AKKARI, 2011, p. 95).

Tal concepção de Estado abre espaço para intervenções dos organismos multilaterais, a fim de proporem redução de custos e flexibilização na economia. No campo educacional, por exemplo, pressupõem-se novas iniciativas de formação curricular, quando intencionam formar um “novo cidadão” no mundo do trabalho, não apenas qualificado, mas, sobretudo,

---

<sup>2</sup> “Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública nãoestatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19).

“empregáveis”. Sendo essa a lógica da reforma do Estado, atrelar a educação aos princípios do mercado, a escola passa a cumprir um papel que não se apresenta como único, mas atrelado aos interesses do capital.

Referindo-se especialmente ao Estado Brasileiro, cabe ressaltar que desde o final dos anos 1980 e início dos anos de 1990 tornou-se mais forte o debate em torno da inoperância dos serviços públicos, notadamente foi questionado sobre o excesso de burocracia, dirigindo-se críticas ao Estado.

Colocou-se em destaque o déficit público e a necessidade de repensar o Estado, assim como se clamava pelo aumento do atendimento de demandas por serviços sociais. Esse período caracterizou-se pelas críticas ao modelo de Estado intervencionista, por um desejo à modernização, visando à abertura de mercado e à inserção competitiva do País na nova ordem econômica internacional.

A Reforma do Estado no Brasil, levada a efeito durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tem como marco oficial o Plano Diretor/1995, estando à frente o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. As reformas tomaram por base o novo modelo de desenvolvimento capitalista. Entre as dez regras básicas do ajustamento macroeconômico para o País, destacam-se: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, proteção de direitos autorais. Nesse contexto, as reformas educacionais também partem de interesses macroeconômicos.

Meyer, Kamens e Benavot (*Apud* AKKARI, 2011, p. 13) conceituam as reformas educacionais como “movimentos planetários que atravessam o mundo, lançadas em um país, elas são rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos de interesse em outros países”. Entende-se pelas palavras dos autores que há um movimento preestabelecido de políticas acordadas no bojo de instâncias em nível mundial, para serem aplicadas em nível local, tentando assegurar garantias e controle na gestão (SHIROMA et al., 2011).

É importante refletir sobre o provável fim da soberania e autonomia dos Estados Nacionais e suas implicações para as reformas educacionais, considerando indícios do desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação em diferentes campos: econômico, social, administrativo e educativo, assim como o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001).

Afirma Vieira (2007, pp. 55-56) que

[...] a Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém *as políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) *são múltiplas, diversas e alternativas*. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como *políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais*.

Sabe-se que as políticas educacionais pautam-se de orientações ideológicas de instâncias mais amplas que movem a ação de governos, viabilizadas por meio de ações, projetos e programas alternativos na busca de soluções para os problemas no campo educacional; sobretudo vem sendo observada uma manobra político ideológica em países periféricos, quando apresentam problemas de distorção idade/série, evasão, entre outros.

Desse modo, e seguindo as orientações das políticas educacionais advindas de contextos mais amplos, as políticas de governo vêm realizando intervenções no campo educacional, assim como passam por transformações, desdobramentos em busca por resultados exitosos.

Assim, ressalta o autor:

As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA, 2007, p. 56).

Sob essa perspectiva, os desdobramentos de políticas públicas vêm sendo recriadas, buscando intervenções em busca de soluções para o campo educacional. Nesse sentido, é oportuno observar as manobras políticas e seus desdobramentos, seus efeitos, muitas vezes ineficientes.

Para definir políticas públicas, Azevedo (2004, p. 05) afirma que “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam em sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Partindo dessa definição, compreende-se que as políticas públicas se encontram revestidas de uma intencionalidade de poderes antecipadamente constituídos e respaldados, por exemplo, por meio de instruções normativas, a partir de consensos advindos de âmbitos

mais amplos, por vezes alheios aos anseios da escola e do estudante e, portanto, não estão evitadas de neutralidade. Pelo contrário, há um movimento de idas e vindas com propósito de legitimar ações por meio de normativas e regulações premeditadas (BALL; MAINARDES, 2011).

Por conseguinte, para entender melhor o conceito de políticas públicas, é necessário esclarecer uma diferença fundamental. Quando se fala em política pública, quer dizer uma ação coordenada que tem como objetivo atingir um problema público; e ao referir-se à política, faz-se alusão ao poder, à disputa de poder político, às instituições políticas ou mesmo aos políticos. Esse duplo sentido da palavra “política” é mais comum em países de língua latina, pois em países anglo-saxões, por exemplo, não há essa duplicidade, pois se usam palavras diferentes (FREY, 2000).

Apesar de apresentar abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem uma visão por completo do tema, em uma perspectiva que situa diversas unidades organizadas em suas particularidades, ou seja, na sociedade, por exemplo: indivíduos e instituições se organizam por interesses, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses desejos.

Assim, as políticas públicas vêm criando e recriando ações para o campo educacional fundamentadas em princípios imediatistas, de conjecturas homogêneas, comuns a todos, sem tomar por consideração a pluralidade e a diversidade de cada região e suas necessidades. Sob essa lógica criam-se variados programas e projetos, a exemplo de classes aceleradas, correção do fluxo escolar idade/série, ofertando metodologias ditas inovadoras para atrair alunos evadidos das escolas públicas.

Krawczyk e Vieira (2006), em estudo realizado sobre as repercussões das reformas educacionais levadas a efeito na década de 1990 no contexto da América Latina, ressaltam que

o conjunto das pesquisas evidencia que as reformas têm um caráter homogêneo e homogeneizador – tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região. Quando se reflete sobre os aspectos das condições de desenvolvimento particular dos países, entretanto, observa-se que as reformas se processam em sociedades com histórias distintas que, de alguma forma, intervêm na concretização das mudanças, o que lhes conferiria especificidades nacionais. Isso não invalida o fato de que a reforma educacional tenha produzido rupturas institucionais que fragilizam práticas sociais historicamente constituídas (2006, p. 675).

Cabe ressaltar, a esse respeito, que as formulações de políticas públicas para a educação a partir dos anos 1990 receberam grande influência de organizações mundiais, como a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que corroboraram a organização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia/1990, tendo reunido vários especialistas da área, além de autoridades como governantes e representantes de organismos multilaterais.

A reforma educacional brasileira está em consonância com as propostas estabelecidas nesta Conferência, inclusive reverberando na proposição de temas como "Educação para todos" e "Todos pela Educação", podendo-se destacar aspectos como: a) ênfase no atendimento da demanda educacional nos anos iniciais da educação básica (SOUZA, 2003); b) compartilhamento da responsabilidade com a gestão da educação básica (FARENZENA, 2006), fortalecimento de alianças público-privada (PERONI, 2006), melhoria da qualidade da educação (DOURADO, 2011; ALVES, 2007), entre outros.

Para Santos (2002), há um padrão que uniformiza as reformas educacionais que é a ênfase nas políticas de descentralização, a fim de aperfeiçoar sua eficácia e eficiência, contudo ausentes à promoção de ações sociais, sendo a racionalidade econômica o ponto estratégico de forte viés ideológico e ávido às exigências do mercado. Nesse contexto, os Estados nacionais passaram a absorver políticas prontas, aplicáveis a todas as realidades, vistas como prestadores de serviços educacionais. Faz-se oportuno repensar sobre as fortes influências de políticas sobrevividas de contextos mais amplos, dos quais os contextos locais vêm absorvendo demandas descontextualizadas.

Pressupõe-se, ainda, que a regulação das políticas públicas na América Latina parte de uma concepção de visão unilateral e excludente, além de acirrar uma competição, conduzindo um "apartheid educacional", uma estratégia que demonstra a competição do público com o privado (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Ao comparar as semelhanças com relação à situação educacional entre os países da América Latina, na modalidade da educação básica, foco de tensões e problemas que resultam em distorção idade/série, e da disseminação de programas e projetos educacionais de modelo acelerado, a fim de acelerar o fluxo escolar, observa-se que ela também está presente em países como Argentina e Chile.

Tavares e Fiori (1993) analisam três países latino-americanos, Chile, México e Argentina, buscando confrontar suas trajetórias políticas e econômicas com as do Brasil na última década. Estas se apresentam no bojo das relações de forças nacionais e internacionais

voltadas para a disseminação de programas e projetos, sobretudo por estreitar as relações público-privado.

Evidenciam-se além do caráter repressor, semelhanças, também, no que diz respeito à interferência de novos atores, parceiros representantes do Terceiro Setor, que intervêm nos assuntos educacionais, como uma nova regulação que congrega diretrizes dos países supracitados, cada um, a seu modo, e imersos pelas orientações de programas propostos pelos organismos internacionais, onde o Estado transfere para a sociedade seu papel de executor (OLIVEIRA, 2009, p. 46).

Diante desse contexto, um olhar mais atento sobre os impactos da Reforma do Estado Brasileiro se faz necessário, uma vez que suas proposições têm se tornado um vetor que vai promover a flexibilização da relação público-privado (CARNOY; CASTRO, 1997), e, no campo educacional, com destaque para o processo de transferência de responsabilidades para as escolas, sob o discurso da descentralização, buscando elevar números, flexibilizar, “desburocratizar” ações de políticas públicas para o campo educacional.

Tem constatado nesse contexto que “[...] transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parcerias entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 18).

Com base nessa assertiva, destaca-se a articulação de políticas públicas com o terceiro setor, a exemplo de Institutos e Fundações, organizações detentoras de tecnologias educacionais e de metodologias destinadas a alunos egressos da correção de fluxo escolar, que abrangem não somente o Estado de Pernambuco, mas outros Estados, a exemplo do *Poronga* no Acre e *Autonomia* no Rio de Janeiro, que passaram a compartilhar ações na área educacional e social, priorizando investimentos na educação básica, com nomenclaturas diferentes.

É importante ressaltar que há uma intenção de políticas públicas em realocar recursos e criar uma agenda educacional comum, direcionada a uma diversidade de regiões, muitas vezes ignorando-se suas singularidades, estando apenas em consonância com as deliberações acordadas no bojo das articulações de grupos hegemônicos que buscam disseminar formas de incremento do mercado via educação.

Observa-se considerável preocupação com a baixa escolaridade, relacionando-se, sobretudo, ao problema da retenção do fluxo escolar, conforme enunciado abaixo:

No Brasil, de acordo com o Banco Mundial, as ineficiências setoriais vêm resultando das políticas e práticas que falham ao enfrentar o problema da baixa produtividade escolar. Considera-se que o principal problema do ensino brasileiro não é o acesso e sim o rendimento escolar. Assim, os fatores que mais contribuíram para a baixa qualidade e a baixa eficiência do ensino público brasileiro teriam sido: as estratégias de ensino inapropriadas; a "cultura da repetência"; a gestão ineficiente; os gastos inadequados; e a alocação ineficiente de recursos. Argumenta, dessa forma, que com níveis menores de repetência e fluxos escolares mais eficientes, mais recursos poderiam ser concentrados na melhoria da qualidade do ensino (BANCO MUNDIAL, 1993, 1994).

Fica evidente a preocupação do Banco Mundial, quando ressalta critérios de racionalização para fins de reverter o quadro de repetências e evasões sucessivas, que implica nas intenções de reduzir custos, pondo fim à “cultura da repetência”. Assim, argumenta o Banco Mundial: “com níveis menores de repetência e fluxos escolares mais eficientes, mais recursos poderiam ser concentrados na melhoria da qualidade do ensino” (BANCO MUNDIAL, 1993, 1994).

Em atenção a esse interesse, as classes de aceleração de estudos tornaram-se uma estratégia para enfrentamento do grave problema da distorção idade/série, que vem desafiando as políticas públicas, objetivando reverter os índices de defasagens idade/série de forma que possam oferecer educação de “qualidade” para todos (BORGES, 2003).

Essa é a perspectiva que tem sido observada na forma como tem agido o poder público no Brasil, no que concerne à concepção e à efetivação de políticas de correção de fluxo escolar, com vistas à correção da distorção idade/série, tema que abordaremos na próxima seção.

### **3 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E PERSPECTIVA DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficiência dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade de “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.(CHARLOT, 2000, p.14).

#### **3.1 Introdução**

Aborda-se, nesta seção, a dinâmica de correção de fluxo escolar idade/série que se materializou no País por meio de diferentes políticas educacionais, destacando sua importância frente ao desafio do enfrentamento do fracasso escolar. Em seguida, faz-se um debate sobre as concepções do fracasso escolar.

#### **3.2 Política de correção de fluxo idade/série: tratamento ou profilaxia?**

Os Programas de Correção de Fluxo Escolar presentes em várias redes públicas de ensino do país destinam-se a enfrentar a defasagem escolar e constituem um dos mecanismos adotados à luz do discurso da efetivação de uma educação “pública inclusiva”. Compreende-se por enfrentamento do atraso escolar um conjunto de ações para sua erradicação ou redução.

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

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.

Fica evidente nas palavras da autora que há uma correlação entre classe social e sucesso escolar, sobretudo quando o fracasso e o atraso escolar, que resultam em distorção idade/série, passam a ser associados a problemas: sensoriais, linguísticos, motores ou déficit

cultural. Tais explicações são contraditórias, porque a “diferença cultural” comumente tem sido apontada como “déficit cultural”, principalmente para aqueles considerados “culturalmente marginalizados” reafirmando, como ressalta a autora, “as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar”. Partindo desses conceitos e avaliando o fracasso escolar apenas por esses aspectos, outras dimensões importantes como as individuais, sociais, culturais e econômicos, não são levadas em consideração.

Assim, a implementação de políticas públicas, por meio de programas, como estratégias compensatórias para as populações em situação de vulnerabilidade social vem contribuindo para isentar outras instâncias de suas responsabilidades, pois ainda há limites nas suas propostas.

Um dos marcos da aceleração escolar no Brasil foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967<sup>3</sup>. O MOBRAL foi desenvolvido em pleno período do regime militar, cujo objetivo era fazer com que os brasileiros tivessem uma pequena formação, passando a conhecer o essencial, ou seja, saber ler e escrever. Tinha como objetivo estender a escolaridade e proporcionar educação aos grupos sociais de quaisquer faixas de idade, utilizando o uso de aulas radiofônicas e televisionadas que pretendiam reduzir o analfabetismo do Brasil.

Em 1974, foi publicado um documento intitulado "Quatro anos de MOBRAL", o qual afirmava que “a persistir o atual ritmo do Programa de Alfabetização, o Brasil alcançará a redução entre 5 a 10% do índice de analfabetos semelhante, portanto, ao das nações mais adiantadas” (LIBÂNEO, 1976, p. 30)<sup>4</sup>.

A respeito do MOBRAL, Bello (1993, p. 38) cita que

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial pela qual passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

Percebe-se que as políticas públicas pautam-se de programas e projetos para solidificar a sociedade que se pretende com poucas chances de acesso à educação de qualidade,

---

<sup>3</sup> Através do decreto Lei nº 1.124, assinado pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici, permitia-se “deduções nos impostos de renda de pessoas jurídicas para fins de alfabetização”, mobilizando o Brasil a campanha “Você também é responsável” fazendo com que a responsabilização da educação fosse compartilhada com o povo.

<sup>4</sup> O MOBRAL durou 15 anos, tornou-se um dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil. Diplomou apenas 15 milhões dos 40 milhões de brasileiros, diminuindo em apenas 27% do analfabetismo no Brasil no final de 1985 (<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil>).

sobretudo no período de permanência do MOBREAL, quando estrategicamente a educação esteve voltada para os interesses políticos vigentes na época. Teve como objetivo justificar os atos da ditadura, porém, mantinha-se oferta de ensino para o “bom comportamento”, “fidelidade à Pátria” (BELLO, 1993).

Posteriormente, foi criado o Projeto Fundação Educar, entre 1985 e 1990, substituindo o MOBREAL, pelo Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, com o apoio financeiro do MEC, estabelecendo relações de parcerias com as ONGs (Organizações Não Governamentais)

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu a modalidade *Educação de Jovens e Adultos*- EJA (BRASIL, 1996), começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa”. Assim, surgiu o Programa de Educação de Jovens e adultos (EJA) que se encontra presente no ensino básico, oferecendo novas oportunidades de estudos para alunos que abandonaram a escola. Em Pernambuco, essa modalidade de ensino está presente em vários municípios semelhantes ao Programa Travessia.

Outras experiências surgiram para além do contexto nacional, sob o modelo de aceleração dos estudos e correção de fluxo, a exemplo da *Accelerated Schools*, da Universidade de Stanford, no Estado da Califórnia/USA, que se constituiu em Escolas Aceleradas e destinadas a uma parcela de alunos com históricos de multirrepetência e evasão escolar. O Brasil incorporou essa ideia desde 1992, trazido por Henry Levin, um dos fundadores do programa acima mencionado. O programa das Escolas Aceleradas tinha como objetivo o sucesso escolar de alunos em situação de “risco”, multirrepetente, com grande probabilidade de evasão.

No marco temporal dessa pesquisa, conforme tabela a seguir, observa-se que houve um avanço significativo no que concerne à garantia do acesso em todos os níveis do ensino básico, por meio da implementação de políticas focalizadas, as quais tendem a redirecionar recursos para os mais pobres por meio de instrumentos que os selecionem como beneficiários diretos (VAN DE WALLE, 1995 *apud* MELLO, 2004).

Faz-se oportuno observar, por meio de leituras de dados estatísticos apresentados na tabela a seguir, que ocorreu a redução quantitativa de taxas de distorção idade/série, considerando percentuais entre os anos que se seguem.

**Taxa de distorção Idade/série - Anos Finais do Ensino Médio**

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>BRASIL</b>	42,5%	32,8%	29,5%
<b>NORDESTE</b>	59,5%	44%	39,4%
<b>SUDESTE</b>	31,1%	24,9%	21,6%
<b>SUL</b>	28,4%	23,6%	22,6%
<b>CENTRO-OESTE</b>	39,5%	31,1%	29%
<b>NORTE</b>	60,5%	48,3%	45,2%
<b>ESTADO DE PERNAMBUCO</b>	61%	44,3%	36,4%
<b>CIDADE DO RECIFE</b>	59,8%	41,8%	34,2%

Fonte: Indicadores educacionais – (INEP – 2007- 2013).

**Taxa de distorção Idade/série - Anos Finais do Ensino Fundamental**

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>BRASIL</b>	31,6%	22,9%	27,5%
<b>NORDESTE</b>	40,1%	31,6%	28,9%
<b>SUDESTE</b>	17,4%	15%	14%
<b>SUL</b>	18,1%	17,4%	16,2%
<b>CENTRO-OESTE</b>	25,4%	20,3%	17,9%
<b>NORTE</b>	49,9%	34,2%	31,3%
<b>ESTADO DE PERNAMBUCO</b>	38,6%	28,5%	25,8%
<b>CIDADE DO RECIFE</b>	35,2%	23,5%	21,5%

Fonte: Indicadores educacionais – (INEP – 2007- 2013).

Optamos por apresentar dados que se referem ao marco temporal da nossa pesquisa, restringindo um quadro de análise que tem suas delimitações entre os anos de 2007 a 2013. Assim, podemos então verificar 4,1% de redução da distorção idade/série no Brasil, com relação ao Ensino Fundamental. Já em relação ao Ensino Médio, a redução foi de 13%. Observa-se que as taxas foram proporcionalmente reduzidas.

A região Norte registrava o maior índice de distorção no ano de 2007, seguida da região Nordeste. Ao mesmo tempo, observa-se em Pernambuco, foco de estudo dessa pesquisa, que em relação ao Ensino Médio a situação em 2007 era mais agravante comparada

ao Ensino Fundamental, correspondendo neste ano a 59,5% e em 2013 a 39,4%. Assim, temos uma correção da distorção idade/série em relação ao Ensino Médio no Estado de Pernambuco de 20,1%.

É importante ressaltar também que apesar das regiões Sul e Sudeste apresentarem taxas menores de distorção, entre os anos em análise, a proporção da correção de fluxo obteve avanços pouco significativos.

Em relação à primeira escola contemplada em nossa pesquisa, constatou-se, no ano de 2007, um índice médio de distorção de 83,5%. Em 2011, teve uma baixa de 46,3%. O resultado da correção do fluxo escolar referente a essa escola contabilizou 37,2% da correção do fluxo escolar.

Apreende-se, pelo exposto, que a amplitude da distorção idade/série se estende para além da tabela analisada (INEP, 2007-2013). Nesse sentido, apontamos dados da distorção idade/série entre os jovens de 15 a 17 anos da zona urbana, onde 59% frequentam o ensino médio, contra 33,3% da zona rural. Chegando a esses dados, podemos observar a grave magnitude da distorção idade/série, que abrange não somente a área urbana, mas também a educação no campo, se refletindo de forma ainda mais preocupante, sendo oportuno adentrar em um campo mais exploratório, para compreender os impactos desses programas (INEP, 2006).

Esses dados revelam-se, por vezes, de natureza progressista quanto aos números, e se traduzem em resultados animadores para os avaliadores e gestores desses programas, bem como em ganhos políticos. Contudo, se pressupõe que há uma preocupação em elevar apenas números, sem se considerar o fator qualidade, esse último tão importante para analisar os impactos, sobretudo quando se trata de alunos egressos e de suas trajetórias de vida, marcadas por dificuldades, especialmente socioeconômicas.

A partir dessa problemática, destaca-se a articulação de políticas públicas com o terceiro setor, a exemplo de Institutos e Fundações, organizações detentoras de tecnologias educacionais e de metodologias destinadas a alunos egressos da correção de fluxo escolar, que abrangem não somente o Estado de Pernambuco, mas outros Estados, a exemplo do *Poronga* no Acre; *Autonomia Carioca*, no Rio de Janeiro; *Floração*, em Minas Gerais, que passaram a compartilhar ações na área educacional e social, priorizando investimentos na educação básica, adotando nomenclaturas diferentes.

É importante ressaltar que há uma intenção de políticas públicas em realocar recursos e criar uma agenda educacional comum, direcionada a uma diversidade de regiões, muitas vezes ignoradas frente às suas singularidades, estando apenas vinculada aos preceitos da

reforma do Estado e em consonância com as deliberações acordadas no bojo das articulações de grupos hegemônicos que buscam, por meio da educação, disseminar formas de incremento do mercado via educação (FRIGOTTO, 1993, 2003).

As proposições de políticas públicas ao lançarem programas e projetos nas escolas com a finalidade do corrigir fluxo escolar ignoram a existência de uma sociedade permeada por diferentes grupos sociais, principalmente aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades em avançar nos estudos, mesmo sabendo de realidades um tanto preocupantes, principalmente na região nordeste e em especial em Pernambuco, região marcada por uma infinidade de desigualdades sociais e econômicas, e também por não levar em consideração culturas diversificadas e da problemática da difícil inserção no mercado de trabalho, sobretudo marcada pela forma de contratação, a exemplo da terceirização em vigência, agravando mais o quadro de precarização na relação de trabalho.

Entretanto, as políticas públicas continuam adotando procedimentos inadequados e demandam em suas diretrizes ações que não consideram realidades distintas, tornando inviável pensar soluções únicas, homogêneas, frente a sociedades plurais. O grande desafio é o de traçar novas diretrizes que sejam compatíveis para atender à diversidade, além de atentar para ações articuladas de pensar globalmente e agir localmente.

Portanto, “os sistemas educacionais de educação deverão contemplar, nas suas diretrizes, propostas que atendam à realidade de cada região, de cada localidade e de cada clientela, observando os recursos disponíveis e o investimento possível, de modo a promover aproximações sucessivas àquelas finalidades” (KUENZER, 2007, p. 41).

Granja (2009, p. 74), em seu estudo sobre Política Educacional e Programas compensatórios, constataram que há

[...] um movimento de idas e vindas das políticas e dos programas educacionais, mostrando que elas são ciclicamente editadas e reeditadas e são determinadas pelos diferentes contextos e estratégias políticas, reforçando a prática de propor uma nova “roupagem” às antigas ações para o campo educacional. Desse modo, as escolas passam a serem vítimas de uma exclusão a do aluno multirrepetente, que acaba defasado na relação idade-série dois, três, quatro ou mais anos no seu processo de escolarização regular, permanecendo em risco sócio educacional.

É importante ressaltar, para as autoras, que programas compensatórios vêm se revestindo de uma nova modelagem, ou seja, tais políticas advêm de outras instâncias e tomam formas diferentes, mudam-se nomenclaturas, porém permanecem sem proporcionar mudanças efetivas, além de não proporcionar a inclusão. Outra concepção das referidas

autoras, acerca de políticas educacionais e programas compensatórios, afirma que o isolamento das classes de aceleração nas escolas torna sua clientela “incluída” em excluídos potenciais pela sua não adequação ao processo regular de ensino. Desse modo, o fracasso escolar persiste em nossas escolas, sobre distintas roupagens, como mostra Mattos (2009), ou ainda produzindo novas formas de exclusão, na visão de Freitas (2004).

A obtenção de uma educação com qualidade social requer um compromisso com os processos formativos, que contribuam para a melhoria do fluxo escolar.

### **3.3 Concepção de fracasso escolar: afinal, quem fracassa?**

A discussão sobre o fracasso escolar tem sido objeto de várias análises, pesquisas acadêmico-científicas, movidas por grandes discussões por estarem intimamente ligadas a uma série de ajuizamentos, tais como: indisciplina e falta de interesse dos alunos, reprovação, evasão, fracasso, insucesso escolar, gestão ineficiente, falta de capacitação de professores, entre outros. Conceituarmos o fracasso escolar implica apreender múltiplos aspectos a serem considerados, por estarem vinculados a várias dimensões: histórica, cognitiva, cultural, social e afetiva. Essa discussão toma proporções e amplitudes entre os estudiosos no sentido de desvendar e sanar suas causas.

Inicialmente, o fenômeno do fracasso escolar foi apontado como problema psíquico: *a culpabilização das crianças e de seus pais*. Em seguida, tem-se a concepção do fracasso escolar como um problema técnico: *a culpabilização do professor*. A terceira aponta o fracasso escolar como questão institucional: *a lógica excludente da educação escolar*. Já na quarta concepção diagnosticou-se o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (PATTO et al., 2002).

Nas análises das autoras, a primeira concepção destaca que a criança é portadora de imaturidade, resultante da falta de atenção, dificuldades, dependências.

Na segunda concepção, que concebe o fracasso escolar como efeito negativo de técnicas utilizadas pelos professores, faz-se um alerta para o atendimento às crianças das classes populares, visto que essas apresentam vários problemas, entre eles o da dificuldade da aprendizagem. Nessa concepção, observa-se a exigência de maiores habilidades técnicas dos profissionais e negligenciam os problemas individuais dos alunos. Temos, portanto, diagnósticos desvinculados da realidade social, notadamente dos estudantes das classes populares.

Na terceira concepção, o fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar considera a escola como espaço inserido em uma sociedade de classes em que há interesses do capital. Assim, tal concepção requer, das ações de políticas educacionais, um olhar atento às instâncias que agregam o setor privado segundo os seus interesses.

Por fim, na quarta concepção, as autoras apontam o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Essa concepção supostamente traz consigo o paradigma da cultura da carência cultural da maioria dos alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas.

Ainda são fatores considerados como causas do fracasso escolar, as condições socioeconômicas (precárias condições de renda), ideológicas e institucionais, bem como aos processos pedagógicos muitas vezes desvinculados da lógica de organização e gestão da escola, a indiferença frente aos anseios da comunidade escolar e pelas precárias condições de acesso e infraestrutura oferecidas para aprendizagens.

Observa-se que esses fatores incidem de forma negativa, reproduzindo o fracasso escolar.

Para as autoras,

No ideário liberal, ainda outro aspecto muito valorizado, quando se tratava da questão do desempenho: o esforço pessoal. Ele era visto como elemento determinante para o sucesso ou fracasso na vida e na escola e, nessa perspectiva, as aptidões naturais, os dotes intelectuais, herdados geneticamente, se combinavam com o esforço empreendido, estabelecendo o quanto cada um seria bem-sucedido. A combinação entre capacidade, dote intelectual e esforço definia o mérito (LUGLI; GUALTIERE, 2012, p. 22).

Sob esses olhares, a ideia do mérito acabava por isentar o sistema e a escola de responderem pela desigualdade, apontando como responsáveis as crianças, os jovens, a ausência de aptidões naturais, por não corresponderem às expectativas da escola, ou porque eram incapazes, pois, do ponto de vista biológico ou pela hereditariedade, ainda foram razões associadas ao fracasso. Dessa forma, o mérito estava associado não somente aos fatores hereditários, mas também ao esforço individual.

Ainda para conceituar o fracasso escolar, pode ser entendido como um desajuste produzido em algum ponto do sistema educativo a exemplo da exigência dos conteúdos, e da fragmentação curricular. Já na década de 1960 e 1970, época intitulada desenvolvimentista, várias interpretações foram construídas para explicar o fracasso escolar; passou-se a

responsabilizar as crianças, suas famílias, docentes ou a escola. Sob essa perspectiva, não foi compreendido também como *fracasso* da escola.

Reverendo a forma com a qual a escola estava se apresentando com relação a problemas de aprendizagens, nos anos de 1960, surge a Escola Nova, que suscita relação entre a doença e o fracasso, razão pela qual se fez necessário um olhar analítico e individualizado, direcionado para as diferenças e singularidades dos estudantes, baseadas nos princípios de uma escola igualitária, o que denota dificuldades desse alinhamento social, quando sabemos da diferenciação de classes, nitidamente marcada pela desigualdade social, econômica, requerendo um olhar também para essas dimensões.

Posteriormente, na década de 1980, a Psicopedagogia apresenta novos conhecimentos em relação aos problemas que permeavam o fracasso escolar com relação à aprendizagem. Assim, os psicopedagogos, à luz de alguns estudos de diversos teóricos, passaram a procurar compreender o fracasso escolar. Para tanto, se reportaram aos fundamentos teóricos dos estudos de Piaget e Vygotsky, que dão ênfase ao sujeito social, além de Wallon que centra seus estudos e aponta caminhos no sujeito que deseja, e Paulo Freire, com ideias centradas na antropologia da aprendizagem, o aprender a vida.

Na década de 1990, as pesquisas para o campo da educação e da psicologia continuaram suas investigações sobre o fracasso escolar como decorrência das causas escolares, assumindo duas tendências principais (ANGELUCCI et al., 2004). Na primeira, o fracasso foi apontado como sintoma individual em que os alunos e suas famílias são considerados culpados. Na segunda, o fracasso foi considerado como causas intraescolares. Apreende-se pelo exposto que as “causas” que incidem sobre o fracasso escolar isentam outros sujeitos de suas responsabilidades, centrando as deficiências ora no aluno, ora nas famílias.

É importante, também, compreender a concepção do fracasso escolar, no que se refere à importância do currículo que se pretende, sendo um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, quando as práticas educativas por vezes são desconectadas do contexto histórico, fragmentado e sem qualidade, por não atender às peculiaridades de cada escola e dos alunos.

Para Charlot (2000), fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, segundo o autor.

