

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELLY ARAÚJO VALENÇA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROGRAMAS DE
CORREÇÃO DE FLUXO NA ESCOLA PÚBLICA EM
SERGIPE: representações dos docentes (2005-2010)**

**ARACAJU, SE – BRASIL
JANEIRO DE 2012**

KELLY ARAÚJO VALENÇA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROGRAMAS DE
CORREÇÃO DE FLUXO NA ESCOLA PÚBLICA EM
SERGIPE: representações dos docentes (2005-2010)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes - SE, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra

ARACAJU, SE – BRASIL
JANEIRO DE 2012

KELLY ARAÚJO VALENÇA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROGRAMAS DE
CORREÇÃO DE FLUXO NA ESCOLA PÚBLICA EM
SERGIPE: representações dos docentes (2005-2010)**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovado por:

Prof^ª. Dra. ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA (Orientadora)

Prof^ª. Dra. ELIANA SAMPAIO ROMÃO (Membro externo da banca)

Prof^ª. Dra. DINAMARA GARCIA FELDENS (Membro interno da banca)

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Kelly Araújo Valença

A Formação Continuada e os Programas de Correção de Fluxo na Escola Pública em Sergipe: representações dos docentes (2005-2010) - UNIT– Aracaju – SE.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Ada Augusta Celestino Bezerra 197 P: II

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Aracaju - SE : Universidade Tiradentes - UNIT, 2012.

1. Formação Continuada. 2. Programas de Correção de Fluxo 3. Representação dos Docentes. 4. Política Pública. 5. Memória I Bezerra, Ada Augusta Celestino (Orientadora). II Universidade Tiradentes III A Formação Continuada na Escola Pública em Sergipe e os Programas de Correção de Fluxo: representações dos docentes (2005-2010)

CDU:

Ao Senhor Deus como gratidão por tudo que tens feito em minha vida, dando-me paz interior, saúde e serenidade para que nunca desistisse dos meus objetivos.

“Grandes coisas fez o Senhor por nós por isso estamos alegres. Salmos 126:4

AGRADECIMENTOS

Sempre, a Deus, Pai Celestial, por estar presente na minha vida, permitindo que eu alcance meus objetivos, segundo a Sua vontade.

Aos meus pais, Parízio e Jandira, lindos, amados, fortaleza no meu amanhecer, luz que ilumina o meu dia e sempre me ajuda a seguir, não teria conseguido sem o apoio incondicional de vocês. Amo-os com todo o meu ser. *Nunca se esqueça nem um segundo que eu tenho o amor maior do mundo*

Ao meu esposo, Prof. Admilson, que pensa sempre positivo, faz com que eu creia que posso mais, você é a pessoa que eu escolhi para amar, meu companheiro que esteve ao meu lado nessa jornada. *Detalhes tão pequenos de nós dois.*

Aos meus filhos, Kamila e Kaio, razão da minha luta, que privei, durante dois anos, da minha presença para me dedicar aos estudos; vocês fazem com que eu acredite no amanhã, são a razão da minha existência. *Sem pedir licença muda a nossa vida e depois nos convida para rir ou chorar.*

Aos meus irmãos e primas-irmãs amadas, a Grande Família, que perto ou longe torcem por mim, e até mais do que isso validam meu potencial. Em especial aos irmãos: Marcos Valença que proporcionou condições para esse sonho se concretizar e Antônio Valença, Toninho, irmão mais novo, que desde pequeno me ensinou o que é doação, agora me socorreu nos meus chamados e me ajudou muito. *Como é grande o meu amor por vocês.*

Aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, os Valença e os Oliveira, vocês compõem a minha grande, enorme família, lindos e muito amados. Em nome de Gabriely e de Gabriel, e pelo exemplo deles, que sobreviveram a tantas dificuldades, dores e hoje são tão felizes, agradeço a cada um pelo apoio e pelas preocupações. Destaco, em especial, a contribuição da minha futura cunhada Damilis que me ajudou nas transcrições das narrativas e do meu sobrinho, Kaique Valença, que me ajudou com a construção do resumo em inglês. *Explosão de sentimentos[...] ah como é bom poder te amar.*

À minha segunda família “Rocha Aguiar” que me ensinou o verdadeiro sentido da amizade, minha segunda mãe, Vovó Nete, amor enorme; minha amiga-irmã Noirette, que compreendeu minha ausência. *Amigos, pra sempre, pra sempre amigos sim, se Deus quiser.*

Às minhas amigas de ontem e de hoje, Soninha, Patrícia, Meirinha, Márcia Santiago e em especial a Izabel Lobo, com parte das transcrições das narrativas, pela

cumplicidade e pela torcida mesmo na ausência, vocês são as irmãs que eu escolhi, obrigada por tudo. *Eu quero te agradecer de todo meu ser.*

Ao Pastor Ronildo Farias e através dele todos os membros da Igreja Presbiteriana Sião, obrigada pelo exemplo de homem de Deus, pela humildade e pelas orações de intercessão. *Por tudo que tens feito.*

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra, por ter me escolhido, pela sua presença, pelas prazerosas aulas no Mestrado, por ter me orientado de maneira tão simples e tão competente, transformando a ciência em algo acessível, pelas tardes agradáveis e produtivas no Riviera, toda a minha gratidão e profunda admiração, mulher abençoada por Deus. *Os que confiam no Senhor são como os montes de Sião, que não se abalam, mas permanecem para sempre.*

Aos demais professores da UNIT, entre eles: Prof.^a Dr.^a Ester Fraga, Prof.^a Dr.^a Fabrícia Borges e Prof.^a Dr.^a Dinamara Feldens que me ensinaram muito com as aulas e indicação de bibliografias, sendo a última professora citada, ainda mais importante por ser minha examinadora, por me mostrar que a mudança é necessária, que em mim pulsa vontade de aprender, vontade de viver. *Viver e não ter a vergonha de ser feliz.*

À Prof.^a Dr.^a Eliana Romão, que bom tê-la por perto e a partir de suas valiosas contribuições, eu pude acreditar que eu estava no caminho certo. *A vida seria bem melhor e será.*

Em especial, à Prof.^a MSc Maria Adélia Cruz Santos, mulher ímpar que a vida me proporcionou ter como chefe de trabalho, depois me presenteou como amiga, minha coorientadora, fiel em todas as horas, meu grande exemplo, se estou concluindo tudo isso é porque tive seu apoio, sua tolerância, sua força presente cotidianamente comigo, suas manhãs e algumas tardes dedicadas a mim, o apoio de sua família, entre eles Sr. Cláudio, Carlos Kleber e Antônio Fernando contribuindo. Sinto-me assim uma filha amada. *Me desespero a procurar uma palavra pra te falar.*

À Prof.^a MSc Lúcia Dal’Bosco, que me impulsionou na hora certa a concorrer a seleção, estou aqui porque primeiro você acreditou em mim. *Acredite, é hora de vencer.*

Às valiosas colegas e amigas do mestrado e do TRANSEJA/CAPES-UNIT, em especial Cláudia Meira, Márcia Machado, Lourdes Figueiredo, Josevânia Guedes, Laís Santana que me toleraram e me fizeram entender que a Academia pode ser um lugar amável, lugar de grandes encontros.

Às monitoras da pesquisa, agora pedagoga, colega Paula Tauana e colega historiadora, Samara Guedes, pela contribuição valiosa nas entrevistas, jamais esquecerei o que vocês fizeram, agentes de um diálogo construtivo, enriquecedor.

À Prof.^a Dr.^a Hortência Araújo, Secretária-adjunta de Estado da Educação, mulher guerreira, que compreendeu o meu momento e permitiu meu crescimento.

Aos grandes e amados colegas e amigos das Equipes (estadual, regional e municipal) dos programas de correção de fluxo, os de ontem e os de hoje, como aprendi com todos vocês, muito do que sou tem a marca da história de cada um, das experiências, das capacitações, das viagens, saudades! *Olhando para vocês e as mesmas emoções sentido.*

À equipe de apoio e aos motoristas dos programas de correção de fluxo, sempre zelosos comigo, obrigada por tudo, Sr. Dácio, Josefa Vilma, D. Ildelene, através deles destaco a contribuição valiosa de Marcos Aurélio, o grande Marquinhos, com os gráficos deste trabalho.

Aos colegas, amigos, e pacientes do HUSE, especialmente da Oncologia, pela torcida, nesse último ano vocês me ensinaram tanto, tanto, principalmente que o melhor é ter saúde e fé, em meio a nossa vida de incertezas, de tamanha vulnerabilidade e por compreenderem minha ausência. Agradeço em especial a Luciana, Arlene, Vanderlúcia, Pedro, Rosângela, Carolina (com o empréstimo de valiosos livros), com a torcida de vocês a menina “chic” venceu, muitas alegrias virão!

Aos integrantes do Instituto, em especial Valdete, Nelma e Inês, pessoas que vivem a dialética na essência, em meio à sensibilidade também a rigidez, que me mostraram que eu podia ir mais e acreditaram em mim, deram-me tanta oportunidade de crescimento;

Ao professor Adilson Oliveira Almeida, que fez com esmero, dedicação e rapidez a revisão gramatical da versão final deste trabalho, que visão de águia;

À prima-irmã Kleyse Galdino que fez com carinho e profissionalismo a revisão gramatical da versão preliminar deste trabalho. *Há um rio de vida fluindo entre nós.*

Aos professores que contribuíram na minha formação enquanto capacitadora nesse Brasil todo, obrigada pelos ensinamentos e pela troca de experiência. Aprendi muito!

Aos sujeitos da pesquisa, um agradecimento especial pela contribuição, pela tolerância, pelo aprendizado através da memória de cada um.

A todos, que contribuíram e torceram pela realização desse sonho.

Valeu a pena, eh, eh, valeu a pena, eh, eh, caçador de ilusão.

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

RESUMO

A presente dissertação trata da formação continuada e dos programas de correção de fluxo na escola pública em Sergipe, através das representações dos docentes. Para esse fim a referência objetiva imediata é constituída das representações sociais de docentes que participaram dos programas de correção de fluxo no período de 2005-2010, sobre os impactos na formação de cada sujeito enquanto profissionais da educação. O objetivo geral da pesquisa é investigar os impactos dos PCFs na formação continuada dos profissionais da educação, através de representações sociais manifestadas em narrativas, história oral. Os objetivos específicos da pesquisa são: coletar representações dos docentes protagonistas a respeito dos impactos da formação continuada dos PCFs sobre sua *práxis* pedagógica; (re)construir, dialeticamente, na relação teoria-prática, as categorias de análise que direcionaram a pesquisa: Formação Continuada Docente, Políticas Públicas e *Práxis* Pedagógica. Identificar, nos relatos orais, categorias emergentes a serem aprofundadas em estudos posteriores e contribuir nas discussões acadêmicas a respeito da formação continuada docente em serviço. Como questões norteadoras destacam-se: Nas representações dos docentes, programas de correção de fluxo são propostas que proporcionam alteridade, atendem e respeitam os diferentes sujeitos? Quais as percepções dos professores sobre as ações desses programas e seus impactos (objetivos e subjetivos) na sua formação como profissionais da educação? A (re)construção do objeto deu-se predominantemente pela abordagem da pesquisa qualitativa, tratando-se de um estudo de caso sobre uma política pública de correção de fluxo para crianças e jovens com distorção idade-série, desenvolvida em Sergipe, especificamente referindo-se aos anos de 2005-2010. O posicionamento teórico da pesquisa está baseado em autores da linha do materialismo histórico que construíram seus estudos a partir da análise de Marx (1983), assim pautado em Josso (2006), Nóvoa (1992), Freire (1983), Habermas (2003), Haguette (2005), Oliveira (2004), Souza (2006), Frigotto (2006) e Saviani (1991) entre outros. Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da Introdução, em que constam: do primeiro, os fundamentos e esclarecimento em relação à problemática propriamente dita com os programas de correção de fluxo, contendo a historiografia, os impactos, a metodologia pedagógica, a formação continuada dos profissionais envolvidos; o segundo capítulo, sobre Estado e educação elucidando os pressupostos teóricos de um Estado aberto para a atuação do terceiro setor; no terceiro capítulo, a formação docente e as representações sociais, a pesquisa, a metodologia, as falas dos sujeitos envolvidos e a análise, através das categorias pesquisadas e das que irão emergir. Como finalização consta a conclusão em que foram evidenciadas as principais considerações finais, bem como a maneira em que a pesquisa retornará aos sujeitos, na perspectiva de contribuição social, de crescimento profissional, além de compromisso ético.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Programa de Correção de Fluxo, Representação dos Docentes, Política Pública e Memória.

ABSTRACT

This thesis deals with the continuing education and flow correction programs for public schools in Sergipe, through the representations of teachers. To this end, the immediate objective reference is made of social representations of teachers who participated the programs of flow correction in the period of 2005-2010, about the impacts on formation of each subject as education professionals. The general objective of the research is investigating the impacts of FCPs in the continuing education of education professionals through social representations expressed in narratives, oral history. The specific objectives of the research are: to collect representations of the main teachers about the impacts of the continuing education of FCPs on their pedagogical praxis, (re) construct, dialectically, the relation between theory and practice, the categories of analysis that guided the research: Continuing Education Lecturer, daily, Otherness, Public Policies and Educational Praxis. Identify, in speeches, emerging categories to be further developed in subsequent studies and contribute in academic discussions about the continuing teacher training in-service. As a guiding questions are: In the representations of teachers, flow correction programs are proposed to provide otherness, support and respect the different subjects? What are teachers' perceptions about the actions of these programs and their impacts (objective and subjective) in their training as professional education? The (re) construction of the object took place predominantly by qualitative research approach, since it is a case study of public policy of flow correction for children and young people with different age-grade, developed in Sergipe, specifically referring to the years 2005-2010. The theoretical position of the research is based on authors of historical materialism line that built their studies from analysis of Marx (1983), and ruled by Josso (2006), Nóvoa (1992), Freire (1983), Habermas (2003) , Haguette (2005), Oliveira (2004), Souza (2006), Frigotto (2006) and Saviani (1991) among others. This thesis is divided into three chapters, besides the Introduction, bearing: the first, the foundations and clarification regarding the issue itself with the flow correction programs, containing the history, impacts, teaching methodology, training Continuing of the professionals involved, the second chapter, state and education elucidating the theoretical assumptions of an open state to the action of the third sector, in the third chapter, teacher training and social representations, research, methodology, the speech of involved and the analysis through the categories surveyed and that will emerge. Finalizing the conclusion with the main considerations, the way which the search returns to the subject from the perspective of social contribution, professional growth, and ethical commitment.

Keywords: Continuing Education, Flow Correction Program, Representation of Teachers, Public Policies and Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — Os <i>stakeholders</i> da educação de qualidade.....	105
-------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Direitos à educação nos textos das Constituições Brasileiras.....	99
Quadro 02:	Perfil da população pesquisada.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Dados gerais do Estado pesquisado: segundo o número de municípios e escolas envolvidas nos programas de correção de fluxo. Período 2005 a 2010.....	07
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

CENPEC:	Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária.....	21
CETEB:	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília.....	22
ECA:	Estatuto da Criança e do Adolescente.....	33
FUNDEB:	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	23
FUNDEF:	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.....	18
GTE:	Guia de Tecnologias Educacionais.....	23
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	29
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	32
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.	32
ENEM:	Exame Nacional de Ensino Médio.....	32
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.	33
MEC:	Ministério da Educação.....	17
MEC/SAEB:	Ministério da Educação/Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	22
MEC/USAID:	Ministério da Educação/ United States Agency For International Development	17
ONG:	Organizações Não Governamentais.....	23

PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	18
PDE:	Plano de Desenvolvimento da Educação.....	18
PISA:	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.....	24
PNAD:	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios	29
PNUD:	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.....	18
PUC:	Pontifícia Universidade Católica.....	22
SAEB:	Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	22
SEB:	Secretaria de Educação Básica.....	22
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.....	18
UNICEF:	Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	18

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Taxa (%) distorção idade-série do ensino fundamental 1º ao 5º ano, Brasil 2010.....	27
Gráfico 2:	Taxa (%) de distorção idade-série dos estados do Nordeste brasileiro 1º ao 5º ano do ensino fundamental.....	28
Gráfico 3:	Atendimento de alunos no Estado pesquisado, em programas de correção de fluxo, na 1ª etapa do ensino fundamental.Período 2005 – 2010.....	34
Gráfico 4:	Matrícula geral de alunos e abandono (%) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010.....	46
Gráfico 5:	Matrícula de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série, por rede de ensino. Período 2005-2010.....	47
Gráfico 6:	Resultados (%) dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série. Período de 2005-2010	54
Gráfico 7:	Matrícula e abandono (%) de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de aceleração para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010.....	63
Gráfico 8:	Resultados (%) dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de aceleração para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010	63
Gráfico 9:	Profissionais da educação envolvidos nos programas de correção de fluxo no Estado pesquisado. Período 2005 – 2010	68
Gráfico 10:	Vinculação administrativa dos sujeitos da pesquisa.....	117
Gráfico 11:	Tempo de participação nos programas de correção de fluxo da população pesquisada.....	118
Gráfico 12:	Função dos profissionais de educação na população pesquisada.....	118
Gráfico 13:	Formação dos profissionais de educação na população pesquisada.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR.....	11
1.1 A Historiografia em Programas de Correção de Fluxo.....	13
1.2 Fundamentos e Impactos dos Programas de Correção de Fluxo.....	29
1.3 Métodos de Alfabetização e de Aceleração dos Programas de Correção de Fluxo..	36
1.3.1 Metodologia de Alfabetização.....	39
1.3.2 Metodologia de Aceleração.....	57
1.4 Proposta de Formação Continuada dos Programas de Correção de Fluxo.....	66
2 ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E RECUOS.....	70
2.1 Concepção de Estado e o Estado Brasileiro.....	71
2.2 Educação e Exclusão Social.....	78
2.3 Políticas Públicas em Educação e o Terceiro Setor: uma relação de parceria?.....	88
2.4 Educação Básica: uma história em construção.....	93
3 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	107
3.1 A Dialética como Trilha Teórico-Metodológica em Espiral.....	107
3.2 As Vozes dos Sujeitos e as Categorias (Re)Construídas.....	123
3.2.1 (Re)Construção da Categoria Formação Continuada Docente.....	124
3.2.2 Professor: um ser em formação permanente, implicações e desafios da prática docente.....	134
3.3 Categoria Emergente: preconceitos.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE.....	178

INTRODUÇÃO

Encontramo-nos em um momento específico da civilização. Vivemos uma etapa de crítica à modernidade, que muitos consideram como pós-moderna, a era da globalização, em que passamos por transformações profundas nos mais variados campos da sociedade, sejam eles família, estado, governo e, em especial, a educação. Nesse movimento, nessa intensa mutação, está também o conhecimento que se constrói, na atual sociedade, circula em velocidade recorde, produzindo cada vez mais informação e desta forma os valores de outrora são questionados, e paradigmas são supostamente quebrados.

No contexto do século XXI, apresentam-se alguns desafios, um dos quais é o de democratizar substancialmente a educação como oportunidade para todos, além da condição de acesso, a busca pela qualidade de ensino na perspectiva de superar os baixos índices sociais e garantir ao cidadão condição de aprender o conhecimento sistemático e institucionalizado, enaltecido também pela escola, como busca contínua da própria modernidade.

A escola no Brasil, descrita na história da educação, especificamente no capítulo II deste trabalho, não foi constituída para atender a todos, para respeitar a diversidade, que é algo latente nos seus muros. Ao contrário, sempre foi excludente, fragmentada, facetada, sem atrativos, permeada por divisões, deixando um grande contingente de pessoas sem oportunidade de acesso e permanência. Como elucida Kuenzer (2002):

[...] A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão [...]. É o espaço por excelência, do setor teórico, divorciado da *práxis*, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. [...] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 2002, p.79-80).

Apesar das inúmeras cartas magnas, desde 1834, reconhecendo a importância da educação, somente a partir de 1988, com o advento da Constituição Federal, é que a educação passou a ser efetivamente vista como direito público subjetivo, além de que, em 1980, houve incentivo do Estado com a perspectiva de redemocratização do país e o fortalecimento desse enfoque. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394,

de 26/12/1996, aos poucos, as políticas públicas no Brasil foram elaboradas, provendo um atendimento mais generalizado e a possibilidade de permanência do aluno na escola.

Nesse período, últimas décadas do século XX, após a crise estrutural do capital, a educação passa a ser vista pelo viés econômico, sob determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista. O que Saviani (2002) denomina de *concepção produtivista da educação*, quando “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (p.22). Esta visão reforça a concepção da teoria do capital humano, atribuindo um valor econômico à educação na qual prevalece a busca do conhecimento como prerrogativa para melhorar a inserção social e garantir direitos sociais, guiando-se pelo princípio da racionalidade, de resultados, de melhor desempenho, como enfatiza Frigotto (1993):

O conceito de capital humano - ou, mais exclusivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem na perspectiva de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, constituindo-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, e conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO,1993, p.41).

Mesmo com todos os avanços alcançados em atendimento e busca da qualidade, ainda não nos encontramos, enquanto Unidade Federativa, enquanto nação, em um patamar viável. A prova disso é verificar nos escritos do Plano Nacional de Educação para os anos de 2011-2020 a questão do atendimento às crianças e jovens, na educação básica, como uma de suas premissas e a garantia de meta prevista.

Premissas: a) Universalização da educação básica por meio do acesso e da permanência na instituição educacional; c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino (PNE/MEC 2011-2020 – Projeto de Lei Ordinário/PLO nº 8.053/2011, Metas e estratégias, p.01).

Nessa perspectiva, a educação é colocada como mecanismo de ascensão social necessário para o desenvolvimento de um país, também para a distribuição de renda e busca da equidade social. Enquanto instituição secular, a escola transformada, segundo modelos, muitas vezes, frutos de uma transposição cultural, até mesmo de um transplante em que

formas “afrancesadas” eram aplicadas na América Latina sem a garantia de eficácia, sem o respeito às especificidades locais. Demonstra que essa realidade de escola democrática demora a acontecer. Nóvoa (2002) retrata a importância da escola inserida em um contexto social, valorizando o cotidiano dos sujeitos:

A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição de sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes da criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar (NÓVOA, 2002, p. 06).

Esse legado de diferenças, essas ilhas que precisam ser ligadas retomam a trajetória de dificuldades no acesso e permanência na escola, o que vem transcorrendo ao longo dos séculos na trajetória educacional brasileira. Essa situação comprovada quando ainda encontramos crianças em idade escolar fora da vivência educacional, e adultos analfabetos. Participar de uma acirrada sociedade de consumo que luta no cotidiano por sobrevivência em um país capitalista é, acima de tudo, ter a certeza de que existem muitos desafios a serem enfrentados, a exemplo da falta de escolarização, que provoca no cidadão maior vulnerabilidade e menor condição de inserção social.

Assim, muitos ficaram e ainda ficam de fora dessa história, sem condições de acesso a uma proposta de educação digna e que atenda aos seus anseios enquanto cidadãos, sujeitos de sua trajetória, entendendo aqui educação na ótica de Morin (2004), quando diz que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão” (p.65). Infelizmente essa educação, que, segundo a visão do autor, deveria contribuir para ser emancipatória na medida em que forma homens para desenvolver sua cidadania, exercer seus direitos, brigar por eles, cumprir seus deveres em uma sociedade dita democrática como a nossa, implicando assim compromisso com a transformação e participação social, inclusive como sociedade organizada no fomento de políticas públicas, não existe ainda.

A revisão literária sobre a temática pesquisada e as observações do cotidiano evidencia que a educação não tem respondido à necessidade da sociedade, que clama por mudanças, que não encontra valores e paradigmas para se nortear e que vive abarcada pela

ideia de *aldeia global*, que leva a um aumento da produção tecnológica e também de consumo, impondo alguns determinantes para a vida moderna globalizada, conforme nos mostra Ianni (1992), ao afirmar que [...] esse processo, extremamente injusto, só conseguiu aumentar as desigualdades entre ricos e pobres, contribuindo, assim, para a expansão da miséria e nutrindo o surgimento de outros problemas sociais (p.11).

A globalização, veiculada pelas políticas neoliberais, impõe uma ideologia de modos de vida diferentes acentuando o consumo, garantindo a fluidez do capital. Demonstra que tudo o que sabemos passa a ser obsoleto e o que temos está ultrapassado, que só valemos se estivermos em consonância com o novo e principalmente com o consumo. Nesse sentido, Harvey (1994) demonstra que

[...] ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. Além das propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal por meio da auto-expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou ainda outra marca individual tem o papel de plasmação de modos de consumo e estilos de vida (HARVEY, 1994, p. 21-118).

O momento histórico que estamos vivendo, com o aprofundamento do pensamento na modernidade, pode ser entendido como uma crise que está desencadeando uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano. O mundo moderno, de certeza e ordem, de linearidade e quantidade, tem sido substituído por uma cultura de incertezas, indeterminação, qualidade e complexidades. Segundo Habermas (1990):

A modernidade tem a exigência de atualizar, pelo menos no sentido de aperceber-se de onde estamos e para onde vamos. A modernidade poderia ser vista também, sob o prisma dos motores principais dessas tendências, sobretudo da ciência e tecnologia, que detêm, ao mesmo tempo, o poder homogeneizante impositivo e discriminatório (HABERMAS, 1990, p.54).

Pode ser constatado que essa sociedade ainda passa por sérios problemas sociais, frutos da intensa transformação, não respeitando os indivíduos e não assegurando igualdade de oportunidades, com déficits elevados de atendimentos sociais, como saúde, segurança e educação. Com relação à educação no Brasil, tem-se um processo que não demonstra condição do alcance do status do exercício da cidadania e a ascensão social seja garantida.

Ainda convivemos com problemas históricos, a exemplo da repetência escolar, da falta de alfabetização para todos, de maneira universal, da evasão, da distorção idade-série; fatores que provocam o fracasso escolar, sinônimo de perda que tem comprometimento psicológico, cognitivo, social e econômico para os sujeitos envolvidos e para o sistema de ensino. Como nos explicita Lawn (2001):

[...] A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requer uma nova tecnologia. Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir. O ensino é chave para novas formas de aprendizagem; para o incremento dos *standards* e nível de sucesso dos alunos; para o aumento da receptividade por parte dos alunos; para novos e flexíveis procedimentos de trabalho; para a nova atenção aos problemas da formação e do desenvolvimento profissional. Na medida em que se torna mais complexo e útil o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, então terá de ser verificado, julgado e avaliado mais freqüentemente (LAWN, 2001, p.128).

Para Lawn (2001), 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.

Diante desse problema, desde meados do século XX, por volta das décadas de 1950 e 1960, emergiram alguns programas, ou formas flexíveis de trabalho, com o intuito de acelerar o processo de alunos com atraso escolar, ações propostas por técnicos de secretarias estaduais de educação bem como por educadores como Paulo Freire, sendo este um precursor no atendimento de jovens e adultos não escolarizados, na década de 1960. Nos anos da ditadura militar – terminologia utilizada respeitando a ênfase dada pelos próprios exilados - essas iniciativas foram reprimidas, só voltando a tomar um novo fôlego nos anos 1990, em governos eminentemente neoliberais, que apostavam na educação como meio para minimizar as desigualdades sociais e oportunizar mão de obra qualificada suprindo a necessidade do mercado capitalista, com o fortalecimento do terceiro setor, as organizações não governamentais (ONGs), como esclarece Frigotto (2000):

Com efeito, as novas noções da sociedade de conhecimento, qualidade total, polivalência, policognição, multibilitação, formação abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e empreendedorismo cumprem essa função ideológica. Estas noções são formuladas, especialmente a partir da década de 1980, pelos organismos internacionais – sentinelas intelectuais coletivas dos grupos hegemônicas do sistema capital mundial, que se constituem como arautos que orientam as reformas educativas, vinculadas às reformas do Estado. Um estado social mínimo [...] (FRIGOTTO, 2000, p.77).

Nessa perspectiva está o órgão que passo a denominar de *Instituto*, tendo em vista preservar o nome da instituição do terceiro setor, que é o foco desta pesquisa, além desse órgão ser o detentor da tecnologia educacional de correção de fluxo, aplicada não somente no estado de Sergipe no Nordeste brasileiro, como também outros estados e municípios. Desde 2005, estou envolvida neste contexto, integrando a equipe estadual dos programas de correção de fluxo (PCFs), da Secretaria de Estado da Educação (SEED) de Sergipe Nordeste, em parceria com uma organização não governamental (ONG), Instituto.

Escolho a opção de não revelar a identidade real dos sujeitos e instituições envolvidos por se tratar de um tema polêmico, que suscita sempre opiniões favoráveis e desfavoráveis em relação à execução de programas dessa natureza, permeado de visões ideológicas e provocando a tomada de postura ou opiniões frente às posições do Estado Neoliberal.

Esclareço que ações como estas, a exemplo da correção de fluxo escolar, são emergenciais e servem para minimizar problemas cruciais da educação brasileira, cujos efeitos dão-se no âmbito do sujeito e do sistema de educação, mediante a construção de políticas públicas, porque vislumbram atendimento, acompanhamento e planejamento, ações pertinentes a qualquer atividade humana que alcança sucesso.

São ações que se impõem como necessárias mediante dados recentes, de 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na pesquisa por domicílio (PNAD), na qual mais de 1% da população de Sergipe, que é *locus* da pesquisa, entre 9 e 14 anos de idade, encontram-se sem escolaridade, sem domínio da leitura e escrita, sem condições de ser considerada cidadã. Assim, em números absolutos são cerca de 4.000 crianças e jovens, em idade potencialmente de aprendizagem, que estão excluídos da possibilidade de decidir e opinar sobre sua existência, por se encontrarem à margem do processo de escolarização.

No decorrer destes últimos cinco anos, muitos profissionais, por volta de 4.500 professores, foram envolvidos em todo o estado de Sergipe, no atendimento a 64.808 alunos,

distribuídos em nove diretorias regionais de educação (DRE) e uma na capital do estado, através dessa parceria técnica entre o Instituto e a SEED. De acordo com a experiência vivenciada nesses programas de correção de fluxo, trabalhando com a alfabetização de alunos com defasagem escolar e aceleração de aprendizagem, os docentes e demais profissionais da educação, envolvidos nos anos de 2005-2010, relataram, a partir dos encontros de formação pedagógica e visitas às escolas, as mudanças ocorridas no cotidiano profissional como sujeitos do processo pedagógico junto aos alunos, também vistos como sujeitos e objeto central de qualquer ação educativa.