Já para Saviani (2003, p. 15),

[...] a escola por não saber tratar seus sujeitos com igualdade, fracassa em seus objetivos, por utilizar mecanismos pouco consistentes, ausentes de avaliações e diagnósticos prévios, com pouca qualidade que exige um olhar diversificado, quando se distancia de sua função social que é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado é, portanto, a atividade nuclear da escola”. A escola não poderá está desvinculada da sua função social, o fracasso continua a persistir por não levar em consideração outros aspectos que o reproduzem.

Nessas abordagens ficam evidentes que as concepções sobre o fracasso escolar têm-se ampliado para várias dimensões, porém desconectadas das causas reais em que o fracasso escolar vem sendo reproduzido, uma vez que a escola não deve ser concebida como espaço neutro, mas imbuída de intencionalidades e ideologias previamente constituídas, especialmente para a sociedade que se pretende.

Para dimensionar o fracasso escolar em dados, estima-se que mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 7 anos de idade estavam fora da escola no Brasil em 2010, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outros 14,6 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos apresentavam atraso escolar, um dos principais fatores que ameaçam sua permanência na escola.

Com base ainda nos microdados do Censo demográfico 2010, pesquisas revelaram o perfil predominante de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandoná-la em etapa da educação básica, por unidade de federação e região geográfica, em localização (campo/cidade), gênero, raça, renda familiar e escolaridade dos pais, sendo um indicador que demonstra a complexa situação do fracasso escolar (UNICEF, 2010).

Ainda de acordo com o Censo Demográfico 2010, do total de adolescentes e jovens de 18 a 24 anos de idade que não estavam estudando em 2010, 21,2% tinham abandonado a escola após ingressar no ensino médio e 52,95% o fizeram sem completar o ensino fundamental (UNICEF, 2010).

Partindo desses dados, compreende-se a grande dificuldade em progredir nos estudos, sendo um dos principais fatores de risco para a permanência de alunos na escola, o que corrobora a repetência, que, por sua vez, gera altas taxas de distorção idade/série. Desse modo, podemos considerar em risco de abandono os alunos que se encontram em situação de atraso escolar, ou seja, com a idade superior à considerada adequada para a série que cursam.

Segundo Dourado (2004, p. 12),

Um dos parâmetros para se discutir a questão do fracasso escolar no Brasil são os dados sobre fluxo, que consideram a repetência, a evasão, o abandono e a distorção idade/série. Partindo desses parâmetros e articulando-o às ações

e programas de formação é fundamental identificar os processos pedagógicos, sociais e culturais que contribuem para a naturalização do fracasso escolar. Nessa perspectiva, a discussão sobre as formas de acesso e permanência com sucesso escolar articula-se à discussão sobre o papel social da educação e dimensões a serem asseguradas visando à garantia da qualidade social de processo formativo, bem como, a articulação da escola a dinâmica social vigente no Brasil.

Na concepção do autor, um dos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar deverá ter como parâmetro os processos culturais e sociais, muitas vezes desconexos nas ações de programas emergenciais para o combate ao fracasso escolar. Ressalta o autor a importância da articulação da escola com a dinâmica social para assegurar a qualidade, aspecto que deve ser levado em consideração como caminho para o enfrentamento do fracasso escolar.

Para Arroyo (1997, p. 26),

[...] a ênfase dada nas últimas décadas ao fracasso escolar do aluno, faz com que se esqueça dessa dimensão político social e passa-se a buscar remédios na aceleração do aluno. [...] O importante passa a ser a diminuição dos índices de fracasso e evasões, ainda que esse aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses nessa escola que pouco tem a dar, além da merenda escolar.

Levando em consideração a escola a partir desse referencial, temos, portanto, uma escola instituída para o próprio fracasso, a ênfase por dados numéricos supõe ofertar menor importância à qualidade da educação e negar a importância do processo de ensino aprendizagem.

Com relação aos impactos de programas de aceleração da aprendizagem, que pretendem enfrentar o fracasso escolar por ainda ser foco de preocupação, estão: a retenção, a evasão, além da distorção idade/série, que ainda persistem e refletem de forma insatisfatória não apenas nos índices educacionais, mas igualmente recaem negativamente sobre a família, o aluno, a escola e a sociedade.

No Brasil há uma vasta literatura sobre o fracasso escolar que analisa as causas da repetência e do fracasso escolar nas escolas públicas, especialmente nas últimas décadas.

Segundo Patto (1990), os entraves dessas pesquisas estão relacionados notadamente ao fato do antigo e persistente preconceito em relação ao aluno repetente, que tende a associar a essa problemática as condições socioeconômicas dos estudantes, oriundos de classes sociais menos favorecidas. Também Patto (1996) analisa as concepções que permeiam o fracasso escolar. Para a autora, suas origens se encontram na história da educação brasileira, sendo

objeto de discussões desde as décadas de 1920 e 1930. Os estudos da autora evidenciam que a ideologia liberal, carregada nas representações dos docentes e nas práticas pedagógicas, incide sobre o desempenho escolar das crianças da escola pública na forma de preconceitos, estereótipos e discriminação com os mais pobres, destacando o rótulo de incapazes, inaptos para a aprendizagem.

Outra pesquisadora, Zaia Brandão, em 1983, realizou uma pesquisa em educação sobre as temáticas da evasão e repetência na década de 1970, confirmando que a seletividade social na escola era uma realidade presente. Admitiu que, no dia a dia, as relações escolares não se dão de forma horizontal, não oportunizam vantagens para os alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo, aqueles que carregam consigo históricos de fragilidade familiar, além de vários problemas que afetam esses estudantes direta ou indiretamente, casos esses que fazem com que a evasão, a retenção e a distorção idade/série, que resultam no fracasso escolar, sejam uma de suas interconexões.

Esclarecem também Brandão et al. (1983) que o currículo contribui para essas desigualdades, assegura que para as crianças que têm acesso e permanência na escola, a qualidade do que é ensinado faz diferença no que concerne a mudanças de realidades na sociedade.

Para a autora, o currículo deverá estar comprometido com os resultados qualitativos do ensino aprendizagem, promovendo mudanças de realidades. No entanto, observa-se que, por ser também o currículo uma das causas que proporcionam o fracasso escolar, porque dele emerge a existência de intencionalidades pela qual se propõem ações e objetivos, contudo, quando não se tem a intenção de articular interesses para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos que dela fazem parte, as transformações da pós-modernidade caminham para o individualismo, para o homogêneo, naturalizando e concebendo a pobreza como causa do fracasso escolar.

Para compreender melhor o problema da repetência, do fracasso escolar e suas interconexões, podemos citar, dentre outros, os estudos de Arroyo (2000a); Setúbal (2000); Affonso (2001); Bossa (2000) e Algarte (1991).

Conceitos como “aluno fracassado”, “repetentes”, “díficeis”, “indisciplinados”, “atrasados”, “meninos de alto risco”, têm se constituído em rótulos ao longo do tempo, acumulados culturalmente no imaginário das instituições escolares. Nessa direção, buscar alternativas para a compreensão e superação do fracasso escolar implica entender tal processo em suas múltiplas dimensões: histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural.

O conceito de fracasso escolar muitas vezes parte de paradigmas conservadores, apontando o aluno como responsável pelo fracasso; todavia, é oportuno repensar o papel da escola, seu papel formador, frente às sucessivas crises políticas que acometem o campo da educação e que ainda não conseguiu reverter seu próprio fracasso ou insucesso, na qualidade da oferta de seus serviços. Por conseguinte, é importante ressaltar o papel da escola sem negar a atuação dos seus sujeitos envolvidos, e ainda compreender as dimensões que estão implicadas na problemática do fracasso escolar, que são dimensões, históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

De acordo com o pensamento de Patto (1990), ao tentar explicar o fracasso escolar é comum observar a tentativa de associar o insucesso do sistema educacional ao aluno, isentando o poder público de suas responsabilidades. Entretanto, é cabível indagar se são apenas os estudantes os culpados pelo seu próprio fracasso, ou não seriam consequências de políticas ineficientes, programadas e imbuídas de intenções políticas. Desse modo, a realização de ações como aceleração de estudos, por exemplo, poderão resultar no próprio fracasso escolar e no contínuo processo da falsa inclusão que, na realidade, termina por solidificar a exclusão, quando se pressupõe que estão atentas apenas para resultados numéricos, voltada para corrigir distorção idade/série, numa perspectiva estritamente quantitativa.

Compreende-se que as responsabilidades estão sendo invertidas, uma vez que outros sujeitos e instituições, entre eles escolas, governos, organismos internacionais, são também responsáveis pelo fracasso escolar. Desse modo, poderíamos exemplificar o fracasso escolar como sendo o reflexo do próprio sistema social e político e, sobretudo, de uma política que ainda não conseguiu redimensionar novas ações que contemplem o aluno e que consigam resolver seu próprio fracasso.

Entendemos que o conceito de fracasso coaduna com o inoperante sistema educacional e não especialmente necessita ser atribuído ao aluno. Portanto, o termo fracasso está também relacionado à defasagem da qualidade do ensino, a ser colocada como meta prioritária da política pública para a educação, para além de metas restritas de programas emergenciais de baixa efetividade. A repetência e a evasão escolar, desde algumas décadas atrás, tornou-se um problema que desafia as políticas públicas no alcance de uma prática pedagógica que reduza a correção de fluxo idade/série.

Assim, é importante refletir sobre essa problemática, como adverte Arroyo:

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre (ARROYO, 2000b, p. 125).

Para Arroyo, a racionalidade econômica se encontra como prioridade nas intenções das políticas educacionais, sendo necessária uma melhor investigação das suas verdadeiras finalidades. Arroyo ainda suscita objetivos para além de melhorar o fluxo escolar, corrigir a defasagem entre idade/série. Pode-se inferir a partir desta consideração que há outros aspectos importantes na trajetória de alunos ditos “fracassados” quando se analisam poucas chances de vida cidadã, precárias condições de vida, a não inserção no mundo do trabalho, desprovidos de poucas habilidades. Tais fatores são determinantes para redimensionar novos olhares para as causas do fracasso escolar.

Cabe refletir se estamos no caminho certo, ou se classes de aceleração ou política de correção de fluxo idade/série não se restringem apenas a mais um Programa que contribui para alimentar uma rede de indivíduos que criam “novas linguagens” e outros se apropriam delas como verdadeiras, reproduzindo o discurso da Pós-Modernidade, marcado por palavras chaves como: produtividade, flexibilidade, resultados por metas, monitoramento, indicadores de desempenhos, avaliação, resultados “esperados”, o que não aparece como “valores”, mas índices, escalas, valores numéricos.

Dentro desse contexto “linguístico”, solidifica-se a “pertinência” de políticas públicas para o campo educacional, em destaque nesse estudo, inserir jovens e adultos, o quanto antes em classes aceleradas, para atender às demandas do mercado de trabalho, frente a uma economia global que exige novos conhecimentos e novas leituras de mundo (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Por outro lado, é possível vislumbrar uma perspectiva diferente para as políticas de aceleração de estudos.

Considerando essa possibilidade, Sampaio (2000, pp. 61-62) afirma que

as classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

Cabe pressupor que a ênfase por uma metodologia “inovadora e sensibilizadora” poderia contribuir para enfrentamento do fracasso escolar, “seduzindo” os alunos de volta à escola. Para compreendermos melhor essa questão, foi oportuno buscar produções oriundas de outros Estados.

Relacionados a essa temática, encontramos um estudo sobre a Correção do Fluxo Escolar que tematizou a relação entre a realização de classes de aceleração e superação do fracasso escolar. A pesquisa de Cruz (2007) sobre Regularização do Fluxo Escolar revelou que os resultados do fluxo escolar são insatisfatórios, do qual se verificou que o projeto não se constituía em ação efetiva para eliminação da defasagem idade/série. No trabalho de Marun (2008), seus principais achados consideraram que as expectativas quanto ao destino social dos alunos que apresentam abandonos reiterativos à escola parecem muito mais marcados pela posição social de origem do que pelo grau de escolarização alcançado. Os estudos de Patto (1996), sobre a Produção do Fracasso Escolar, histórias de submissão e rebeldia, assinalam para resultados vulneráveis sobre os impactos de ações efetivas no que tange aos avanços de defasagem escolar, classes aceleradas, correção do fluxo escolar, uma vez que, segundo a autora, se atribui aos alunos pobres o fracasso escolar rendimentos escolares mais baixos, bem como péssimos resultados de aprendizagem.

Nesse contexto, é pertinente ter em mente que as discussões frente às evidências de fracasso escolar devem ser analisadas de acordo com o projeto político pedagógico das escolas, considerando a cultura local e que as ações desses programas não fiquem esterilizadas no solo das instituições de ensino. Conclui-se que o entendimento sobre o fracasso escolar ao longo da história tem se revestido de paradigmas e múltiplos juízos, e que se faz necessário um estudo mais aprofundado que considere outros aspectos que envolvem sua produção e reprodução.

#### 4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos um estudo sobre impactos quali-quantitativo da Política de Correção de Fluxo Escolar idade/série em Pernambuco, delimitando como marco temporal o período de 2007-2013, correspondente ao Governo Eduardo Campos.

Para o alcance dos objetivos propostos nesse estudo, optamos pelas abordagens qualitativa e quantitativa, uma vez que elas não são consideradas incompatíveis, nem se encontram isoladas, mas agregam um conjunto de dados de forma que se tenha uma maior amplitude do campo conceitual e exploratório desse estudo (MINAYO, 1994).

Dessa forma, entendemos que a coleta e análises dos dados procedentes dos sujeitos envolvidos nesse estudo demandou uma abordagem qualitativa, porque respondem a questões mais particulares, possibilitando um olhar acerca de valores, crenças, ou seja, da análise das subjetividades, mas sem excluir dados quantitativos que proporcionaram, a princípio, uma análise descritiva mais ampla e objetiva da dinâmica de efetivação da política em estudo.

É oportuno salientar o caráter exploratório desse estudo, uma vez não foi encontrada nenhuma produção, especificamente sobre o tema, no contexto de Pernambuco, bem como pesquisas relacionadas a uma avaliação desse programa de forma qualitativa, na perspectiva de análise do enfrentamento ao fracasso escolar, melhoria da qualidade de vida da maioria dos alunos egressos, com relação a: inserção no mundo do trabalho de forma qualitativa, estudos posteriores, vivência plena da cidadania, ou seja, dos impactos qualitativos desse programa.

Optamos pelo Estudo de Caso, uma vez que implicou avaliar impactos de políticas, programas e instituições, oportunizando a elucidação de variadas concepções: de alunos egressos inseridos em classes aceleradas, coordenadores da SEE/PE, e da Regional Recife-sul do Estado de Pernambuco, professores, gestores das escolas pesquisadas.

A metodologia ofereceu subsídios para compreensão de concepções diversas de todos envolvidos na política de correção de fluxo escolar, especificamente do Programa Travessia, frente aos questionamentos, agregando outros procedimentos já mencionados.

Conforme André (2005), as informações extraídas a partir do estudo de caso são diferentes do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas, porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Para a mesma autora, é oportuno atentar para características importantes, entre elas estão: particularidade, descrição, heurística e indução. Esse estudo centralizou um fato

particular, uma vez que os alunos egressos são sujeitos que se encontravam fora da escola, apresentavam distorção idade/série. Tal especificidade foi de grande relevância, um foco analítico que julgamos pertinente para desvendar e realizar inferências pertinentes aos objetivos desse estudo.

A característica descrição significou o detalhamento completo e literal da situação investigada, os motivos do retorno à escola em classes aceleradas, da sua importância para a vida, saber os motivos das desistências e ganhos pós-conclusão do curso. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

A última, indução, significa que a lógica indutiva distinguiu um contínuo de casos; quando nos reportamos às escolas pretendidas por meio das interlocuções com os sujeitos, ampliaram-se novas concepções, ao mesmo tempo em que oportunizou a investigação garantindo a veracidade do que se pretendeu investigar.

Há de se considerar que

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80).

Dessa forma, tornou-se necessária, sobretudo, uma aproximação com os sujeitos, alunos egressos, da Política de Correção de Fluxo em Pernambuco, que concluíram seus estudos em classes aceleradas. Significou melhor compreensão a partir das escutas das falas (gravadas) e seus realces, para observação dos impactos, sobretudo qualitativos da política de correção de fluxo, além dos caminhos que esses alunos percorreram após o término dos estudos no Programa Travessia.

Foram de grande importância as informações sobre os impactos quantitativos e qualitativos no que se referem às conquistas pessoais, mudanças e melhoria da qualidade de vida, um olhar para além da inserção da empregabilidade, como fator prioritário que vem contribuindo para alavancar o mercado via educação e, ao que parece, permanece centrada na teoria do capital humano, que delinea os currículos para o ensino médio.

Para tanto, foi contemplado nesse estudo um olhar mais atento para as subjetividades, não para o sujeito-aluno que precisa ser moldado, adaptável ao chamamento da inserção do mercado de trabalho, mas das possibilidades de concorrer de forma igual, sem prejuízos nos estudos posteriores, inseridos de forma qualificável na perspectiva de uma educação universal. Foi possível observar, sobretudo, os impactos e desafios dessa política e possibilidades de relatos “ditos exitosos” para além das propostas planejadas para fins de políticas ditas compensatórias e quantitativas.

## **CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA**

O campo empírico desta pesquisa foi constituído nos seguintes órgãos do Estado de Pernambuco: a) Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC); b) Gerência Regional Recife Sul (GRE); c) duas escolas da rede pública estadual de Pernambuco, em Recife, onde está implantado o Programa de classes aceleradas do ensino básico, aqui com especial atenção para o ensino médio.

Optamos por investigar duas escolas; suas escolhas ocorreram de forma determinada e proposital, pois de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996), na pesquisa qualitativa os sujeitos não são selecionados ao acaso, para obter uma simples amostragem, deve-se escolher critérios que atendam às necessidades do pesquisador e do seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, alguns critérios foram constituídos. São eles: a) duas escolas da rede estadual de ensino em Pernambuco, localizadas na cidade do Recife, na área urbana que oferecem a última etapa da educação básica em classes aceleradas (Ensino Médio) para correção da distorção de fluxo escolar idade/série em Pernambuco no período de 2007 a 2013.

A escolha da primeira escola correspondeu ao critério de maior percentual de distorção idade/série para o Ensino Médio, atingindo 83,5% no ano de 2007, início do programa de classes de aceleração na rede estadual (INEP, 2007). Já para a opção da segunda escola, foi utilizado o critério do maior índice de correção de fluxo escolar até o ano de 2013. Segundo informações da GRE (Gerência Regional do Estado - Recife Sul) a referida escola se encontra enquadrada como escola de Referência do Ensino Médio (EREM).

Os sujeitos dessa pesquisa foram jovens e adultos egressos, de faixa etária distinta, gênero, contextos sociais diferenciados. Em sua grande maioria, são jovens e adultos desempregados com históricos de graves fragilidades familiares, com históricos de multirrepetências, que concluíram o ensino médio em classes aceleradas nas escolas pesquisadas. Incluiu-se também: a) gestor da Secretaria de Educação do Estado de

Pernambuco responsável pelo Programa Travessia; b) técnicos da Fundação parceira responsável pelo acompanhamento pedagógico da execução do Programa; c) os gestores das duas escolas pretendidas, d) professores das escolas selecionadas; sendo ao mesmo tempo professores efetivos da Rede estadual de Pernambuco e contratados pelo Programa; d) egressos da primeira turma em (2007) e da última turma (2013).

#### **4.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa**

Os procedimentos como a coleta de documentos e a realização de entrevistas foram pertinentes e adequados para levantamento de dados, face aos objetivos que foram propostos para esse estudo. Justificamos sua pertinência pela potencialidade de ampliarmos a coleta de dados que permitissem compreender possíveis impactos do Programa Travessia em Pernambuco por meio das concepções dos alunos egressos, considerando o marco temporal de pesquisa aqui estabelecido. Com relação ao acervo documental da SEDUC/PE, relacionado à Política de Correção de Fluxo Escolar, pode-se afirmar que parte significativa desta pesquisa ancorou-se em estudo exploratório, sendo necessária a inclusão da entrevista semiestruturada para aprofundamento de análises.

Em relação à realização de entrevistas, optamos pelo tipo semiestruturada, que respondeu a um dos objetivos específicos desse estudo, que foi a compreensão das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre os impactos do Programa Travessia na correção do fluxo escolar em Pernambuco. Para Trivínos (1987, p. 146),

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

Com base nessa assertiva do autor, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com todos os sujeitos da pesquisa, que oportunizou a cada entrevistado(a) discorrer sobre o tema em questão, sem necessariamente se prender às perguntas formuladas, ou seja, foram permitidas idas e vindas das leituras das falas, além de ter oferecido novas

abordagens; ao nos depararmos com o inusitado, até mesmo fez emergir novos realces e novos dados para além do que havíamos preestabelecido em roteiro de entrevista<sup>5</sup>.

Neste sentido, esses relatos foram de grande importância como fonte da pesquisa. A opção de ir até essas escolas entrevistar gestores, professores, alunos egressos, proporcionou um envolvimento intenso com a pesquisa. Dessa maneira, foi possível a participação de (02) gestores das unidades pretendidas, 02 professores, 08 alunos egressos, sendo 04 do sexo masculino e 04 do sexo feminino das duas escolas, referentes aos anos correspondentes ao nosso marco temporal, além de 01 coordenador pedagógico que representa a Fundação Roberto Marinho (FRM) em capacitações de professores, para a compreensão da metodologia do Programa Travessia, 01 coordenadora do Programa da Correção de Fluxo Escolar idade/série da SEDUC, 01 coordenadora da Regional Recife-Sul responsável pela correção do fluxo escolar. No total foram 15 sujeitos, entrevistados.

Foi utilizada, também, coleta de documentos nas instituições que compõem o campo de pesquisa. Sobre esse instrumento de coleta, considerou-se pertinente a colocação de Ludke e André (1986, p. 39) que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Entre os documentos coletados em nossa pesquisa estão: instruções normativas, decretos, atas, portarias, relatórios e pareceres.

O levantamento dos documentos permitiu a compreensão das razões pelas quais Pernambuco apresentou, no ano de 2007, índices numericamente alarmantes de alunos com distorção idade/série, bem como ficou esclarecida a redução desses números no período dos sete anos de gestão estudados, com vistas ao enfrentamento do fracasso escolar, visto que demandou um olhar para efetividades e ações de políticas públicas.

Os documentos trouxeram importantes contribuições de fontes oficiais, especialmente para compreendermos em que momento histórico e em quais condições situacionais se encontrava a realidade da educação em Pernambuco, com base na qual se justificou a implantação da Política de Correção de Fluxo em Pernambuco, especificamente o Programa Travessia. A análise dos documentos revelou que o movimento de sua elaboração não surge ao acaso, mas traduz intenções de políticas públicas em um determinado momento histórico, no caso, de caráter reparatório, voltado especificamente para a redução numérica da distorção idade/série na educação em Pernambuco. No entanto, na coleta de documentos oficiais, não

---

<sup>5</sup> Os locais para as entrevistas foram a sede SEDUC, a Gerência Regional da Recife Sul, as escolas escolhidas, a sede da Fundação parceira e as residências dos alunos.

foi possível verificar relatórios da dimensão qualitativa, que fosse possível apreciar dados qualitativos dessa política, restringindo-se aos dados quantitativos.

O trabalho analítico dos dados foi realizado por meio da Análise do Conteúdo. Tal perspectiva teve como pressuposto compreender o dito e/ou registrado explicitamente no movimento de coleta de informações, quanto de produzir inferências acerca de dados verbais ou simbólicos, isto é, efeitos da comunicação, das mensagens e também dos discursos captados pelo pesquisador.

Desse modo, entende-se que a Análise do Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto crucial a criação das categorias (HOLSTI, 1969). É oportuno salientar que a formulação de categorias constituiu-se em um processo longo e desafiante, exigindo competência, sensibilidade e intuição por parte do pesquisador e implicou idas e vindas da teoria ao material de análise e vice-versa, sugerindo várias versões do sistema categórico.

Para Bardin (1977, p. 9),

[...] a análise do Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum desta técnica, múltiplas e multiplicadas desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência.

A autora nos traz uma definição ampla das comunicações na análise do conteúdo, explicando que o uso de inferências parte da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação, podendo se chegar a dimensões que vão para além das mensagens, ou seja, fazer perceber o que está por trás dos conteúdos. Permite sistematizar objetivamente os conteúdos das mensagens, consentindo deduções acerca dos dados, que se mostrarem frequentes quando aparecerem por meio das inferências.

Desse modo, nosso estudo contemplou a análise do conteúdo, uma vez que foi respaldado por diferentes instrumentos metodológicos, bem como olhares múltiplos para o fenômeno em estudo. Portanto, esse procedimento de análise exigiu uma visão de conjunto, ao correlacionarmos dados oriundos de diferentes fontes. Nesse sentido, a utilização da análise do conteúdo demandou a realização do que se considera triangulação: categorização, inferência e interpretação.

*A categorização é*

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos “unidades de registros” sob um título genérico (BARDIN, 2007, p. 117).

Para esse estudo as categorias se apresentaram, por exemplo, por meio de conceitos tais como: fracasso escolar, “sucesso escolar”, evasão, repetências, estudos posteriores, não inserção no mercado de trabalho, melhoria das condições de vida, entre outros, que foram decompostos, categorizados, descritos e interpretados nas seções analíticas.

As categorias, no entanto, foram realizadas previamente, porém exigiram um conhecimento maior por ser um objeto de estudo exploratório e com suas especificidades, do qual procurou esquemas de classificação apropriados ao fenômeno em estudo, contudo as categorias podem surgir a partir da análise do material da pesquisa, e foram reveladas nas entrevistas, nas leituras documentais, depoimentos, porém é importante destacar que as categorias sejam homogêneas, que partam dos mesmos princípios usados para toda categorização. Esse procedimento foi uma forma de nos direcionarmos para os objetivos durante as análises.

Com relação à *inferência*, trata-se de uma fase intermediária entre a descrição, ou seja, enumeração das características do texto, e a interpretação (BARDIN, 2007). Para fins de demonstração desse entendimento, a autora sugere que façamos perguntas para conseguirmos fazer inferências, tais como: o que conduziu a um determinado enunciado? Quais consequências que um enunciado poderá provocar? No nosso estudo, foram realizados questionamentos acerca das causas da implantação da política de Correção de Fluxo em Pernambuco; as concepções dos sujeitos envolvidos e os impactos observados nos reportaram às devidas interpretações.

No que se refere à *interpretação*, entendemos que é um procedimento que exige do pesquisador se reportar para além do material, ou seja, observar os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla. Em nosso caso, buscou-se enxergar o objeto de diversas formas, para obtenção de significações mais diversificadas dos conteúdos analisados.

Bardin (2007, p. 39) utiliza a seguinte analogia para tratar dessa questão: “o analista é como o arqueólogo – trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem”. Compreende-se que é preciso articular o que se encontra de forma superficial, com os fatores que motivam suas propriedades.

## 5 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM PERNAMBUCO

### 5.1 Introdução

Nesta seção, procuramos esclarecer os percursos da Política de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco, buscando explicar as ações que as permeiam. Em seguida, faz-se uma discussão sobre o novo modelo de gestão: o Programa de Modernização da Gestão em Pernambuco. Por fim, abordar-se-á sobre Programas de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco, tecendo breve evolução histórica até a implantação do Programa Travessia.

### 5.2 Política educacional em Pernambuco

No Governo Eduardo Campos (2006-2014), do Partido Socialista Brasileiro/PSB, iniciou-se um “novo modelo” de política pública no Estado de Pernambuco. Já em seu discurso de posse, o governador anunciara que os canais de participação seriam abertos. Desde então, com seu *slogan* “Todos por Pernambuco”, vem buscando difundir o ideário de “participação de todos” por uma educação de qualidade, além de dirigir suas ações por uma gestão que tem como objetivo atingir resultados por metas.

Sobre esse último aspecto, cabe destacar como foco definido pelo Governo:

A atenção redobrada com o monitoramento, construindo um modelo que permita acompanhar o complexo universo das ações administrativas. A intenção é garantir que indicadores confiáveis balizem esta atividade, assegurando, a cada etapa, o cumprimento de metas e, conseqüentemente, a repercussão positiva sobre a vida da população pernambucana (SEPLAG, 2015)<sup>6</sup>.

Essa dinâmica tem por finalidade sensibilizar a população por uma gestão consciente, de responsabilização social, no sentido de promover o desenvolvimento do Estado na perspectiva de cumprimento de metas. As diretrizes dessa política estão direcionadas para uma gestão por resultados, com ênfase na meritocracia, discurso ideológico da “produtividade”, logo quem não apresenta méritos (talentos) está fadado ao fracasso.

Nesse contexto, as iniciativas de sua gestão incorporam argumentos do discurso da qualidade da educação, justificando, por exemplo, a implementação da Política de Correção de Fluxo idade/série, com o propósito de oferecer novas chances para alunos egressos,

---

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/>

principalmente, frente a uma situação econômica que necessita de jovens e adultos o quanto antes para atender ao mercado de trabalho.

### 5.2.1 Novo modelo de gestão: o Programa de modernização da gestão em Pernambuco. O que há de novo?

O Programa de Modernização e Gestão em Pernambuco (PMG-PE) teve suas origens em 2008, com o objetivo de fazer da qualidade do ensino um fator de referência no Estado de Pernambuco. Tem como missão assegurar, por meio de uma política de Estado, uma educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania (PERNAMBUCO, 2008, p. 8).

O Programa está focalizado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo, realizando o monitoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, onde o Governo definiu metas a serem cumpridas, sob rigorosa inspeção dos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GREs). Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

Para tanto, o Governo criou um sistema de monitoramento para o alcance de metas, as quais as escolas devem cumprir, entre elas estão a aferição das frequências dos alunos, as aulas previstas, o desenvolvimento do currículo, as causas das ausências, bem como aferir a idade e a série em que os alunos estão matriculados, estabelecendo mecanismos de combate ao fracasso escolar e correção da distorção idade/série, por meio de implantação de programas e projetos educacionais. Faz-se importante ressaltar que cada unidade de ensino pactuou com a Secretaria de Educação a sua meta, baseada no resultado do seu IDEB.

À luz do discurso de que o esforço da equipe escolar é condição fundamental para a melhoria dos indicadores educacionais, o Governo definiu uma política de incentivo para os profissionais das escolas e, a partir do resultado de SAEPE, a equipe escolar que apresentar melhorias em suas médias (no mínimo 50%) receberá um bônus financeiro que pode chegar a um salário a mais ao final de cada ano.

Entende-se que essas estratégias buscam assegurar metas e incidem em forma de cobranças, para os gestores, professores, sem se considerar as singularidades de cada região ou unidade escolar. Espera-se, por parte do Governo, que os resultados se transformem em

dados satisfatórios quanto aos números, o que faz com que gestores passem a adotar procedimentos mais rígidos para o alcance das metas.

Para compreender melhor os objetivos dessa gestão, tomamos as considerações de Arruda e Nóbrega (2013, p. 114):

[...] sob essa influência no campo de gestão escolar da rede estadual, foi introduzido o contrato de gestão entre a Secretaria de Educação e as unidades de ensino, por meio dos gestores. De acordo com Decreto n. 27.928 de 2005, Art. 16, um dos requisitos para que os gestores eleitos assumissem a direção das escolas era a assinatura do Contrato de Gestão, que se expressa, segundo Santos (2009, p. 16), num “documento padronizado com metas únicas e genéricas para todas as escolas”. Acrescenta o autor, que o não cumprimento das ações e metas do contrato implicaria em destituição do gestor do cargo, sem consulta a comunidade escolar que o elegeu.