A abrangência da atuação dos programas de correção de fluxo mostra-se na tabela abaixo, que representa o quantitativo de municípios e escolas envolvidas no estado pesquisado. Esclareço que essa unidade da federação possui 75 municípios e que houve momentos em que todos os cantos geográficos estavam tomados pela atuação, seja na rede estadual ou municipal, dos programas de correção de fluxo. A redução do quantitativo de município ocorreu em 2010 devido à iniciativa dos municípios em formar parceria diretamente com o Instituto e não mais com a SEED, ficando o acompanhamento pedagógico e gerencial a esses alunos a cargo de técnicos e consultores do próprio Instituto.

Tabela 01 - Dados gerais do Estado pesquisado: segundo o número de municípios e escolas envolvidas nos programas de correção de fluxo.
Período 2005 a 2010

Dados Gerais do Estado		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Municípios		54	69	59	59	59	9
Escolas	Estaduais	123	197	165	162	126	90
	Municipais	100	141	124	154	158	51
	TOTAL	223	338	289	316	284	141

Fonte: OLIVEIRA, K.A.V (2011). Elaborada com dados cedidos pela CEPCF/SEED-SE – 2010

Muitas unidades de ensino participaram dos programas e inevitavelmente tiveram as gestões modificadas, através da melhoria dos índices de abandono e repetência, além do atendimento das redes municipais e da rede estadual de ensino nesse estado, o que demonstra que não foi uma experiência isolada e que a amplitude deu-se em todas as regiões geográficas

do estado pesquisado, sendo programas considerados de aplicação em grande escala. Tal abrangência de atendimento e o resgate dos relatos é que dão importância à presente pesquisa, que tem como objeto de estudo os impactos dos programas de correção de fluxo (PCFs) na formação dos profissionais da educação no período de 2005-2010.

Para esse fim a referência objetiva imediata é constituída das representações sociais de docentes que participaram dos programas de correção de fluxo no citado período, sobre os impactos na formação de cada sujeito como profissionais da educação. Elucido a definição de representações sociais na perspectiva de Alves-Mazzotti (1994):

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise de mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZOTTI, 1994, p. 59 e 60).

As categorias de análise privilegiadas nesta pesquisa são: formação continuada docente, políticas públicas e *práxis* pedagógica, aprofundadas na revisão da literatura e consolidadas no marco teórico a seguir exposto. Como questões norteadoras destacam-se: Nas representações dos docentes, programas de correção de fluxo são propostas que proporcionam alteridade, atendem e respeitam os diferentes sujeitos? Quais as percepções dos professores sobre as ações desses programas e seus impactos (objetivos e subjetivos) na sua formação como profissionais da educação?

O trabalho de pesquisa emergiu a partir das inquietações na prática profissional como pedagoga da Secretaria de Estado da Educação (SEED-SE), a partir da minha inserção nos programas de correção de fluxo, e principalmente depois do ingresso no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Tiradentes, no qual sou mestranda desde 2010; motivo pelo qual resolvo tomá-las como recorte para aprofundar as indagações feitas e transformá-las em material para análise e estudo.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os impactos dos PCFs na formação da continuada dos profissionais da educação, através de representações sociais manifestadas em narrativas - história oral. Os objetivos específicos da pesquisa são: coletar representações dos docentes protagonistas a respeito dos impactos da formação continuada dos PCFs sobre sua

práxis pedagógica; (re) construir, dialeticamente, na relação teoria-prática, as categorias de análise que direcionaram a pesquisa: Formação Continuada Docente, Cotidianidade, Alteridade, Políticas Públicas e *Práxis* Pedagógica. Identificar, nos relatos orais, categorias emergentes a serem aprofundadas em estudos posteriores e contribuir nas discussões acadêmicas a respeito da formação continuada docente em serviço. A relevância desta pesquisa para o campo da educação, especialmente na área de formação docente e inclusão social, está em elucidar virtualidades em programas de correção de fluxo, temática que vem à tona na educação brasileira a partir da década de 1960. Trata-se de uma proposta que se consolidou com os novos ordenamentos jurídicos, nas décadas de 1980 e 1990, sendo sua implantação estimulada pelas legislações, como: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº.8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº. 9394/96 e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997) do ensino fundamental.

Programas dessa natureza são iniciativas dos sistemas de ensino e/ou organizações não governamentais (ONGs) para combater problemas escolares, como o fracasso escolar, entendido na literatura educacional através da multirrepetência que conduz à evasão escolar. Os PCFs buscam atender a crianças e jovens em atraso escolar (distorção idade/série) oportunizando alfabetização e a aceleração de estudos, oportunizando interromper o ciclo vicioso na educação brasileira que é a reprovação.

A mencionada pesquisa pretende contribuir para a compreensão de políticas públicas, nas discussões acadêmicas e dos sistemas educacionais sobre formação continuada docente e ainda se reveste da intenção em favor do repensar da educação, da organização curricular da escola, bem como da formação dos profissionais da educação básica.

A (re)construção do objeto deu-se predominantemente pela abordagem da pesquisa qualitativa, tratando-se de um estudo de caso sobre uma política pública de correção de fluxo para crianças e jovens com distorção idade-série, desenvolvida em um estado do Nordeste brasileiro, especificamente referindo-se aos anos de 2005 a 2010. Foram abordados profissionais da educação que atuaram nos programas através de suas narrativas, história oral, na perspectiva do resgate da experiência de formação, além de revisão bibliográfica nas publicações sobre as temáticas envolvidas, como também análise documental nos arquivos da coordenação estadual dos programas de correção de fluxo (CEPCF), instância que gerencia a operacionalização estadual dessa tecnologia educacional, diretamente vinculada ao gabinete do secretário da SEED-SE.

O estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, através do método das narrativas - história oral - na perspectiva de valorizar a singularidade dos sujeitos que vivenciaram e construíram a história dos PCFs nesse estado do Nordeste. A premissa é que as histórias de vida e a formação continuada obtida nessa experiência estão imbricadas, na visão do que Marx (1983) nos esclarece do que é o homem: conjunto das relações sociais.

Na perspectiva do saber profissional, a reflexão apontada por Josso (2004) diz que:

[...] as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. [...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se podem ignorar que tenham formulação e soluções teóricas (JOSSO, 2004, p. 38-39).

A partir da reflexão de Josso (2004), no sentido de que a experiência torna-se singular na vida de cada sujeito envolvido, escolheu-se o universo da pesquisa constituído por profissionais da educação que já desenvolveram sua prática docente nos programas de correção de fluxo em Sergipe envolvidos no período de 2005 a 2010. A população abordada foi selecionada a partir de fontes da ASTOP/SEED (Assessoria Técnico-Operacional da Secretaria de Estado da Educação) que até o ano de 2006 tinha essa denominação e a partir de 2007 passou a ser nomeada de coordenação estadual dos programas de correção de fluxo (CEPCF), onde constam os contatos de profissionais que já passaram pelos programas, desde sua implantação em 2005-2010. Serão utilizadas 10 entrevistas com profissionais que atuaram nos anos de 2005-2010 nas diferentes regiões do estado pesquisado.

O critério de escolha dos sujeitos primou pela participação representativa dos profissionais nessas práticas pedagógicas, bem como pela intencionalidade no sentido de considerar a disponibilidade dos sujeitos e respeitar a diversidade geográfica, as diferenças existentes nas regiões pelo acesso ou desenvolvimento socioeconômico, assim como a vinculação profissional, contemplando tanto profissionais da rede estadual, quanto os da rede municipal de ensino básico. Dos sujeitos abordados, alguns são profissionais que desenvolveram sua atuação no gerenciamento das ações como coordenadoras e supervisoras e outras docentes que desenvolveram sua atuação no exercício da regência de classe nos PCFs.

O posicionamento teórico da pesquisa está baseado em autores da linha do materialismo histórico, os quais construíram seus estudos a partir da análise de Marx (1983),

assim pautado em Josso (2006), Nóvoa (1992), Freire (1983), Habermas (2003), Haguette (2005), Oliveira (2004), Souza (2006), Frigotto (2006) e Saviani (1991) entre outros.

A presente dissertação está dividida em três capítulos, além desta Introdução, que constam: do primeiro, os fundamentos e esclarecimentos em relação à problemática propriamente dita com os programas de correção de fluxo, abordando a historiografia, os impactos, a metodologia pedagógica, a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos; do segundo capítulo, a parte teórica sobre Estado e educação, elucidando os pressupostos teóricos de um Estado aberto para a atuação do terceiro setor; no terceiro capítulo, a formação docente e as representações sociais, a pesquisa, a metodologia, as falas dos sujeitos envolvidos e a análise, através das categorias pesquisadas e das que irão emergir. Como finalização, consta a conclusão, em que serão evidenciadas as principais Considerações Finais, bem como a maneira como a pesquisa retornará aos sujeitos, na perspectiva de contribuição social, de crescimento profissional, além de compromisso ético.

1 PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo traçar um panorama histórico e metodológico dos programas de correção de fluxo escolar no Brasil, no Nordeste e no estado pesquisado para situar a problemática do tema em questão, sem prescindir do exame das políticas públicas e mecanismos de exclusão social que atingem os sujeitos primordiais desse processo educacional, que são os alunos.

Dividido em quatro seções que elucidam a temática em questão, assim descritas: na primeira seção trato sobre a histografia dos programas de correção de fluxo no Brasil e também no estado pesquisado; na segunda seção apresento a fundamentação legal e os impactos dos programas de correção de fluxo; na terceira seção dou relevância aos métodos de alfabetização e aceleração da aprendizagem nesse contexto; finalizando discorro sobre a formação continuada dos profissionais de educação envolvidos nessa experiência

Para a elaboração deste capítulo optei por resgatar o estado da arte, através da verificação de várias publicações sobre a temática, abrangendo também classes de aceleração e ciclos de ensino. Nessa busca, percebi a restrita produção teórica sobre esse enfoque e nenhuma delas resgatando, com essência, a narrativa dos sujeitos envolvidos em programas de correção de fluxo escolar. Pesquisei em alguns artigos científicos de autores, como: Pacco, André e Almeida (1999), Sousa (1999), Oliveira (2002), Falcão e Gurgel (2000), Mainardes (2009), Souza, Bueno e Figueiredo (2007). Além de dissertação de mestrado de Garbúggio (2005) e no livro de Oliveira (2004).

O enfoque em políticas públicas, uma visão geral, significa entender o contexto de um estado regido pelas leis do sistema capitalista, com relações de poder, dominação e com conflitos nos sujeitos envolvidos na trama social. Pensar, a partir da reflexão de Azevedo (2004), quando diz 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” (p.05).

Faz-se necessário entender que programas que têm como perspectiva o atendimento a alunos com defasagem escolar no seu processo de escolaridade desenvolvem as ações baseadas no princípio da aceleração dos estudos, priorizando a aprendizagem no que é essencial. São respaldados pela legislação brasileira como forma de garantir e minimizar débitos históricos junto à população e nesse sentido representam ações afirmativas. A efetivação dessas ações ocorre em vários espaços, localidades do país, sendo que em cada um

deles apresenta certas especificidades, nuances próprias da realidade local e histórica das diversas regiões, bem como de cada escola.

Uma proposta educativa baseada na realidade cultural do sujeito é essencialmente problematizadora, mediada pelo diálogo entre seus atores. A essência da palavra é a ação fomentada pela reflexão. [...] A denúncia do mundo feita pela palavra deve estar pautada no compromisso da transformação social. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] A palavra é um direito de todos, assim todos estão comprometidos a mudar o mundo. É necessário oportunizar a expressão das vozes aos que foram e estão calados, e o diálogo é a forma concreta de realizar o encontro dos homens. É preciso cada um se ver como sujeito, sendo autor e ator da história (FREIRE, 2003, p.26-27).

A reflexão de Freire (2003), leva-me a compreender, por um lado, a educação como ato de esperança: a utopia como sonho possível. Por outro lado, a educação como ato voltado para a formação da cidadania democrática e a reinvenção democrática do poder e da sociedade: a busca por uma educação radicalmente democrática, oportunizando sujeitos que já foram excluídos e oprimidos a ter direito de falar e de exercer sua cidadania.

Nessa perspectiva e a partir dessa ótica, abordo os programas de correção de fluxo, cujo objetivo é oferecer uma segunda chance ao aluno com atraso escolar, interrompendo a idéia de fracasso e de repetência como algo natural desse contexto, passando para uma expectativa de alcance de aprendizagem, de condições de conhecimento e, acima de tudo, de oportunidades. O que seria *o oportunizar das vozes aos que foram calados* na expectativa de que ocorra sua inserção social a partir da escolarização, como garantia do direito que está na carta magna do país, a Constituição Federal de 1988, embora, anteriormente, a educação já tenha sido declarada como um dos direitos humanos universalmente defendidos.

1.1 A Historiografia em Programas de Correção de Fluxo

No intuito de conhecer a historiografia de programas de correção de fluxo escolar no Brasil, é importante evidenciar que eles são consequência dessa lógica capitalista, que tem produzido ao longo dos anos uma desigualdade social estruturante, crescente em que as ações do Estado estão subjugadas ao mercado econômico, como fonte mantenedora de toda a estrutura desse sistema. Para entendimento, ressalto o pensamento de Cury (2000), quando analisa que essa desigualdade afeta vários sujeitos, apresentando um quadro de desleixo e de

abandono em relação à educação, diferença estabelecida e visualizada entre os ordenamentos jurídicos e a prática educacional, observa-se que a lei prega algo bem diferente do que ocorre no cotidiano social e do que é possibilitado aos sujeitos, enquanto cidadãos.

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada... Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégios (CURY, 2000, p.569).

No Brasil, o ponto principal dessa desigualdade apresenta-se na má distribuição de renda e na péssima qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado, entre os quais ressalto a educação. Desde as últimas décadas do século XX, o papel do Estado e as relações com a sociedade civil passaram a ser redefinidos, impulsionando um forte debate sobre a necessidade de se articular os diferentes setores em torno da questão educacional. Neste momento a lei da educação passou a ser obrigatória e sem possibilidade de escolha do indivíduo, um dever do Estado, resultando concretamente em maior autonomia e até maior financiamento para as instituições educacionais.

Com o ensino passando a se tornar obrigatório a partir de alguns textos legais, principalmente da Constituição Federal de 1988, os indivíduos em busca de inserção social não têm escolhas; precisam ir para a escola, e o nível de escolaridade passa a ser um impulso para a conquista da cidadania. Bobbio (1987) deixa clara essa dimensão impositiva da obrigatoriedade escolar, referendando que cada sistema educacional deve estar preparado para receber a diversidade de público, atendendo a todos e, através da escola, interrompendo a exclusão social.