Percebe-se que há uma imposição da Secretaria de Educação com as escolas no sentido de cumprimento de metas; intenciona um tratamento de fiscalização, contudo não aparece um planejamento de prevenção nas suas ações, o que implicaria modificações mais consistentes para o alcance de metas previstas e de um planejamento processual para obtenção de resultados que poderiam surtir melhores efeitos, a exemplo de novas estratégias voltadas para os problemas reais de cada unidade escolar.

No que concerne ao monitoramento da escola, sob a via da inspeção, considera-se que são próprios de governos gerencialistas que se pautam por resultados voltados apenas para metas, o que não corrobora o fator qualidade, sendo esse fator importante para proporcionar melhores conhecimentos aos alunos e autonomia da escola pública.

Face a esse contexto, assiste-se à inserção da cultura do *gerencialismo* no processo de implementação de políticas públicas. Segundo Ball (2005, p. 544), “tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos”. Esse modelo assinala para o propósito de atenuar os efeitos da crise econômica dos anos 1970/80, a fim de retomar o crescimento econômico.

Nesse sentido, o *gerencialismo* pode ser compreendido como a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, pp. 111-112).

Segundo as autoras, a busca pela eficiência e pelo estabelecimento de relações de parcerias vem sendo pautada para atingir objetivos, entre eles, inserir os setores privados, com ações articuladas como proposta para desburocratizar o Estado e atender as “sociedades

plurais”, em defesa de seus interesses. Nesse contexto, o Governo Eduardo Campos utiliza o modelo gerencial por meio de controles e monitoramentos, modelo de gestão, que vem realizando parcerias com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, estando à frente de vários Programas: Alfabetizar com Sucesso, Se liga, Acelera, assim como o Programa Travessia.

Com relação ao discurso difundido por meio dos documentos do PMG-PE, é notória a ênfase com que relaciona a educação, o trabalho e a cidadania, afirmando-se, em suas diretrizes, que a integração do indivíduo à nova sociedade seria fortalecida via educação, constituindo-se único caminho possível, além de se ajustar a uma estratégia importante para o resgate da dívida social, para a conquista da cidadania e para sanar o desemprego estrutural.

Cabe refletir se, de fato, no contexto de políticas públicas de viés gerencialista, a cidadania se materializa, sobretudo quando fica evidente o foco em avaliações padronizadas, que se pautam por *rankings* numéricos, como forma de dar visibilidade às políticas de governo, principalmente frente ao cenário internacional; ao mesmo tempo, observa-se a omissão da oferta qualitativa na educação.

Em relação às políticas públicas para elevar a escolarização dos estudantes com defasagens idade/série, os projetos abraçados pelo PMG-PE, por meio do Telecurso desenvolvido pela FRM, em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco, objetivam atingir uma parcela dos estudantes que perderam a oportunidade de realizar seus estudos na idade certa.

Dessa assertiva, vale questionar sobre as intenções de “novo modelo de gestão pública que se anuncia”. Que pressupostos orientam o discurso da “Nova Gestão em Pernambuco”? Há algo de novo? De que forma aparece a questão da qualificação para o trabalho em seus programas educacionais, especialmente para classes aceleradas?

Nos documentos oficiais do PMG-PE, percebe-se uma orientação para a formação cidadã e da necessidade da empregabilidade: “É necessário estar sempre empregado, ou em condições de ser empregado”. Diante dessa concepção, tende-se a transformar os objetivos de minorias em objetivos da maioria, logo, quem não consegue adentrar e permanecer empregado estaria fadado ao fracasso?

O conceito de cidadania, ao ser atrelado à questão da empregabilidade, torna-se muito restrito, deixando de ser uma ação coletiva, pois restringe milhares de pessoas que não conseguem se integrar ao mercado, por várias razões. Dessa forma, o PMGE-PE, que abrange o Programa de Aceleração dos Estudos em PE, coaduna com uma concepção limitada da cidadania.

### 5.2.2 Todos por Pernambuco: um apelo do PMG/PE

O modelo denominado “Todos por Pernambuco” - Gestão Democrática e Regionalizada, constitui-se em um poderoso instrumento que permite, a um só tempo, a existência de um diálogo eficiente com a sociedade, na escala regional e na escala estadual; uma visão nítida da estratégia adequada para cada região do Estado; o foco em resultados através da utilização da gestão por processos, adotando a estruturação do ciclo PDCA, que considera as fases: P- Planejar (formulação); D- Desenvolver (executar e monitorar); C- Controle (análise e avaliação) e A – Ação Corretiva (revisar o plano) (PERNAMBUCO, 2008,p. 6).

As ações que compõem este documento foram retiradas do Relatório do Governo 2007 e encaminhadas pelo Governo de Pernambuco ao Poder Legislativo. Trata-se de perspectivas que orientam a ação integrada do Governo. Nesse Relatório, dirigido aos Secretários de Estados e suas equipes, visa-se demonstrar uma leitura do primeiro ano de governo à luz do Mapa Estratégico, que foi revisto e consolidado pelo conjunto do secretariado estadual, sob a coordenação do Governador Campos e o Vice-Governador João Lyra.

Segundo o mesmo relatório, as ações do modelo denominado “Todos Por Pernambuco” cumpriram com o dever diante da Constituição Estadual, sobretudo com a transparência.

Assim, o relatório apresenta ações positivas:

O resumo de 2007 ratifica o quanto foi alcançado, em um ano de trabalho, como resultado de um esforço coletivo. Esta continua sendo a base que norteia a construção do novo tempo em Pernambuco. E o caminho está apenas iniciado. O trabalho continua com a priorização de metas para todas as secretarias estaduais. Incorporando elementos capazes de promover um salto de qualidade inadiável, dentro do Poder Público, esta proposta inovadora foi elaborada e assumida com coragem – e começa a ser implantada, gradualmente, de modo democrático e regionalizado. Assim, temos convicção de que será possível garantir, efetivamente, os avanços planejados, conquistas que apontam para as doze regiões do nosso Estado. Com a participação de cada um, estamos provando que um Pernambuco para todos se faz com Todos por Pernambuco (PERNAMBUCO, 2007, p. 4).

No Mapa das Estratégias, encontramos ações para o alcance de objetivos como consta em seu primeiro relatório, um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento social equilibrado na melhoria das condições de vida do povo pernambucano. Enfatiza-se ainda no relatório que “são ações corajosas para provimento de um salto de qualidade inadiável de modo democrático”.

Entre as ações priorizadas, estão: ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade da educação e valorizar a cultura; melhorar a atenção à saúde, com foco no atendimento integral; prevenir e reduzir a violência; promover a cidadania e aumentar a empregabilidade, reduzindo as desigualdades; estruturar e modernizar a base científica, tecnológica e ambiental; implantar empreendimentos estruturadores e fortalecer as cadeias e arranjos produtivos; universalizar o acesso à água, ao esgotamento sanitário e melhorar a habitabilidade; aumentar e qualificar a infraestrutura para o desenvolvimento; equilibrar receitas e despesas; valorizar o servidor e aumentar a capacidade de implementar políticas públicas.

Ainda sobre o programa apresentado pelo Governo (2007), encontramos ações referentes ao nosso estudo: *O Programa de Correção de Fluxo*. Para essa ação, o Governo investiu R\$ 23 milhões em 2007 nas parcerias com o Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, para a implantação dos Programas de Aceleração dos Estudos para os alunos que apresentavam distorção idade/série.

Para o Ensino Médio, foco de nosso estudo, a parceria com a FRM promoveu neste ano o atendimento de 21 mil estudantes com o *Programa Travessia*<sup>7</sup>.

Conforme consta no Relatório das ações do Governo (2007), o Estado gastava R\$ 400 milhões por ano com abandono e repetência. Só no Ensino Médio, 70% dos alunos apresentam defasagem entre a idade e a série que cursam. A resposta a esse quadro pode ser percebida no relatório referente ao ano de 2012. A esse respeito, diz-se que o Programa de Correção de Fluxo demandou

contratação de profissionais de educação com foco na implementação de ações e programas prioritários, foi realizada seleção pública para contratação temporária de profissionais para atuarem nos programas e projetos especiais geridos pela Secretaria Estadual de Educação. Foram 5.538 professores e 141 coordenadores pedagógicos contratados para trabalhar nos programas Travessia, Se Liga, Acelera e Chapéu de Palha (PERNAMBUCO, 2012).

Assim, o modelo de gestão incorpora em suas ações a flexibilidade por meio de contratações de professores para trabalharem de forma temporária, tendo em vista que se justifica uma ação imediatista para Pernambuco, que é a correção do fluxo escolar idade/série entre outros programas em vigência no Estado.

No entanto, o modelo de contratação temporária de profissionais vem provocando retrocesso em relação aos direitos conquistados pela classe trabalhadora, uma vez que se trata

---

<sup>7</sup> Para o Ensino Fundamental, o governo trabalha com os programas Alfabetizar com Sucesso/Circuito Campeão, e com o Se Liga e o Acelera Pernambuco.

de contratos que não asseguram a estabilidade aos profissionais. Percebemos a vulnerabilidade dos direitos diluídos como única opção, porque a pouca chance de contratação efetiva, da estabilidade do emprego, vem gerando consequência e precariedade do trabalho docente.

### **5.3 Programas de correção de fluxo escolar em Pernambuco: breve evolução histórica**

Nesse subitem trataremos sobre os Programas de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco, com o objetivo de compreender a sua trajetória histórica.

Os Programas de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco têm início com o antigo Telecurso 2000 (TC2000) engajado com uma instituição diretamente ligada ao setor produtivo, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), posteriormente, passa a contar com a estrutura educacional de outra fundação oriunda dos meios empresariais e com a presença em todo cenário nacional – a Fundação Bradesco.

A parceria entre o sistema FIESP e a Fundação Roberto Marinho, que levou ao TC2000, deu-se entre os anos de 1993/1994. Em seguida surgiu o comitê encarregado de formular as primeiras propostas do TC2000 dando origem a um primeiro documento intitulado *Telecurso de Formação Básica para o mundo do Trabalho*. À Fundação Roberto Marinho (FRM) coube o gerenciamento do projeto, à mobilização das empresas do sistema Globo de Comunicações para a implementação do projeto, assegurando a doação de espaço de veiculação nas respectivas mídias (TV, rádio e jornal) (CARVALHO, 2000, pp. 69-78).

Contudo faz-se pertinente pensar o que leva instituições com interesses e áreas de atuação diferentes a se associarem em um projeto educacional de tal dimensão? Fica evidente o fato de o TC2000 ter passado a ser o instrumento para a educação de jovens e adultos em vários Estados, por meio de convênios com várias Secretarias de Educação, um evidente processo de terceirização de serviços.

A partir do ano 2001, inicia-se o Projeto Avançar - Aceleração do Ensino Médio<sup>8</sup>. Na medida em que contempla e tem por foco a aceleração efetiva da escolaridade, insere-se dentro da política educacional e do plano de ações da SEDUC/PE, apresentando as diretrizes e os objetivos das propostas de telessala; ampliou-se por todas as regiões do estado e passou a

---

<sup>8</sup>O Projeto Avançar constitui-se pelo convênio entre as Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC). O objetivo da ação era promover a elevação da escolaridade, por meio da aceleração do Ensino Médio, de jovens e adultos, buscando a regularização do fluxo escolar.

ser o formato pedagógico de escolarização que delineou a prática estatal de educação de jovens e adultos.

O Projeto Avançar é destinado aos Jovens e Adultos matriculados nos anos finais da educação básica. Consta no Parecer CEE/PE nº 112/2004 (PERNAMBUCO, 2004),

Trata-se do Projeto Avançar. No caso, sugere-se uma especial atenção aos componentes curriculares do ensino médio para assegurar, tendo em vista o foco no processo de construção da igualdade, as diretrizes, objetivos, metas e condições de aprendizagem previstas para esta etapa de educação básica, independente do curso e modalidade que viabiliza o atendimento do direito a aprendizagem prevista para esta etapa de educação básica, independente do curso e modalidade que viabiliza o atendimento do direito. Observe-se, ainda, que a inserção em tais programas deve considerar a decisão do (a) interessado (a) e as características do grupo-classe; a apreciação da família devidamente informada a respeito da garantia dos (as) professores (as) devidamente qualificados (as) e da ausência de prejuízos em relação aos conhecimentos, valores, habilidades e competências previstas para os estudantes do ensino médio no Brasil.

Evidencia-se a preocupação em ofertar educação para os anos finais do ensino básico. Na contrapartida, observamos que as decisões dos interessados pelo Programa devem ser respeitadas, sobretudo junto à apreciação da família; pressupõe-se a preservação da qualidade, um novo modelo de atendimento específico ao referido público para atendimento em classes aceleradas.

A matriz curricular elaborada para o Projeto Avançar (PERNAMBUCO, 2007) estruturava-se de acordo com o artigo 26 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996): possuía uma base comum e outra diversificada. Foi elaborada com as disciplinas do currículo proposto para o Ensino Médio e distribuídas em quatro módulos. Cada disciplina possuía uma carga horária que representava o total de horas a serem trabalhadas por módulo e aceita pelo Conselho Estadual de Educação para um curso de aceleração de estudos.

O projeto propunha contar com o professor como mediador da aprendizagem, preparando os alunos para uma formação cidadã, ajudando-os na busca por conhecimentos de forma participativa, estimulando o aluno a recuperar a defasagem e obter conhecimentos, sobretudo para prover crescimento na vida social e produtiva.

Contudo, no fim de 2006, com o fim do mandato do governo estadual Jarbas Vasconcelos, o Projeto Avançar foi substituído pelo Programa Travessia, por carecer de efeitos significativo permanecendo grande número de alunos defasados em suas séries.

Desse modo, é importante perceber que as políticas públicas em Pernambuco carecem de continuidade em suas ações. Contudo, há de se observar diversas expectativas e redimensionamentos de políticas destinadas para jovens e adultos, um movimento cíclico que se apresenta em intervalos de tempos, por vezes descontínuos em suas ações o que remete à reflexão de um aproveitamento imaginado como alcançável em programas e projetos educacionais. Contudo, apreende-se pelo exposto que ações de políticas de governos suscitam deliberações ditas “inovadoras”, sobretudo destinadas a determinados segmentos da população, conforme regras estabelecidas por elas, e assim remete-nos à compreensão do fracasso escolar e de políticas públicas. No entanto, os índices de aproveitamento da escola básica carecem de atenção, sobretudo para estudantes (jovens e adultos) que apresentam defasagem escolar. Cabe ressaltar que as políticas públicas, ao lançarem programas e projetos desenvolvidos nas escolas, bem como práticas pedagógicas, vêm tratando de modo variado a questão do fracasso escolar, quando se observam limites para compreender os reais fundamentos dessas “novas propostas”, em direção ao enfrentamento do combate ao fracasso escolar.

Para tanto, recorremos a Arroyo (1997, p. 19) que aquece o debate sobre o fracasso escolar chamando atenção “para o fato de que o enfrentamento do fracasso escolar tem se limitado a medidas que facilitam a passagem de série, eliminando, por decreto, a reprovação, mas, a cultura escolar seletiva, hierarquizada, seriada, gradeada permanece inalterada”.

Observa-se nas palavras de Arroyo que as medidas se mantêm nos tradicionais diagnósticos reducionistas que identificam o fracasso apenas de forma superficial, o que nos leva a conceber a inoperância de ações governamentais pelas formas estanques de pacotes “prontos”, os quais vêm sendo elaborados na busca por alternativas “ditas inovadoras”, como caminho para sanar problemas de tamanha magnitude que é o combate do fracasso escolar. Atrelar ações emergenciais para o combate do fracasso escolar seria ignorar um olhar individualizado e analítico da situação de cada escola e dos estudantes. Portanto, é cabível atentar para outros sentidos, para que ocorram modificações no modelo de organização escolar que atenda às suas verdadeiras necessidades.

Assim, passamos a apresentar o surgimento do Programa Travessia, que pretende dar continuidades a programas de aceleração dos estudos em Pernambuco.

### 5.3.1 O Programa Travessia

No início do Governo Eduardo Campos, em Pernambuco, a distorção idade/série continuava apresentando índices altos, uma vez que o Projeto Avançar não obteve resultados esperados quanto à equiparação da idade/série dos alunos que apresentavam defasagens. Por meio de diagnósticos realizados em todas as Gerências Regionais de Educação (GREs), a Secretaria de Educação de Pernambuco, considerando o quadro de retenção de fluxo escolar especialmente no ensino médio, justificou a necessidade de uma política pública que revertesse o problema.

Na Tabela a seguir, apresentamos o índice da distorção idade/série, considerando onde se encontram as GREs, com base no ano de 2007.

Afogados da Ingazeira 50,9%	Barreiros 73,2%	Garanhuns 67,9%	Palmares 68,1%	Salgueiro 55,7%
Araripina 67,4%	Caruaru 64,4%	Limoeiro 59,1%	Petrolina 59,1%	Vitória de Santo Antão 76,4%
Arcoverde; 65,8%	Floresta 63,0%	Nazaré da Mata 40,0%	Recife 74,1%	

Fonte: Elaboração com base nos dados obtidos do portal do INEP (2013).

Frente aos dados, observa-se que Recife apresentava uma taxa de distorção idade/série bastante significativa. Diante dos números crescentes, o Governo de Pernambuco optou por implantar o Programa Travessia, sob o argumento de que se trata de uma metodologia inovadora, participativa, diferente da utilizada no Ensino Regular.

A política de correção de fluxo idade/série escolar em Pernambuco faz parte de uma proposta pedagógica conduzida em parceria com a FRM e está presente em 179 dos 184 municípios do Estado, com metodologia utilizada em mais de 600 escolas da rede pública, totalizando 2,1 mil salas de aula (PERNAMBUCO, 2011).

Dados estatísticos apresentados pela FRM constataam que cerca de 90 mil alunos de Pernambuco em 2010 utilizaram a metodologia do Programa Travessia como recurso didático-metodológico no processo de aprendizagem. Ainda no mesmo ano, o Programa formou trinta mil estudantes no ensino médio. Em 2011, o reforço escolar estreou no ensino fundamental, cuja distorção caiu dos 65% para 37%. No ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação certificou nove mil concluintes do ensino médio e sete mil concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que utilizaram a metodologia do Programa durante estas etapas finais de ensino. Desde que foi lançado em 2007, o programa conseguiu formar mais de 127

mil estudantes e reduzir em um terço do índice de alunos com defasagem idade/série no ensino médio (PERNAMBUCO, 2008).

O problema que se apresenta para Pernambuco foi observar os elevados índices de distorção idade/série, sendo oportuno redimensionar “novas” ações na perspectiva de superação da defasagem escolar e corrigir fluxos. Os gastos com reprovação e abandono escolar têm mobilizado o surgimento de políticas públicas educacionais específicas que desacelerem de maneira eficaz o ritmo de distorção idade/série e melhorem os indicadores de rendimento escolar.

É oportuno compreender que programas que têm como expectativa o atendimento a alunos com defasagem escolar no seu processo de escolaridade possibilitam ações baseadas no princípio da aceleração dos estudos, priorizando a aprendizagem no que é minimamente necessário. São respaldados pela legislação brasileira como forma de garantir dívidas históricas. A efetivação dessas ações ocorre em várias localidades do País, sendo que em cada uma delas apresentam certas especificidades, das diversas regiões, bem como de cada escola.

Conforme a Instrução Normativa nº 07/2008, que fixa as diretrizes e orientações do Programa Travessia em Pernambuco, tem-se uma nova forma de organização das classes do ensino médio de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Conforme parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE),

O diagnóstico do Ensino Médio, apresentado pela SEE/PE, demonstra a necessidade de correção do problema da distorção idade/série mediante iniciativas estruturadoras que atinjam a gênese do problema e, ao mesmo tempo, medidas complementares que apresentem respostas imediatas para os problemas decorrentes de uma política pública que ainda não conseguiu cumprir compromissos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, com a educação escolar sob a ótica do direito (CEE/PE, nº 115/2007).

Nesse sentido, observa-se a importância dessa iniciativa que apresenta objetivos análogos aos outros projetos já desenvolvidos anteriormente, a exemplo do Projeto Avançar, além de incorporar modificações fundamentadas em um rigoroso processo de avaliação.

No mesmo parecer ainda temos os seguintes relatos:

Com esse entendimento consideramos positiva a decisão de manter sob a responsabilidade dos técnicos dessa instituição o acompanhamento que antes era realizado por outra instituição e sugere-se que seja feita a leitura do Parecer CEE/PE nº 31/2002-CEB e Parecer CEE/PE nº 112/2004-CEB, que tratam do Projeto Avançar. Outra inovação é a introdução de uma carga horária significativa para os componentes transdisciplinares. No caso, sugere-se uma especial atenção aos componentes curriculares do ensino

médio para assegurar, tendo em vista o foco no processo de construção da igualdade, as diretrizes, objetivos, metas e condições de aprendizagem prevista para esta etapa de educação básica, independente do curso e modalidade que viabiliza o atendimento do direito. Observe-se, ainda, que a inserção em tais programas deve considerar a decisão do (a) interessado (a) e as características do grupo-classe; a apreciação da família devidamente informada a respeito da garantia dos (as) professores (as) devidamente qualificados (as) e da ausência de prejuízos em relação aos conhecimentos, valores, habilidades e competências previstas para os estudantes do ensino médio no Brasil.

Esse Parecer reafirma as diretrizes do Programa Travessia em Pernambuco, suscita inclusão de vários sujeitos envolvidos, por meio de um portal “*De olho na educação*”, cujo objetivo é fornecer indicadores aos pais, os quais devem exigir qualidade, bem como acompanhar gestores, estudantes, sobre os rumos da educação e estão em consonância com o documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, produzido no âmbito do movimento empresarial “*Compromisso de Todos pela Educação*”.

Percebe-se dessa forma que as proposições desse programa foram respaldadas, inclusive pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ressaltamos que há analogias dos pareceres do Programa Travessia que coadunam com a agenda empresarial para o campo da educação, que visam criar uma “nova consciência, uma nova sensibilidade social” (BALL; MAINARDES, 2011).

No caso de Pernambuco, a criação de classes aceleradas para os alunos do Ensino Médio tem como principal justificativa a carência da mão de obra que o Estado necessita, tendo em vista o elevado número de jovens sem qualificação para o mundo do trabalho, e com poucas habilidades técnicas, dificultando a elevação da empregabilidade formal, que cada vez mais exige formação técnica, ainda que existam vagas disponíveis.

Caracteriza-se como política pública de aceleração dos estudos, com utilização da já conhecida metodologia do *Telecurso 2000*. O Programa é monitorado pela equipe técnica da FRM e tem por objetivo reduzir a distorção idade/série no ensino fundamental atendendo aos jovens de 15 anos de idade para o ensino fundamental e, para inserção no ensino médio, atende aos jovens a partir dos 17 anos. O Programa surgiu como proposta de “política de inclusão”, valorização e reconhecimento da dívida social que o governo e a sociedade civil têm para com esta parcela da população (PERNAMBUCO, 2007).

Essa metodologia tem como objetivo a interação de grupos, em atenção ao acolhimento de alunos com históricos de evasão, uma vez que se trata de alunos com sucessivos abandonos, especialmente por não conciliar estudo e exercício de trabalho, ao

mesmo tempo, outros fatores como gravidez na adolescência, cuidar dos irmãos mais novos, os afazeres da casa, contribuíram para o atraso escolar e a reinserção nos estudos.

A metodologia do Programa Travessia foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso, que nasceu nos anos de 1970, com o propósito de oferecer aulas pela televisão a milhares de brasileiros que precisavam concluir a escolaridade básica. A partir de 1995, por meio de uma parceria entre a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e a FRM, o Telecurso foi completamente atualizado, passando a se chamar de Novo Telecurso. Novas disciplinas foram incluídas, novas mídias foram produzidas e novos livros foram elaborados com o objetivo de auxiliar os alunos a estudarem as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio.

Essa metodologia é utilizada em todos os projetos implementados pela FRM. Nela, anuncia-se que o cotidiano é colocado no centro da ação pedagógica, e o conhecimento está a serviço da vida. Pelo menos no âmbito do texto, o Programa usa metodologia como um espaço colaborativo de valorização das inteligências, de saberes e de respeito às diferenças e aos ritmos de aprendizagem. Nessa metodologia, espera-se que o professor tenha um papel fundamental na criação de condições para uma aprendizagem de qualidade.

Pelo exposto, observa-se que o Programa Travessia tem uma metodologia própria, que promete privilegiar o estudo contextualizado com leituras de imagens das teleaulas para desenvolvimento da oralidade, escrita, comunicação entre o grupo-classe e estimular a criatividade do aluno. A sala de aula é organizada em círculo, proporcionando que todos participem. Após a exibição das teleaulas e ter realizado leituras de imagens para estimular o conhecimento prévio dos alunos, a turma é dividida em quatro equipes (socialização, síntese, coordenação e avaliação) com competências específicas a serem atingidas. Os alunos fazem rodízio durante o curso, a fim de passarem por todas as equipes<sup>9</sup>.

Os professores são responsáveis pela mediação pedagógica nas salas de aula, bem como pelos projetos didáticos complementares, com temáticas relacionadas, além de amostras culturais, aulas-passeio, entre outros. No entanto, o envolvimento de professores, coordenadores, supervisores isenta a participação nos processos de construção pedagógica e avaliação.

---

<sup>9</sup> A equipe de socialização tem como papel motivar o grupo-classe, por meio de dinâmicas, organização de atividades recreativas, buscando a harmonização e integração do grupo. A equipe de coordenação participa na organização dos debates, na organização de painéis confeccionados pelos alunos, assim como para organizar os tempos durante as apresentações de seminários, entre outros. A equipe de síntese tem como atribuição ao final da aula realizar um breve resumo do que foi vivenciado nas aulas, estimulando o grupo classe a rever seu desempenho, assim como cabe à equipe de avaliação realizar uma autoavaliação, buscando rever avanços e recuos no que se refere à aprendizagem e ao crescimento do grupo.

Os professores, coordenadores, supervisores e gestores, participam de um processo de formação continuada para entendimento da metodologia e são acompanhados sistematicamente nas suas práticas cotidianas. Cada professor (dois por turmas) se dedica a uma sala de aula do Programa durante todo curso. Já os supervisores têm um papel primordial frente ao monitoramento do projeto, pois são eles que visitam regularmente as turmas, acompanham e realizam as intervenções que julgam necessárias (PERNAMBUCO, 2007).

Na seção a seguir, pretendeu-se dar voz aos gestores, que fazem parte da operacionalização do Programa Travessia, sujeitos dessa pesquisa, registrando suas concepções, vivências e percepções sobre impactos do Programa.

## **6 CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE O PROGRAMA TRAVESSIA EM PERNAMBUCO**

### **6.1 Introdução**

Abordar-se-á, nesta seção, as concepções dos gestores sobre o Programa Travessia em Pernambuco, com ênfase nas percepções de enfrentamento do fracasso escolar e nos efeitos pragmáticos da política de correção de fluxo escolar.

Os dados que subsidiaram esta etapa foram obtidos essencialmente por meio da realização de entrevistas, do tipo semiestruturadas, realizadas na Secretaria de Educação de Pernambuco, na Regional Recife-Sul e nas escolas pesquisadas. Para tanto, foram ouvidos gestores, coordenadores e professores das escolas e o coordenador pedagógico da FRM.

Também contemplamos análise de dados referentes ao aporte documental que subsidiou compreender as finalidades da implementação da Política de Correção de Fluxo Escolar. Por fim, para complemento das análises nos reportamos às revisões bibliográficas para fundamentação teórica sobre nosso objeto de estudo.

### **6.2 Concepção sobre o Programa Travessia**

A iniciativa de correção do fluxo escolar permite diferentes interpretações quanto ao seu sentido e à eficácia quando relacionada especialmente ao propósito da superação do fracasso escolar, conforme temos realçado neste trabalho. Assim, procuramos conhecer inicialmente como os diferentes sujeitos envolvidos com a gestão do Programa Travessia concebem o propósito e a efetividade dessa política pública no âmbito da educação de Pernambuco.

Ao indagarmos a coordenadora geral do Programa de Correção de Fluxo Escolar, responsável pelo Programa Travessia no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEE/PE), sobre a sua concepção do Programa de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco, a mesma externou a seguinte consideração:

[...] É exatamente o desafio que a gente tem de, se aqueles alunos, estudantes, não tiveram a oportunidade de fazer o seu curso natural digamos assim, do processo de ensino aprendizagem, aí ele tem a possibilidade de estabelecer uma relação com um Programa que forma ele para a vida. Eu digo que o objetivo muito forte do Programa Travessia e que inclusive as turmas de 2014 começaram com um formato um pouquinho diferente,

porque eles vão ter um trabalho de qualificação profissional, tanto no fundamental, quanto no médio (agosto, 2013).

A entrevistada entende que o objetivo maior do Programa Travessia é possibilitar a formação do cidadão para a vida, com ênfase na oferta da qualificação profissional, a exemplo da inserção da FRM, que participa com a elaboração do material pedagógico e oferece formação de professores para o entendimento da metodologia.

Pode-se inferir que a concepção da coordenadora sobre o Programa coaduna com a disseminação do modelo de administração pública que congrega a intromissão do setor empresarial, se distanciando, contudo, da educação humanística, voltando-se para a técnica, diretamente influenciada por planejamentos estratégicos, para obtenção da eficiência e eficácia.

Temos, portanto, as justificativas que conferem inovações como propostas para aquecer o mercado, diretamente influenciadas pela ideia de planejamento estratégico, que emerge das diretrizes do Programa de Modernização de Gestão, que tem como premissa a eficiência nos processos.

Para relacionar a concepção da coordenadora da SEE/PE, encontramos nas palavras de Villela (2006, p. 42) que

O mundo está exigindo, cada vez mais, que as pessoas saiam da escola com capacidade para aprender a aprender, a pensar, a resolver problemas, a ser criativo, crítico, autônomo, capaz de interagir com outras pessoas. O mundo precisa de pessoas que tenham condições de se comunicar eficientemente e competência para atuar de maneira consciente, responsável, construtiva e solidária na sociedade.

O autor alerta para as exigências do ser criativo, autônomo e que consiga atuar de forma responsável no meio em que vive. Porém, as condições que são oferecidas aos estudantes de escolas públicas, sobretudo quando relacionadas às necessidades de obtenção do desenvolvimento de competências e habilidades, suscita a materialização ativa dos sujeitos, mas de difícil materialização, dadas as condições oferecidas a esses estudantes, especialmente aqueles que apresentam históricos de multirrepetências e defasagens escolares.

Ao enfatizar a necessidade da qualificação profissional, na concepção da coordenadora da SEE/PE, é importante o seu reconhecimento diante da necessidade de integração ao mercado, conforme complemento de seu depoimento a seguir.

É um Projeto novo da FRM que eles chamam de QUALIFICA, um projeto novo que eles têm desenvolvido, para preparar esse estudante para o mercado de trabalho, porque você sabe que em nosso Estado temos a proliferação de indústrias automobilísticas, a refinaria, tudo isso precisa de uma mão de obra qualificada e o que é que muitas vezes que a gente escuta desses estudantes? A necessidade que eles têm de trabalhar para o sustento da família, eles às vezes precisam abandonar os estudos para “se virar nos trinta” a exemplo da seca que teve o ano passado, eles deixam os estudos para poder ganhar o suporte para sustentar a família, pois muitas vezes são arrimos de famílias (agosto, 2013)

Observa-se na fala da entrevistada que o destaque sobre o que para ela é sucesso do Programa corresponde ao que se espera das finalidades curriculares para o Ensino Médio, conforme a legislação educacional estabelece. Contudo, ao se referir a uma atividade didático-pedagógica vivenciada pelos alunos tem-se a ênfase na preparação para o mercado de trabalho como elemento central da formação e não as demais dimensões formativas, a exemplo da cidadania, qualidade de vida, estudos posteriores, entre outras. Contudo, ao ressaltar que “*alunos precisam abandonar os estudos para sustentar a família, por serem arrimos de família*”, pode-se inferir que o depoente aponta uma das causas do fracasso escolar, por ter seus reflexos negativos na dimensão social, nas precárias condições de vidas as quais impedem que muitos estudantes deem prosseguimento aos estudos em tempo correspondente a idade e série, sendo oportuno um olhar mais cuidadoso para a dimensão social em que o fracasso escolar pode estar relacionado. Há de se interrogar sobre as proposições dessa política que atenta para o combate ao enfrentamento do fracasso escolar. Afinal, quem é responsabilizado pelo fracasso? O professor? O aluno?

Concordamos com Gameiro (2013) quando aponta a cidadania relacionada aos interesses da política local. Contudo, se infere nas palavras da coordenadora em depoimento que “O Estado de Pernambuco tem a necessidade de qualificação profissional para inserção de jovens em indústrias e refinarias”. Apesar de concordarmos com a necessidade da inserção, da qualificação profissional e da empregabilidade de jovens e adultos, consideramos que a cidadania, vista apenas pela ótica do mercado, torna-se restrita.

Conforme Vieira (*apud* CANDAU, 2002, p. 38), “a cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”. Na mesma linha de concepção de cidadania pronunciada pelos autores reiteramos a necessidade de uma cidadania plena, participativa que possibilite a tomada de decisões.

A coordenadora da SEE/PE acrescenta ainda que

Tivemos uma amostra de empreendedorismo para apontar as oportunidades que eles têm de “aprender a empreender”. Então a gente tem um exemplo de um rapaz professor, que fez um trabalho bellissimo numa escola do metro-sul e levou isso para o mundo do teatro no Programa Travessia. Então os alunos são artistas de teatro. Conhecidos nacionalmente? Não, mas poderão ser e estão fazendo do teatro um tipo de meio de vida e articulando isso tudo com conhecimentos. Fizeram toda uma amostra para a questão das raízes nordestinas: Lampião, Maria Bonita etc. Fizeram apresentação inclusive na *FENEARTE* passada. Então eles pegam o conteúdo do currículo associam isso a um tipo de atividade que para eles tem um objetivo de vida, de sobrevivência e podem desenvolver. Eu acho que essa é a grande marca do Travessia, é fazer essa travessia, eu digo muito, e a palavra define muito do que o projeto em si diz: É atravessar esse momento que para eles em um dado momento da vida foi tão difícil de enfrentar, essa impossibilidade exatamente de poder fazer o seu percurso natural e então construir essa outra oportunidade, acho que atravessar dessa forma é bastante salutar. Antes de tudo é formar o cidadão, mostrar que o conhecimento não é aquilo que a gente não só guarda prá gente não, às vezes é a grande impossibilidade que a escola como um todo, e não é só na escola pública não, é também na escola privada que vejo como exemplo “AH! eu vou estudar isso só prá prova de amanhã”?  
(Coordenadora da Correção de Fluxo Escolar/ SEE/PE, agosto, 2013).

O que se conclui da fala da coordenadora é que o currículo contribui para atender aos objetivos de vida, como meio para sobrevivência, porém antes de tudo deve possibilitar a formação cidadã, aproveitando as oportunidades, do aprender a empreender, sobretudo diante de poucas possibilidades dos estudantes galgarem melhores condições de emprego, cujas condições ainda se encontram frágeis e com insuficientes possibilidades efetivas de serem incluídos.

Concordamos que a escola seja um espaço de formação cidadã, porém há de se considerar limites e possibilidades, frente a contextos escolares bastante vulneráveis, com limitada condição de vivência cidadã, livre de preconceitos e das práticas político-pedagógicas ainda não condizentes com outras formas mais democráticas de convivência e respeito ao outro, e ao mesmo tempo, repensar os resultados das práticas pedagógicas, por vezes inconsistentes, que continuam registrando altos índices de evasão escolar, distorção idade/série, numa perspectiva restrita e com baixos rendimentos de aprendizagens.

Enfatiza ainda a coordenadora geral da correção de fluxo escolar da SEE/PE que

Então assim, a escola rompe com a perspectiva da criatividade, que é extremamente necessária, a gente não pode só aprender para hoje e amanhã, a gente aprende para vida, para o amanhã, *para poder transpor, para poder atravessar, essa é a travessia*, então evidentemente que a gente faz uso dos componentes curriculares quando eles fazem consonância com tudo que a gente busca hoje nesse mundo, nessa

perspectiva cidadã, essa é a grande contribuição que o Programa Travessia tem trazido à possibilidade de desenvolver conhecimentos (agosto, 2013).

Confirma a coordenadora que o conhecimento é contínuo, essa é a marca do Programa Travessia: fazer uso dos conhecimentos e aplicá-los na vida cotidiana. Complementa que o Programa traz na sua concepção possibilidades de desenvolvimento, obtenção de êxitos na perspectiva cidadã e da empregabilidade. Há de se refletir se os novos conhecimentos estão sendo apreendidos pelos estudantes, visto que a defasagem e a falta de oportunidades em transpor conhecimentos para a vida se apresentam ainda limitadas.

A metodologia do Programa Travessia encontra-se centrada em desenvolver habilidades básicas, bem como na perspectiva do desenvolvimento de atitudes de cidadania, como determina a Lei de Diretrizes e Bases, LDB/1996, quando define a "preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (LDB/1996, Art. 35).

Ainda no mesmo artigo 35, que trata sobre a educação centrada no mundo do trabalho, decorre de uma necessidade que o capital tem de encontrar espaços para continuar sua acumulação e reprodução.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98, que define as diretrizes gerais para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, diz que

a concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (p. 11).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas de uma educação centrada no mundo do trabalho são representações da sociedade que se pretende, imbuídas em um universo de interesses que se desvia dos anseios da comunidade. Observa-se a ênfase na educação via mercado. Assim, compreendemos que o currículo para essa modalidade de ensino tem tomado novas configurações para justificar práticas educativas que se articulam às práticas

econômicas. Assim, compreendemos as estratégias de políticas públicas a serem inseridas em classes aceleradas, que também não fogem às regras propostas pela LDB.

A ênfase na reprodução do capital tem se refletido nas práticas pedagógicas como retratam Arruda e Nóbrega (*Apud* AGUIAR, 1991, p. 27). Tais modificações foram “marcadas pela intensificação do processo de industrialização e de urbanização, alargamento da classe média e pela absorção efetiva do planejamento como instrumento de política econômica do governo”. O mesmo enunciado se faz presente para o desenvolvimento de atitudes de cidadania.

Para tanto, tomamos as considerações de Sposati (1997) como referência, e ao mesmo tempo, correlacionamos com a concepção de cidadania da coordenadora entrevistada:

A implementação de uma política educacional orientada para a formação da cidadania supõe mais do que uma dimensão instrumental, de previsão e destinação de recursos para viabilizar ações concretas. Implica considerar, ainda, uma importante dimensão cultural, para que se garanta na escola o acesso ao conhecimento e aos valores relevantes e básicos de uma organização democrática (SPOSATI, 1997, p. 16).

É louvável considerar a dimensão cidadã reconhecida pelos sujeitos em suas falas, contudo, se faz cabível indagar: qual cidadania está sendo privilegiada nos Programas de Correção de Fluxo? Programas esses que enfatizam a necessidade de um contingente de estudantes para o mercado de trabalho e o aproveitamento de mão de obra para fins de empregabilidade. Cabe ponderar que a educação passou a ser apontada como fator urgente para a sustentabilidade do desenvolvimento, tendo em vista os ciclos de crescimento e estagnação que marcam a história de Pernambuco (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007). Ao mesmo tempo, há de se refletir sobre as habilidades e competências que os alunos defasados em seus percursos escolares possam oferecer, por se encontrarem em sua maioria desempregados ou na condição da informalidade e subemprego.

Dessa forma, compreende-se a crise do sistema público de ensino pressionado pelas demandas do capital, legitimando o conflito entre as forças hegemônicas, em uma determinada ordem social, como via da produção material, seja ela cultural ou educacional.

Logo, é preciso romper com a lógica da educação via mercado se quisermos contemplar um modelo de educação comprometida com a igualdade e com a oferta de uma educação universal com qualidade social.

Faz-se importante destacar, ainda, que estamos tratando de alunos com históricos de repetências em seus percursos escolares, apresentando precárias oportunidades de concorrer

de forma igual no mundo do trabalho, especialmente diante do desemprego estrutural, que vem acirrando uma disputa no que concerne à inserção, à permanência e à estabilidade do profissional, deixando milhões de jovens e adultos no campo da informalidade.

Logo, a educação, atrelada à qualificação profissional e à cidadania, quando concebidas e organizadas a partir da lógica do capital ficam restritas às leis do mercado e empobrecem o conceito de homem como cidadão de direitos. Assim, na sociedade capitalista, o ser humano torna-se um meio para atender aos interesses econômicos.

Acreditamos que a educação seja uma via para a melhoria da qualidade de vida, para a formação integral. O problema é: qual cidadania está sendo ofertada? Desprovidos desses cuidados, advertimos para os limites que a educação assume no cotidiano dos estudantes, visto que não estão alcançando melhores condições sociais, como observamos nos relatos dos alunos egressos ao narrarem suas concepções pós-conclusão do ensino médio, na seção a seguir.

A coordenadora da Regional-Recife-Sul apresenta suas concepções sobre o Programa Travessia, afirmando que

É exatamente o desafio que a gente tem de, se aqueles alunos, estudantes, não tiveram a oportunidade de fazer o seu curso natural digamos assim, do processo de ensino aprendizagem, aí ele tem a possibilidade de estabelecer uma relação com um Programa que forma ele para a vida. Eu digo que o objetivo muito forte do Programa Travessia e que inclusive as turmas de 2014 começaram com um formato um pouquinho diferente, porque eles vão ter um trabalho de qualificação profissional, tanto no fundamental, quanto no médio (Coordenadora da Regional-Recife-Sul-Correção de Fluxo Escolar) (agosto, 2013).

Afirma ainda que

Os conteúdos são todos pensados para atender aquela faixa etária, conteúdos das diversas áreas de ensino, nenhum fica de fora, inclusive conteúdo a mais, como a questão do protagonismo juvenil, o empreendedorismo, a questão da própria arte e da cultura, que são envolvidos. Então, a gente tem atrelado aos demais conteúdos do currículo do ensino médio, que vem agregando valores ao ensino (IDEM)

Trabalhar com a heterogeneidade é algo inerente a toda sala de aula. A troca de saberes e a interação do trabalho em grupos são aportes interessantes para tornar a sala de aula mais atrativa.

A base diversificada do currículo, atrelada à base nacional comum, pretende enriquecer a prática pedagógica, sendo destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de dezembro de 1996 (LDB 9394/96). A LDB promoveu mudanças na organização do ensino, principalmente em relação aos currículos do ensino fundamental e médio, no sentido de se comprometer com a diversidade das instituições escolares e com suas necessidades.

É importante destacar a concepção da coordenadora sobre o Programa como algo enriquecedor e que desperta o interesse nos estudantes ao contemplar conhecimentos diversificados. Entretanto, é importante que essa questão não seja pensada de forma unilateral, mas coletivamente, a partir do Projeto Político Pedagógico, das necessidades das unidades de ensino e das comunidades que delas fazem parte.

Em se tratando do currículo, concordamos com as colocações de Nunes (2002, p. 8) ao afirmar que "em todas as reformas educacionais do mundo contemporâneo, os currículos assumem posição estratégica, uma vez que neles se aglutinam e se diversificam as disputas em torno dos diferentes sentidos do social e do político".

Pelo exposto, pensar em currículo remete-nos pensar de forma mais atenciosa e reflexiva sobre quais intenções estão contidas e expressas nas legislações para o campo educacional. O incentivo ao protagonismo juvenil, mesmo que tenha pertinência, valores, privilegiando o estudante a ser "construtor de sua história", ao mesmo tempo, desfaz a construção de uma cidadania plena, participativa, que pouco se materializa nas escolas. "Dar voz a comunidade", "incentivar o protagonismo juvenil" são sinônimos do protagonismo recomendado pelas políticas públicas, como estratégias de comunicação e participação comunitária, mas pode não se materializar de forma democrática.

Com relação aos currículos, há de se considerar que

[...] como discurso educativo, os currículos relevam a visão de mundo daqueles que podem defini-los. Logo, subentendem as relações de poder envolvidas no processo de representá-los, na possibilidade de explicar o que conta como conhecimento (SILVA, 1999 *apud* NUNES, 2002, p. 8).

No entendimento dos autores, o currículo não é neutro, faz parte de um discurso que representa interesses das relações de poder que delas emergem, por ignorar concepções de mundo, sobretudo, daqueles que não têm poder de decisão. Assim, entendemos que as políticas públicas para o campo educacional, conduzidas por proposições gerenciais, sofrem reinterpretações e imposições em nível local, ao satisfazer as normatizações legais autoinstituídas pelo poder público, em diferentes contextos.

Dando continuidade às análises, convidamos os gestores das escolas pesquisadas a dar voz a este estudo, por agregar concepções mais amplas sobre o cotidiano e a materialização do Programa Travessia.

Desse modo, ao ouvirmos os dois gestores das escolas pesquisadas, suas narrativas aparecem revestidas de contrapontos ao sujeito anterior, todavia, na narrativa do Gestor 01, observamos a ênfase no debate acerca da sua concepção sobre política de correção de fluxo, ao afirmar que as conjecturas de políticas públicas, com suas proposições insuficientes e pouco inovadoras, têm sido um “problema sistêmico, contudo, entende que o problema constitui-se também no campo cultural”.

Assim, descrevemos a fala do Gestor 01, quanto às concepções sobre correção do fluxo escolar,

O egresso vem para a escola pela pressão cultural. Ele já passou por várias situações na vida e por bem, ou necessidade própria, ou vontade de trabalhar, para dar suporte melhor para os seus filhos, tá estudando por causa do trabalho, “porque era meu sonho e se eu não pude por que fiquei grávida”? Esses são os relatos que me cortam o coração. Vou ser assim bem piegas... É que essa acolhida do indivíduo não deveria ser feita por um projeto específico, deveria ser feita por todo professor, devia ter essa noção de resgate de autoestima, de ensinar o aluno a aprender, a buscar e ter autonomia. Deveria ver essa questão (novembro, 2014).

Compreendemos que, para o Gestor 01, a inserção na escola é uma necessidade pela busca de trabalho e melhores condições de vida. Suscita que valores culturais revelam muito do que se produz no imaginário dos indivíduos, visto que na sociedade na qual vivemos, o trabalho é necessidade inerente ao homem para a sua sobrevivência e melhores condições de vida, portanto, não deixa de ser uma imposição cultural.

Ressalta que a acolhida dos alunos nas escolas não deveria se restringir a programas específicos e reconhece aspectos positivos do Programa, mas alerta para mudanças do trato pedagógico em toda rede de ensino, independente do aluno se encontrar inserido ou não em projetos específicos.

Para clarificar a fala desse mesmo gestor, indagamos sobre novas formas de acolhimento nas escolas, da necessidade de políticas de prevenção para que estudantes não necessitem de projetos específicos.

Para tanto, recorreremos Arroyo (2000b, p. 17), quando diz que

... falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas

expectativas e seus comportamentos [é reconhecer que há uma] cultura materializada [na escola que] termina por se impor à cultura individual [e que] interage conflitivamente e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e o sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos. Não apenas alunos, professores, técnicos e gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes dessa pesada cultura.

Pelo exposto, na concepção do Gestor 01, o Programa Travessia também está relacionado a imposições culturais, e por meio delas não há escolhas individuais, mas imposições de modelo padrão.

Mais uma vez, argumenta o Gestor 01:

acho que deveria haver uma política de acolhimento, porque eu acredito nas escolhas individuais, quando falo de prevenção eu penso na perda do estudante. O problema da prevenção para evitar que projetos e programas entrem na escola, esse problema vai demorar muito para acabar. Como lhe disse, a gente ainda vai ter esse problema por muito tempo, porque é como eu falei: é muito mais *cultural do que sistêmico*, não estou dizendo que o sistema está certo. Ele funciona? Não! Ele não funciona, mas por ser uma questão cultural e a gente tem muitos problemas com relação a ele, mas vai bater de frente com a vida prática do indivíduo, tudo isso vai sempre acontecer [...] Classes aceleradas não deveriam existir, eu não acredito em acelerar, eu acredito em recuperar, eu acho que deve sim existir um projeto, uma filosofia outra que traga essa pessoa de volta, de acolhimento, desse indivíduo que tava fora do sistema (Gestor 01, novembro, 2014).

Pode-se inferir que há reconhecimento do Gestor 01 quanto à importância do acolhimento a esse segmento frente às várias mazelas que acometem os estudantes com históricos de distorção idade/série, fato que a escola, como um todo, parece não levar em consideração.

Há de se considerar contextos sociais demarcados por diversas dificuldades. Levando em consideração as palavras do gestor 01, conclui-se que classes aceleradas não deveriam existir. Acredita que o desafio é recuperar os alunos que, por diversas razões, se encontram fora da escola, entre elas a necessidade do emprego para o sustento das famílias. Para tanto, há de se perguntar: em outras modalidades de ensino não há uma preocupação em acolher o aluno? Não estaria o gestor 01 à procura da melhoria da qualidade do ensino para outras modalidades de ensino com mesmo propósito?

Quando indagado como concebe a entrada de programas e projetos na escola, temos as seguintes considerações,

É difícil falar só como gestor, porque o gestor da escola sempre foi um professor e, a primeira vista, nós olhamos projetos como o Travessia, a gente ver como professor, aquilo que tira a vaga do outro professor. Você só tem dois professores trabalhando com todas as disciplinas e vem vários questionamentos e o problema classista, que é justamente o problema do professor que não tem habilitação para aquilo, tá tomando o meu lugar, o lugar de quem tem habilitação. Como gestor, você tem outra visão, porque ele soluciona um problema que é o da distorção. Pensando na forma como o Programa Travessia aborda, mas não resgata o que ele não se propõe a fazer, você também pode trazer pessoas que estavam “perdidas”, ou que já tinham dado como “perdidas” no campo educacional. Então, esse resgate, essa *correção de fluxo*, realmente é importante para a instituição (Gestor 01, novembro, 2014).

Há controvérsias na concepção do Gestor 01 ao analisar o Programa. Admite que a Política de Correção de Fluxo contribua muito para resolver a distorção idade/série ao trazer resultados positivos para a escola, permitindo a diminuição do fluxo escolar. Entretanto, quando se refere à abordagem do Programa e à sua eficácia, acredita não se materializar como de fato se propõe, apontando o *“professor como aquele que tira a vaga do outro”*; suscita uma reflexão sobre a vulnerabilidade do professor e os questionamentos sobre apropriação de conhecimentos de forma satisfatória, além da *“intromissão”* do professor por não se apropriar/ter habilitação para trabalhar didaticamente com disciplinas diversas, para além do seu campo profissional.

As considerações finais do Gestor 01 foram para dizer que

Meu sonho, utopicamente falando, é que o ensino regular fosse capaz disso, *de recuperar o aluno, de acolhê-los*, ou senão que esse projeto tivesse mais aparelhagem do que o sistema pede, porque eu fico com medo pelo estudante, da gente tá dizendo uma mentira para ele, assim, porque tem uma situação bem conteudista no mundo, e quando ele sai do Programa Travessia com a ficha 19 na mão, ele não é um concorrente para o outro, isso me corta o coração, porque ele sai com um sonho de que ele vai ter um caminho, mas na verdade, ele não está incluído, se ele não teve a mesma oportunidade e se o sistema não cobra (Novembro, 2014).

O que se infere nas palavras do Gestor 01 é que o ensino regular só é capaz de dar conta no plano da utopia, por está em busca de novas formas de acolhimento, uma nova forma para atrair alunos que se encontram fora da escola. Ao enfatizar que o Programa Travessia *“deveria ir mais além do que o sistema pede”*, pressupõe algo além de repasses conteudistas, que não permitissem a exclusão dos alunos. Afirma ainda que os alunos do Programa *não são concorrentes para os demais*, apenas levam consigo a ficha de conclusão do Ensino Médio.

Mais uma vez questionamos a precariedade da oferta do ensino público em todas as modalidades de ensino.

Ao entrevistarmos o Gestor 02, temos as seguintes concepções sobre o Programa Travessia,

Classes aceleradas só vão ser favoráveis dependendo do objetivo que se quer, se for para fornecer ao aluno uma ficha 18 ou 19, aí tudo bem, o objetivo vai ser alcançado, entendeu? Estatisticamente, dizer que o quantitativo de alunos que possui, por exemplo, o ensino fundamental ou médio atingiu aí tudo bem, mas se for um objetivo preocupado com a qualidade do ensino, para preparação do aluno para mercado de trabalho, para a universidade, eu acho que esses projetos de aceleração eles não são válidos não (setembro, 2014).

Compreendemos que o Gestor 02 entende que este tipo de programa limita-se a números e, por isso, questiona a validade do Programa. Acrescenta que os objetivos só são favoráveis dependendo para onde se quer chegar. Dessa forma, a dimensão de cidadania, de educação de qualidade, do respeito às diferenças, não é levada em atenção pelo Programa, na concepção do Gestor 02.

Encontramos ainda na concepção do Gestor 02, o seguinte relato:

O Travessia para mim só valoriza o chão da fábrica, criam-se alunos para trabalhar no chão da fábrica mesmo, não estamos preparando alunos para ocuparem cargos de diretoria, cargos que ocupem dentro de uma empresa algo de destaque. *Não é uma educação integral*, não é uma educação técnica, para mim não é educação (setembro, 2014).

Na concepção do Gestor 02, o Programa se apresenta totalmente inválido, em análise, acredita que os alunos só chegarão ao chão da fábrica. No entanto, as condições de escolaridade que agora estão postas para todos os trabalhadores, inclusive os do chão-de-fábrica, advertem para melhoria da oferta da educação com qualidade. Assim, percebemos que o Gestor 02 tende a hierarquizar as formas de trabalho, cargos que devem ser ocupados por todos, a exemplo de postos de lideranças.

Cabe ponderar que não são todos os trabalhadores, independente de sua trajetória escolar, que terão condições de ocupar cargos de destaques, uma vez que há de se considerar poucas habilidades intelectuais da grande parcela dos trabalhadores/estudantes, sobretudo dos que não foram oportunizados pela escola e pela vida. Por outro lado, a qualificação da maioria dos trabalhadores e o desenvolvimento de competências poderão emergir da escola, uma escola comprometida com a qualidade da educação básica para o desenvolvimento de competências necessárias para o provimento de melhores cargos no mercado de trabalho.

Para melhor elucidação da nossa pesquisa, passamos a dar voz à coordenadora, Gerente Regional da Recife/Sul. Suscita divergência de concepções com relação ao Gestor 02, ao indagarmos sobre o Programa Travessia:

O Programa Travessia trás uma grande contribuição, uma possibilidade de desenvolver conhecimentos. Os estudantes vinham de um insucesso na verdade, e aí aparece um programa que vai atender a essa faixa etária, uma faixa etária que já estava se sentindo desacreditada e os conteúdos são plenamente trabalhados, agora de uma forma mais dinâmica, de uma forma diferenciada, tanto é que ano a ano, temos um número de alunos que vem passando no vestibular. Logo no início a gente não tinha esse percentual, mas com o passar do tempo a gente teve a preocupação de ir vendo quantos alunos passaram, a gente foi vendo o crescimento do próprio alunado, se ele procurava fazer vestibular e o sucesso dele também (dezembro, 2013).

Para a coordenadora, o Programa oportuniza a inclusão de estudantes com faixas etárias diferenciadas. Cabe salientar que após oito anos, desde o início do Programa Travessia em 2007 até o presente momento, uma análise de forma qualitativa é pertinente para observações de impactos. Assim, consideramos que tanto o Gestor 01, como 02 não creem em classes aceleradas, ao defender o papel da escola como um espaço necessário para realização de mudanças efetivas e por ofertar conhecimentos insuficientes para aprendizagens efetivas.

### **6.3 Perspectivas de enfrentamento ao fracasso escolar**

Nesse subitem, passamos a fazer inferências sobre os entendimentos dos gestores com relação ao enfrentamento do fracasso escolar. Inicialmente, apresentamos a fala da coordenadora do Programa de Correção de Fluxo Escolar, da Secretaria de Educação/Pernambuco (SEE/PE).

Se você tiver possibilidade de entrar nos dados do Censo Escolar, você vai verificar claramente que em 2007, antes de iniciar esse programa especial que visou exatamente à correção de fluxo através da aceleração dos estudos, no Ensino Médio, a gente tinha uma distorção idade/série de mais de 70%. Se você considera que você tem uma distorção idade/série, e que hoje essa distorção em 2013, os dados preliminares do Censo mostram que você cai de uma distorção de menos de 40%, a gente ver o benefício que essa política de correção de fluxo pôde trazer para o Ensino Médio. “Se a gente pensa, sobretudo, nessa caída do índice da distorção idade/série, evidentemente que o Programa Travessia tem uma contribuição *sine qua non*” (agosto, 2013).

As perspectivas de enfrentamento do fracasso escolar percebidas na fala da coordenadora, com relação ao Programa Travessia, coadunam com dados meramente quantitativos, atribuindo o sucesso da Política de Correção do Fluxo aos dados do Censo Escolar, que muitas vezes aparecem “maquiados”. A entrevistada não explora, em seu depoimento, a dimensão qualitativa, importante para o enfrentamento do fracasso escolar, por se tratar de um problema de difícil resolução.

Assim, tomamos as considerações da coordenadora da SEE/PE, quando indagada sobre o Programa e a superação do fracasso escolar: na sua concepção, o Programa está resolvendo o problema do fracasso escolar?

Com certeza, o principal motivo é esse, é fazer o aluno perceber o seu sucesso, de que ele é capaz, apesar dos problemas que eles tiveram anteriormente, mas estamos preocupados com o avanço e com o sucesso, tanto é que a gente tem muitos estudantes passando em vestibulares, querendo prosseguir na carreira, coisa que anteriormente a gente via certo desânimo por parte dos estudantes, com tantos fracassos, sem ter uma perspectiva de vida e querer algo para o seu futuro, e a gente já ver uma mudança no perfil do estudante (agosto, 2013).

A coordenadora entende que a superação do fracasso escolar se resume à dimensão do quantitativo de alunos que são aprovados em vestibulares, no entanto a ausência de relatórios e documentos oficiais da Política de Correção de Fluxo Escolar impossibilita a comprovação de dados qualitativos.

Ao mesmo tempo, faz-se importante destacar que a superação do fracasso escolar se desdobra em várias dimensões, sobretudo ao nos depararmos com relatos pouco exitosos, cujas condições precárias de sobrevivências, marcadas pelas limitadas chances de expectativas de vida com qualidade social, econômica e limitadas oportunidades da melhoria de condições de vida, têm se apresentado para a maioria dos alunos egressos pós-conclusão do ensino médio de forma ainda precária. Porém, constatou-se no conjunto dos dados coletados em nossa pesquisa que alguns alunos conseguiram, por exemplo, adentrar no ensino superior e inserir-se qualitativamente no mercado de trabalho.

Em depoimentos de alunos egressos, em seção adiante, detectamos poucos impactos qualitativos que sinalizassem a superação do fracasso escolar. Todavia, a coordenadora diz perceber mudanças no perfil dos alunos que apresentavam fracassos.

Ao entrevistarmos o coordenador pedagógico da FRM, sua concepção sobre superação do fracasso apresenta a seguinte narrativa:

Acho que o fracasso escolar tem a ver com o cuidado que esse estudante passa a descobrir que nós temos que ter com ele. O trabalho em equipe é fundamental, essa descoberta de que o professor não é o detentor de tudo, de todas as informações acho que esse é um aspecto fundamental, ele passa a se descobrir como um ser pensante, como um indivíduo que é possível ele ter autonomia e o professor não dar todas as respostas, mas mediam um conhecimento que faz com que eles, os estudantes, passem a identificar novas fontes de informação que não apenas o professor, ele descobre um colega na escola, além do professor. Com esse colega busca internet, busca revistas, busca os próprios colegas de trabalho, ou seja, o conhecimento não se detém apenas a uma fonte de respostas, há um universo muito maior principalmente quando ele descobre um sentido de equipe, inclui o professor, os colegas dele e o mundo que tá lá fora (setembro, 2014).

Na concepção do coordenador da FRM, o fracasso escolar poderá ser superado quando há uma interação do estudante com a coletividade, na perspectiva da socialização dos conhecimentos, da elevação da autoestima, do cuidado com o aluno, da inclusão do trabalho em equipe, sendo estes os caminhos para a superação do fracasso escolar. Acredita ainda que o caminho para a superação do fracasso escolar poderá ser alcançado com o grupo classe, fazendo uma mediação de conhecimentos com o “mundo lá fora”.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a escola lida com conteúdos e práticas que fazem mais sentido para determinados segmentos da escola, a exemplo de alunos com distorção idade/série. A pergunta é: será que tais considerações acontecem na prática?<sup>10</sup>As propostas pedagógicas que selecionam metodologias alternativas específicas terminam por formar grupos de alunos com várias distinções: os que “fracassam e os que ainda não fracassaram”. Sem a pretensão de generalizar, perguntamos: os alunos do ensino regular têm demonstrado superação do fracasso escolar em todas as suas dimensões? Estão esses a caminho do sucesso, da melhoria da condição da empregabilidade, da cidadania plena, da autonomia política e cultural, como cidadãos de direitos?

Na metodologia do Programa Travessia, os componentes curriculares da base nacional comum, bem como da base diversificada, buscam

Compartilhar objetos de estudo por meio de eixo temático e da abordagem contextualizada (...) Estimula a construção de aprendizagens, correlaciona conceitos com o cotidiano, possibilita uma abordagem transdisciplinar e provoca o prazer de aprender (Caderno de Formação – Metodologia, FRM, 2012, p. 25).

---

<sup>10</sup>Na próximaseção abordaremos percepções dos alunos egressos que nos ajudam a discutir essa questão.