Esta tentativa de escolher as reformas que são ao mesmo tempo libertadoras e igualitárias deriva da constatação de que há reformas libertadoras que não são igualitárias, como seria o caso de qualquer reforma de tipo neoliberal, que oferece ampla margem de manobra aos empresários para se desvincilharem dos vínculos que advêm da existência de sindicatos e comitês de empresa, ao mesmo tempo em que se destina a aumentar a distância entre ricos e pobres; por outro lado, existem reformas igualitárias que não são liberadoras, como toda a reforma que introduz uma obrigação escolar, forçando todas as crianças a ir à escola, colocando a todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mas por meio de uma diminuição da liberdade (BOBBIO, 1987, p. 23).

É importante frisar que muitos fatores interferem para o quadro de exclusão social reforçado pelas instituições escolares. Diversos sujeitos são excluídos do sistema educacional por força de fatores sociais, considerados externos à escola (desemprego e violência), além das questões internas (intraescolares), a exemplo das condições físicas dos prédios escolares, dos salários e a má formação dos professores e das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O autor referenda que, apesar de receber a todos, a escola precisa estar preparada para não atender à lógica da desigualdade e continuar privilegiando os ricos em detrimento dos pobres, como na ótica do capitalismo; oportunizar na perspectiva de dar possibilidade aos cidadãos de exercer sua condição de escolha e não ter sua cidadania negada. O Brasil, com forte tradição elitista, reservou apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social; as precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. Por isso a letra da lei declarada e assegurada para se efetivar na prática social precisa ser mais do que uma proclamação, precisa ser uma conquista efetiva de todos os cidadãos brasileiros.

É importante salientar que em seus estudos Saviani (1991, p.51) retrata a necessidade de ir além e não só considerar os problemas educacionais pela ótica social, o que tem sido comum nos discursos da teoria crítico-reprodutivista. Ele demonstra que a reprovação e a evasão são problemas sociais sim, mas que muitas ações podem ser desenvolvidas na dimensão escolar. A fim de combater esses males, através da escola, novas respostas e novas condições poderão ser encontradas para que os problemas apareçam e sejam tratados, mobilizando vários mecanismos internos e sociais.

Também Patto (1996) analisa as concepções que permeiam o fracasso escolar. Segundo essa autora, 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.

A pesquisadora Zaia Brandão, em 1983, avaliou a situação da pesquisa em educação sobre as temáticas da evasão e repetência na década de 1970, confirmando a tendência de que a denúncia sobre a seletividade social na escola era real. Demonstrou que no cotidiano das relações escolares são reforçadas as desvantagens para os alunos oriundos de famílias com menor renda socioeconômica, menor estado nutricional e desestrutura familiar,

dentre outros fatores. Além disso, Brandão (1983) esclareceu que o currículo desempenha um papel importante no reforço a essas desigualdades, concluindo que para as crianças que têm acesso e permanência na escola, a qualidade do que é ensinado faz diferença em termos de mudança social, na inserção de crianças e jovens das camadas populares.

Outro texto produzido pela pesquisadora Zaia Brandão (2009) evidencia que desde 1979, ela já produzia várias pesquisas com a temática dos impasses da democratização escolar. A democratização ocorria, mas não levava em conta as diferenças de socialização dessas crianças. Ela também retrata as questões vinculadas à evasão, ao fracasso escolar e a repetência, como esclarece:

A questão da qualidade do ensino garantindo a progressão escolar com efetiva aprendizagem, no entanto, apresenta-se, ainda hoje, como um dos principais desafios dos gestores da educação. [...] Se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar [...] (BRANDÃO, 2009, p.100-102).

A preocupação da autora é também com a qualidade efetiva dessas ações que melhoram indicadores, já que em testes oficiais e internacionais a qualidade dos alunos deixa a desejar. Nos estudos de Mello (1979), em um artigo sobre fatores intraescolares de seletividade de ensino, a autora deixou claro que existe a associação entre fracasso escolar e origem social da criança, além do que salientou a escola como espaço de autonomia, não só como reprodutora da sociedade vigente e que essa autonomia poderia provocar discussões e a propositura de novas intervenções para melhorar o currículo, a administração, conteúdos e métodos de ensino.

Em estudos mais recentes, a citada autora (Mello, 1993) trata sobre o tema da resiliência, que ela conceitua como a capacidade e a condição de fazer bem o que a escola tem que fazer a todos, em clima de acolhimento e confiança. Como autora na área de psicologia da educação, seus trabalhos têm relevância por proporcionar aos alunos estarem na escola na perspectiva de encontrar vínculos e assim poderem permanecer nela, minimizando os efeitos da repetência e evasão.

Sobre o currículo das escolas, vários autores como: Michael Apple (1982), Michael Young (1971), Tomás Tadeu Silva (1999), Lucíola Santos (1993) e outros enfatizam

o quanto ele é distante e hostil para os alunos das classes populares, terminando por manter a seletividade escolar e a exclusão social, uma escola elaborada e pensada para reproduzir.

Além dos currículos, identificamos na análise dos aspectos escolares outros agravantes que incidem diretamente na ineficácia do ensino, como: falta de pessoal de apoio, falta de manutenção dos prédios escolares, que sempre têm estrutura danificada, arcaica, cores apáticas e sem harmonia e, principalmente, a deficiência na formação do professor. Estudos de Paiva (1998) sobre a realidade da escola pública nas grandes metrópoles apontam para a incidência desses fatores:

Não se trata de culpabilizar o aluno como fez parte da tradição, nem de culpabilizar o professor, como tem estado na moda desde os anos 80, mas de entender a reprovação e repetência como fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolvem pais, professores e alunos, num contexto de universalização e massificação de atendimento, que não foram acompanhados dos recursos necessários para que se construísse uma escola de boa qualidade (PAIVA, 1998, p. 50).

Desde a década de 1920, época fértil, com ideias oriundas da filosofia da educação, surgiu um pensamento que Saviani (1991) chama de “*concepção humanista moderna*”, reforçada pela quebra da hegemonia da igreja católica e a abertura da educação para outras influências e com outras finalidades. A partir daí, já nos anos 1930, com a efervescência da Constituição de 1934, há uma organização social em torno da educação, como uma visão salvífica, o Movimento da Escola Nova, manifesto que diagnosticou a situação do país como sem plano de educação e sem continuidade, polarizando o posicionamento no âmbito da educação entre dois setores sociais: os liberais e os católicos. Este movimento também influenciou o trabalho da constituinte de 1934.

No transcurso dos anos posteriores a 1934 e com um aparato em cada unidade federativa, esse movimento foi tomando proporções nacionais e ganhando espaço. Já em 1940, com a Constituição de 1946, os escolanovistas se reúnem, compõem comissão e constroem o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse segmento vai influenciando a educação até 1960, minimizando a atuação da igreja católica, que para não perder mais espaço, também se renova com a influência de novas ideias pedagógicas oriundas da França, inclusive, divulgando essa abertura em várias mobilizações, como a Semana da Educação.

Na década de 1960, esse cenário vai perdendo espaço, e a influência de uma nova tendência educacional emana com a chegada da pedagogia tecnicista, através da Lei

5.540/1968, que voga sobre a reforma universitária. A partir daí, sob a égide da Lei 5.692/1971, a visão tecnicista toma fôlego e corpo desde a formação do pedagogo às práticas pedagógicas, como também nos acordos internacionais em meio ao Regime Militar. Um exemplo disto é o acordo do MEC com os Estados Unidos, MEC/USAID, cujo objetivo foi o de promover o ensino brasileiro centrado nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. As ações não são exclusivamente do governo. E enquanto há essa característica racional na propositura das políticas públicas, há também a resistência de vários educadores, criticando essa concepção.

Foram efervescentes os debates sobre a ideia de ciclos escolares como uma proposta de eliminar ou limitar a repetência, de garantir o que pregavam as legislações. No entanto essa proposta não era recente, pois já soava desde as décadas de 1920 e 1930, com os protagonistas do Movimento da Escola Nova. Essa iniciativa era uma tentativa de superar a intensa fragmentação utilizada no processo de seriação, mas o que estava no enfoque principal de tudo era minimizar os efeitos da reprovação escolar e melhorar os indicadores sociais, as estatísticas educacionais de um país em plena expansão industrial, principalmente em diminuir os custos de recursos públicos que são investidos no ensino e que não encontram retorno quando ocorre a reprovação.

Vários estudos oriundos de pesquisas de órgãos oficiais evidenciavam prejuízos financeiros e sociais das sucessivas reprovações, afastando o cidadão do ideal etário na escola, que atinge a sociedade brasileira, afetando os planos pessoal, familiar e financeiro de cada indivíduo. Nesse período, ainda as discussões sobre progressão automática passaram a se configurar em todo o país, época em que o pensamento desenvolvimentista respondia aos anseios da população e colocava a educação como aporte principal para o crescimento da nação brasileira. Assim, surgiram em estados das regiões Sul e Sudeste os primeiros modelos dessa ação, na perspectiva de minimizar a distorção idade-série.

A literatura aponta para iniciativas de instituir o ensino por ciclos que datam de 1920, porém foi a partir dos anos 1980 que essa temática ganhou destaque nos debates nacionais. Nessa década, houve no país uma reestruturação a partir das séries iniciais do ensino fundamental, substituindo a seriação inicial pelo ciclo básico, desenvolvido em dois anos, com o objetivo político de minimizar o problema da repetência e da evasão escolar. Apesar desses debates e de ser antigo o problema da repetência escolar, até esse período, os organismos governamentais pouco tinham proposto em alterações ou mesmo em políticas públicas, uma vez que as ações eram isoladas de sistemas de educação locais e não havia impacto nas estatísticas nacionais.

Alguns eventos internacionais elucidavam a mudança de postura e de propositura de ações, como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, da qual o Brasil participou, e a partir daí, compromissos foram assumidos no intuito de melhorar as condições de aprendizagem e dados de atendimento e de estatísticas escolares, assim novos compromissos assumidos na *Cúpula de Nova Delhi*, realizada em 1993, na Índia, assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, a qual impulsionou a obrigatoriedade de colocar em prática os pactos já feitos, olhando a educação na perspectiva de participação de todos. Assim alguns debates foram efetivados em solo brasileiro e ampliado o engajamento de vários segmentos sociais na busca de melhoria e propositura de ações.

Na efervescência desse período, década de 1990, para respaldar as ações governamentais, foram construídos os documentos a seguir: o Plano Decenal de Educação Para Todos - 1993-2003, que mobilizou segmentos da sociedade civil com participação de Estados e municípios, sendo coordenado pelo MEC, entendido como conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para recuperar a escola fundamental, garantindo qualidade e equidade; o Plano Político Estratégico - 1995-1998 que, gerou uma atenção a mais para os compromissos assumidos, sendo a principal contribuição para a construção do FUNDEF (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), dando amplitude de financiamento e melhorando os salários dos professores; além do debate e publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN (9394/96), que diretamente constituiu a década da educação e com ela uma corrida de diversos profissionais da educação por qualificação e (re)construção de novas práticas pedagógicas. Com a promulgação dessa lei, mais redes de ensino começaram a adotar o ensino por ciclos e a progressão dentro deles.

Em 1996, o MEC, fundamentado nas propostas curriculares de estados e municípios, além de pesquisas nacionais e internacionais, e subsidiado por dados estatísticos sobre currículos e desempenho de alunos, elaborou, discutiu e difundiu um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997). A construção desse documento deu-se a partir de vários debates e encontros com pesquisadores de instituições superiores públicas e privadas, de técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, na busca

de um referencial curricular único que pudesse auxiliar e nortear as unidades escolares, a partir de seus sistemas e suas especificidades locais para construir seus currículos.

Além dessa perspectiva, os PCNs surgiram com a função de subsidiar a elaboração ou formação dos currículos dos sistemas estaduais e municipais de ensino, dialogando com as propostas já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna de cada escola, na expectativa de ser um norte para promover a reflexão da prática pedagógica de cada profissional da educação, como também além de construir proposituras, respeitando as especificidades locais. O objetivo maior com a construção dos PCNs foi provocar nas escolas a possibilidade de discutir e construir seus próprios currículos, a partir de uma referência nacional.

Uma das conseqüências graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80% (PCNs/MEC, 1997).

A partir dos PCNs (1997), como proposta para a educação básica, a organização curricular passou a ser orientada da seguinte forma: o primeiro ciclo se refere à primeira e à segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries. A flexibilização da seriação foi tomada como foco, possibilitando trabalhar um currículo ao longo de um período de tempo maior, permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, em plena coerência com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e função da escola, conforme explicitadas no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta de estruturação por ciclos trouxe o reconhecimento de que o tempo é um dos fatores que prejudica o desempenho de alunos para a aprendizagem, representando obstáculo ao desenvolvimento cognitivo favorável deles. Os PCNs demonstram essa condição ao afirmar que essa proposta foi possível

distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (PCNs, 1997, p. 39).

Todavia, não se pode considerar que somente flexibilizar o tempo possa garantir melhores condições de aprendizagem e superação do sentimento negativo de autoestima do aluno e a sensação de fracasso da escola. A intervenção efetiva da equipe pedagógica da escola se estabelece como uma necessidade para a criação das condições institucionais que permitam que o processo de aprendizagem se concretize de acordo com a lógica da opção por ciclos, evitando obstáculos na sua trajetória.

Os PCNs trazem a clareza de que nem sempre os alunos usufruem das mesmas oportunidades de acesso a alguns objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar, o que influencia o modo e o processo como são atribuídos significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros alunos, o que justifica uma atenção especial por parte dos dirigentes e equipes pedagógicas. Cada aluno apresenta desempenhos muito diferentes na sua relação com objetos de conhecimento diferentes, e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que eles possam progredir nas suas aprendizagens.

A organização por ciclos caracterizou-se como uma experiência exitosa por tratar-se de uma oportunidade de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças e para a superação dos problemas e dificuldades até então inseridas em sua vida escolar, embora a operacionalização dessa metodologia tenha apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática. De qualquer forma, representou uma tentativa em prol de uma alfabetização eficaz, o que poderia, realmente, minimizar o problema da repetência e da evasão escolar.

Trata-se de questão que sempre desencadeia polêmicas, pois alguns educadores eram favoráveis e outros contra. A proposta espalhou-se por estados como São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais inspirados em modelos oriundos de experiências nos EUA e Inglaterra. Os estados brasileiros já haviam aderido à idéia e a metodologia e as consideravam adequada para um trabalho com aceleração e com progressão automática.

Esse programa foi implantado em vários, mantendo a ideia principal da proposta do MEC, embora tenha sido modificada a nomenclatura. Essa ideia difere da progressão automática, já referida, uma vez que não se caracteriza aceleração pela falta de critérios ou de qualidade, até porque esta não garante a aprendizagem, como evidencia Paro (2001):

Mas a razão desses sistemas, onde a promoção automática ou progressão continuada são utilizadas com o mero propósito de maquiar estatísticas, terem um ensino ruim – ou melhor, o ensino que continua ruim – deve ser imputada à falta de medidas que dêem melhores condições de ensino, não à presença da promoção automática que, em si, só pode ser considerada uma medida pedagógica acertada. Não podemos nos esquecer de que, se as estatísticas desfavoráveis incomodam, a utilização da reprovação, serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, jogando a culpa sobre os usuários da escola. Por isso, as condições inadequadas de trabalho, os métodos anacrônicos de ensino não deveriam servir de desculpas para não se fazer nada em relação à avaliação que, em parte, os condiciona. O fato de a promoção automática ser utilizada com propósitos demagógicos não deve minimizar a constatação de que a reprovação é o mal a ser erradicado (PARO, 2001, p. 52).

A análise bibliográfica referente à aceleração da aprendizagem revela que a proposta perpassa por uma estratégia pedagógica que parte da valorização do nível de maturidade do aluno com atraso escolar, permitindo uma abordagem mais rápida de conteúdos para auxiliar na recuperação do tempo perdido e para minimizar os efeitos dessa reprovação, que vem assolando o alunado brasileiro há décadas, não obedecendo à lógica de passar o aluno para séries mais avançadas sem critérios ou até acompanhamento. Contempla a valorização da experiência de vida do aluno como recurso da apropriação dos mecanismos de ensino-aprendizagem de forma sistematizada, de modo crítico e construtivo, ampliando sua visão de mundo.

O MEC, desde a década de 1990, começou a concentrar o investimento de recursos nas políticas públicas que visavam potencializar o ensino fundamental no intuito de melhorar indicadores educacionais, dos quais, os principais são: o acesso, permanência e correção da distorção idade-série. Mais de 40% dos alunos em 1999 estavam ainda com atraso escolar, ou seja, em idade não compatível com a série a ser cursada, sendo que em 2003 esse número caiu para 33% (Fonte: MEC/INEP 2004), devido aos investimentos e à iniciativa de várias entidades da sociedade civil organizada.

Dessa forma, várias ações espalharam-se pelo país, através de projetos elaborados por técnicos das secretarias estaduais de educação, principalmente nos eixos Sul e Sudeste, como exemplo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), órgão que prestava assessoria e consultoria no país e junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que teve também o apoio da universidade daquele estado, proporcionando formação continuada aos professores na década de 1990, quando se efetivou a proposta.

Também o estado de São Paulo apresentou iniciativas envolvendo os técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) com o apoio da PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no atendimento a crianças e jovens, sendo que sua proposta teve um impacto tão positivo que se espalhou rapidamente para outros estados. Segundo avaliações e publicações da PUC/SP, mais de cem (100) mil crianças da época recuperaram o atraso escolar (Fonte: Avaliação das classes de aceleração: desempenho dos egressos e fatores de sucesso do Projeto, PUC/SP, 1998).

Nos anos 1990, através da ação do estudioso João Batista Araújo Oliveira, então secretário executivo do MEC, junto aos profissionais do Centro de Ensino e Tecnologia de Brasília (Ceteb) foi criada uma proposta estruturada para a aceleração da aprendizagem. Por ser considerada a relevância dessa iniciativa, esse programa foi implantado em outros estados, inclusive com o apoio direto do Instituto. O Ceteb é uma organização governamental que, após a experiência no Maranhão, foi acionada pelo governo de Minas Gerais, que adotou a proposta, tendo apoio também do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE).

Nos anos de 1984 a 1994, segundo dados do MEC/SAEB – 1995, a situação era devastadora quando se tratava de distorção idade-série. Em média, 63% dos alunos do ensino fundamental no país tinham idade superior ao ideal. Nas regiões Sul e Sudeste, esses índices caíam para 42% e 52%, respectivamente; já nas regiões Norte e Nordeste, esses índices aumentavam assustadoramente, indo para 78% e 80%. A fim de reverter o quadro, alguns estados e municípios começaram a implantar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. Constatou-se então, que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Com isso evidencia-se que a repetência, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem, até porque os alunos tornam-se multirrepetentes em turmas cujas metodologias e materiais não foram satisfatórios para sua aprendizagem.

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas duas décadas do final do século XX, desde meados dos anos 1990. Pesquisas de 2008 realizadas pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), constataram dados preliminares em que mais de 700 mil crianças estavam em séries incompatíveis com a idade. O levantamento foi realizado no ano de 2008, em 1.114 municípios brasileiros, que solicitavam tecnologias educacionais para a correção do fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

O IDEB é o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série). Trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos estudantes em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) ao final das etapas de ensino (5º. ao 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) com informações sobre rendimento escolar e aprovação. Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre eles seja evidente.

Segundo o MEC (2009), na primeira fase do ensino fundamental da educação básica brasileira, o IDEB passou de 4,2 para 4,6, superando a meta prevista para 2009 e atingindo antecipadamente a de 2011. Na unidade da federação que representa a referência objetiva desta pesquisa, no geral, as escolas de ensino fundamental, no que se refere aos anos iniciais (até o 5º ano), conseguiram atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, através do IDEB 2009. O índice total alcançado foi de 3,8, acima da projeção para o ano de 2009, que era de 3,4. Na rede estadual, o índice nos anos iniciais foi de 3,7, também acima da projeção para o ano que era 3,4. A superação dessa meta reflete o empenho na propositura de política pública para correção de fluxo, o que gera um impacto favorável na construção do IDEB.

Com a criação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), no ano de 2005, visando medir a qualidade do ensino, os sistemas municipais, estaduais e federal de educação definiram metas de qualidade que devem ser atendidas. Desta forma, no ano de 2009, os municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino detectados pelo IDEB receberam apoio, técnico ou financeiro concedido pelo MEC, fundamentado na análise dos indicadores e mediante a adesão de seus dirigentes ao Compromisso Todos pela Educação e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Para este fim, o MEC contou com recursos adicionais aos do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB.

Para orientar os municípios em todo o país, a SEB ofereceu várias opções, além de tecnologias pré-qualificadas em um documento chamado de Guia de Tecnologias Educacionais (GTE), com o intuito de, através da propositura dessa ação, alcançar o objetivo maior, que é a correção de fluxo escolar. Ações dessa natureza são ofertadas por organizações não governamentais (ONGs), vinculada ao terceiro setor, em parceria com o estado brasileiro, através do MEC. O intuito é agir para minimizar problemas históricos, possibilitando ao país

melhorar as condições nos testes nacionais e internacionais, como o PISA, tornando-se um país em desenvolvimento no quesito educação básica, bem como em relação à economia no contexto da globalização.

Outro apoio surgiu a partir do Compromisso Todos pela Educação, que é um movimento formado por empresários, educadores e gestores públicos, ou seja, representantes da sociedade civil organizada. O objetivo principal é contribuir para a garantia ao direito à educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. Foi criado no mês de setembro de 2006, em meio a um ato público realizado simbolicamente nas escadarias do Museu da Independência, na cidade de São Paulo. Além de valorizar e buscar a possibilidade para que seja efetivada a garantia ao acesso escolar para todas as crianças e jovens, tem como objetivo a alfabetização e o êxito escolar, lutando também para a ampliação e a gestão dos recursos públicos de maneira transparente e eficaz. Os objetivos foram mensurados a partir de cinco metas, com enfoques diversos, que têm como prazo o ano de 2022, momento em que será comemorado o Bicentenário da Independência do Brasil. (Fonte: www.fiesp.com.br, acessado em 2 de novembro de 2011).

Saviani (2007), referindo-se ao *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*, ressalta a fala da então presidente do Comitê Executivo do movimento empresarial *Compromisso Todos pela Educação*, Milú Villela, acionista individual do Banco Itaú, campeã do voluntariado, também embaixadora da União da Boa Vontade (UNESCO):

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela educação. Para que, em 2022, possamos festejar o bicentenário da Independência num país de escola boa e de oportunidades iguais para todos (VILLELA, 2006, p. A-3).

Saviani (2007) considera ainda, tratar-se de um aspecto positivo, o fato de um grupo de empresários defender a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação e que, inegavelmente, é preciso aproveitar a iniciativa de empresários, com vistas à efetividade de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais. Esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e

patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

Vale enfatizar que a soma de esforços de ações governamentais e sociedade civil organizada ocorre para que sejam minimizados os efeitos devastadores de índices sociais com que ainda convivemos em pleno século XXI. Não se trata somente de garantir e consolidar uma política pública preocupada com essa temática, aluno com atraso escolar, mas também em promover meios educacionais e sociais para que o problema não permaneça como algo nocivo e corriqueiro na educação brasileira, situação existente há décadas.

Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil (1988) reporta-nos ao preceito contido no art. 205, quando afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF 1988; art. 205).

As ideias de correção de fluxo na perspectiva da resolução dos problemas elencados neste capítulo não são suficientes. Faz-se necessária uma busca incessante de qualidade do ensino, vinculada às mudanças na prática pedagógica de instituições e professores, na perspectiva da educação inclusiva, que assegure a promoção com a aprendizagem dos que estão sendo atendidos e rompa com o que se atesta em vários exames pelo Brasil afora, como: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil em que os alunos demonstram sua capacidade, pois classes de aceleração e programas de correção de fluxo são instrumentos emergenciais e não a única forma de resolver o problema em sua ampla magnitude.

O estado do Nordeste brasileiro, objeto desta pesquisa teve suas ações de correção de fluxo desde a década de 1980, com tímidas atitudes em escolas da rede estadual de ensino através de classes de aceleração e propostas em parceria com empresa de telecomunicações. Essas ações eram desenvolvidas através do acompanhamento de técnicos da secretaria

estadual de educação, com o apoio do MEC e demais organizações voltadas para essa finalidade. A propositura em grande escala, envolvendo todo o estado, rede pública de ensino (estadual e municipal) só ocorreu a partir de 2004 quando teve início as negociações contratuais com a ONG pesquisada (Instituto), e a aplicação dessa tecnologia de correção de fluxo somente ocorreu após vários debates e divulgação junto aos departamentos e setores da SEED e nas Diretorias Regionais de Educação, sendo de fato efetivada no ano de 2005.

Inicialmente, as ações ocorreram já envolvendo e mobilizando os governos municipais do estado pesquisado na tentativa de que pudesse ter um impacto garantido e de que o problema fosse sanado, em uma previsão de quatro anos de atuação, por se tratar de decisão inicialmente política e depois técnico-pedagógica. Foi detectada, desde o primeiro ano de implantação, uma grande resistência por parte de alguns municípios desse estado da federação, bem como por alguns profissionais vinculados ao sindicato dos trabalhadores em educação, que consideravam a iniciativa uma imposição e a metodologia aplicada uma afronta à autonomia docente, embora o órgão responsável pela sua implantação tivesse exposto as linhas norteadoras dos programas aos seus representantes na ocasião de sua implantação no estado.

Por certo, a ação efetivou-se e os dados de distorção idade-série encontrados à época, no documento denominado Normatização dos Programas de Correção de Fluxo da SEED - superação da distorção idade-série e construção do sucesso escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública, maio/2005, denotava-se a necessidade de que essa ação ocorresse com brevidade, pois se tratava de crianças e jovens entre 9 a 14 anos, com sua condição social negada pela falta de escolaridade, além de ser uma proposta curricular centrada em princípios orientadores de uma prática docente a serviço da aprendizagem do aluno.

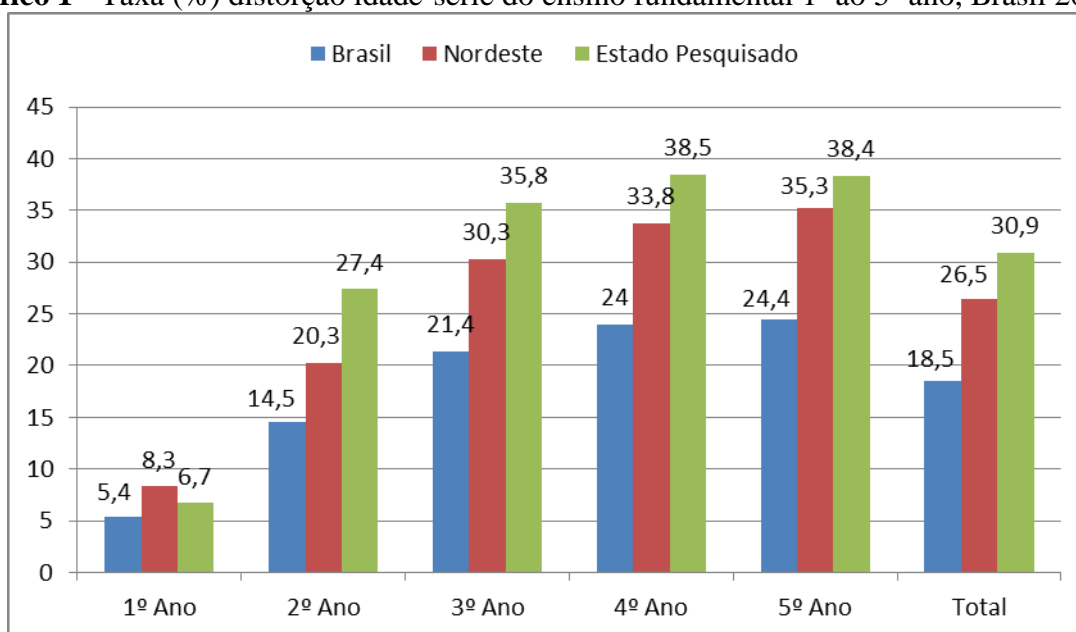
A efetividade da proposta ocorreu a partir de 2005 com o envolvimento de diversos profissionais, escolas e municípios. Na sua implantação foi considerada uma propositura de grande escala, com o atendimento da correção de fluxo escolar da primeira fase do ensino fundamental, com crianças entre 9 a 14 anos de idade, devidamente matriculadas no ensino regular, com o propósito de alfabetizar as crianças e/ou acelerar a aprendizagem daquelas que se encontravam alfabetizadas, mas com um significativo descompasso entre a idade e a série.

Mesmo que não seja uma ação que congregue o gosto ou o interesse de todos, a necessidade de efetivá-la, mostra-se com os próprios números do MEC/INEP (2010), no Gráfico a seguir, quando, mesmo com toda a mobilização e implementações de ações dessa

natureza, desenvolvidas desde 2005, ainda no ano de 2010 os dados são assustadores, visto que 30,9% de crianças e adolescentes do estado pesquisado, matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, estão com atraso escolar, o que denota com clareza que, mesmo ações emergenciais, sendo realizadas, como o caso de programas de correção de fluxo, são imprescindíveis para a qualidade da educação ações preventivas de alfabetização das crianças em idade correta e a manutenção de sua permanência na escola.

A diferença, em mais de 12% do estado pesquisado em relação aos dados do Brasil, é relevante e ainda mais quando comparado com a região Nordeste, conforme Gráfico a seguir, que evidencia com clareza que em todos os anos do ensino fundamental, o mencionado estado apresenta uma posição de liderança desfavorável com dados em mais de 4% na distorção idade-série de crianças e adolescentes, entre 9 a 14 anos, matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental.

Gráfico 1 - Taxa (%) distorção idade-série do ensino fundamental 1º ao 5º ano, Brasil 2010.