Observamos, na percepção do coordenador da FRM, destaque para a metodologia do Programa Travessia, uma vez que esta privilegia o estudo contextualizado, a leitura de imagens, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita e a criatividade do aluno.

Apesar de concordarmos com as percepções do coordenador ao estimular o aluno a aprender por diversos caminhos e fontes, como forma de reduzir o fracasso escolar, se faz oportuno indagar se a técnica da interação em grupos, do cuidado com o outro, como caminho do conhecimento, dá conta da superação do fracasso escolar em todas as suas dimensões?

Diante do exposto, poderíamos ainda indagar: qual a parcela de responsabilidade da escola e de seu modelo de ensino? Enfrentar o fracasso escolar por meio de estratégia metodológica dinâmica, porém desvinculada da vida dos estudantes, poderá ser capaz de cumprir o que de fato dela se espera?

Dessa forma, podemos inferir da fala do coordenador que o Programa Travessia vem lidando com práticas pedagógicas de maneiras variadas, em busca da superação do fracasso escolar. Portanto, considerando que há avanços e limites nessas propostas, acreditamos que poderão ocorrer mudanças significativas no modelo de organização escolar, assim como reduzir os índices de insucesso, desde que baseados na construção de uma escola que seja primeiramente capaz de superar seu próprio fracasso e oferecer condições na oferta da qualidade do ensino.

O mesmo coordenador pondera sobre a iniciativa de classes aceleradas, afirmando:

eu gostaria muito que elas não existissem. Até a palavra soa mal, né? Não acho legal. É uma necessidade que está sendo apontada e eu espero que no futuro mais próximo possível, as próximas gerações não precisem mais trabalhar com acelerações, se bem que, o conceito de aprendizagem de tempo, conteúdos e qualidade de aprendizagens não tem a ver com o tempo cronológico. A gente tem exemplos de estudantes até porque se não tivesse, a gente vai se confrontar com o conceito de avaliação, de provas ou de reprovação, sabemos que quanto menos o estudante for reprovado melhor para ele, porque elevai aprender a aprender e quanto maior for o tempo de formação maior é o prejuízo da aprendizagem, por isso que parece contraditório aceleração nesse caso, poderia dizer: se aprende mais acelerando? Não! A aceleração é uma questão circunstancial, é uma necessidade que está se apresentando hoje na educação brasileira, mas acredito que a gente vai falar disso como algo do passado. *Mas a correção de fluxo possibilita que você dê início ao direito que essas comunidades devem ter de participar de forma igual* claro que tem a ver com qualquer projeto de Governo (agosto, 2013).

Fica em evidência na fala do coordenador que aprender de forma acelerada não é o ideal, contudo, afirma ser importante diante das circunstâncias que se apresentam para um contingente de alunos com distorção idade/série, sobretudo advindos de comunidades empobrecidas. Considera as iniciativas do Programa como alternativa necessária e democratizante. No entanto, ao afirmar que “*a comunidade deve ter o direito de participação de forma igual*”, infere-se que a participação comunitária ainda está aquém do que se espera do processo de democratização da sociedade.

Por isso mesmo, é importante uma análise mais minuciosa sobre participação efetiva, de forma igual, cidadã, valores esses que só farão sentido para as escolas e estudantes se forem pensados previamente e não se constituam em uma única alternativa possível para melhoria dos índices de reprovação, distorção idade/série.

Para tanto, concordamos com a autora que nos traz questionamentos sobre o significado real da escola, como espaço de participação cidadã, do direito a escolhas por parte de todos.

Nessa perspectiva, nossos jovens ganham visibilidade, representam a si mesmos, “sujeitos pensantes”, ao invés de “sujeitos pensados”, por um sistema e uma escola que impõe valores e critérios de saber, não abrindo espaço para que se pergunte de quem são os valores, para quem e para que servem (ABDALLA, 2004, p. 31).

Nas palavras da autora, observamos que as participações, os valores passam por uma concepção unilateral, um jogo polissêmico que suscita participação de “sujeitos pensantes”, ainda que forjada, esvaziada de significados, reforçando desejos e saberes de quem as planeja. Assim, nos deparamos com outra dimensão do fracasso escolar, quando se observa a exclusão dos sujeitos no processo de construção de uma escola pautada em interesses hegemônicos seja ela cultural ou político-pedagógico.

Igualmente, para Charlot (2005) de maneira mais abreviada, para compreensão da concepção sobre fracasso escolar, o Programa “aborda a questão do fracasso escolar como o grande vilão que assombra a escola, e é provocativo à medida que se refere às classes populares como seu alvo”. Em outras palavras, o autor aquece o debate em torno do fracasso escolar, quando se refere às classes menos favorecidas, em função do nível socioeconômico em que vivem, pelas condições de moradia, saúde, alimentação, enfim, pela falta de estrutura que as desassistem.

Ao indagarmos se a proposta do Programa Travessia condiz com a superação do fracasso escolar, a Professora 01 externou a seguinte consideração:

O Programa de Correção de Fluxo não está comprometido com o fracasso escolar, porque acredito que o fracasso não é só do aluno, mas do sistema como um todo, ele apenas estimula o aluno a ter um certificado, sair da escola de forma rápida para trabalhar para os capitalistas, né? Mão-de-obra barata é o que eles querem. Na realidade, o mercado de trabalho exige competência e qualificação e esses alunos quando testados em concursos, juntos com alunos que estudam em ensino regular, ou rede privada, com certeza é muito difícil eles passarem, não tem condições, a não ser nas cotas, mas vão ter que estudar muito (dezembro, 2014).

Na percepção da professora, o Programa não dá conta do enfrentamento do fracasso escolar. Em seu depoimento pode-se inferir que se estimulam alunos à obtenção de certificados. Adiante, questiona a fragilidade do Programa ao afirmar que esses alunos terão poucas chances de inserção no mercado de trabalho de forma qualitativa. Faz alusão à teoria do capital humano, quando se reporta a concepções centradas para absorção de alunos para o mercado de trabalho como forma de aquecê-lo. Suscita não compreender como conciliar interesses distintos, ao afirmar que o mercado de trabalho exige dos estudantes novas habilidades das quais ainda encontram dificuldades em exercitá-las.

A Professora 02 apresenta a seguinte concepção sobre o enfrentamento do fracasso escolar:

Eu não vejo como fracasso escolar. Como eu disse pelos menos às turmas que peguei eram alunos com idade mais avançada, eles tinham uma história de vida da qual, não puderam está no momento certo na escola. Então, eu não vejo isso como um fracasso escolar, são pessoas que não tiveram oportunidades, porque tiveram que trabalhar vender alguma coisa, ir para o sinal de trânsito, fazer outros pequenos serviços para poder segurar a casa, os irmãos, ajudar as mães. São pessoas sofridas, batalhadoras, são pessoas que vivem batalhando no dia a dia, tem empregada doméstica, tem motorista, tem pessoas que trabalham por conta própria, mas que desejam algo melhor. Tanto é que eles sabem que é através da escola, do estudo que vai fazer a diferença, deles puderem ter um trabalho melhor, de ter uma faculdade e eles descobrirem a oportunidade de voltar que até então não tinha isso aí. Eu acho que o fracasso escolar não tem nada a ver com o Programa Travessia (setembro, 2014).

Segundo a Professora 02, o Programa Travessia não está relacionado ao fracasso escolar; são as condições de vida, as necessidades de sobrevivência que fizeram com que os alunos se encontrassem fora da escola. Entretanto, ao relacionar aspectos negativos de histórias de vidas marcadas pela exclusão social, por serem pessoas sofridas, nega a dimensão social em que o fracasso pode estar relacionado.

Por um lado, encontramos nos relatos da Professora 02 um olhar mais sensível para lidar com os complexos problemas do fracasso escolar, quando relata não haver relação entre fracasso escolar e a trajetória de vida de alunos com históricos de defasagem escolar. Por outro lado, não considera que o Programa foi implementado para atender, sobretudo, a um número significativo de estudantes que por vários problemas foram rotulados como fracassados.

Faz-se necessário lembrar que as diretrizes do Programa se propõem ao enfrentamento do fracasso escolar, dessa forma, há equívocos na percepção da professora quando não relaciona o fracasso a um contingente de alunos com trajetórias de vida escolar marcada por evasões, repetências e distorção idade/série, bem como pelos fatores intra e extraescolares que fazem com que estudantes não tenham concluído os estudos em tempo regular.

Conforme já apresentamos, há várias maneiras de conceber conceitos de fracasso escolar, sobretudo, compreendendo-se que

[...] fracasso escolar seria o mau êxito da escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. Consideramos essa expressão no seu sentido mais amplo, indo além da reprovação e da evasão, incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem (FORGIARINI; SILVA, 2007, p. 1).

O autor atribui o fracasso escolar aos baixos índices de aprendizagens, altos índices de evasão e reprovação. Afirma, ainda, que a aprovação de alunos com baixos níveis de aprendizagens também se relaciona ao fracasso escolar.

Patto (1996, p. 55) ao dissertar sobre, considera que

suas raízes se encontram na história da educação brasileira, sendo objeto de discussões desde as décadas de 1920 e 1930. Os estudos dessa pesquisadora demonstram que a ideologia liberal, impregnada nas representações dos docentes e nas práticas pedagógicas, incide sobre o desempenho escolar das crianças da escola pública na forma de preconceitos, estereótipos e discriminação com os mais pobres, enfatizando o rótulo de incapazes, inaptos para a aprendizagem. Trata-se do reforço na escola da ideologia da classe dominante.

Pelo exposto, a autora analisa que o fracasso escolar abrange vários fatores que interferem no mau funcionamento das escolas, nas precárias condições de aprendizagens. Patto chama a atenção para a dimensão política de viés liberal que ainda permeia as representações dos docentes nas práticas pedagógicas, as quais vêm rotulando alunos pobres das escolas públicas como incapazes.

Dessa forma, o fracasso escolar toma proporções mais amplas, porque dele emerge um leque de responsabilidades que envolvem várias dimensões: a dinâmica da instituição escolar, encarregada de ensinar em tempos e ritmos preestabelecidos, da cultura escolar desvinculada da vida dos alunos, do currículo que se pretende, dos conteúdos escolares determinados, dos métodos e programas de ensino aplicáveis a realidades distintas, além de fatores sociais que afetam a vida na escola que leva milhões de jovens a abandonarem estudos.

Para enfatizar a concepção de fracasso escolar exposta pela Professora 02, recorreremos a Setúbal (2000, p. 17) quando diz que

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si só não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático do sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades e competências que a sociedade considera relevante que os jovens detenham ao final de cada ciclo de ensino.

A autora evidencia que classes de aceleração não contribuem para o enfrentamento do fracasso escolar, conforme temos tratado dessa problemática ao longo desse estudo, alertando-nos para outras possibilidades de intervenções de políticas públicas que atentem para a continuidade da aprendizagem. Ao mesmo tempo, tais considerações estão em consenso com os relatos da maioria dos alunos egressos, entrevistados nesse estudo conforme apresentaremos em seção a seguir.

Dando continuidade à análise do depoimento da Professora 02, observamos outras percepções sobre fracasso escolar:

eu sempre levantei muito a bandeira do Programa Travessia porque sempre achei um projeto muito bom, apesar de que nada é 100%, sempre vai existir algumas falhas. Em toda modalidade de ensino existe, a exemplo do aluno quando chega, ele vem com uma bagagem muito grande, ele sabe muito mais do que você que está ali para ensinar (setembro, 2014).

O que se deduz do texto acima é que os alunos trazem consigo conhecimentos prévios. Tal consideração desmistifica o paradigma do “desacreditado”, do aluno fracassado. Dessa forma, mesmo reconhecendo a trajetória de insucesso escolar dos alunos, nos deparamos com aqueles que trazem consigo conhecimentos que desafiam o saber docente. Portanto, se faz

pertinente pensar novas metodologias, repensar a prática do professor, que leve em consideração culturas, saberes, pontos de vistas e contextos diversos.

Patto (1998, p. 78) sobre o fracasso escolar, assegura que

Tais conceitos como: “aluno fracassado”, “repetentes”, “difíceis”, “indisciplinados”, “atrasados”, “meninos de alto risco”, são conceitos e rótulos que vêm sendo construídos e estigmatizados ao longo do tempo, acumulados culturalmente no imaginário das instituições escolares. Nessa direção, buscar alternativas para a compreensão e superação do fracasso escolar implica entender tal processo em seus múltiplos aspectos, envolvendo, portanto, as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural. Diversos estudos destacam a importância das reformas da educação que vem sendo implementadas, principalmente a partir da década de 1990, para o processo de busca de alternativas e melhoria dos indicadores da educação básica. O Fracasso escolar é um tema relevante e polêmico que requer atenção. Ele tem ganhado centralidade no espaço escolar.

Na concepção da autora, o fracasso escolar tem sido uma preocupação constante entre os estudiosos, uma vez que esse fenômeno se encontra em várias dimensões e tem sido realçado para promover reformas na educação a partir da década de 1990, década em que a reestruturação produtiva do capital sinaliza para o fortalecimento da escola, na busca por melhores resultados nos índices qualitativos da educação básica.

Complementa a Professora 02 que

As falhas que eu acho é o tempo que é muito curto para você trabalhar com a turma que é muito heterogênea. Então tinha muita gente ali que parou de estudar, exista certa dificuldade nesse ponto, mas não que fosse uma dificuldade que pudesse comprometer o conteúdo total. Mas a gente sabe, que um aluno que está no 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> ano de ensino regular, ele está trabalhando a mente numa sequência mais lógica, tá tudo fresquinho na cabeça dele. Então por isso que não chamo de fracasso escolar.

Na percepção da professora, o tempo curto para aprendizagem contribui para dificuldades, principalmente frente à heterogeneidade de alunos com históricos de evasões e repetências. Contudo, faz comparações com alunos do ensino regular, por aprenderem em sequência lógica, sendo essa a diferença. Afirma não reconhecer fracasso escolar a estudantes com distorção idade/série.

#### 6.4 Concepções dos gestores sobre os efeitos pragmáticos da política de correção de fluxo escolar

Ao indagarmos a coordenadora da Regional Recife-Sul sobre os impactos da Política de Correção de Fluxo Escolar, temos os seguintes relatos:

São vários os impactos, na verdade. Um grande impacto é conseguir diminuir a distorção idade/série, outra é a motivação dos estudantes para dar continuidade aos estudos, outro que eu vejo ainda é a questão do envolvimento profissional dos professores contratados, que faz com que esses professores fiquem mais motivados pelas capacitações que recebem, por trabalhar com uma dinâmica diferenciada. Então são vários impactos que a gente vê que é diferencial, então você pensando nisso, não só na regional, mas no Estado como um todo é um impacto que faz diferença na política estadual, e até falando economicamente, porque se você tem um estudante que passou ali quatro anos sendo reprovado, e você consegue diminuir isso, aí você também vai ter um fluxo de caixa que vai ser necessário para investir em outras áreas também, sobretudo na inserção do aluno no mercado de trabalho. Já tivemos uma parceria com a *CONTAX* e com outras empresas e aí você encaminhar estudantes para o próprio mercado de trabalho, o foco principal não é esse, mas já houve uma preocupação também de fazer esse encaminhamento e acredito que continuará (dezembro, 2013).

A proposta que inicialmente foi idealizada para incluir alunos egressos sob o signo do “fracasso” escolar no seu processo de escolarização transformou-se de fato em um espaço de inclusão pelo Programa de Correção de Fluxo Escolar? A narrativa mostra-nos mais uma vez que o foco está centrado em encaminhar estudantes ao mundo do trabalho e que o fracasso vem sendo solucionado quando percebe o retorno do aluno evadido da escola.

Acrescenta a coordenadora que,

estamos fazendo ainda um estudo sobre levantamentos e impactos. Se você puder ter ideia do quanto de alunos aprovados em vestibulares, nas diversas instituições públicas e aprovações também no Ensino Fundamental, aqueles que conseguem corrigir a distorção e voltam para o ensino regular, para a gente é a grande conquista, podemos dizer que é um impacto positivo, ajudando eles a voltar para o ensino regular.

Pode-se inferir no depoimento da coordenadora que corrigir a distorção idade/série é o grande impacto positivo do Programa. Em depoimento, restringe o fator qualitativo e acredita ser impacto positivo o retorno de alunos para o Ensino Regular.

Já o Gestor 02 externou as seguintes considerações sobre os impactos da política:

Não acredito em impactos positivos não, nem qualidade de forma alguma, eu acho que o Programa Travessia pode oferecer ao aluno um pouquinho de base, para fazer com que ele aprenda um pouquinho mais, agora acreditar que esse projeto favorece para a inserção do aluno para o mercado de trabalho ou para a Universidade, eu acho que ele não favorece não. Acho que os programas e os projetos eles podem melhorar o ensino público, porém, eles têm que construir objetivos mais diretos com o que ele quer na verdade nesses projetos, ter uma infraestrutura adequada para isso, ter subsídios adequados para que esses projetos tenham validade e não só numérico, porque o que a gente tá observando é que é muitas vezes se limitam a questão numérica. Quantos alunos terminaram o ensino médio? Mas quantos possuem qualidade, entendeu? Para avançar no mercado de trabalho, para conseguir um emprego melhor, para ingressar numa universidade? (novembro, 2014).

Para esse gestor, os objetivos do Programa devem ser redimensionados, adequando a infraestrutura. Acredita se limitar a resultados numéricos, portanto, falhos quanto aos impactos no que se refere às dimensões qualitativas. Suscita que programas e projetos podem melhorar o ensino público, porém, é necessário entender que a escola é o lugar onde a educação acontece e que ela deve ter autonomia para desempenhar de maneira satisfatória o seu trabalho perante a sociedade e, assim, dar um salto de qualidade no ensino brasileiro.

A Professora 02 relata que

um grande impacto foi a socialização dos trabalhos em sala de aula, a parte humana, o coletivo foi muito trabalhado, porque numa sala de aula do normal você não tem isso. “A” não conhece “B” e o Travessia dá essa oportunidade, trabalhar essa questão pessoal, cidadã, humana, isso aí faz muita diferença lá fora, porque eles começam a se preocupar com os outros e a oportunidade de se expressar, eles passam a ter hábitos diferentes dos outros (setembro, 2014).

No depoimento da Professora 02, os impactos relacionados à dimensão cidadã, ao externar mudanças de comportamentos dos alunos, a importância da interação com o outro, quando agrupados em sala de aula para realização de trabalhos, demonstra serem os impactos positivos do Programa que vem oferecendo novas formas de aprendizagens.

Dessa forma, o que se infere é que os impactos se dão tanto na dimensão cidadã, quanto ao mérito da metodologia que vem sendo aplicada pelo Programa. Contudo, é importante refletir que ensinar exige múltiplos olhares, sobretudo para diferentes métodos. Ensinar para a compreensão requer uma proposta pedagógica (didática), e por sua vez requer uma nova organização das salas de aula e das escolas para que comportem diferentes modos de ensinar (POGRÉ, 2005).

Para o Coordenador da FRM, os impactos são semelhantes aos que foram mencionados pela Professora 02:

O impacto pode ser percebido na participação cidadã, se dá também no mundo do trabalho. Eles são destaques e são identificados. Mesmo aqueles alunos que já trabalham trazem depoimentos de seus chefes imediatos ou na busca de emprego ou trabalho. Nas entrevistas eles constroem argumentos com muito mais desenvoltura, reconhecido pelos professores, reconhecidos por eles mesmos. Eles fazem essa auto avaliação. O que me surpreende inclusive é a capacidade que eles passam a ter de como eles eram e, de como eles estão, isso num tempo em que nós consideramos *records*, seis meses às vezes. Antes eles já demonstram essa mudança e essa consciência e vem esse tipo de depoimento desses estudantes que dizem “eu era assim e hoje estou desta forma, eu sequer era capaz de abrir a boca e dar um depoimento e agora estou fazendo isso” (setembro, 2014).

Compreendemos que os impactos do Programa centram-se na participação cidadã e na possibilidade de inserção no mercado de trabalho, na elevação da autoestima do aluno e na transformação dos mesmos. Reconhece o depoente que há mudanças no comportamento dos alunos ao ingressarem no Programa, inclusive as mudanças ocorrem, em alguns casos, em tempo mínimo.

Já para a Professora 01,

O tempo corrido fez com que esses alunos não aprendessem. Achei que pouca coisa ocorreu de impactos qualitativos na vida desses alunos. Agora, eles se tornaram pessoas mais amáveis, aprenderam a serem cidadãos (dezembro, 2014).

A entrevistada entende que os impactos do Programa não surtiram efeitos positivos quanto à aprendizagem efetiva. Entretanto, menciona a formação cidadã e mudanças de comportamento como indicadores qualitativos.

Sobre esse tema, Navarro et al. (2004, p. 32) consideram que

o resultado do desempenho escolar nos fornece apenas uma “fotografia”, em um determinado tempo, das condições de aprendizado do estudante, mas não avança na indicação do que é necessário fazer para melhorar o ensino e as práticas pedagógicas. É preciso ir mais fundo, em busca das causas do sucesso ou do insucesso escolar, examinando a lógica político-pedagógica que norteia o ambiente escolar. Certamente, nessa busca, o tempo necessário à aprendizagem constituirá um fator determinante.

Nesse sentido, os autores chamam atenção sobre a importância de proporcionar aos estudantes condições de aprendizagens condizentes com um Projeto Político Pedagógico que

direciona todos os envolvidos na escola para obtenção da aprendizagem significativa, que garanta o desempenho escolar, sobretudo, em salas de aulas heterogêneas.

A Coordenadora da Política de Correção de Fluxo Escolar da SEE/PE tece as seguintes considerações sobre os impactos do Programa Travessia:

[...] os dados do Censo Escolar, estão aí para colar e a FRM está quase disseminada no Brasil inteiro, nessa metodologia do telecurso, em Pernambuco, com o Programa Travessia. A Fundação Roberto Marinho, sabe o quanto essa política tem tomado grandes proporções, inclusive ela vai entrar no município de Recife. Já estavam pensando no nome Arrecifes, é um nome diferente, mas é um nome que tem um limite porque o que a gente quer é exatamente tirar o limite e poder certificar em quantos estados eles irão atuar (agosto, 2013).

Para a coordenadora, os impactos do Programa têm relevância, comprovados por meio do Censo Escolar, ao se referir aos números. Ressalta também a importância da parceria com a Fundação, que se estende aos municípios com nova nomenclatura.

O Gestor 01 se posiciona com relação aos impactos do Programa da seguinte forma:

Dos avanços eu escutei depoimentos emocionados até de muitos estudantes que saíram daqui, pessoas que fizeram ENEM, que fizeram vestibulares e que seguiram suas vidas, realmente se reintegraram. Como também escutei relatos de outros tantos que diziam também que não aprenderam nada e que foi um fracasso igual e que só conseguiu terminar o ensino fundamental e médio e fracassou do mesmo jeito, porque a expectativa de aprender não foi atendida (novembro, 2014).

Os relatos da Coordenadora da SEE/PE e do Gestor 02 permitem-nos afirmar que há depoimentos divergentes nas análises de impactos da Política de Correção de Fluxo Escolar (Programa Travessia). Para a Coordenadora, o Programa Travessia tem se constituído em sucesso, sobretudo por apontar indicadores numéricos, mostrados pelo Censo Escolar.

Os relatos do Gestor 01 consideram, em parte, impactos qualitativos ao mencionar a inserção de alunos em vestibulares por meio do ENEM e de reintegração na vida. Ao mesmo tempo, relata que muitos “fracassaram” por não ter aprendido.

Para refletir sobre as concepções dos sujeitos entrevistados, se faz pertinente a assertiva de Luck (2000, p. 12), quando considera que

[...] o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área, um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade, e, por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades.

Na seção a seguir pretendeu-se dar voz aos alunos egressos, que participaram do Programa Travessia, sujeitos dessa pesquisa, momento em que passaremos a analisar suas concepções, vivência e impactos do Programa Travessia.

## 7 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS SOBRE OS EFEITOS PRAGMÁTICOS DO PROGRAMA TRAVESSIA

Movo-me como educador porque primeiro me movo como gente, [...] Como professor não é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero primeiramente a minha, não posso ensinar o que não sei (FREIRE, 1996, pp. 106-107).

### 7.1 Introdução

Analisamos, nesta seção, as percepções dos alunos egressos sobre os efeitos pragmáticos da Política de Correção de Fluxo Escolar idade/série, materializada por meio do Programa Travessia no Estado de Pernambuco, sobretudo em atenção aos impactos qualitativos. Para tanto, foram entrevistados 08 (oito) pessoas, entre jovens e adultos, sendo 04 (quatro) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino, com faixas etárias a partir dos 18 anos, das duas escolas pretendidas<sup>11</sup>.

À luz dos objetivos dessa pesquisa e da fundamentação teórico-metodológica expostos anteriormente abordamos, inicialmente, as expectativas projetadas pelos alunos egressos em relação ao Programa Travessia. Em seguida, focamos a atenção para as caracterizações da vivência no Programa. Por fim, analisamos as narrativas que retratam percepções a respeito dos efeitos do Programa na vida desses alunos.

### 7.2 Expectativas projetadas sobre o Programa Travessia: as vozes dos alunos egressos

Nesse subitem passamos à análise das expectativas projetadas pelos alunos egressos no tocante ao ingresso no Programa Travessia.

*Tempo perdido* externa suas expectativas ao entrar no programa inserido em classes aceleradas:

---

<sup>11</sup> Optamos por não revelar a identidade dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Ao serem gravados os relatos, nos deparamos com marcas deixadas por cada sujeito, suas histórias de vida, sentimentos, expectativas, alegrias, desilusões e, sobretudo, sentimentos que se traduzem em diversas nuances. Ao serem interrogados ao final das entrevistas sobre qual seria o sentimento que traduziria sua vivência em classes aceleradas, cada sujeito mencionou um sentimento, a partir do qual foi possível fazer analogias à diversidade de sentimentos que guardavam com eles, e que certamente denunciam sua própria concepção, impactos e expectativas pós-conclusão do ensino médio inserido no referido programa. Assim, chamamos os entrevistados por um nome de um sentimento que essa experiência foi para cada um (a): *Tempo Perdido; Fracasso; Insegurança; Felicidade; Insatisfação; Esperança; Arrependimento; Satisfação*.

Eu esperava que o curso desse um incentivo a mais, que o programa estimulasse a turma em prosseguir, fazer uma faculdade e, assim, dar adiantamento aos estudos e não parar ali, só parar ali e pronto, mas prosseguir no caso... Naquela época eu pensava muita coisa, vou terminar meus estudos, fazer uma faculdade e agora vai dar tudo certo, vou poder transformar minha vida, sonhar com algo melhor para mim, mas depois eu vi que o negócio era muito diferente. Aí pronto, fui botando os pés no chão como diz a história, e tudo ficou inacabado, me senti sozinho, inclusive os sonhos. No momento das aulas, pensei: Acabou!...

Ao mencionar que “esperava um incentivo a mais”, pode-se inferir que esse sujeito tinha expectativas de um curso que oportunizasse essencialmente aquisição de conteúdos sintonizados com o que é exigido na sequência da escolarização, no caso específico, o acesso ao ensino superior. Contudo, há uma relação entre "concluir os estudos" e a possibilidade de "poder transformar a própria vida, sonhar com algo melhor para si". O trecho desse depoimento foi encerrado com um ar de frustração, ao afirmar que "tudo ficou inacabado", ou seja, que esperava poder ir além da conclusão do ensino médio e da regularização do fluxo escolar para poder conquistar algo a mais para sua vida, suscitando uma necessidade de novas oportunidades, uma tão sonhada transformação que a educação poderia lhe oferecer. Percebe-se que a experiência vivida pelo egresso durante a sua vivência no Programa revela limitações para o enfrentamento do fracasso escolar.

As demandas da contemporaneidade dão um sentido à escola e mobilizam os sujeitos de modo a se manterem na educação, apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente. Assim, este sujeito estabeleceu um sentido funcional (LAHIRE, 1997) como saber escolar, característicos de estudantes com desempenho inferior, mas se mantêm na escola por acreditar que, através dela, possam conquistar uma vida melhor.

Assim, nas palavras de Freire, podemos fazer analogias com as expectativas de *Tempo Perdido*.

O ser humano como inconcluso, por saber-se inacabado é que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto humano; está em permanente processo de formar-se; faz-se humano nas relações: gnosiológicas, éticas, políticas, históricas e culturais que estabelece como mundo, como sujeito. “Está no mundo e com o mundo” e “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p. 64).

Freire, ao afirmar que o ser humano “por saber-se inacabado é que busca o saber”, explica o sentimento de frustração de *Tempo Perdido* com relação ao conhecimento e ao processo permanente de formar-se, pela necessidade do aprimoramento nos estudos, do qual

esperava dessa experiência, como causa que dificultou sua transformação para realização dos seus sonhos.

*Complementa Tempo Perdido:*

Eu até pensei em entrar num colégio. Fiz uma prova, passei, mas, por conta da minha idade, a diretora dessa escola particular disse que eu ia ficar por fora, que os alunos eram mais novos que a minha pessoa, aí eu senti aquela exclusão, né? Aí ela me perguntou: você vai querer? Olhe você vai ficar assim em destaque por causa da sua idade, aí eu disse bem: Eu fiz a prova passei, e estou aqui, a senhora chega prá mim perguntando se eu quero ou não? Ah... já deu! Aí desisti, aí foi quando apareceu o Programa Travessia e aproveitei e fui. Mas meu plano era seguir a pedagogia toda no caso, a série corrida no caso, os anos.

Nesse depoimento denotamos que a discriminação é algo que recai sobre o aluno que apresenta distorção idade/série, externando um sentimento de exclusão ao ser advertido que não teria condições de acompanhar os conteúdos. Percebe-se que seu objetivo era a inserção no ensino regular, no entanto, foi à procura do Programa como alternativa para terminar os estudos. Segundo Saviani (2003), na obra *Escola e Democracia*, acerca “Das teorias da Educação e o Problema da Marginalidade”, o marginal é alguém que sempre está à margem daquilo que ele deseja e não consegue alcançar, por falta de oportunidades em sua vida, ainda que a Constituição Federal de 1988 garanta que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

Podemos estabelecer uma relação do comentário acima com a fala de Saviani, quando diz que

Marginalizados socialmente porque não possuem forças materiais (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 2003, p.21).

Dessa forma, concordamos com o autor quanto às análises que são feitas sobre o contexto do aluno fora de faixa etária/distorção idade/série. Evidencia-se uma ênfase de transferência das responsabilidades para o outro, não reconhecendo que a situação do educando é produto de um conjunto de fatores internos e externos que deve ser resolvido coletivamente. Dessa forma, pode-se inferir que o aluno com distorção idade/série continua a ser alvo de preconceitos e exclusão.

Já para *Fracasso*, suas expectativas aparecem divergentes, a partir dos seguintes relatos:

Eu optei pelo Programa Travessia, porque aparentemente, ao iniciar o Programa, achei rico e eu pensei em terminar o ensino médio. Mas com o passar do tempo, vi que era muito corrido, muito pouco tempo, para quem tem dificuldades. Tinha muita gente que estava ali cansada, às vezes com fome, e pensei: ficar ali na sala só prá aprender uma coisa básica?