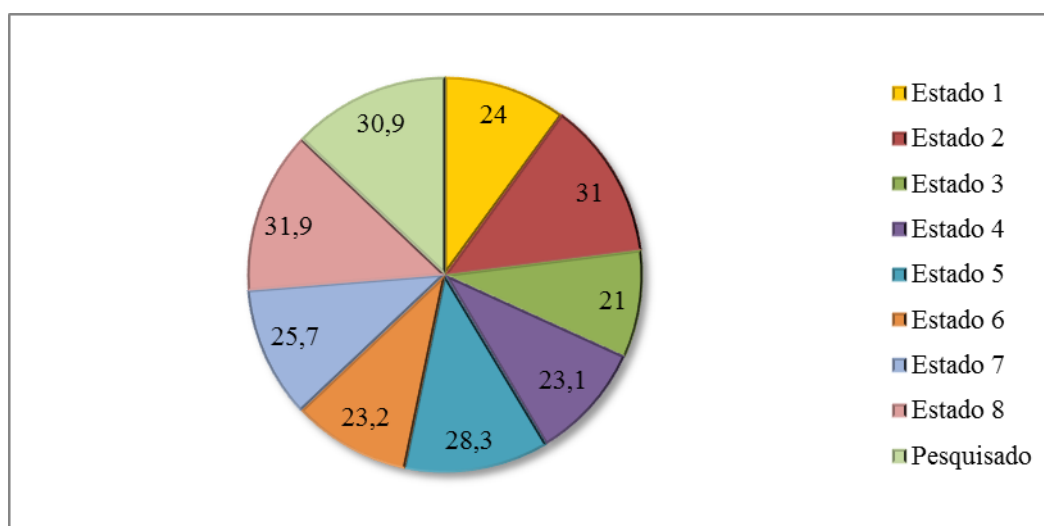


Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir dos microdados extraídos do MEC/INEP- 2010.

O gráfico seguinte traz uma demonstração dos dados dos estados do Nordeste brasileiro, evidenciando que esta região detém grandes índices de distorção idade-série, do 1º ao 5º ano no ensino fundamental, acima de 20%; ou seja, de cada 100 crianças e jovens matriculados nessa faixa de escolaridade, mais de 20 delas apresentam atraso escolar. O impacto maior está no fato de que o estado pesquisado ainda consegue liderar, tendo a terceira

maior distorção da região Nordeste. Esta situação por si só já é de grande relevância social e educacional, necessitando mobilizar os gestores e profissionais da educação para uma série de ações, com o intuito de minimizar os efeitos dessa distorção e a partir daí ter um impacto na vida dos alunos com atraso escolar, consequência dessa problemática.

Gráfico 2-Taxa (%) de distorção idade-série dos estados do Nordeste brasileiro 1º ao 5º ano do ensino fundamental



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de microdados extraídos do MEC/INEP 2010.

1.2 Fundamentação Legal e Impactos dos Programas de Correção de Fluxo

Em 1934, três anos após ter sido criado o Ministério da Educação (MEC), foi aprovada uma nova Constituição Brasileira, que se consubstanciou em um texto permeado de ideias liberais. Essa era a primeira carta Magna que dedicava um capítulo inteiro à educação, e o que se pretendia com ela, no início da década de 1930, era garantir um plano nacional de educação para todas as unidades federativas, os estados, sem com isso tirar-lhes a autonomia na organização e na implantação de seus sistemas de ensino, mas garantindo, é claro, a obrigatoriedade da escolaridade primária assegurada na constituição de então.

As ideias liberais e descentralistas da Constituição de 1934 sobreviveram apenas três anos. Em 1937, o Estado Novo promulgou uma nova constituição que rejeitava o plano

nacional da educação e atribuía à União a função de estabelecer as bases e normas da educação em todo o estado brasileiro.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi escrita uma nova Carta, a Constituição de 1946, retomando as ideias sobre educação da Carta Magna de 1934, e o mais importante: avançando na questão da educação ao iniciar o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que foi aprovada em 1961, Lei 4.024, sendo substituída por uma nova versão somente dez anos depois, Lei nº 5692/1971. Em 1988, quando foi promulgada a última e vigente constituição, as leis anteriores foram consideradas obsoletas e revogadas. Após oito anos de sua vigência, somente em 1996 foi sancionada a LDBEN vigente até hoje no país, Lei nº 9.394.

Além disso, fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada no Estado de Direito e nos ideários proclamados no [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova](#), nos primeiros anos da década de 1930.

[...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos só possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p.61).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2009), divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/IBGE), entre as crianças de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização (percentual dos que frequentavam a escola) era de 97,6% em 2009, 1,5 ponto percentual a mais que em 2004. Mesmo nas classes sem rendimento ou com renda inferior a 1/4 do salário mínimo per capita, a frequência à escola era de 96,5% para essa faixa etária, aumentando à medida que as condições econômicas também se elevavam, chegando, nas famílias cujo rendimento era de um ou mais salários mínimos, a 99%. O percentual de crianças de 6 a 14 anos na escola foi superior a 96% em todas as regiões do Brasil.

Apesar do aumento nas taxas de escolarização, a PNAD demonstrou que, em 2009, os brasileiros com idade de 10 anos ou mais tinham em média 7,2 anos de estudo. Entre 2004 e 2009, a proporção de pessoas que tinham pelo menos onze anos de estudo subiu de 25,9% (38,7 milhões) para aproximadamente 33% (53,8 milhões). Por outro lado, o

percentual de indivíduos com menos de quatro anos de estudo caiu de 25,9% (38,7 milhões de pessoas) para 22,2% (36,2 milhões).

Os dados dessa pesquisa denotam que a universalização da educação básica continua crescendo, mas ainda sem ser alcançada na sua totalidade, representando um desejo do país e uma meta de governo. No período compreendido entre 1992 e 2009, os dados coletados pela PNAD/IBGE reafirmam a tendência de evolução na escolaridade média dos brasileiros, embora somente a região Sudeste tenha atingido a meta constitucional de oito anos de estudo para cada cidadão com 15 anos ou mais de idade. A média nacional encerrou 2009 em 7,5 anos (Fonte: PNAD/IBGE/ 4

Esses resultados apontam para uma questão que ao longo dos anos tem sido discutida por vários estudiosos: a evasão e repetência de alunos na faixa etária do ensino fundamental, resultando na exclusão do aluno em idade escolar. No Brasil, nas últimas décadas, uma evidente transformação vem ocorrendo nos padrões de acesso a todos os níveis de escolaridade, na redução do analfabetismo, na expansão de matrículas na educação básica e na ampliação do acesso ao ensino superior. Verifica-se a partir desses fatos que a questão da universalização do atendimento escolar, anteriormente perseguida, hoje é um pouco menos debatida nos meios educacionais e acadêmicos, talvez por não representar um problema tão alarmante quanto se verificava há três ou quatro décadas.

Para Célio Cunha (2010), consultor da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a melhora apontada não deve trazer ilusões. Embora demonstre evolução, a escolaridade média nacional há dez anos era bem inferior (6,1 anos). Em sua análise, é preciso acelerar esse processo, uma vez que esse avanço ainda é insuficiente se comparado aos padrões internacionais, que sugerem dez ou doze anos de estudo.

No Brasil convivemos com problemas antigos e que agora já não há mais como ignorá-los. No mundo globalizado, o cidadão exige melhoras de serviços públicos, como a educação, para isso “alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso” (Spozati, 2000, p.23). Com isso a escola tem um papel fundamental no resgate dessa aprendizagem como um processo indenizatório, restituindo perdas provocadas pelo sistema elitista que privilegia a minoria.

O fracasso escolar das crianças na escola pública, traduzido nas altas taxas de reprovação dos primeiros anos do ensino fundamental, trazendo como decorrência a evasão escolar, tem sido objeto de várias análises, pesquisas e proposições nos sistemas de ensino de todo o país, especialmente no Norte e Nordeste.

Ele desafia educadores e gestores, para compreensão e superação dos seus condicionantes, de suas repercussões na sociedade e, em particular, na vida do cidadão, assim como para revisão de conceitos e metodologias de ensino, ao lado da atualização teórico-prático (Normatização Programas de Correção de Fluxo, SEED, 2005, p. 1).

A busca por alternativas para sua superação e melhoria dos indicadores da educação básica tem sido, ao longo das últimas décadas, a preocupação de estudiosos e pesquisadores, tentando compreendê-la à luz das dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural. Nesse aspecto, evidenciou-se a importância do papel da escola nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como o conjunto de variáveis intra e extraescolares que envolvem a temática do fracasso escolar. O MEC (2005) suscita que

[...] às condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas, etc), culturais dos alunos e seu (des) compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, em que se estruturam os processos ensino-aprendizagem propriamente ditos cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico (MEC/SEIF/Departamento de Políticas Educacionais, 2005, p.2).

Estudos de Spozati (2000) elucidam que “a educação por si só não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. [...] A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos” p.25. Essa cidadania só se efetiva com a condição de escolha dos sujeitos no cumprimento dos seus deveres e na garantia dos seus direitos, como resultado de lutas sociais ao longo dos séculos. A educação escolar é uma dimensão ampla da cidadania, e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo do trabalho.

Outro estudioso dessa temática, que referenda o fracasso escolar, é Arroyo (2000), evidencia que:

[...] descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizarmos nossa análise nessa direção e enquanto

não redefinimos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar, não estaremos encarando de frente o problema do fracasso escolar (ARROYO, 2000, p.34).

Essa situação, segundo a afirmação do autor, deixa claro que a escola atende à lógica excludente; que o momento é pertinente para entender que não dá mais para relativizar o fracasso escolar e responsabilizar o indivíduo por esse fato, visto que todas as instâncias e instituições estão imbricadas nessa perspectiva, atendendo muitas das vezes a uma lógica seletiva para a manutenção do próprio sistema capitalista.

O ensino fundamental da rede pública no país desde muito tempo enfrenta graves problemas com altos índices de reprovação, evasão escolar e distorção idade-série, todos intrinsecamente relacionados. Os resultados obtidos nas avaliações nacionais, tipo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), confirmam a existência desses problemas, além de fundamentarem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na análise traçada até aqui, o sistema ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem com qualidade, podendo aplicar os saberes escolares no cotidiano de sua trajetória de vida, fazendo escolhas e tendo oportunidades, interrompendo a seletividade e a exclusão social.

No Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema tão grave, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional, embora as taxas de repetência dos estudantes sejam elevadas, assim como também é a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. O atual monitoramento do sistema de ensino do país tem ensejado o diagnóstico e o norteamento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional e na elevação de indicadores sociais.

Com o advento da constituição de 1988, a educação passou a ser vista como direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, devendo ser ofertada a todos e assegurar acesso e permanência, até porque a cidadania e a dignidade da pessoa humana são princípios fundamentais da própria nação brasileira, e esse status só é alcançado se for oportunizado ao alunado, pois não há vida digna se não houver educação.

Os programas de correção de fluxo obedecem a essa lógica de oportunizar uma segunda chance ao aluno que no percurso da sua escolaridade não conseguiu concluí-la no período ideal, devendo garantir a transmissão de valores e conhecimentos básicos e,

principalmente, a apropriação destes pelo educando para que ele possa se tornar melhor para si e para a coletividade.

No ano de 2005, o estado brasileiro enfrentava altos índices de reprovação, evasão escolar e distorção idade-série, constantes nas estatísticas nacionais e amplamente divulgados pela mídia (MEC/INEP, Censo/2003). Nesse sentido, o governo do estado onde ocorreu a presente pesquisa adotou como política pública a oferta dos programas de correção de fluxo aos alunos matriculados na rede pública de ensino (estadual e municipal), do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 09 aos 14 anos, com, no mínimo, dois anos de defasagem idade-série e que apresentavam comprometimento no seu desempenho, na perspectiva de oportunizar uma alfabetização eficaz e correção de fluxo para esses alunos.

Paralelamente, esse mesmo governo estabeleceu metas para a alfabetização de crianças de 6 anos, na perspectiva de não gerar mais alunos defasados, e promover uma alfabetização capaz de fazer avançar e promover o aluno para séries subsequentes. Também se aliou a um projeto nacional, através do MEC, de alfabetização de jovens e adultos, implantando em nível regional um programa na direção da certificação da educação básica para toda a população, inserida em qualquer faixa etária.

Os programas de correção de fluxo são respaldados nacionalmente em ordenamentos jurídicos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n.º 9394/1996, no art.º 24, inciso V, que trata sobre a verificação do rendimento escolar e que “permite a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar,” além da lei anterior (LDB 4.024/1961), que já previa essa condição. Esse artigo da lei retrata as regras básicas de oferta dos níveis de ensino fundamental e médio, possibilitando que os estudos sejam acelerados junto aos alunos com atraso, público-alvo em potencial de programas como esses. O panorama jurídico de programa de aceleração é mais amplo, não se restringindo a leis educacionais, de modo que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu artigo 101, estabelece a obrigatoriedade da matrícula e regula frequência de crianças e jovens à escola. Esse ordenamento respalda e cerca a escola de uma rede de proteção, bem como de obrigatoriedade aos pais como integrantes desse processo, monitorada pelos conselhos escolares e conselhos tutelares.

O critério de operacionalização fica a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), o que, no caso do estado em questão, tem respaldo em legislação local através de resolução específica datada de 2005. Esta resolução trata da sistematização da prática de ensino, do controle de frequência do aluno, da condição de trabalho do professor, dos

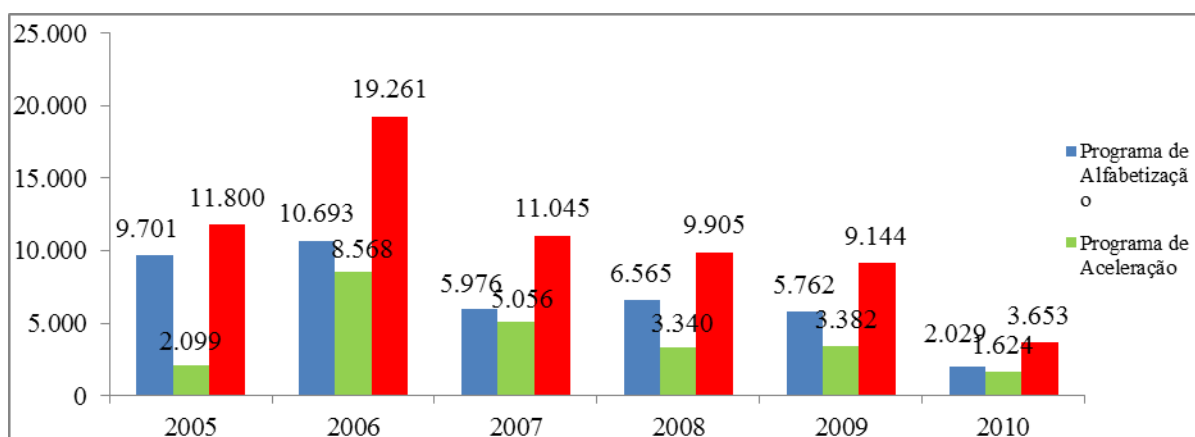
instrumentos de avaliação do rendimento e das possibilidades de avanço, garantindo o respaldo legal para as unidades de ensino que trabalham com esses programas.

Embora os índices do IDEB demonstrem um razoável avanço na primeira fase do ensino fundamental nessa unidade da federação, tendo atingido e até superado a meta, conforme já exposto nesse documento, muito ainda precisa ser feito para mudar o quadro educacional de qualidade nesse estado. Os programas de correção de fluxo têm contribuído, no período 2005-2010, para a melhoria da qualidade da educação, possibilitando a superação de dificuldades na aprendizagem, através da alfabetização eficaz e da aceleração da aprendizagem.