Diferente do sujeito anterior, *Fracasso* não demonstrou aspirações em continuar os estudos. Seu objetivo era a conclusão do ensino médio, mesmo afirmando em suas expectativas que o Programa aparentemente parecia ser bom. Contudo, reconhece que o problema está no tempo corrido, na dificuldade de assimilação dos conteúdos, ainda que básicos, do qual o Programa se propõe, reconhecendo suas limitações para o que desejava aprender. Desse modo, conclui-se que há uma percepção muito clara do fator tempo como aspecto negativo, além da angústia em perceber que o tempo passou e ele não aprendeu.

Para *Insegurança*,

Eu decidi ir para o Programa Travessia porque já estava atrasada e tinha duas filhas pequenas na época, em 2007. Para terminar os estudos logo, fiz essa opção. Tudo foi muito corrido e eu não esperava que fosse daquele jeito. Eu acho que a gente precisaria de professores mais capacitados, porque tinha muitos assuntos que o professor, naquele momento, estava aprendendo junto com a gente, e isso não era culpa dele, não estou desmerecendo os professores não, a culpa é toda do Governo. Então, eu pensei uma coisa e foi outra totalmente diferente. É um bom programa, mas teria que ter bastante mudança para melhorar.

Na fala de *Insegurança* se infere uma identificação direta e evidente do seu interesse pelo Programa de correção de fluxo escolar idade/série, em “terminar os estudos logo”. Não externou inquietações com relação aos conteúdos e ao tempo corrido do programa. No entanto, fez considerações pertinentes com relação à necessidade de capacitação dos professores, mesmo reconhecendo seus méritos. O sujeito avalia que em alguns momentos percebia o despreparo dos professores para o ensino adequado, conforme estrutura do Programa. Sentiu-se “aprendendo junto com eles”, bem como reconhece que o grande desafio é aprender no tempo que o Programa dispõe. Para esse sujeito, a fragilidade se atribui às limitações do “Governo”. Dessa forma, apreende-se pelo exposto que o restrito tempo pedagógico destinado aos estudantes do noturno remete-nos a compreender o fracasso escolar em ações de políticas públicas para a educação básica, porque não asseguram e/ou não fiscalizam as horas previstas como prevê a LDB.

Luck (2000) diz que a formação docente é plena não apenas mediante uma nova mentalidade e atitudes; ela necessita, para sua expressão, de conhecimentos e habilidades que

tornam as pessoas capazes de agir com proficiência. De nada vale as boas ideias sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes. Do mesmo modo, o autor concorda que requer de fato incorporar a compreensão de que esse professores, como os demais profissionais da educação, são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos, um saber-fazer que, no cotidiano de suas práticas, vão sendo desafiados a construir, no contato com os diferentes grupos com que atuam (OLIVEIRA, 2004).

No entanto, cabe ressaltar que programas que abrangem conteúdos diversos, para além de formações iniciais dos professores, poderão colocar em temeridade sua capacidade de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se que os professores inseridos em classes aceleradas desempenham papéis desafiadores, frente às exigências de programas e projetos que esperam um novo perfil do docente quando muitas vezes não correspondem às expectativas dos alunos, porque há de se considerar limites e possibilidades em ofertar qualidade na aprendizagem, dos quais não se encontram preparados. Desse modo, é preciso despertar nos professores novos saberes, novas habilidades e competências.

Segundo Tardif (1991, p. 221),

o (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Observa-se nas considerações do autor que há uma tendência no reducionismo didático, que se caracteriza por um saber-fazer limitado, técnico, predominante nas instituições de ensino. Alerta o autor para a imprescindibilidade da apropriação do conhecimento didático que possibilite relacionar-se com o conhecimento do aluno e, sobretudo, com o contexto no qual esses estudantes estão inseridos. Esse fragmento realça as intenções das diretrizes do Programa quando aponta mecanismos de aprendizagens de forma que o professor passe a ser um mero colaborador. Ao mesmo tempo, as declarações de que os conteúdos trabalhados não atenderam às necessidades de aprendizagem efetiva dos egressos indicam que tanto os estudantes como os professores não conseguiram criar possibilidades reais de ensino aprendizagem.

*Felicidade*, ao relatar suas perspectivas, externou as seguintes considerações:

Logo percebi que o professor às vezes estava perdido, só em grupo a gente foi melhorando. E tinha a hora do lanche, às vezes a gente fazia uma cotinha prá não perder o foco da aula, porque senão quando perguntasse o que foi que eu vi ontem? Ninguém sabia nada. Quando o professor não conseguia

ensinar ele voltava o CD e dizia, página tal e vamos trabalhar juntos. Então a gente se juntava em grupo para que o professor não ficasse como um pião rodando. Então, eu fiquei perdido mesmo, e às vezes pensava: O quê eu vim buscar aqui?

*Felicidade* enfatiza as mesmas evidências dos relatos anteriores, expondo a precarização do trabalho docente frente aos novos desafios do ensino-aprendizagem. Para esse sujeito, as vídeoaulas tornaram-se um recurso necessário para melhor compreensão dos conteúdos, que muitas vezes era revisitado pelos alunos e professores na tentativa de compreensão dos mesmos, restando a opção de trabalhos em grupos para elucidação do aprendizado. Infere-se mais uma vez, notoriamente, que os professores apresentavam grandes dificuldades, por estarem despreparados e desprovidos de estratégias didáticas e criativas para apropriação adequada dos saberes e desempenho de competências necessárias. Contudo, cabe ressaltar que a atenção voltada para o aluno no momento em que o professor oportunizou a releitura das vídeoaulas, demonstra que o professor proporcionou ao aluno reflexões sobre a necessidade de aprendizagem.

Assim como sugere Freire (2003, p. 03), que "ensinar exige rigorosidade metódica... Exige reflexão crítica sobre prática, exige consciência do inacabado. Assim, o sentido atribuído ao trabalho pode deixar no egresso a preocupação da necessária continuidade da formação". Para este autor, há de se ter uma reflexão crítica sobre a prática do professor, sobretudo a consciência do inacabado. Dessa forma, os questionamentos de *Felicidade* reforçam que o conhecimento não se dá por si só, não está em um vazio, mas em um contexto muito concreto, que diz respeito ao professor e ao aluno.

Quando se faz inferências sobre a fala de *Felicidade*, bem como nos depoimentos dos sujeitos anteriores, percebemos que os relatos denotam a necessidade de ir além, predominando o reconhecimento dos sujeitos ao frágil trabalho docente como fator de frustração com relação às expectativas projetadas pelos estudantes egressos. Mesmo diante da suposta fragilidade do professor, ao se "aventurar" a dar conta de conteúdos diversos para além de sua área de habilitação, podemos apontar fragilidades de ações de políticas de governo e da imprevisibilidade de resultados exitosos.

*Para Insatisfação*, ingressar no programa significou

Quando entrei logo, comecei a assistir aos vídeos e observei que era muito resumido. Às vezes quando eu pensava que a aula ia começar, já tinha terminado. Por exemplo, a Era Vargas, se resumia em duas teleaulas, brincadeira né? Tudo foi por cima mesmo. Daí percebi, que o aprendizado ficava bem mais difícil. Sorte minha que tinha coisas que eu já tinha visto,

então eu me sobressai, os outros alunos, acredito eu, saíram de lá só com a ficha 19 mesmo.

Esse relato, diferente dos demais, não enfatiza a precarização do papel do professor. Destaca-se na fala desse sujeito, o tempo pedagógico reduzido para a aprendizagem efetiva, por não contemplar a construção dos conhecimentos propostos, os esforços para compreensão dos conteúdos traduziram-se em sentimento de desencanto.

Trata-se de enfatizar a inadequação do tempo para a construção dos conhecimentos propostos. Existe também uma preocupação com a oferta de ensino médio no turno noturno que concentra as maiores taxas de defasagem idade/série. Segundo dados do INEP, em 2011, dos 8.400.689 estudantes matriculados no Brasil, no Ensino Médio, 2.747.894 estão no noturno, praticamente um terço. É necessário, em função de características deste público, planejar um ensino noturno com características próprias que atendam às necessidades dos alunos. Outro aspecto importante apontado com relação aos alunos do noturno é que, por diversas razões, este público se mostra mais fragilizado e predisposto à evasão; além desses problemas, pode-se acrescentar o fato de estarem em condição de defasagem idade/série e que os resultados dos indicadores numéricos têm-se mostrado preocupante.

A esse respeito, faz-se pertinente considerar que

Quando se faz menção ao tempo pedagógico, está-se aludindo ao tempo escolar que favorece a aquisição, pelos estudantes, das aprendizagens significativas. Esse tempo pedagógico está demarcado pelas normas instituídas pelas políticas educacionais em nível macro e pelas decisões internas à escola. [...] O tempo pedagógico não pode ser desperdiçado, sob pena de se assistir ao esvaziamento da prática pedagógica que impulsiona o estudante para atingir novos patamares de aprendizagens. Todos que participam da escola são responsáveis em garantir que o tempo pedagógico não seja desperdiçado ou esvaziado de sentido. Essa é uma das tarefas que o Conselho Escolar deve assumir (BRASIL, 2004, pp. 53-55).

Faz-se imprescindível salientar que as atribuições para assegurar o tempo pedagógico significativo para a aprendizagem dos estudantes são de responsabilidade, sobretudo, do conselho escolar por exercer papel fundamental, tanto na organização escolar, quanto em relação ao tempo pedagógico. A escola precisa se organizar de forma adequada com o propósito de constituir um espaço favorável à plena formação do estudante. Sem a garantia do tempo pedagógico, como forma da qual a escola deve se organizar para atender o direito do estudante, como podemos conceber uma educação de qualidade? Ao mesmo tempo, o caminho norteador para garantir o tempo pedagógico deve envolver o Projeto Político-

Pedagógico da escola que se constitui como orientador das atividades propostas curriculares, bem como da organização da escola que se materializa nas práticas cotidianas; busca garantir os compromissos relativos ao direito estabelecidos por meio das leis brasileiras, que vêm apregoando a garantia de acesso à educação, com qualidade social.

Para tanto, todos os segmentos que representam as instituições escolares, ou seja, docentes, discentes, técnicos, gestores, pais e comunidade, devem cumprir seus papéis para que o tempo pedagógico não seja fragmentado, mas traduzido como uma ação responsável que garanta direitos aos estudantes. No entanto, o tempo pedagógico noturno nas instituições escolares não cumpre as horas previstas pela LDB, o que requer maior intervenção, sobretudo, do conselho escolar. Cabe advertir que as experiências vivenciadas pelos estudantes interferem nos ritmos individuais que, nem sempre, são compatíveis com os tempos arbitrariamente determinados pela organização escolar. Nessa perspectiva, a conclusão inevitável é que o tempo para esses sujeitos não pode ser uniforme e daí a necessidade de uma revisão na forma rígida com esses tempos, horas diárias, semanas, bimestres, anos – são distribuídos no período de permanência na escola, pois eles impõem dinâmicas artificiais para o desempenho dos estudantes.

Referindo-se ao tempo pedagógico,

A nova vivência do estudante será bem-sucedida se a sua aprendizagem for, de fato, significativa, tiver sentido. O tempo pedagógico será o principal aliado do estudante e do professor. Do estudante, que poderá usufruir de novas aprendizagens em um tempo mais distendido. Do professor, que disporá de maior espaço de tempo para organizar as situações de ensino-aprendizagem de modo mais flexível, criativo e eficaz (NAVARRO et al., 2004, p. 40).

Há de se considerar que cada um tem seu tempo para aprender, sobretudo repensar outro tempo, diferente do que a escola impõe. Portanto, pode-se destacar que para a consolidação de uma proposta pedagógica que caminha nessa direção se faz indispensável fortalecer as escolas como contextos ricos de aprendizagens, articulada com as diferentes faces de seu funcionamento, tais como a construção de um projeto educativo e democrático, suas relações com o meio social, econômico e cultural dos alunos, a organização do espaço-tempo, o currículo, as metodologias de ensino, a avaliação, bem como as condições de trabalho e formação continuada dos professores.

Ainda sobre as expectativas projetadas sobre o programa, *Insatisfação* revela:

Tem uma coisa que eu achei grotesco, é até falta de ética falar isso, mas por ser ele, o meu professor de português no Programa, inclusive era sua

formação, observei erros grotescos e alguns alunos até o corrigiam. Eu pensava: Esse cara está me ensinando? Eu achava aquilo ali o fim, porque você sai de casa, vindo do trabalho cansado e saber que eu estava ali só para pegar minha ficha 19, só porque isso é necessário, ter o ensino médio, porque aquilo não ia ter qualidade nenhuma para mim. Se voltasse o tempo, eu voltaria para o ensino regular. Iria me dá mais chances de aprofundar os estudos. As coisas não são tão espremidas, porque no Travessia, tinha assuntos complexos que demandavam tempo para aprender, mas tinha que correr porque os módulos tinham tempo para terminar, então era aquele corre-corre, ou seja, terminar um módulo para começar outro. Só comecei o ensino superior porque uma amiga que trabalha na faculdade privada me chamou e agendou uma prova lá, estudei um pouco e o que eu sabia já deu para ingressar na faculdade.

Esse relato reafirma, em tom de indignação, questões já abordadas por outros sujeitos da pesquisa, a exemplo da falta de preparo do professor que cometia “erros grotescos” bem como pelo tempo reduzido para aprendizagem efetiva. Por outro lado, mesmo diante do tempo corrido para aprender, o sujeito afirma ter dado continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior. Isso quer dizer que há necessidade de novas proposições de políticas públicas no sentido de aprimorar ações voltadas para a educação. Dessa forma, o "Projeto Classes de Aceleração" está fortemente inspirado nas concepções tradicionais de fracasso escolar, cujo foco da discussão está centrado ora no aluno, ora no professor, ora na metodologia de ensino, mas nunca nas proposições de políticas públicas.

Desse modo, diversificar situações de aprendizagens é tentar resolver o problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulada de dificuldades de aprendizagens, sobretudo para alunos que apresentam defasagens em seus percursos escolares.

Ao contrário dos sujeitos anteriores, o relato de *Esperança* permite-nos inferir boas expectativas sobre o programa.

Foi o que eu esperava sim. Faria o Programa de novo para aprender mais, podia ser que eu aprendesse mais. Percebi que era bom o Programa, principalmente para quem não tinha terminado os estudos. E gostei da forma de trabalhar em conjunto, com outras pessoas, as amigadas que fiz a comunicação e a forma de me expressar perante o grande público. Foi o que eu queria mesmo, foi bom.

Com essa abordagem, *Esperança* ressalta que o Programa correspondeu às suas expectativas, quando se reporta às formas de interação promovidas pelos trabalhos em grupos, como um recurso metodológico que surtiu efeitos positivos, contribuindo, inclusive, na sua forma de se expressar.

Reconhece, ainda, que o Programa trouxe resultados favoráveis por proporcionar a retomada dos estudos. Podem-se deduzir boas perspectivas quanto às múltiplas dimensões qualitativas em direção ao enfrentamento do fracasso escolar, quando *Esperança* externa sua satisfação com relação ao Programa.

*Arrependimento* teceu as seguintes considerações:

Quando cheguei ao Programa, não estava acostumada com aquele tipo de aula, com apresentação de trabalhos lá na frente. Me relacionei com amigos logo, mas foi tudo muito acelerado, muito corrido, até os professores tinham que correr com os conteúdos, porque chegava a supervisora e dizia: Vamos terminar logo, olha o tempo! E os professores também não compreendiam muito, por isso não tinham condições de ajudar muitas vezes, havia muita harmonia entre nós, diferente das outras modalidades de ensino, porque os professores estavam mais perto de nós, procuravam nos incentivar e eram só dois professores na sala.

Vale salientar, a partir dos relatos de *Arrependimento* e dos demais alunos egressos entrevistados nesse estudo, ao exteriorizarem opiniões sobre suas expectativas ao ingressarem no Programa, pontos em comum que foram destacados: a questão “tempo” para aprendizagem efetiva, assim como a inabilidade dos professores para ensinar. No entanto, foram considerados aspectos positivos quando lhes proporcionaram uma sala de aula harmoniosa, diferente da receptividade das salas de aula do ensino regular, reconhecendo o estímulo dos professores quanto ao trato afetivo e a incentivos. Dessa forma, as classes de aceleração exigem organização do tempo pedagógico e organização didática, como propõem novas formas de reagrupamento dos alunos, novas dinâmicas de avaliação, e outros aspectos que se fazem presentes na operacionalização dos programas (SAMPAIO, 2000).

Para Lawn (2001, s.p.),

O ensino é chave para novas formas de aprendizagem, e a educação proporciona a abertura para escolhas e mudanças. Nesse processo de ensinar e buscar educação encontra-se o professor, que é um trabalhador da educação. Nessa função tem desempenhado novos papéis e tarefas na sociedade contemporânea, que se diferenciaram nos últimos tempos, requerendo uma atenção especial ao processo de formação e desenvolvimento do trabalho desse profissional quanto ao atendimento das expectativas dos alunos.

Na contemporaneidade, lidar com a heterogeneidade é algo desafiador na prática docente, para tanto, é necessária uma atuação profissional que favoreça os estudantes a superarem dificuldades, criando possibilidades de ensino aprendizagens de forma criativa e dinâmica, que atendam às suas especificidades, sobretudo por se encontrarem inseridos em

programas de classes de aceleração, ao lidarem com alunos com históricos de defasagens em seus percursos escolares, que demandam novas habilidades dos professores.

Grande parte dos egressos entrevistados nesse estudo externou a importância do desempenho de competências dos docentes, os quais se encontram com dificuldades de adaptação por não corresponder às demandas e expectativas dos alunos. Portanto, têm-se alguns questionamentos pertinentes a serem considerados no que concerne aos relatos de desestímulos dos egressos, quando se observa que os professores, nessa modalidade de ensino, estão distantes do que se espera de seu desempenho profissional.

Aliado a esses fatores que incidem negativamente sobre o desempenho pouco positivo de professores em classes aceleradas, tais relatos podem retratar aspectos diversos, fragilidades em torno dessa política educacional no formato de classes de aceleração que gradativamente foram acontecendo em esferas municipais e estaduais. A insuficiente formação dos professores para lidarem com metodologias diferenciadas para além de sua formação inicial e, sobretudo, a ausência de condições materiais para sua realização são um fator que põe em risco o sucesso do Programa. Cabe observar a importância da organização do ensino aprendizagem para que a transmissão de conhecimentos tenha sentido para o estudante e para o professor.

*Satisfação* expressa suas expectativas sobre o programa, destacando que

Eu sou do interior, e a gente sabe que no interior é muito difícil a gente terminar os estudos lá, então eu vim morar aqui e estava muito atrasado nos estudos. Quando cheguei aqui foi quando o Governo lançou esse Programa e antes, alguém disse que já passou por ele em outro lugar e que era bom, Então eu me matriculei e gostei né? Olhe, eu acho que classes aceleradas é uma esperança né? Prá cada um que realmente quer, eu acredito que seja isso, uma esperança. E para mim foi, gostei da forma de ensinar.

O depoimento expressa satisfação quanto às expectativas sobre o Programa, no que se refere à sua oferta para estudantes que moram em áreas de difícil acesso à escola. O depoimento desse sujeito expressa uma oportunidade, uma esperança. Adverte que devem emergir também o empenho e o interesse por parte dos estudantes para aprender. Finaliza confirmando que gostou da forma de ensinar dos professores, o que difere dos relatos anteriores.

É importante repensar que a população jovem, em situação de risco no Brasil, é significativa e que as políticas públicas ao ofertarem ações para esse público datam de época contemporânea (década de 1990), seguindo uma tendência de orientação mundial. Por se

tratar de ação recente, estudos sobre juventude e políticas voltadas para este público apresentam grandes lacunas de conhecimento que precisam ser preenchidas.

Sobre ser jovem no Brasil contemporâneo, Abdalla (2004, p.67-68) afirma que

...essa não parece ser a geração do conformismo. Parece muito mais ser a geração “da pressão”. Talvez geração da contestação, e diferente, por exemplo, daquela geração de jovens das classes populares, conformistas, dos tempos da ditadura militar (lembramos que os jovens guerrilheiros da década de 1960 pertenciam às classes médias, sendo universitários em sua maioria). Diferentes também dos “caras pintadas” do início dos anos 1990, até porque “caras pintadas” também pertenciam à classe média e não eram jovens alunos trabalhadores. Esses jovens pobres, que estão entrando na geração adulta no início do terceiro milênio, não pintam a cara, não fazem passeatas, mas *resistem* de muitas maneiras, lutam nos espaços possíveis, mesmo que seja recusando o que não lhes interessa o que não faz sentido. Um desses espaços possíveis de luta é a escola. Talvez, para muitos, seja o único.

Para a autora, implica considerar os desejos dos estudantes, suas escolhas, para que sua verdadeira inclusão necessite ir além de submissão de modelos educativos previamente estabelecidos. Cabe ressaltar e advertir para a abertura de espaços de inclusão, de integração frente a uma ordem escolar instituída para a obediência, que respeite a participação e a socialização verdadeiramente cidadã dos seus sujeitos frente a espaços e tempos diferentes em que se travam lutas por interesses coletivos. Dessa forma, após algumas décadas, percebe-se que os problemas em relação ao exercício da cidadania ainda persistem, sobretudo recai de forma negativa nas populações mais desprotegidas, por estarem em busca ainda de uma escola plural e verdadeiramente democrática.

Para encerrar esta seção, faz-se necessário considerar novas representações da condição juvenil, para além de modelos prévios, sendo necessário interligar a utilidade social, a identificação com a cultura local, da qual possa emergir significados pertinentes para a escola e para os sujeitos que dela fazem parte.

Assim, a nova configuração da condição juvenil está em constante transformação e vem sendo projetada em diferentes tempos, com novas motivações e projeções para o futuro.

Com a desinstitucionalização e o conseqüente ruir dos muros da instituição escolar, há uma mutação nesse processo. A escola é invadida pela vida juvenil, com seus ‘looks’, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho (Dubet, 2006). Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o

sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, pp. 11-12).

Conclui-se que na contemporaneidade, escola e juventude vêm passando por mutações que interferem no tempo e no espaço. Há de se produzir outras possibilidades de relações nas escolas que contemple a produção social dos indivíduos, buscando a socialização das novas gerações, atenta à nova condição juvenil no Brasil contemporâneo. “Há vidas na escola, vida jovem, desejanse de caminhos, de oportunidades de crescimento” (ABDALLA, 2004, p. 84).

Há, portanto, uma força que emana dos jovens e essa realidade não pode ser ignorada, pois há outros caminhos do crescimento, da abertura de novos horizontes, da busca de novas alternativas.

### 7.3 Caracterizações da vivência no Programa

Nas falas a seguir, passamos a analisar depoimentos sobre vivências dos alunos egressos do Programa Travessia em Pernambuco.

*Tempo Perdido* externou sua percepção da seguinte forma:

Aprender, com esse programa, aprender, aprender não, a gente teve uma noção por cima assim, por eu ter entrado no início do Programa em 2007, e foi assim muito tumultuada, professor que faltava, professor que desistia, começava as aulas depois não vinha mais, aí tinha que contratar outro professor, aí a gente ficava dependendo de um e de outro, não sei agora né? Muita gente não deu prá aprender não, a não ser se a pessoa corresse por fora, correr atrás, pesquisar, por que no Programa Travessia mesmo, não deu para aproveitar muita coisa não. O pouco que a gente teve, foi à gente aprender a ser amigo com as pessoas, em grupo, e eu gostava muito da aula, porque não era uma aula parada que o professor chega lá na frente, não, a gente fazia um círculo e a gente falava e cada um dava seu depoimento. Foram muito interessantes nesse sentido as aulas, mas o ruim que não foi mais aproveitado pelo tempo reduzido, as faltas dos professores e a aprendizagem por cima.

Para este sujeito, as dificuldades, tanto dos alunos, como dos professores, levaram *Tempo Perdido* em busca de ajuda para compreensão dos conteúdos. Em seu depoimento, expressa um sentimento de que os professores não se encontravam preparados, isso não desqualificou o trabalho dos professores, mas suscitou a não obtenção de efeitos positivos para compreensão dos conteúdos como esperava, mas apenas noções básicas sobre os conteúdos.

Afirma que a aprendizagem foi resumida a trabalhos em grupos, sendo uma opção para entendimento dos conteúdos, mesmo assim, considerou as aulas interessantes, quando o professor atuava numa dinâmica diferenciada, onde os alunos participavam na intenção da busca de conhecimentos relevantes, com autonomia e participação.

No entanto, o que se infere na fala desse sujeito é que caso ingressasse em uma faculdade, teria grandes dificuldades, sobretudo quando afirma a ausência de professores no Programa, fato que considera falho. A falta de continuidade no processo ensino-aprendizagem é algo notório nos relatos desse sujeito, demonstrando sua conscientização quanto à necessidade e à importância da busca do aprimoramento constante do conhecimento, a consciência do inacabado.

Para Arroyo,

Acreditamos, obviamente, que as questões pedagógicas e metodológicas merecem ser tratadas com seriedade e relevância na discussão da multirrepetência. Contudo, focalizar unicamente tais questões para a análise do problema do fracasso do aluno na escola, tendo por base diagnósticos reducionistas que os identificam com as supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional, pode incorrer no risco de uma ineficácia permanente na superação da cultura da multirrepetência (1997, p. 14).

Concordamos com o autor, quando chama atenção para a relação das questões pedagógicas e metodológicas que necessitam de um olhar diferenciado, frente ao risco de tornar essas ações ineficazes, sobretudo quando se pretende a superação do fracasso escolar e o combate ao quadro da multirrepetência. Ao mesmo tempo, podemos relacionar essas advertências ao nosso objeto de estudo, quando abre possibilidades de inserção de estudantes com históricos de repetências e evasões, na tentativa de diminuir os índices numéricos, sem atentar para problemas, a exemplo do que fora mencionado pelos sujeitos como: tempo pedagógico reduzido para a aprendizagem, despreparo do professor para lidar com metodologias diferenciadas.

Portanto, a Política Educacional no Estado de Pernambuco vem implementando programas com a disseminação de tele-ensino que alocam professores como meros reprodutores. Essa política ilustra, notoriamente, a lógica do estado mínimo, característica do neoliberalismo, proporcionando novas formas de “exclusão” social pela inclusão numérica, quantitativa, no campo educacional.

*Fracasso* revela sua vivência no programa em classes aceleradas da seguinte forma:

Eu penso que esse programa não deveria existir, se voltasse o tempo eu ia para o ensino regular, porque é mais completo a gente tem as matérias mais certas, não é tudo passado assim só por cima. Porém, nada é em vão, o conhecimento pelo pouco que temos até que foi bom como eu disse, nas disciplinas de humanas eu tirava de letra, mas das exatas não. Acho que no ensino regular eu iria aprender mais, por que as matérias são vistas de forma mais profunda.

Esse sujeito revela total arrependimento pelo ingresso no Programa. O que queria dizer quando afirma que esse Programa não deveria existir? Estaria pensando numa política de prevenção para que programas e projetos não se constituíssem em uma única opção para os estudantes? Demonstra clareza daquilo que supõe ser certo ou errado. O fato é que, para o sujeito, a escola parece assumir um significado muito grande na sua vida quando diz que o conhecimento é importante. No entanto, diante do observado, parece improvável que Programas tenham êxitos satisfatórios, a não ser que venham acompanhados por outras conjecturas de políticas públicas que contemplem a aprendizagem efetiva.

Para *Insegurança*, com relação aos mesmos propósitos têm-se os seguintes relatos:

Eu pensei que o programa era bom, e foi, mas para quem tem a idade avançada ou já para quem tem emprego, e precisa terminar logo, então o programa é uma boa. O Governo antes de colocar programas em práticas na educação, era melhor que capacitassem professores pra ensinar a gente. Eu acho também que quem tivesse terminando o programa deveria dar uma oportunidade de emprego. Nas aulas, a gente assiste o assunto depois debate, mas eu não achei legal. Também por falta de explicações dos professores... A gente viu o assunto, mas foi pouco trabalhado. Eu aprendi um pouco lendo, mas como eu disse e volto a repetir, todos os conteúdos foram vistos, mas acredito que não foi entendido pelos alunos, tudo muito corrido. Também por falta de explicações dos professores. A gente viu o assunto, mas foi pouco trabalhado. Sobre a minha *inclusão* na sociedade, sobre minha relação com a família o que mudou? Nada aconteceu na minha vida de bom proporcionado por esse Programa, acho até que atrapalhou minha vida. É um bom Programa, mas teria que ter bastantes mudanças para melhorar.

Nesse depoimento, fica evidente mais uma vez a vulnerabilidade da ação docente, quando o sujeito destaca a necessidade de explicações para compreensão dos conteúdos, além de atribuir culpa às políticas de Governo. Desse modo, como garantir a aprendizagem parece ser a questão chave, uma vez que a ideia do que seja uma aprendizagem adequada muda conforme o momento, o tempo, por ser dinâmico e em transformação contínua, deixando no egresso a carência de melhor compreensão, por estar o professor também necessitando criar possibilidades reais de aprendizagens. Quando se pergunta ao sujeito sobre sua inclusão na sociedade, fica evidente que o Programa não contribuiu nesse aspecto.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 11),

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do quais todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Na realidade, o significado da inclusão recai de forma estereotipada e estigmatizada, sobretudo às classes populares que têm dificuldades e problemas de aprendizagens. Segundo o autor, “a escola inclusiva é aquela que não faz distinção, que educa todos de forma igual de acordo com suas necessidades”. Desse modo, a inclusão só será concebida quando a aprendizagem for concebida de forma qualitativa. De acordo com Bossa (2000, p. 18), sabe-se “que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um e, que inúmeros são os fatores afetivos que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares”.

Para *Felicidade*, a ação docente é também alvo de críticas, como podemos observar:

para conseguir aprender mais, já cheguei na época até a direção da escola e disse: Rapaz, dá não! O professor mesmo tá perdido! Nós tamo perdido e a gente vai fazer como? Isso até o meio do Travessia, e a gente vai fazer como? Alguns professores que às vezes não tinha aula diziam que iam prá uma capacitação com três (meses) e a gente tinha uma avaliação e ai vinha o resultado e ai a gente trabalhando em grupo foi que melhorou o aprendizado, depois de seis mês, era só as teleaulas. Prá tirar as dúvidas, tinha aluno que já tinha feito o 1ª ano, era mais novo e pegava as coisas mais rápido e ajudavam os outros, e ajudava também o professor, quando sabia uma coisinha a mais, ai ficava em círculo sempre, um ajudando o outro. Foi assim...

Para analisar os relatos desse sujeito, é pertinente considerar os autores:

Por se tratar de um “métier” complexo, denominado por Freud de “missão impossível”, reitera em seus escritos que pensar a formação de professores é pensar na complexidade de uma profissão que interage com polaridades como sucesso/insucesso do próprio aluno e do próprio empreendimento educativo. O professor trabalha num espaço de conflitos e muitas incertezas. A cada dia, eles se defronta com situações imprevisíveis que suscitem decisões urgentes. Dentre outras, decidir sobre o avanço do programa ou atender às necessidades dos alunos? Respeitar a identidade do aluno ou transformá-la? Desenvolver autonomia ou conformismo? Enfatizar os

saberes, os métodos ou os valores, a educação, a socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou encorajar a criatividade e a comunicação? Corrigir provas ou preparar as aulas? Refletir sobre suas condições de trabalho ou encontrar estratégias de ensino que motivem um aluno que se recusa a aprender? (PERRENOUD, 1997, p. 11).