Além dos impactos no sujeito do processo ensino-aprendizagem, a partir da baixa autoestima, a repetência e a evasão escolar repercutem de forma negativa na economia do setor educacional. O montante dos recursos aplicados com alunos multirrepetentes poderia ser redirecionado, tanto para a expansão do número de vagas, quanto para a melhoria pedagógica do ensino público, das estruturas físicas das escolas e da valorização do magistério.

O estado em estudo, no período 2005 a 2010, atendeu a 64.808 alunos com defasagem idade-série, contando em todos esses anos com o envolvimento e parceria da rede municipal de ensino na tentativa de sanar o citado problema de maneira global, sendo distribuídos anualmente, conforme gráfico a seguir. Mesmo reconhecendo que os programas não atingem a todos os alunos excluídos, esses índices evidenciam a amplitude de atendimento e o esforço realizado com vistas à solução do problema, também expressam a quantidade de alunos na situação de exclusão.

Gráfico 3-Atendimento de alunos no estado pesquisado, em programas de correção de fluxo, na 1ª etapa do ensino fundamental. Período 2005 - 2010



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir dos dados cedidos pela CEPCF/SEED do Estado pesquisado - 2010.

Os municípios do estado pesquisado, durante o período de 2005 - 2009, tinham a opção de firmar parceria com a SEED, através de um documento formal denominado *termo de adesão*, no qual encontravam-se estabelecidas as responsabilidades e atribuições de ambos os órgãos. Ao governo do Estado, através da SEED, cabia operacionalizar os programas promovendo o apoio logístico, técnico e operacional, sendo a contrapartida dispor de recursos humanos (professores) e espaço físico (salas de aula) para essa finalidade. Em 2010, em observância à política adotada pelo MEC, 19 municípios do estado pesquisado, dentre 25 que obtiveram baixo IDEB e tinham prioridade de atendimento, firmaram compromissos diretamente com esse órgão, fazendo opção entre três programas de correção de fluxo, credenciados por essa instância, um dos quais o Instituto.

Nesse contexto, no ano de 2010, último ano analisado na pesquisa, somente 09 municípios fizeram parceria com a SEED, desenvolvendo os programas de correção de fluxo, seguindo às regras locais do governo do estado em questão, o que acarretou em uma redução significativa nos números de alunos atendidos, pois a distorção idade/série está concentrada na rede municipal de ensino, obedecendo aos preceitos legais, como prevê a LDBEN, n.º 9394/96.

Os nove municípios envolvidos participaram efetivamente de todas as atividades pedagógicas propostas durante todo o ano de 2010, sob o comando da coordenação estadual dos programas de correção de fluxo no estado. Esses municípios foram apoiados e acompanhados desde a capacitação inicial e formação continuada propostas, além de receberem todo o apoio logístico através de material didático, caixas de literatura, material de apoio pedagógico, reprodução de avaliações e instrumentos de acompanhamento.

1.3 Métodos de Alfabetização e de Aceleração nos Programas de Correção de Fluxo

Os programas de correção de fluxo, no estado em foco, emergiram no ano de 2005 a partir de estudos e pesquisas nacionais e regionais que levaram o Governo do Estado a constatar que, por motivos múltiplos, cerca da metade dos alunos do ensino fundamental da escola pública (estadual e municipal) não se encontrava na série correspondente à idade estabelecida na LDBEN (Lei 9.394/96), os quais, em tese, deveriam ter cursado as quatro primeiras séries (nomenclatura utilizada na ocasião), na faixa etária entre os 7 e dez 10 anos.

A marca fundamental dos programas de correção de fluxo é oferecer a essa clientela um ensino adequado, que não significa educação compensatória, nem implica exigências mais baixas. Ao contrário, as classes constituídas dessa clientela representam a possibilidade de se contar com um ensino de conteúdo elevado, pleno de atividades estimulantes e de desafios significativos, capazes de provocar expectativas mais positivas de desempenho escolar em professores, alunos e pais.

É evidente que o êxito de programas de correção de fluxo depende do envolvimento de todos os profissionais que fazem a gestão do sistema, da escola e do ensino. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, pode-se dizer que nas escolas que têm a presença atuante do gestor e da coordenação pedagógica, comprometidas com as propostas, os professores trabalham com harmonia e o resultado da aprendizagem é exitoso.

Outro aspecto a considerar nesses programas é a necessidade de um currículo que desenvolva no sujeito as novas capacidades cognitivas, afetivas e sociais representadas pela concepção curricular fundamentada nos pilares da educação contemporânea. Nessa nova concepção, o sujeito deverá desenvolver suas capacidades para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, conforme Relatório Dellors (1998), divulgado pela UNESCO.

Espera-se superar através dos programas de correção de fluxo os mecanismos presentes nas rotinas escolares que reproduzem o modelo social vigente em favor da perspectiva que enfatize a emancipação do cidadão pela instrumentalização pretende recriar práticas docentes que desafiem e superem preconceitos e estereótipos (Normatização dos Programas de Correção Fluxo da SEED, 2005, p.15).

Nesse contexto, é que o governo do estado em foco decidiu investir em uma proposta de regularização de fluxo escolar dos alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, com a perspectiva de contemplar as especificidades e interesses desse público, considerando-os como oportunidade para a redução significativa dos altos índices de repetência escolar. Para tanto, estabeleceu parceria com a ONG, Instituto, que, na época, já gozava de alta credibilidade em âmbito nacional e internacional nessa área.

A parceria ocorreu na esfera política, com a adoção de sistema online para acompanhar o aprendizado na esfera gerencial e com a realização da utilização de materiais próprios e metodologia específica, a partir da formação continuada, no eixo pedagógico. A base de toda a operacionalização está no resgate da autoestima de alunos com o histórico de atraso escolar, este proveniente, muitas das vezes, de suas condições de vida. O atendimento

previa alunos estigmatizados pela repetência, considerando que muitos deles acabariam por interromper a trajetória escolar com o abandono de vez do sistema de ensino.

Tratando sobre a educação, Paro (2001) elucida que:

[...] É atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social, que, em lugar do bem-viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformadora (PARO, 2001, p.25).

Esse teórico evidencia a necessidade de atualização, de renovação de conhecimentos e de preparação para novas necessidades sociais, dando condição ao homem de participar politicamente da sociedade em que vive, com criticidade, e que sua postura possa contribuir na construção da equidade social e de bens públicos. Este homem possui em si a propositura de transformar sua existência em uma nova realidade, a partir das oportunidades dadas, conquistadas na participação e inserção social, e os programas de correção de fluxo obedecem à lógica de oferecer condição de melhoria da escolaridade dos sujeitos.

1.3.1 Metodologia de Alfabetização:

Os programas de correção de fluxo em foco preveem sempre ações emergenciais que são atreladas a um olhar pedagógico e gerencial sistemático na busca de indicadores de sucesso. Nesse caso específico de alfabetização, objetiva alfabetizar os alunos dentro de um período considerado curto, um ano letivo, oferecendo condições de o aluno prosseguir os estudos e principalmente resgatar a cidadania desse aluno com defasagem idade-série, que estava desacreditado de sua capacidade de aprendizagem em condição sócio-econômica vulnerável, oportunizando-lhe inserção em um mundo letrado, permeado de necessidades de comunicação e interação social.

Além de qualquer ação, a iniciativa de participação em programas como esse requer do docente um comprometimento em superar as adversidades apresentadas no trato

com a clientela dessa natureza, alunos que no decorrer de sua escolaridade têm presente um histórico de abandonos, múltiplas repetências e entrada tardia no sistema educacional, especificamente alunos com atraso escolar que não têm assegurada a sua alfabetização.

A estrutura pedagógica do programa de alfabetização proposta pelo Instituto, orienta que entre os vários instrumentos de identificação do perfil do seu alunado, seja aplicado um teste diagnóstico, este disponibilizado pela ONG em apreço, o qual valoriza a desenvoltura nos níveis de leitura e escrita dos alunos, previamente identificados como defasados em idade-série, matriculados no 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na rede pública de ensino, objetivando avaliar o desempenho desse aluno e auxiliar o professor com vistas a inseri-los nos programas de alfabetização ou de aceleração.

Outros instrumentos podem também ser utilizados nessa perspectiva, como: tomar a leitura, propor uma produção de frases a partir de um tema gerador, ditado, todos como estratégias pedagógicas para definir o grau de conhecimento dos alunos e assim enturmá-los corretamente, prevendo a alfabetização ou a correção do fluxo escolar.

Uma das especificidades desses programas diz respeito à constituição das turmas, formadas por até 25 alunos, tendo como suporte o teste diagnóstico e a heterogeneidade idade-série, momento em que os alunos são reagrupados, considerando os resultados dos instrumentos de avaliação. Este momento, que é intitulado de enturmação, corresponde à distribuição dos alunos defasados, obedecendo ao critério de que os alunos não alfabetizados constituem turmas do programa de alfabetização e alunos alfabetizados, turmas do programa de aceleração.

Para o desenvolvimento do programa de alfabetização, o trabalho focado e idealizado pela ONG, em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios, é sistematizado através da metodologia freireana com a adaptação do método Dom Bosco, uma experiência, com mais de 40 anos, aplicada em todo o país, principalmente em classes de alfabetização com jovens e adultos. Mais tarde essa metodologia foi utilizada também em alunos mais jovens, inspirada em orientações do educador Paulo Freire, a saber: contextualização para a compreensão crítica do significado da leitura e o uso de palavras-chave para promover a aprendizagem. A proposta parte da valorização de saberes, da identidade, cidadania e autoestima, respeitando e resgatando o indivíduo no processo de construção do conhecimento de forma integrada.

Através dessa metodologia predominante no século XIX, com base no método simultâneo de marcha analítico-sintética, a criança, utilizando palavras-chave com o auxílio de um desenho gerador, passa a conhecer a sílaba-chave e a partir daí as letras do alfabeto, por isso parte do analítico, que é o todo, a palavra, para o sintético, que é a parte, a sílaba, e

depois a letra. Nesse período histórico, ocorreu uma avalanche de tecnologia educacional, a presença do quadro de giz, o caderno, a exposição das letras na lousa, a utilização da caneta e do papel, de maneira mais popular, para todos.

Reflexos desses avanços são vistos até hoje nas escolas, e o material do programa de alfabetização avança nessa concepção, pois não fica limitado ao que é denominado de cartilha. Há o caderno de atividades que detalha os exercícios, a partir da contextualização das palavras-chave e de várias atividades que ajudam a sistematizar os conhecimentos construídos.

No desenvolvimento das 42 aulas propostas pelo programa de alfabetização, numeradas de 1 a 42, que se desenvolvem em cerca de 160 dias letivos, estruturadas no decorrer de um ano letivo, 25 palavras-chave são exploradas, partindo da contextualização e exploração dos significados, utilizando-se de perguntas desafiadoras, intercaladas pela fala e escuta dos alunos. Cada palavra-chave é associada ao desenho-gerador, que estimula o interesse das crianças e jovens, além de despertar para sua participação através da indicação de novas palavras e da exploração de seu entendimento. A partir da primeira aula, o professor, utilizando-se de textos contidos no caderno de atividades, explora a palavra-chave através de várias atividades que contribuem para a compreensão da palavra e sistematização de novos conhecimentos.

Também faz parte do conjunto de materiais disponíveis para a execução das ações pedagógicas do programa de alfabetização, o módulo de Alfabetização, que tem como função ser um suporte didático. O livro do aluno contém as 25 palavras-chave oriundas da adaptação do método Dom Bosco, distribuídas nas aulas, além de vários exercícios de prontidão para a preparação da coordenação motora e da escrita, do desenho gerador de cada palavra-chave e do quadro da família silábica. Nesse recurso cabe ao professor usar sua criatividade para realizar de forma adaptada e adequada as atividades de coordenação motora em um contexto juvenil.

Quando analisado dissociado do contexto educacional e dos outros instrumentos didáticos do programa, o módulo de Alfabetização é muito semelhante às cartilhas alfabetizadoras oriundas do século XIX, o que formalmente se transformou em crítica pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado pesquisado, que em meio à efervescência da implementação dos programas de correção de fluxo, publicou uma obra intitulada “*Política pública de educação para as séries iniciais – estudo sobre os programas (...) nas escolas públicas da rede estadual (...)*”, em parceria com a universidade federal local, sendo que as autoras são do Departamento em Educação dessa instituição. A análise feita por ela, ao que

nos parece, é um tanto de cunho ideológico e coloca o professor como simples operacionalizador de uma proposta de alfabetização que já vem pronta e acabada. Ela não valoriza as contribuições dos docentes através das diversas estratégias empregadas, da ambientação escolar e não se reportar aos materiais que completam o módulo de alfabetização, simplesmente por ser um método silábico, momento em que evidencio Cagliari (2009) quando diz que “a questão metodológica não é essencial” (p. 38).

O primordial da metodologia adotada é a exploração da palavra-chave. Através da sílaba-chave e do desenho gerador. O processo didático ocorre através da contextualização, como aspecto prioritário na perspectiva freireana. Por meio do diálogo, ocorre o resgate do conhecimento prévio dos alunos, provoca e suscita a imaginação, a ludicidade, o diálogo, o resgate das experiências dos alunos e relaciona o aprendizado sistematizado à vida de cada educando. Como esclarece Freire (2003):

[...] é no diálogo que se dá a relação de comunicação, intercomunicação, que gera a crítica e a problematização, já que ambos os parceiros podem perguntar: "por quê?". Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E já na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente (FREIRE, 2003, p. 22).

O material de alfabetização é acrescido no caderno de atividades, o qual tem uma programação de tarefas bem variadas, instigantes, com situações do cotidiano escolar, envolvendo todos os gêneros textuais, desde a poesia, o trava-língua, a entrevista, o *slogam* dos letrados, as canções populares, a receita ampliando e complementando o módulo de Alfabetização, aproximando-se mais da realidade de cada aluno, além das atividades diversificadas e as atividades de matemática.

As aulas obedecem a uma rotina que não é algo fixo e sem criatividade. Rotina, nesse caso, refere-se ao aspecto de organização do cotidiano escolar com passos previstos a cada dia para as atividades acontecerem dentro de uma estrutura expressa no planejamento do professor e que possibilita ao aluno participar ativamente do processo de sua aprendizagem. Perpassam pela rotina momentos como: acolhida, curtindo as leituras, correção do para casa, desenvolvimento das atividades, revisão do dia e o para casa.

Para elucidar essa rotina segue: o primeiro momento da aula é chamado de *Acolhida* no resgate à frequência do aluno. Este momento é fundamental para assegurar o êxito do processo de alfabetização, já que esse aluno vem de um cotidiano de faltas sucessivas. Assim o aluno se sente referendado, partícipe do processo, peça-chave de toda a

organização do dia. Sua falta faz falta ao professor e demais colegas da turma, já que o olhar é individualizado, transmite ao aluno segurança, importância e afeto.

O próximo momento, o *Curtindo as Leituras*, demonstra o quanto ler e escrever com eficiência é um ato prazeroso, permeado de imaginações e tentativas. O aluno precisa perceber o quanto isso é salutar, e deve ser praticado durante toda vida, permitirá inserção social, é atividade construída no decorrer do ano letivo, com um acervo de estratégias variadas, na perspectiva de desenvolver leitores competentes.