Observa-se que a complexidade do ensinar e aprender exige uma reflexão metódica e criativa, sobretudo quando há possibilidades de escolhas, aquelas que não poderiam ser dispensadas, ou pelo menos que os docentes possam privilegiar caminhos para o sucesso do aluno. Um exemplo dessa polaridade é que o professor deverá optar por escolhas mais condizentes que privilegiem os alunos, e que seja levada a reflexão.

Essa polaridade muitas vezes privilegia modelos engessados da prática pedagógica dos profissionais de educação onde os jovens diante das informações televisivas passam a ser modelos metodológicos, o que acaba se restringindo a programas de disciplinas em redes de televisão, gerados por uma central e que tem como monitores os professores.

Assim, a tarefa dos professores é proceder à mediação entre os programas de todas as áreas do conhecimento do currículo e os alunos. A maioria dos depoimentos dos alunos egressos constata que os educadores foram apontados como o grande diferencial negativo dessa política. É possível que a formação, pela qual passaram, tenha influenciado no desempenho do profissional, em especial no desempenho de suas funções como professor facilitador. Porém, observa-se que há dificuldades apontadas como ponto negativo do Programa, pela falta de uma didática apropriada dos professores para ministrarem disciplinas diversas para além de sua formação inicial, fazendo com que o professor encontre limitações na sua práxis educativa. Dessa forma, essa política elucida resultados de uma prática pedagógica que empobrece a qualidade da aprendizagem, é uma forma de exclusão social pela inclusão quantitativa de escolaridade.

Assim, se faz oportuno tomar como orientação as considerações de Tardif (1991) quando considera que os saberes da experiência docente são saberes fundamentais para a sua prática profissional, o cerne central dos saberes. Por ser um saber pessoal, torna-se difícil de ser especificado e impossível de ser generalizado? Portanto, não se trata de atribuir tão somente ao professor a responsabilidade do ensinar e aprender, uma vez que as práticas pedagógicas aparecem de formas restritas às dimensões técnicas que corroboram negativamente o fazer pedagógico do professor.

Ainda para Tardif (1991), o professor tem congregado à sua prática “saberes de segunda mão”, ou seja, saberes não produzidos por ele. Ao manter uma relação de

“transmissor” ou “depositário” de saberes não controlado por ele, quer se trate de saberes curriculares, profissionais ou disciplinares, ao não ser produtor de saber, o professor acaba por deslegitimar sua própria prática profissional. Tal “relação de exterioridade” faz com que os professores, para serem competentes, se apropriem de saberes produzidos e legitimados por outros, pensados para outros contextos, ainda que se tratem de saberes científicos ou pedagógicos.

Dessa forma, concebemos que uma nova configuração do saber docente aparece como tarefa desafiadora e, ao mesmo tempo, alvo de críticas por serem meros reprodutores de um saber constituído antecipadamente a serem repassados a outros contextos. Assim, o professor se converte num produtor para o mercado e para as proposições de políticas de governo e não o que a ciência estabelece. Se por um lado, a educação tem como objetivo o desenvolvimento humano, por outro, contém representações que suscitam distanciamento social para estes alunos, causando perdas relacionadas não somente à aprendizagem, mas, sobretudo, aos seus relacionamentos sociais.

No trecho, a seguir passamos a analisar o depoimento de *Insatisfação* sobre sua vivência no Programa:

Eu já tinha terminado o ensino fundamental nessa escola, e já tinha conhecimento do programa Travessia. Como eu tinha a intenção de ingressar na faculdade logo após, aí eu pensei Ah! Vou entrar no Programa porque eu termino o ensino médio, revejo o que eu ainda não vi, e pensei ficar com a cabeça fresca para enfrentar um vestibular. Foi daí que eu bolei a ideia de entrar no Travessia. Você aprende algumas coisas que você não sabia lógico né? Mas, era melhor ter terminado no ensino regular mesmo porque o Programa é muito fraco, ele não dá suporte para concorrer a um concurso e entrar nas Universidades Federais, por que eu tirei 70,0 na redação do ENEM e nem consegui entrar na UFPE, estou em faculdade particular, cursando Educação Física, pagando né? Trabalhando para isso.

No depoimento desse sujeito, observou-se uma dimensão favorável na sua vivência no Programa, mesmo reconhecendo que ele não lhe deu suporte para adentrar no ensino superior em instituição pública; ainda assim, conferem-se resultados exitosos ao ter ingressado numa faculdade. Cabe ressaltar que se trata de um aluno que estava fora da escola, e que por seus méritos e do Programa conseguiu prosseguir nos estudos.

Prossegue *Insatisfação*:

Também não tive cotas para negro, só minha matrícula no ensino público. Agora, uma colega lá passou nas cotas para Educação Física, porque além de ser aluna da mesma escola (pública), ela é negra, então teve mais chances, mas a nota dela foi 4,0 na redação do ENEM. É isso! Eu penso que classes

de aceleração devem ser mais elaboradas, porque tem que ser corrido, tem que ser acelerado? Porém a correria é muito grande e não deixa você aprender, e daí não dá para entender quase nada, então assim, é só para quem quer pegar a ficha de conclusão do ensino médio. Quanto à divisão por módulos, quando tínhamos disciplinas, pelo menos três, dava para ver o conteúdo, mas de forma acelerada mesmo...

O segundo trecho da fala do mesmo sujeito denota comparações e indagações a respeito das desvantagens para sua inserção no curso superior em universidades públicas, frente ao sistema de cotas como sendo uma justificativa da pouca chance de inserção no ensino superior por não ser negro. Ao mesmo tempo, questiona o tempo como fator que limitou sua aprendizagem e avalia os conteúdos divididos por módulos de forma acelerada.

Já na fala de *Esperança*:

O que deveria mudar eram os alunos, dar mais atenção ao Programa Travessia. Eu acho que melhorei minhas amizades. Não me sinto preparada não, preciso estudar muito ainda. Ia começar tudo de novo, do zero. Acho até que escolheria o ensino regular.

O que se verifica nesse trecho é que o Programa proporcionou a socialização entre amigos, a melhoria da comunicação, a elevação da autoestima em espaços de promoção da cidadania. Percebe-se que o objetivo da volta à escola, segundo os alunos entrevistados, é o desejo de continuar estudando, ou simplesmente buscar um diploma para conseguir trabalho melhor e mudar sua situação socioeconômica. Assim, a escola torna-se importante no que diz respeito à convivência com as pessoas, funcionando como espaço de sociabilidade e de novas oportunidades. Entretanto, cabe observar nesse depoimento que há indícios de falta de empenho dos alunos para estudar.

Luck (2002, p.06) aponta que “o professor é a figura principal para fazer com que os alunos gostem ou não da escola, motivar ou não a estudar”. Nesse sentido, ao fazer inferências sobre a fala do sujeito sobre o “estudar mais”, acreditamos que a aprendizagem implica esforço conjunto. Para que os alunos realizem este esforço, o de estudar e aprender, será preciso que a aprendizagem tenha sentido para motivação e empenho. Percebe-se que as narrativas aparecem semelhantes quanto a não aprendizagem efetiva; ressaltam a oportunidade de poder se relacionar melhor com os colegas, porém sentem-se despreparados.

Sobre sua vivência do programa, relata *Arrependimento*:

Aprendi por que estudava em casa, lendo na internet. O que achei ruim foi porque tudo era muito resumido nos assuntos e às vezes o professor não conseguia tirar minhas dúvidas. Não foi ensinado tudo, só o básico, porque a

teoria é uma coisa, mas praticar o que estudei mesmo não foi possível não. Eu estava desempregada e precisava de algo que me levasse a uma faculdade ou emprego seguro. Mas no mundo de hoje onde as informações são rápidas, precisei estudar me esforçar para entrar também no mercado de trabalho e ajudar meu marido. Então vejo que se o professor tem poucas chances de ensinar melhor porque nem ao menos tinha condições de ensinar o que queria já que tudo era nas pressas. Além do conteúdo das disciplinas, tinha projetos, percurso livre e muito seminário para fazer. Ainda bem, que mesmo assim, tudo deu certo para mim, consegui fazer amizades e tive bom relacionamento com os professores e amigos.

O sujeito questiona as disciplinas e o modo como são ensinadas, dizendo que as teorias não adquirem maior significado para o aluno porque os professores não conseguem fazer a ponte entre elas e a prática. O sujeito finaliza suas considerações exaltando o bom relacionamento com professores e amigos, demonstrando satisfação nesse aspecto.

Para analisar as observações de *Arrependimento*, tomamos as considerações da Kuenzer (2007, p.122), afirmando que

o novo paradigma educacional corresponde ao novo papel do professor, para o qual não se pretende uma educação de qualidade para os trabalhadores, já que estes provavelmente estarão na informalidade ou até mesmo desempregados. Além disso, não mais se podem ensinar habilidades específicas, já que, graças à chamada revolução tecnológica estas habilidades provavelmente estarão obsoletas amanhã. Desta forma, é necessário apenas transmitir um mínimo de sociabilidade para a convivência em sociedade.

As palavras da autora conferem a necessidade do professor em redimensionar sua prática em busca de uma educação de qualidade, frente às novas demandas do mundo globalizado que exige mudanças de comportamento e novas leituras, além de buscar meios para integração e convivência social.

Assim, nos relatos de *Arrependimento*, defrontamo-nos mais uma vez com os mesmos argumentos, a falta de aprendizagens efetivas e das poucas chances de inserção no mercado de trabalho. Observa-se também que o sujeito foi em busca de novas ferramentas (Internet) para aprender mais. No entanto, exteriorizou a socialização entre amigos e professores, podendo ser um caminho para superação do fracasso e da possibilidade de estar inserida numa faculdade, demonstrando resultados positivos, podendo ser observado em suas considerações na seção a seguir (contextualização dos efeitos do programa), quando afirma ter conseguido inserção no ensino superior.

Certificamo-nos que os objetivos do programa, que utiliza uma metodologia sensibilizadora para atrair o aluno de volta à escola, em sua maioria, multirrepetentes e com

históricos de evasões, corrobora as mesmas propostas do mundo globalizado com ênfase na sociabilidade para uma melhor convivência em sociedade, como também, mesmo que de forma “aligeirada” os conhecimentos mínimos devem ser oferecidos, e, por conseguinte, se encontram os profissionais da educação diante de novos desafios na sua prática pedagógica, recaindo de forma negativa na ineficácia da aprendizagem sobre os alunos egressos. Contudo, há de se levar em consideração a defasagem idade/série desses alunos egressos frente a um universo permeado por heterogeneidades, que demanda aptidões e habilidades, mesmo que tais habilidades possam ser concebidas de forma integral.

Para *Satisfação*:

O lado negativo desse programa, no começo a gente sabe que em todo órgão existe deficiência, em todo lugar. No começo foi à falta de professor que não tinha, aí foi quando apareceu uma professora que substituiu outros professores, e aí ela fez com que os alunos ganhassem gosto prá estudar. O problema não foi da professora, mas dos alunos que não ganharam gosto né? Fazer com que a gente vença então isso aí foi muito útil prá mim. Mesmo sendo dois professores, a gente trabalhava em grupo, então é muito importante trabalhar em grupo, não é só a professora, mas os grupos. Teve os módulos, os livro do Governo e aí a gente se reunia, na sala de aula mesmo, fazia debate, procurava conhecimento na biblioteca, a gente arregaçava a manga, aí consegui aprender, é tanto que muitos que saíram de lá, são pessoas que estavam trabalhando, tinha pessoa que tão em Suape que tinha que ter o segundo grau, de secretário, e vários.

Esse sujeito, inicialmente, atribui méritos ao professor, ao seu fazer pedagógico quando incentiva os alunos a estudar, porém, aponta que muitas vezes parte dos próprios alunos o desinteresse. Infere-se que o sujeito reconhece o trabalho exaustivo do professor para incentivar os alunos a estudarem. O professor de classes de aceleração deve ter conhecimento de toda a metodologia a ser aplicada, pois o sucesso do Programa está associado ao perfil do professor. Ao mesmo tempo, entende-se que o professor quando tem habilidades necessárias para trabalhar com classes especiais, o sucesso pode ser garantido. Percebe-se também que esse sujeito recorreu a outras fontes de aprimoramento para continuar estudando, reconhecendo a importância do trabalho em grupo, como forma de maior participação para além da ação docente no processo de ensino aprendizagem.

Prossegue *Satisfação*:

Quando o professor não sabia explicar, a gente se juntava nos grupos, e estudar em grupo, com muitas pessoas, com experiência, tem pessoas que já estudou e a gente se reunia ali, e o professor vem tirar as nossas dúvidas, as conclusões. A gente sabe que o professor tá ali para nos ensinar, mas quando a gente quer realmente passar alguma coisa da gente, a gente colaborava também.

Sobre os módulos, a gente tem que falar a verdade, eu acredito que houve uma deficiência, quando a gente começava a estudar um módulo, aí já passava prá outro, então a gente não pode dizer que foi tudo bem, acredito que nem terminava um a gente já ia pro outro e isso deixou a desejar.

Esse trecho reafirma as deficiências do Programa, o curto tempo entre os módulos, as dificuldades na operacionalização, sobretudo na divisão dos componentes curriculares oferecidos por módulos, por ter carga horária reduzida, deixando o egresso com tempo restrito para a apropriação dos conteúdos, bem como a pouca capacidade do professor por não dominar os conteúdos. No entanto, afirma o sujeito que o Programa pode ser o caminho para os egressos alcançarem o que pretendem se assim se estimularem a estudar. No entanto, para que tenham êxitos qualitativos, é necessário o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos da escola, sobretudo o apoio da gestão.

Os estudos realizados por Placco, André e Almeida (1999) relatam que um dos problemas enfrentados é por parte de alguns professores onde o Programa está sendo desenvolvido. Para esses autores, “o desconhecimento dificulta a compreensão do aluno egresso e, conseqüentemente, a continuidade do trabalho, bem como o grande número de alunos por classe, constituem fatores que criam maiores obstáculos ao bom desenvolvimento do trabalho” (p. 49).

#### **7.4 Contextualizações dos efeitos do Programa Travessia**

Discutiremos neste subitem as percepções dos sujeitos sobre os impactos do Programa, tais como: aprendizagem efetiva com qualidade; sequência em estudos posteriores; melhores condições de vida; inserção no mundo do trabalho; prática cidadã.

*Tempo Perdido* inicia sua exposição relatando o que ocorreu em sua vida profissional:

Continuo do mesmo jeito, não tive transformação nenhuma não, a não ser através do emprego de porteiro, mas eu mesmo corri atrás. E a questão dos estudos que parei e não prosseguir numa faculdade, esse ano ainda, eu pensei em fazer, como muitas vezes pensei e até desisti, mas porque esse ano eu estou trabalhando a noite aí fica muito puxado.

*Tempo Perdido* manifesta certo desencanto ao relatar os efeitos do programa na sua vida, uma vez que acreditava ter encontrado o caminho para sequência de sua escolarização, inclusive a possibilidade de acessar uma faculdade. Contudo, percebe-se que a vida cotidiana

e o trabalho “puxado” implicam dificuldades para a realização dos sonhos, de prosseguir nos estudos, fato que o impediu de avançar nos estudos. Dessa forma, percebe-se que não se trata de ‘culpabilizar’ o Programa, ou mesmo que a promessa dessa política não se efetive pelo fato do sujeito não ter dado continuidade aos estudos.

Para tanto, é importante conhecer a trajetória de vida desses alunos, os motivos pelos quais não foi possível prosseguirem nos estudos, sabendo que, em sua maioria, não têm apenas trajetórias escolares incompletas, mas são vítimas da falta de emprego, de subemprego, da exclusão social. Dessa forma, quando se analisa os impactos qualitativos referentes ao pleno exercício da cidadania, observa-se que esse sujeito não obteve escolhas e direito ao exercício da cidadania, pela necessidade do trabalho, da sobrevivência que não oportunizaram galgar novos espaços de promoção e de vida mais digna.

Já na fala de *Fracasso*, ao indagarmos sobre os possíveis impactos que o Programa lhes proporcionou, o mesmo externou:

Não consegui bagagem de conhecimento completa na aprendizagem, infelizmente tenho pouco conhecimento na área de exatas, corri atrás, como eu entrei em um curso de recursos humanos, logo após comecei minha pós-graduação em psicologia organizacional, mas tranquei e fui fazer um curso técnico de enfermagem. Eu acredito que quem se deslançou um pouco foi eu. Fiz esses cursos na rede privada, mas não foi fácil não, tem que estudar para poder passar e a gente começa a construir opinião. Não consegui emprego até agora, desde 2007, quando terminei o Programa, também tenho os filhos e tenho que me dedicar a casa, e ainda ter que estudar.

Esse depoimento ressalta o pouco aprendido e as dificuldades para ingressar nos cursos que pretendia participar. Afirma que não conseguiu levar adiante os estudos, justificando sua condição de doméstica, da obrigação com os afazeres da casa, de cuidar dos filhos, levando-a a atrasar seus estudos. Observa-se ainda que a responsabilidade de aprender esteja também no aluno e da possibilidade de fracasso também, sobretudo pelas poucas chances de continuar estudando.

É importante conhecer o perfil dos alunos, seus hábitos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabam abandonando os estudos e, depois de adultos, retornam.

Ferreira (2007, p. 15), sobre as condições de escolarização feminina, aponta que

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro.

A análise justifica-se pela possibilidade de compreender o contexto em que vivem as mulheres (jovens, estudantes) desse Programa e as contribuições e os limites da intervenção do Estado para atender às demandas do segmento, possibilitando, assim, a verificação de possíveis ajustes, aperfeiçoamentos e novos rumos com relação ao projeto. O não acesso à cidadania remonta de longas datas quando se trata das condições impostas às mulheres, por serem submetidas, historicamente, à condição de submissão, relegadas aos afazeres da casa e com poucas chances de escolarização. É oportuno refletir sobre esse aspecto do acesso aos estudos o que impede que um contingente maior de mulheres tenha conseguido êxito nos estudos e acesso à cidadania. No entanto, esse paradigma tem sido revertido na atualidade. Dessa forma, percebem-se limitações de êxitos quanto às dimensões qualitativas de jovens e adultos em classes especiais, constituindo ainda em fatores culturais que impedem a autorrealização das conquistas tão sonhadas.

*Insegurança* demonstra sua insatisfação sobre o programa, destacando que

Sobre a qualidade de vida, para falar a verdade, nada aconteceu. Demorei muito pra conseguir um emprego, quando eu consegui foi depois de uns anos com uma “peixada” no comércio. Por isso que eu faria o ensino regular, pelo fato que eu não aprendi muito. Eu não aprendi o bastante para encarar um vestibular ou coisa parecida. Como tudo foi muito corrido, eu acho que a gente precisaria de professores mais capacitados, por que tinha muitos assuntos que a professora, naquele momento, estava aprendendo junto com agente, e isso não era culpa dela, não estou desmerecendo os professores não, a culpa é toda do Governo.

No pronunciamento de *Insegurança*, percebe-se que os conhecimentos dos professores eram restritos, visto que, professores e alunos estavam aprendendo juntos. Atribui a culpa ao Governo, limitando-se às ações governamentais de trato inconsistente e frágil. Por outro lado, se faz oportuno indagar: qual o papel dos professores frente a projetos prontos? Seriam esses meros executores das decisões advindas de contextos mais amplos? Acreditamos serem essas

as questões que apresentam contradições, uma vez que há de se considerar contextos permeados por heterogeneidades, desse modo, não há como pensar proposições de políticas públicas únicas, mas atentar para as especificidades das escolas e dos alunos.

Já os relatos de *Felicidade* (2007), sobre os efeitos do programa para a sua vida, retratam poucas perspectivas de alçar melhores condições de trabalho, contudo asseguram que está disposto a encarar o que “conseguir arranjar” para obtenção do seu sustento e da sua família:

Quando eu terminei o Programa Travessia eu tava empregado, eu era emplacador de carro, mas teve o corte da empresa lá, quando nós saímos desse emprego fui para uma transportadora, entrei lá como carregador e passei para conferente. Hoje eu não estou trabalhando, tava numa empresa de ônibus como cobrador, mas o horário puxado, estresse demais, mas acho que topo tudo através do Programa Travessia, não para qualquer concurso que tiver, mas qualquer empreguinho dá para encarar sem medo. Hoje eu vendo coxinha e caldo de cana e quero melhorar para sustentar minha família.

Para o sujeito, o Programa Travessia lhe proporcionou mais discernimento para buscar outras possibilidades de emprego, ainda que seja “qualquer empreguinho”. Fica evidente que a autoestima foi elevada, mas não se sente preparado para concorrer a concursos.

*Felicidade* revelou ainda aspectos positivos sobre os efeitos que o Programa lhe proporcionou:

Eu esperava está pronto para o mercado de trabalho e teve uma parte boa, que foi terminar o segundo grau, porque tudo agora é segundo grau né? E o Programa Travessia trouxe mais capacitação para mim e fui visto melhor pela sociedade, me senti incluído depois disso. Mas, hoje eu acho que ia para o ensino regular. Contribuiu para eu buscar como abrir um comércio para mim. Contribuiu para eu buscar um emprego, porque na sala da entrevista do emprego, antes eu ficava perdido, aí, no Programa Travessia, eu passei a me vestir melhor e mudou meu jeito da vergonha de falar.

*Felicidade* demonstrou satisfação por considerar sua inclusão na sociedade, associando sua alegria à conclusão do ensino médio, e da possibilidade de galgar novos empregos. Assim, percebe-se que o Programa trouxe contribuições positivas ao afirmar que se sentiu incluído, ao se encontrar mais capacitado para buscar por empregos. Não podemos desprezar nesse depoimento a superação de uma das dimensões do fracasso escolar quando o sujeito demonstra boas expectativas de socialização; ficam evidentes as chances de participar de um mundo social menos marginalizado.

Ao entrevistar *Insatisfação*, temos as seguintes considerações sobre os efeitos do Programa:

Eu esperava sair mais bem capacitado e com a qualidade, bem melhor em termos de conhecimentos pra entrar na faculdade com a cabeça bem mais fresca né? Na verdade, não ocorreu isso porque o programa é muito corrido e por conta de alguns alunos que não conseguiam pegar tudo, tínhamos que ficar na repetição do mesmo conteúdo, então muito atraso nos conteúdos, daí que passavam a mesma aula do mesmo conteúdo, e pra mim foi muito fraco, me prejudicou muito. Se eu fosse elencar aspectos positivos, eu posso dizer que ficou de bom só à ficha 19. E o negativo, foi que me prejudicou muito. Eu entrei no Travessia e já tinha cursado o 1º ano médio em classes do regular, daí eu entrei no Travessia para continuar os estudos, então nem me capacitei e nem relembrei o que eu já tinha aprendido antes.

Há controvérsias entre os sujeitos entrevistados, no que concerne à demanda do tempo ora corrido, ora devagar, uma vez que se percebe no depoimento acima que o sujeito externou insatisfação sobre a repetição dos conteúdos.

Ao indagarmos sobre os efeitos do programa, o mesmo sujeito externou as seguintes considerações relacionadas à formação cidadã:

Apesar de ser ainda novo, eu já tinha uma formação para a vida. Tem umas coisas na minha vida que eu já tinha comigo, com relação a formação cidadã, porque ninguém muda visão de mundo, a gente já concebe isso antes, e minha opinião sobre as coisas ninguém muda. Sobre a melhoria da qualidade de vida, esse programa não me proporcionou nada, a relação com minha família continua a mesma, boa para minha vida. Agora, me senti incluído socialmente mesmo quando entrei na faculdade, quando conheci pessoas diferentes com a cabeça mais abertas, que tem um conhecimento maior das coisas, isso ajuda no seu perfil, tem pessoas que agregam valores e o Travessia não agregou nada disso.

Dando continuidades às análises, no que se refere à formação cidadã, o sujeito externou que sua concepção de vida é bastante consolidada, por ingressar numa faculdade e ter ampliado sua rede de contatos, ajudando na sua representação social.

Narra *Insatisfação*:

Não sinto muitas dificuldades não, têm matérias que são um pouco complexas, agora o Programa Travessia me prejudicou por que não tive chances de entrar na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Não foi que me prejudicou só por ele, o Travessia, mas, por exemplo, se eu tivesse metido à cara nos livros, agora se Programa tivesse uma qualidade melhor teria me ajudado bastante, agora, como eu estava agoniado para iniciar na faculdade privada ou pública aí eu comecei lá. Eu só posso lhe dizer a mais

que tudo foi uma grande insatisfação, porque esse sentimento estava presente o tempo todo comigo. Nada de positivo, só insatisfação mesmo.

O sujeito reconhece que o Programa não lhe prejudicou em sua totalidade, confirma que deveria ter aproveitado mais por não ter atentado para aprofundamentos dos estudos, por não ter recorrido a outras fontes para obtenção de novos conhecimentos, para além do tempo pedagógico oferecido pela escola, ponderando que assim poderia ter chances de seguir estudando. Conclui-se que o sujeito demonstra certo desânimo ao externar que apesar do Programa ter lhe prejudicado, atribui a falta de iniciativas próprias para continuar a estudar, restando-lhe um sentimento de insatisfação que já trazia consigo.

*Esperança* faz relatos sobre os impactos na sua vida pós-conclusão do curso, como "Estou empregada sim. Mas, não no emprego muito bom não, sou empregada doméstica". Quanto à qualidade de vida, foram feitas as seguintes questões: o que o programa lhe proporcionou? Quais mudanças na sua vida foram proporcionadas pelo Programa Travessia Formação cidadã; melhoria da qualidade de vida, relação com a família; inclusão social. O sujeito da pesquisa respondeu: "Fiz amizades com os colegas que me incentivaram a continuar estudando, mas consegui pouca coisa até agora. Minha relação com a família melhorou também, acho que dei um passo à frente na minha vida".

Constatamos que quanto aos impactos qualitativos do Programa, *Fracasso* revelou ter obtido sucesso, reconhecendo o significado desse programa na sua vida.

Em seguida aparece a fala de *Arrependimento*, com relação aos efeitos do programa:

Foi minha escolha naquela época (2013), mas hoje preferia o Ensino Regular. Porque ensina tudo o que temos que aprender pra faculdade, para não ter dificuldades. Aprendi porque estudava por fora. O que achei ruim foi porque tudo era muito resumido nos assuntos, não foi ensinado tudo, só o básico. Agora, com relação a minha inclusão social, sim! Nesse aspecto, por que a gente se relacionava melhor com os colegas e professores. Sobre trabalho, deixei para poder me dedicar só à faculdade. Faculdade de Engenharia civil na Estácio de Sá.

O que se deduz na fala desse sujeito, quando afirma “aprendi porque estudava por fora”, suscita que o sujeito foi em busca de outros meios para aprender, estudar em outros horários para além do qual o Programa não lhe proporcionou, sendo uma opção buscar novos conhecimentos para aprender mais. O que se infere é que as suas relações sociais se intensificaram pós-conclusão do curso, podendo-se conceber como ponto positivo para a sua vida, bem como se faz oportuno repensar sobre o que surtiu efeito para esse sujeito: Fracasso ou Sucesso? Do ponto de vista da socialização, pode-se conceber que o sujeito externou

sucesso, porém denota-se que o programa ainda se mostra menos proveitoso do que classes regulares.

*Para Satisfação:*

Agora eu sou empreendedor, eu trabalho pra mim mesmo. Tenho uma barraca que vendo muito, mas pretendo fazer faculdade. Como cidadão eu já tinha isso, mas ali era uma família, quando a gente forma grupo a gente vai ter uma amizade, a gente vai fazer uma família, então acredito que também foi útil nessa parte. Para mim submeter a concursos públicos e a vestibulares, olhe só, no começo, a gente sabe que esses concurso que é lançado, a gente sabe que tem pessoas muito desenvolvidas, capacitadas prá fazer esses cursos, mas eu fiz alguns cursos, eu fiz, se dei bem no ENEM. Agora o conhecimento vem da pessoa, é individual né? Aí existe aquele querer, eu quero! Então quando uma pessoa realmente quer ela consegue, eu acredito assim...

Percebe-se que o Programa colaborou com sua autonomia e despertou o espírito empreendedor. Observa-se também que, para esse sujeito, o esforço para a aprendizagem deve estar associado à vontade de cada indivíduo, *do querer, da vontade de ir em frente*. Podemos dizer, a partir desse depoimento, que uma das vias para o enfrentamento do fracasso escolar pode estar na promoção de se apropriar de novos conhecimentos no contexto em que estes precisam ser aplicados, ou seja, transformados em práticas.

*Complementa Satisfação:*

No final do curso a gente teve aquela recepção de formados e eu acredito que até aí foi bom pra mim, porque a pessoa que tá atrasada, ela precisa terminar os estudo, então esse deve ser o primeiro objetivo da pessoa que está atrasada é terminar os estudos, mas a gente não vai terminar os estudo de todo jeito. Mas aí o Travessia me surpreendeu por que eu vi que aquilo ali ia me influenciando a estudar, e quando eu fui estudar eu ganhei gosto aos estudos, e aí eu realizei meu sonho né? De ter terminado o 2ª grau porque eu precisava, porque eu sou microempresário, né? Tenho uma barraca e precisava pra colocar minha empresa pra frente.

Percebe-se que na fala do sujeito há satisfação no que concerne ao trato recebido pelo grupo em sala de aula. Ainda que sua formação cidadã já se encontrasse consolidada, o Programa ampliou sua concepção de cidadania, o que lhe incentivou a estudar, a continuar seguindo em frente, realizando seu sonho de ter concluído o ensino médio.

Diante do exposto até aqui, podemos considerar que o cruzamento dos dados revela, em seu conjunto, insatisfações no que se refere às expectativas e às vivências dos alunos egressos, especialmente quando demonstram em suas falas, argumentos pouco favoráveis às mudanças de vida, inserção no mundo do trabalho e poucas chances de ingresso em cursos

pós-médio. Suscitam gratidão pelo trato afetivo recebido por amigos e professores, quando se reuniam para trabalhos em grupos, surtindo efeitos importantes para a sua formação cidadã.

Porém, parece perceptível que há lacunas a serem preenchidas, as quais acreditamos ser de grande importância para a formação integral dos alunos egressos, entre elas, a aprendizagem efetiva, sobretudo diante do fator tempo reduzido.

Conclui-se, a partir das narrativas dos alunos egressos, que as classes aceleradas ainda terão um longo caminho a percorrer em busca de aperfeiçoamentos para garantia da aprendizagem necessária, visto que os alunos demonstraram inúmeras dificuldades: a falta de emprego, subemprego, da condição de informalidade.

Cabe ressaltar que a forma de contratação em vigência, levada a efeito pelo Programa, parece ser a causa do problema apresentado pelos egressos. Esses sujeitos reafirmaram o desejo por professores habilitados que assumam a função docente, sendo conhecedor de sua prática e condizente com sua formação inicial.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste estudo, analisar a Política de Correção de Fluxo Escolar idade/série no Estado de Pernambuco, mais especificamente o Programa Travessia. Atribuímos atenção especial a buscar resultados acerca dos impactos qualitativos, por meio das concepções dos sujeitos envolvidos, sobretudo as expectativas dos alunos egressos ao ingressarem no referido programa, suas vivências durante o processo de ensino aprendizagem, tais como: estudos posteriores, formação cidadã e melhores condições de vida pós-conclusão do ensino médio, e enfrentamento ao combate do fracasso escolar nessa modalidade de ensino.

Contudo, não foi possível aferirmos em documentos experiências qualitativas nas instâncias institucionais pesquisadas para esse estudo, que apontassem melhores impactos dos efeitos pragmáticos e qualitativos desse programa, ficando as análises, nesse aspecto, restritas a dados numéricos e a relatos dos alunos egressos e demais sujeitos contemplados nesse estudo, para verificações mais esclarecedoras desses impactos.

Cabe ressaltar que se trata de um estudo exploratório, porque, até o momento da coleta de dados, não se verificaram outros estudos, no caso de Pernambuco, que subsidiassem possíveis análises comparativas.

No entanto, para observação do fenômeno, foi realizado um projeto piloto que apontou experiências exitosas do Programa, a exemplo de inserções de alunos egressos no ensino superior por meio da rede privada, elevação da autoestima, melhoria do trato afetivo nas relações familiares, desempenho na comunicação, fortalecimento da identidade e estímulo a estudos posteriores, além da socialização em espaços de inclusão social. Tais aspectos podem ser considerados como resultados qualitativos nas dimensões do processo formativo, o que nem sempre atesta impactos relevantes para a superação do fracasso escolar, frente à necessidade de uma formação integral que contemple os estudantes em todas as dimensões, sobretudo ao relacionarmos o fracasso escolar, perante estudantes com históricos de defasagens escolares.

Do ponto de vista quantitativo, pode-se considerar que os impactos do Programa Travessia levaram à redução dos índices de distorção idade/série no município pesquisado, (Recife), bem como nas escolas pesquisadas, entre os anos de 2007 a 2013, marco temporal dessa pesquisa. O percentual em 2007 de distorção idade/série no estado de Pernambuco, ao

iniciar o Programa de aceleração dos estudos, atingia 61% e, em 2013 foi reduzido para 36,4%. No caso da cidade do Recife, em 2007, era de 59,8% reduzindo para 34,2%.

Faz-se importante registrar o fato de que encontramos dificuldade de acesso aos dados de desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, fator decisivo para uma análise mais quantitativa do desenvolvimento dos alunos egressos sujeitos dessa pesquisa.

Entretanto, as análises dos dados coletados junto aos sujeitos permitem-nos considerar fragilidades no tocante à efetivação da aprendizagem com qualidade, devido aos processos da operacionalização do programa que se materializa de forma acelerada frente a um contingente de alunos com históricos de defasagens escolar/distorção idade/série, o que requer consistência e continuidade de ações de políticas públicas, que estejam atentas ao enfrentamento do fracasso escolar, porque necessita de um olhar diferenciado para várias dimensões em que o fracasso escolar vem sendo produzido, porque são dimensões complexas que exigem especial esforço e atenção às dimensões cognitiva, social, institucionais, cultural, entre outras.

Nesse sentido, é pertinente ter em mente que as discussões frente às evidências de fracasso escolar devem ser analisadas de acordo com o projeto político pedagógico das escolas, considerando a cultura local para que as ações de programas não fiquem esterilizadas no solo das instituições de ensino. Conclui-se que o entendimento sobre o fracasso escolar ao longo da história tem se revestido de paradigmas e múltiplos ajuizamentos, o que faz necessário um estudo mais aprofundado que considere outros aspectos que envolvem sua produção. No campo das políticas públicas, o processo de globalização tem assinalado para os empréstimos de políticas, advindos, sobretudo, de instâncias supranacionais, onde as políticas são elaboradas e recriadas. Assim, observa-se a não conciliação e inadequação ao contexto local. Percebemos que há influências de cunho neoliberal que permeiam as políticas para o campo educacional de viés gerencialista e valores neoliberais.

Desta feita, observamos nas diretrizes da Política Educacional em Pernambuco ênfase por resultados numéricos, na perspectiva do *“foco em resultados”*, restringindo a dimensão qualitativa, esta muito importante para avaliação de políticas públicas. Assim, pudemos observar por meio de documentos oficiais e pelas falas dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, sobretudo os que se encontram na operacionalização do Programa analisado, um posicionamento enunciativo favorável ao enfrentamento da regularização do fluxo escolar na perspectiva estritamente numérica, assim como no enfrentamento ao combate do fracasso escolar como proposta dessa política, prometido em documentos oficiais e realçado nas falas dos coordenadores. Contudo, compreendemos que as políticas públicas ainda se encontram

frágeis para o combate ao fracasso escolar, por ser um problema complexo que abrange várias dimensões, portanto de difícil resolução.

Com relação aos impactos do Programa Travessia na trajetória de vida dos alunos egressos, pode-se destacar que tem se limitado à conclusão do ensino médio, com reduzidas oportunidades a estudos posteriores. Observamos em depoimento que apenas dois alunos egressos deram continuidade aos estudos em faculdades privadas, além de outra que ingressou em curso técnico, porém abandonou porque não conseguiu conciliação entre afazeres domésticos e estudar. Assim, observamos lacunas para compreensão de habilidades e competências necessárias para obtenção de condições de aprendizagens efetivas e qualitativas, sobretudo quando observamos que as dimensões do fracasso escolar vêm se constituindo em grande desafio do processo educacional como um todo e ainda persistem.

O Programa de Correção de Fluxo Escolar em Pernambuco foi reconhecido pelos coordenadores e técnicos, que se encontram à frente da operacionalização do Programa Travessia. Ao serem entrevistados nessa pesquisa, acreditam que classes de aceleração se constituem como opção importante e necessária para regularização do fluxo escolar, justificando a necessidade de intervenção de políticas públicas, sobretudo por apresentar elevados índices de distorção idade/série, especificamente no caso de Pernambuco. Externaram impactos exitosos dessa experiência, por responder aos padrões de qualidade desejados, bem como por oferecer aos alunos com defasagem escolar outras chances, a exemplo de inserção no mercado de trabalho e da oportunidade de regularização do fluxo escolar, uma vez que este último elemento constitui o principal foco da política em estudo.

Comprovamos que o tempo pedagógico, além os conteúdos programáticos, não foi apreendido de forma satisfatória, bem como pela ineficaz didática dos professores, por estarem distantes do seu campo profissional, e por vários outros problemas que afetam os estudantes, constituindo-se em fragilidades de ações emergenciais de políticas de governo.

Pode-se conceber que o programa carece de transformações da escola, que vão desde o apoio da gestão, sendo um fator crucial necessário para o sucesso do mesmo, porque necessita ainda de acolhimento institucional a esse segmento já tão estigmatizado pelo “fracasso” escolar. Entendemos que não se pode considerar que menor tempo de escolarização seja o caminho para o combate do fracasso escolar, por compreendermos que o desenvolvimento pleno dos estudantes só será possível quando forem observadas diferentes dimensões em que o fracasso escolar se encontra.

Desse modo, o conjunto de ações referentes ao processo de enfrentamento da distorção idade/série configurou-se como fragmentado e fragmentador da própria escola básica e do

profissional da educação, porque é descontextualizado de uma política pública de educação mais ampla que de fato priorize a formação docente e a qualidade da educação básica, assim como pela necessidade de atentar para as verdadeiras causas do fracasso escolar. A esse respeito, conferimos, nesse estudo, a necessidade de programas voltados para uma formação integral que contemple os ritmos de aprendizagens dos alunos, o que não condiz com classes de aceleração.

Ressaltamos que as concepções dos gestores e dos alunos egressos sobre os impactos do Programa são divergentes e conciliatórios em vários aspectos. Na concepção dos coordenadores, gestores, técnicos, das instâncias públicas e privadas responsáveis pelo Programa, os objetivos propostos e a efetivação dessa política têm sido uma ação importante que vem contribuindo para a superação do fracasso escolar, bem como por regularizar o fluxo escolar de um contingente de alunos que se encontravam com distorção idade/série, sendo um dos objetivos o encaminhamento para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, observa-se que os alunos egressos externaram poucas chances de engajamento em melhores postos no mercado de trabalho, sendo constatado, na realidade, que sua inserção se deu na informalidade e, em alguns casos, em situação de subemprego.

Concebeu-se em um contexto mais amplo que as políticas educacionais, em especial programas de correção de fluxo, necessitam de fortalecimento da identidade profissional, formação docente, mesmo sendo reconhecidos pelos seus méritos, precisa ainda estar de fato capacitados para o atendimento a esse segmento com históricos de multirrepetências e desistências, sobretudo pelo desafio de formação diferenciada de alunos vítimas da cultura da repetência, instalada ao longo dos séculos no Brasil e, primeiramente, da exclusão social imposta pelo modo capitalista de produção, da existência de dispositivos instituídos pelo Estado Regulador no contexto da nova divisão social do trabalho no mundo globalizado.

Assim, entendemos que o atual formato do Programa necessita ser repensado, porque foi observado ao longo desse estudo que ações de políticas públicas carecem ainda de atendimento universal, conforme estabelece o PNE (2014-2024). A Estratégia da meta 3.5 é manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

Desse modo, conclui-se que programas de correção de fluxo escolar são ações emergenciais que tentam minimizar problemas cruciais da educação brasileira que clamam

por ações mais amplas e corajosas, que de fato representem não só as demandas de um contingente de estudantes com históricos de distorção idade/série, mas também que promovam impactos qualitativos na vida dos sujeitos sociais que vivenciem essa modalidade de Política Pública.

Os dados apontados também revelam que ainda há muito que fazer no que diz respeito à Política de Correção de Fluxo Escolar na perspectiva do enfrentamento do fracasso escolar, especialmente por constatarmos que as experiências de políticas vigentes são, essencialmente, descontextualizadas das realidades global, nacional e regional, visto que a emancipação de alunos exige das políticas públicas uma atuação que deverá contemplar melhor oferta de ensino que não se restrinja a ações estanques, mas que esteja atenta à prevenção.

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si só não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas o *descongestionamento do fluxo escolar*, mas o repensar da (de) seriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino (SETÚBAL, 2000).

Um segundo ponto a considerar é o fato de que a modernização e a articulação do sistema educacional, com vistas a uma educação de qualidade para todos, exige do Estado uma atuação mais ágil e flexível, que possa contar com a contribuição mais efetiva de amplos segmentos da população, tanto na formulação como no acompanhamento das políticas públicas. Uma educação de qualidade para todos implica criar uma política que tenha sentido para os diferentes setores da sociedade, de modo que todos se sintam incluídos, representados em seus interesses, atendidos em suas demandas.

Espera-se que esta dissertação possa vir a subsidiar discussões/ações da academia e dos sistemas educacionais no sentido de que as políticas públicas de educação básica tragam propostas efetivas de inclusão e combate ao enfrentamento do fracasso escolar, na perspectiva da construção de uma escola democrática, onde todos permaneçam aprendendo, e todos sejam verdadeiramente incluídos, sabendo-se que programas de classes de aceleração dos estudos, por tentar combater o fracasso escolar, apontando ora o aluno, ora as famílias, negligenciam uma educação de qualidade para todos frente à nova dinâmica da globalização, que só será possível construir um país competitivo internacionalmente se formos capazes de propiciar condições sociais básicas para que todos os brasileiros possam ter uma vida digna.

Verifica-se que o esforço a ser feito deverá ser enorme, exigindo continuidades das políticas e, especialmente, uma discussão acerca do planejamento, da execução e da avaliação dessas políticas. A declaração da prioridade em educação deve ser traduzida por prioridade nos recursos financeiros, mas também rigor quanto ao processo de sua proposição, da discussão sobre sua real pertinência e valor público, além da celeridade ao longo da implementação das ações, uma vez que não é possível se pensar essas políticas desvinculadas de sua finalidade social mais ampla.

Por fim, chamamos a atenção para a pertinência de novos estudos sobre o fenômeno em discussão, podendo-se atentar para o alcance de um patamar de desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos defasados em suas séries, sendo necessário repensar o modelo da oferta de uma educação de qualidade que proporcione aprendizagens relevantes que dialoguem com as competências necessárias aos estudantes, sobretudo, indispensáveis para a promoção da inclusão verdadeiramente cidadã. Outra lacuna encontrada refere-se a estudos sobre alunos egressos, especialmente de programas emergenciais. A esse respeito, faz-se pertinente a realização de estudos mais aprofundados, inclusive de cunho comparativo, enfocando as reais expectativas dos alunos que estudam no curso noturno e daqueles que estudam à tarde ou manhã, por exemplo. Uma pesquisa nesse sentido poderia originar uma reformulação no currículo, com inclusão de disciplinas extras e/ou a retirada de algumas e iniciativas de orientação profissional, como forma do projeto atender melhor seu público-alvo, reduzindo ainda mais o abandono e a evasão dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Vilma. O que pensam os alunos sobre a escola noturna. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 110).
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **O Público e o Privado na Educação Interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.
- AFFONSO, Almerindo Janela. Reforma de estado e políticas educacionais: entre a crise do estado nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 75, agosto/ 2001, p. 15-32.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALGARTE, R. Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões e propostas. **RBAE**, v.7 (1 e 2), jan.-dez. 1991
- ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. 243p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ANDRADE, Edson F. **Sistemas Municipais de Educação: Impactos na Gestão Educacional no Âmbito do Poder Local**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr, 2004.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A crise na Educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 247.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL; Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11-26.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso** um Pesadelo que Perturba nossos Sonhos. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, jan, 2000a.

\_\_\_\_\_. Experiências de aceleração: estamos inovando? In: OLIVEIRA, Isabel R. (org.). Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos. **Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada**, Rio de Janeiro, ano v, n.8, 2000b.

ARRUDA, A. L. B. de; NÓBREGA, C. L. da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Recife, ANPAE, 2013. V.29, n.32 (set/dez), p. 525-536.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo – 56).

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. IN: Currículo sem Fronteiras, vol.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Segundo Projeto Nordeste de Educação** Básica. Relatório de avaliação prévia n. 11298-Br. Washington, Dc, abr. 1993.

\_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads. Lisboa: Edições 70, 2007.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>. Acesso em: 20 de junho de 2008.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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.

BOSSA, Nádya Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil** – Contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 64 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4)

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90**: Lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e culturas**: questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Orgs.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. **A educação cidadã na visão empresarial**: o telecurso 2000. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 630).

CNE/CEB Parecer Nº 15/98 — Aprovado em 1º.6.98 ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica RELATORA: Consª Guiomar Namó de Mello PROCESSO CNE Nº 23001.000309/97-46

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p 89-108.

COOMBS, P. H. Future critical world issues in education: A provisional report of findings. New York: International Council for Educational Development, 1981.

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães. **Projeto de regularização do fluxo escolar: profilaxia ou tratamento?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—UFBA, Salvador, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, 2007, pp. 1105-1128.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída M.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). **Retratos da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

DOURADO, Luiz F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011.

FARENZENA, Nalú. Descentralização e Federalismo: Algumas implicações para as responsabilidades (inter) governamentais no financiamento da educação brasileira: In: PERONI, Vera; BASSO, Vera; COSTA, Áurea: Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização Neoliberal. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 11 a 58.

FERREIRA, M. J. de R. **Escolarização e gênero feminino**. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. 2007.98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FERREIRA, M. J. de R. Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. In: CARDOSO, Jaqueline. **Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos**. ES: s.l., 2012.

FLEURY, Sonia. Reforma del Estado. **RAP – Revista de Administração Pública**, 35 (5), p. 7- 48, Set/Out.2001.

FORGIARINI, Solange A. Bianchini; SILVA, João Carlos. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação, Paraná, **Anais...**2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou Série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13. Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu, MG, 2004.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas** (IPEA), v. 21, p. 211 – 259, jun. 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Disponível em: <http://www.frm.org.br> . Acesso em: 28 nov.2011.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno de Metodologia.** Telecurso – Ensino Médio. Abril, 2012.

GAMEIRO, Thiago Gabriel Silva. **Educação em direitos humanos e cidadania em contexto gerencialista: limites e possibilidades.** Recife: Editora da UFPE, 2013.

GÓMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMÈNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Malaga: Ediciones Aljibe, 1996. pp. 378.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRANJA, Tania de Assis Souza. **Políticas educacionais e programas compensatórios – o fracasso escolar e a exclusão: duas faces da mesma moeda.** Campinas, SP; Papyrus, 2009.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.** Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.

INEP. **Glossário do Edudatabrasil – Sistema de Estatísticas Educacionais.** 2006. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília, 2007. (Série Documental . Texto para Discussão; 26.

INEP. **Censo Escolar.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica.** 2013 (Brasil, regiões e unidades da federação).

IPEA. **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise. Brasília, n. 15, 2009.

JORNAL TRIBUNA POPULAR. **Governo lança política de correção de fluxo escolar.** Cabo de Santo Agostinho/ PE, Publicado em 28/06/2007.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em:<www. Scielo.org>. Acesso em: 26 dez.2010.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões do improvável. Tradução: Ramon Rico Vasques; Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Aceleração Escolar** – Estudos Sobre Educação de Adolescentes e Adultos. 17. ed. Goiânia: Loyola, 1976.

LIMA, João P.; SICSÚ, Abraham B.; PADILHA, Maria F. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v.38, nº 4, Out./Dez, 2007.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCK, Heloisa. **Ação Integrada:** Administração, Supervisão e Orientação educacional. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUGLI, Rosário Genta; GUALTIERI, Regina C. Ellero **A Escola e o Fracasso Escolar.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde: v. 6).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº. 94, 2006. p. 47-69.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. **Evasão Escolar no Ensino Médio: Um Estudo Sobre Trajetórias Acidentadas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de Classe e a construção do Fracasso Escolar. **Educação e Pesquisa**. maio/agosto. Vol.31, n.2, p.215-228, 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno**. Relatório de Pesquisa. Agosto de 2008. FAPERJ/ PROCIENCIA/UERJ, 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais – Imagens de Escola**. Projeto Prociencia. 2009a.

MELLO, C. J. H. de. **Focalização de Políticas Públicas: teoria e prática**. 2004. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-graduação do Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Reformas “orientadas para o mercado”: em que consistem e como serão tratadas. In: CRUZ, Sebastião Velasco (Org.). Reestruturação econômica mundial e reformas liberalizantes nos países em desenvolvimento. **Cadernos do IFCH**, Campinas, SP, n. 30, 2004.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAVARRO, Ignez Pinto et al. **Conselho Escolar: democratização da escola e a construção da cidadania**. Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NUNES, Clarice. **Ensino médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. S. T. **Os Recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores: o Programa Letra e Vida**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Marília, Marília, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção de fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cad. Pesqui.** n. 116, São Paulo, jul. 2002.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

PARENTE, C. "Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão". In: FORMOSINHO, J. Oliveira (org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escol.** Porto: Porto Editora, 2002. pp. 166-216.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar.** In: COLÓQUIO SOBRE PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO. São Paulo: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7).

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

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública.** Metas para Educação. 2007. Disponível em: [www.educacao.pe.gov.br/uplod/.../programa\\_de\\_modernizacao.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/uplod/.../programa_de_modernizacao.pdf). Acesso em 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 07/2008.** Fixa Diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no Ensino Médio, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, através do Projeto Travessia. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 03/2011.** Fixa Diretrizes e orienta procedimentos para a correção do fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, através do Projeto Travessia. Diário Oficial do Estado, 05 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Portal SIEPE:** Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Educação em Rede. Recife: 2013. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606256>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. CEE/PE. **Parecer nº 112/2004-CEB** - Projeto de Aceleração do Ensino Médio. Avançar.

\_\_\_\_\_. CEE/PE. **Parecer nº 115/2007.** CEB Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Aceleração de estudos no ensino médio/correção de fluxo.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado. **Decreto nº 27.958,** de 17 de maio de 2005. Regulamenta o processo para provimento na função de representação de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado. **Projeto de Aceleração de Estudos do Ensino Médio**. Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado. Instrução Normativa n. 03/2011, de 05 de fevereiro de 2011. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a Correção de fluxo escolar no ensino fundamental anos finais. **Diário Oficial do Estado**, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. *Ecos: Revista Científica*, São Paulo, 8, p. 111-132, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estudos Avaliativos das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov. 1999.

POGRÉ, Paula. Ensinar para a compreensão. **Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano IX, n. 35, ago./Out., 2005.

PROJETO TRAVESSIA – **Ensino Médio**. 2007. Disponível em: <<http://www.projetotravessia.com.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, janeiro de 2000, p. 57-73.

SANTOS, Boaventura. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teoria da educação; curvatura da vara, onze teses obre educação e política**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SETÚBAL, 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.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba C.; CAMPOS, Roselane F. **Conversão das —almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. Stephen Ball, Jeferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, A. R. **Reformas educacionais: descentralização, gestão**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SPOSATI, Aldaiza. Mínimos Sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 55, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215- 233.

TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. **(Des) ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração escolar. Salvador: ANPAE, p.9-17, 1968.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Brasília, 2010.

VIEIRA, Sófia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica; revisitando conceitos simples **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, Vol. 23, n. 01, pp. 53-69, jan/abr, 2007.

VILLELA, Cláudia. Educação e cidadania. **Revista Pedagógica Pátio**. Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE A- ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA**  
**TRAVESSIA**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

**Base Nacional Comum-** área de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;  
Disciplinas: Língua Portuguesa (Carga horária 200h.) Artes Plásticas, Música e Teatro (100h.);  
Educação para o esporte (100h.).

**Ciências da Natureza** Matemática e suas Tecnologias: Disciplinas Matemática (150h.);  
Química (100h.); Biologia (100hs.); Física (100hs.).

**Ciências Humanas e suas Tecnologias:** Disciplinas: História Geral e do Brasil (160hs.);  
Geografia (100hs); Filosofia (80hs.); Sociologia (70hs.).

**Parte Diversificada:** Componentes Transdisciplinares: Atividades com as linguagens;  
Matemática e língua Materna (160hs.); Projetos de Trabalho (100hs.); Inglês (80 h.)

**Carga Horária Total:** (1600 h).

FONTE: (Coordenação do Programa Travessia Médio/ Regional-Recife-Sul- 2013).

**EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA TRAVESSIA**

Os eixos temáticos são provocados por meio da reflexão e se articulam para colaborar na construção de um sujeito reflexivo que, ao se perceber como cidadão transformador, conhecedor do seu entorno nele interfere, descobre-se produtivo e vive sua condição de cidadão.

Em cada módulo, são trabalhados entre 3 a 4 componentes curriculares/disciplinas. Nessa proposta, os componentes integrantes da base nacional comum e/ou da parte diversificada compartilham objetos de estudo por meio do eixo temático e abordagens contextualizadas.

### **COMPONENTES CURRICULARES DISTRIBUÍDOS POR MÓDULOS:**

#### **MÓDULO I- O Ser Humano e Sua Expressão. Quem sou Eu?**

- a) Língua Portuguesa, Filosofia, Biologia/ Percurso Livre/projetos.

#### **MÓDULO II- O ser Humano interagindo com o espaço. Onde Estou?**

- b) Matemática; Língua Inglesa; Música.

#### **MÓDULO III - O Ser Humano em Ação. Para onde Vou?**

- c) Geografia; Química; Sociologia Artes/Teatro; Projeto Qualifica.

#### **MÓDULO IV - O Ser Humano e Sua Participação Social: Qual a minha Missão no Mundo?**

- d) Física; História; Língua Espanhola - Projeto Energia que Transforma/ Projeto Empreendedorismo.

FONTE: (Coordenação do Programa Travessia Médio/ Regional-Recife-Sul- 2013).

### **PLANEJAMENTO COLETIVO**

A utilização de tele aulas e dos livros com diferentes procedimentos didáticos fazem parte do planejamento dos professores, que de forma coletiva e sistemática, revisitam sua prática, visando contemplar as necessidades de aprendizagem. No planejamento coletivo, o cotidiano

da telessala é pensado em função de uma dinâmica que agrega a leitura crítica, a reflexão, o debate, a expressão individual e coletiva.

Dentro dessa proposta, a teleaulas assume um caráter mobilizador, provocador e facilitador do processo de construção do conhecimento e o livro é o material que guarda as possibilidades de aprofundamento e reflexão sobre os conceitos, abrindo uma infinidade de possibilidades de produção textual.

### **EQUIPES DE TRABALHO CORRESPONSÁVEIS PELA DINÂMICA DO PROCESSO PEDAGÓGICO NO DIA A DIA DE SALA DE AULA**



EQUIPE DE  
SOCIALIZAÇÃO



EQUIPE DE  
COORDENAÇÃO



EQUIPE SÍNTESE



EQUIPE  
AVALIAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DA GERÊNCIA REGIONAL DA RECIFE SUL/  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.**

1. Quais as razões que levaram a implementação da política de correção de fluxo idade/série em Pernambuco?
2. Como essa proposta surgiu em Pernambuco? Houve relação com outros projetos já realizados?
3. Como vem sendo conduzidas as relações de parceria com a Fundação Roberto Marinho?
4. Qual a sua concepção sobre classes aceleradas?
5. Quais os impactos pragmáticos da política de correção de Fluxo? (Programa Travessia), com relação a:
  - a) Conclusão do ensino médio e sequência dos estudos?
  - b) Inserção do egresso no mundo do trabalho?
  - c) Participação do egresso em ações cidadãs?.
  - d) Parceria do público / privado.
6. Apresente avanços e recuos dessa proposta.

7. O sucesso da política de correção de fluxo, também está relacionado à preparação do professor? Justifique sua resposta.
8. O Projeto foi planejado para ajudar o aluno, oferecendo maneira diferenciada de acompanhamento escolar?
9. O que você sabe da vida dos alunos egressos que concluíram os estudos em classes aceleradas nas escolas?
10. O que acha de uma política de prevenção para que estudantes não necessitassem serem inseridos em projetos específicos?
11. Como fica a autonomia da comunidade escolar, quando programas e projetos se direcionam a escola?
12. O que mais você gostaria de falar, que até agora não lhe perguntei?
13. Qual a relação entre Programa Travessia e o Fracasso Escolar?



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA  
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO/ SEÇÃO RECIFE**

1. Quais as razões que levaram a implementação da política de correção de fluxo idade/série em Pernambuco? Suas finalidades?
  - a) Qual a sua concepção sobre classes aceleradas?
  - b) Quais programas e projetos foram ou estão sendo criados, na modalidade Classes aceleradas, anteriores e posteriores ao programa Travessia? O que há de semelhanças e diferenças que justificam novas nomenclaturas?
2. O que a política de Correção de Fluxo realmente promete em seus objetivos?
3. Como vem sendo conduzidas as relações de parcerias com a Fundação Roberto Marinho? Qual a contribuição desses parceiros?
4. Como você avalia a efetivação da proposta curricular (conteúdos), considerando que o tempo para realização do Programa Travessia (03 semestres) e no ensino regular temos o dobro do tempo (seis semestres), para conclusão do ensino básico?
5. Qual a sua concepção sobre fracasso escolar? A política de correção de Fluxo contribui para a superação do fracasso escolar?
6. Quais mecanismos estão sendo desencadeados para garantir qualidade ao programa de correção de fluxo escolar em Pernambuco?
7. Quais as suas considerações sobre os impactos dessa política? Cite algumas experiências que o programa proporcionou aos alunos egressos. Quanto aos impactos com relação a experiências exitosas foi até agora concretizadas pelo Programa Travessia?
  - a) Correção da distorção?

- b) Formação cidadã;
  - c) Mundo trabalho/emprego?
  - d) Inclusão social?
  - e) Protagonismo juvenil?
8. Relate, por favor, as suas considerações finais.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE D- ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS UNIDADES DE ENSINO /  
RECIFE**

1. Qual é a sua concepção sobre classes aceleradas?
2. Como concebe a entrada de programas e projetos na escola enquanto gestor?
3. O Programa Travessia está superando o fracasso escolar, como promete em suas diretrizes?
4. Como avalia o Programa no que concerne a aprendizagem efetiva? O que difere do ensino regular?
5. Quais os impactos positivos da Política de Correção de Fluxo Escolar no que concerne a melhoria da qualidade de vida, inserção em estudos posteriores, inclusão e vivência cidadã, aprendizagem efetiva de alunos egressos?
6. O que você tem a dizer sobre a vivência dos alunos durante o curso em classes aceleradas?
7. Relate os impactos percebidos do Programa Travessia na vida dos alunos egressos?
8. O que acha de uma política de prevenção para que estudantes não necessitassem serem inseridos em projetos específicos?
9. O que o Programa Travessia proporcionou a sua Gestão?
10. Relate, por favor, as suas considerações finais.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO  
PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR - IDADE/SÉRIE**

1. Quando e como ingressou no Programa Travessia?
2. Quais eram as suas expectativas antes de ingressar no Programa?
3. Qual a sua concepção sobre classes de aceleração?
4. Você acredita que há aprendizagem efetiva em classes aceleradas?
5. Você considera que os alunos egressos conseguem prosseguir nos estudos a partir da vivência nesse Programa?
6. A metodologia é inovadora? Contribuiu para a aprendizagem?
7. Quais os limites e possibilidades da oferta de uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade?
8. Como você avalia impactos do Programa nas dimensões:
  - a) acesso a estudos posteriores?
  - b) inserção do aluno egresso no mundo do trabalho?
  - c) formação cidadã, melhoria da qualidade de vida?
9. Quais os limites e possibilidades de sucesso de alunos em classes aceleradas?
10. O que tem sido feito para acompanhamento sistemático das ações desse programa, no sentido da busca pela qualidade?
11. O Programa Travessia está superando o fracasso escolar, como promete em suas diretrizes?
12. O tempo pedagógico (noturno) foi suficiente para a compreensão dos conteúdos em tempo reduzido?



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS DO  
PROGRAMA TRAVESSIA**

1. O que pensa sobre as classes de aceleração de estudos?
2. Por qual motivo fez opção pelo Programa Travessia?
3. Como vivenciou o dia-a-dia no Programa?
4. Quais os limites e possibilidades para aprender?
5. O que você esperava ao final do curso inserido em classes aceleradas?
6. O Programa Travessia proporcionou aprendizagem efetiva, que vislumbrasse melhores oportunidades ao final do curso?
7. As disciplinas contribuíram para o conhecimento que você pretendia?
8. Quais mudanças na sua vida foram proporcionadas pelo Programa Travessia pós-conclusão do curso?
9. Houve mudança em sua vida profissional? Conseguiu emprego? Foi promovido? Mudou para melhor? Melhoria da qualidade de vida? Sua relação com a família? Sentiu-se incluído socialmente?
10. O tempo pedagógico foi suficiente para compreensão dos conteúdos em tempo acelerado?
11. Como você avalia o desempenho dos professores, ministrando aulas para além do seu campo profissional?
12. Você conseguiu participação cidadã na sua comunidade?
13. O que você ainda tem a dizer sobre os resultados desse curso para a sua vida que ainda não lhe perguntei?