Já a *Correção do Para Casa* serve para ampliar o dia letivo, uma vez que as horas passadas na escola ainda são insuficientes se comparadas à realidade de outros países com melhores índices educacionais, resgatando assim a tarefa de casa como medida de desenvolvimento de autonomia e corrigi-la na aula, proporcionando uma revisão de conteúdo, bem como maneira de vislumbrar acertos e erros dos alunos e com isso ter um retorno das suas obrigações.

O *Desenvolvimento das Atividades* é o quarto passo, exprime o ponto auge da aula, explora todo o material do programa de alfabetização: módulo de alfabetização e caderno de atividades, além de outras atividades de elaboração do professor. É um momento de sistematização metodológica que faz com que o aluno desenvolva esquemas mentais de fixação do conteúdo através do exercício, do convívio no ambiente leiturizado, das mais variadas atividades pedagógicas, estimulando a criatividade, potencializando o conhecimento prévio.

Encerrando o cotidiano da aula, é desenvolvida a *Revisão do Dia*, quando o professor vai resgatar as principais aprendizagens e verificar as maiores dificuldades dos alunos, momento em que todos devem terminar o dia letivo com a certeza de ter aprendido algo interessante e útil para o seu dia a dia. A finalização ocorre quando o professor lança o *Para Casa*, tarefa que deve ser fundamentada no que foi desenvolvido no dia de aula e também fazer ponte com o que será discutido na próxima aula, além de desenvolver no aluno o senso de responsabilidade e de autonomia. Ao professor cabe à tarefa de ensiná-lo, pois o aluno deve sair sabendo fazer o dever sozinho, fazendo uso do conhecimento adquirido, já que muitas vezes não contam com a ajuda de seus pais, que não são alfabetizados. Assim o objetivo principal é fazer com que o aluno entenda na concepção do linguístico Cagliari (2009), que “entender é ter um conjunto de informações que expliquem a natureza, a função e os usos do conhecimento” (p.55).

A metodologia do programa de alfabetização prevê que a ambientação da sala assegure a aprendizagem, caracterizando-se ambiente de convivência com o mundo letrado,

sendo importante que as atividades trabalhadas diariamente tenham local para sua fixação. Daí ser impositivo nesse programa que na sala de aula existam o Cantinho da Leitura, o Cartaz de Livros Lidos, o Cartaz de Acompanhamento Mensal, o cartaz com o nome dos alunos, os cartazes contendo textos de estudo, a produção de texto coletivo e a produção dos alunos.

A leitura é valorizada em caráter prioritário nos programas de alfabetização e de aceleração, sendo o Cantinho da Leitura estruturado de forma atraente, aconchegante e de maneira a atender aos interesses dos alunos e ao seu acesso. A cada turma é destinada uma caixa de literatura com 30 títulos de livros infanto-juvenis, entre os quais estão títulos de imagens e um dicionário. O Cantinho da Leitura pode ser incrementado com outros gêneros textuais, como jornais, gibis, revistas em quadrinhos e anúncios, e também como com temáticas cívicas de acordo com o calendário letivo, a exemplo de dia das mães, festejos juninos, dia do folclore e dia da independência.

No decorrer das aulas, os alunos são estimulados a manusear, ler e até levar para casa livros, sob o acompanhamento do professor. Este processo é registrado diariamente no cartaz de livros lidos, afixado em lugar visível da sala de aula. Nesse cartaz constam dados da turma, nomes dos alunos e dos títulos, dando visibilidade da participação ou não dos alunos, além de que o professor faz o controle e a verificação da leitura junto à turma, transformando essa atividade em um indicador de acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos.

Como suporte teórico, os professores dos programas recebem um exemplar do livro *Lendo e Formando Leitores*, da professora Valda de Andrade Antunes/UNB, que retrata todas as publicações dos livros infanto-juvenis existentes nas diversas caixas de literatura, proporcionando a sugestão de estratégias, orientações didáticas, resenhas dos títulos, potencializando o trabalho com esse recurso pedagógico, além da propositura de cada professor em meio às reuniões de planejamento. A presença desse instrumento em sala de aula integra a tarefa do professor alfabetizador, sendo de sua responsabilidade a implementação diária das informações com o envolvimento dos alunos participantes da turma.

O cartaz de acompanhamento mensal é outro recurso pedagógico, idealizado como parte integrante da tecnologia educacional do Instituto. Esse cartaz, na verdade contém vários itens de acompanhamento diário dos alunos e professores, semelhante ao diário de classe tradicional. Nesse instrumento o professor orienta o aluno a marcar por dia a sua frequência, optando por quatro cores, sendo elas: *verde*-quando o aluno, além de estar presente à aula, fez o dever de casa, *azul*-quando estiver presente sem a tarefa de casa pronta;

amarelo-quando faltou e justificou sua falta. A marcação nesse caso é feita pelo docente da sala. E por fim, a cor *vermelha*-quando faltou e não justificou a ausência. Com esse placar ampliado de presença e participação, o aluno percebe seu desenvolvimento e assiduidade às aulas, além de competir de maneira salutar para ficar com todo o controle na cor verde.

Esse instrumento não só mensura a frequência, como outros indicadores: abandono, transferência, a frequência do professor e do supervisor como modelos de uma prática pedagógica salutar, o cumprimento dos dias letivos planejados e dados, dando publicização ao que prega a legislação vigente em 200 dias letivos, e, no mínimo 800 horas, como prevê a LDBEN 9.394/96. Com isso, cabe ao professor valorizar cada momento desse processo de chamada interativa para fazer com que o aluno crie autonomia quando estiver com o acompanhamento diferente do ideal. Outros objetivos são: provocar a autoavaliação do discente, promover ações para sanar problemas da gestão da aprendizagem como ausências às aulas, falta de tarefas escolares feitas, discutindo assim com os responsáveis as medidas tomadas e sua eficácia, e possibilitando que outras ações sejam desencadeadas.

Nesse processo, o empenho e competência do professor são fundamentais para o alcance de resultados positivos. A autonomia que o professor de alfabetização deverá buscar a partir de sua prática, com novas técnicas e métodos para melhor desempenhar sua função, visa avaliar suas atitudes, comportamento e aplicação das atividades da melhor maneira, de forma que seus alunos possam atingir o processo de alfabetização.

A competência técnica do professor perpassa pela orientação, de procurar ser mais amplo, ir além, ser educador, ensinar a ler como tarefa principal enquanto for alfabetizador, mas o professor tem na sua formação geral conhecimentos básicos, generalistas. Para ser alfabetizador competente tem de desenvolver conhecimentos técnicos de linguagem, da língua portuguesa, pois ensinar a ler e a escrever requer conhecimento profundo da escrita e da decifração, como a escrita e a fala se relacionam, além de que perpassa pela sua autonomia e conhecimento da necessidade de avaliar o material didático recebido.

A proposta metodológica dos programas de correção de fluxo quer garantir resultados positivos para a demanda atendida, o que denota a necessidade de um trabalho articulado, compromissado e competente dos parceiros: governo estadual e/ou municipal e Instituto. Esta proposta está fundamentada em indicadores e metas, em que o êxito do aluno é o foco principal, mediante a superação de suas deficiências na aprendizagem e o resgate de sua autoestima, estando estes aspectos relacionados diretamente ao desempenho das equipes parceiras, com divisão de responsabilidades entre as partes: secretário de Educação,

coordenador pedagógico, diretor da escola e o professor/supervisor, constituindo a estrutura gerencial dos programas.

As ações dos programas de correção de fluxo iniciam-se com o contrato de parceria entre o governo do estado e/ou prefeito com o Instituto, detentor da competência técnica para o desenvolvimento da tecnologia diferenciada, além da implementação dos programas como política pública, caracterizadas como resultantes do eixo político. A adoção de um sistema online para acompanhar o aprendizado é reconhecida como eixo gerencial, e a formação continuada, como eixo pedagógico.

O eixo gerencial caracteriza-se pelas orientações que norteiam a execução dos programas, quais sejam: indicação de um profissional que deverá assumir a função de coordenador dos programas e garantia de cumprir as determinações dos respectivos programas, consideradas como determinantes para o sucesso dos alunos e alcance dos objetivos propostos: um professor por turma, um supervisor em regime parcial de trabalho para acompanhamento de quatro turmas ou em regime integral para até oito turmas, participação da capacitação inicial para professores, supervisores e coordenador, visita semanal do supervisor às turmas, salas com até 25 alunos e materiais didáticos para todas as turmas (alunos e professores), atuação dos profissionais com vistas ao alcance das metas e adoção do sistema de informações elaborado e adotado pelo Instituto, que as equipes parceiras devem utilizar mediante contrato de trabalho anual, com custos para as Secretarias Estaduais de Educação e/ou municípios parceiros.

O eixo pedagógico consubstancia-se a partir da identificação dos alunos, por programa, resultado da aplicação do teste diagnóstico e, ainda, considerando a adoção do material didático do programa, garantia de efetividade do trabalho com os livros de literatura, adoção das matrizes de habilidades; aplicação das avaliações de processo, enviadas pelo Instituto, realização da formação continuada (FOCO), reunião mensal do coordenador com supervisores, realização de planejamento de professores com supervisor, ao menos a cada 15 dias, garantia de observância à ambientação das salas de aula, mediante permanência dos cartazes Livros Lidos e Acompanhamento Mensal e gerenciamento da aprendizagem.

As metas a serem alcançadas e os indicadores gerenciais, considerados indicadores de sucesso, focados desde o momento inicial de efetivação dos programas, são gerenciados mensalmente pelos profissionais envolvidos, e os resultados registrados no SIASI através dos cartazes e formulários existentes no cotidiano da sala de aula. São indicadores com respectivas metas: dias letivos – 200 dias letivos/800horas; frequência do professor – 100%; frequência do aluno – 100%; reuniões pedagógicas – 2 reuniões por mês; visita do

supervisor – 4 visitas por mês; livros lidos – 30 títulos/ano/aluno; *Para Casa* realizado – 100%; alfabetização – 100% dos alunos.

A orientação gerencial/pedagógica do programa de alfabetização é fornecida na capacitação inicial, etapa desenvolvida no início do ano letivo, em 40 horas de duração, contando com a participação efetiva de todos os profissionais que irão atuar no programa (coordenadores, supervisores e professores). Na capacitação inicial, esses profissionais têm acesso ao material didático utilizado e à metodologia a ser desenvolvida, sendo esclarecido ao professor o seu papel de potencializador da aprendizagem, o que requer organização, estruturação e ordenamento de ações, que só serão efetivadas mediante o cumprimento da metodologia de ensino, técnicas e rotinas pedagógicas previstas, exigindo também criatividade e envolvimento, além do diagnóstico inicial dos alunos e o acompanhamento da evolução de aprendizagem, colocando-o como sujeito principal do processo de aprendizagem. Neste sentido Paro (2002) diz que:

[...] a valorização da ação tem papel central na construção do aluno que se torna sujeito, pois este pode, mediado pela atividade educativa, desenvolver sua capacidade de refletir, questionar, pesquisar, agir, sentir e tudo isso exige mudanças na postura do próprio educador (PARO, 2002, p. 118).

O público-alvo do programa de alfabetização- alunos entre 09 a 14 anos de idade com no mínimo dois anos de distorção idade-série, matriculados no 1º ao 5º ano do ensino fundamental - desafia o professor a preparar atividades, antes em um olhar infantil, para uma proposta juvenil que respeite o educando como sujeito do processo e que o envolva, a fim de garantir o êxito da empreitada. O professor não pode deixar de lado atividades de coordenação motora, recreativas e sociais como maneira de desenvolver habilidades que estavam adormecidas no aluno e a partir daí buscar sua inserção social e o retorno aos anos regulares de ensino.

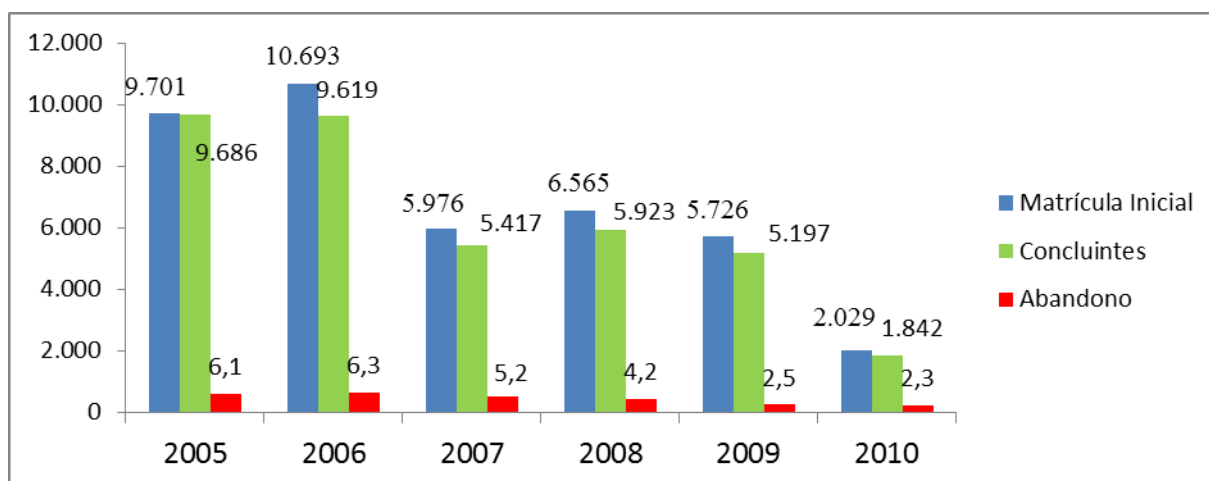
No caso do estado pesquisado, sempre o maior atendimento deu-se no programa de alfabetização. Isto denota que grande parte dos alunos que estavam em atraso escolar eram também alunos que não alcançaram a alfabetização na época compatível com sua idade, e esta dificuldade de atender e alfabetizar o aluno em idade correlacionada com a série é um empecilho para a efetivação da qualidade de ensino.

Em programas dessa natureza, por se tratar de uma ação que tem monitoria e acompanhamento, que trabalha com a autoestima do aluno e do professor, a tendência comum é que os percentuais de abandono sejam menores do que o evidenciado no ensino regular, e

que à medida que a ação - correção de fluxo- vai sendo efetivada, o impacto na rede de ensino é visível, inclusive na gestão da escola, com o alcance da permanência desse aluno, que em potencial era um candidato à evasão.

O gráfico a seguir demonstra com clareza as informações relatadas, mas apesar da significativa matrícula no programa de alfabetização, o impacto dessa ação poderia ser maior, se tivesse uma adesão expressiva por parte da rede municipal de ensino, e se permanecesse, no decorrer dos anos, a efetivação com um número acentuado de matrícula de alunos em atraso escolar. O que se observa, no entanto, é uma radical diminuição desse quantitativo, o que comprova que o empenho da rede estadual ocorreu, mas não ressoou na rede municipal de ensino, *locus* de maior incidência de alunos com essas características. Este fato foi constatado, ano a ano, pelas mesmas justificativas, como: falta de decisão política dos governantes municipais, falta de espaço físico nas unidades de ensino, número reduzido de profissionais efetivos na citada rede, além de contar com a resistência de alguns profissionais.

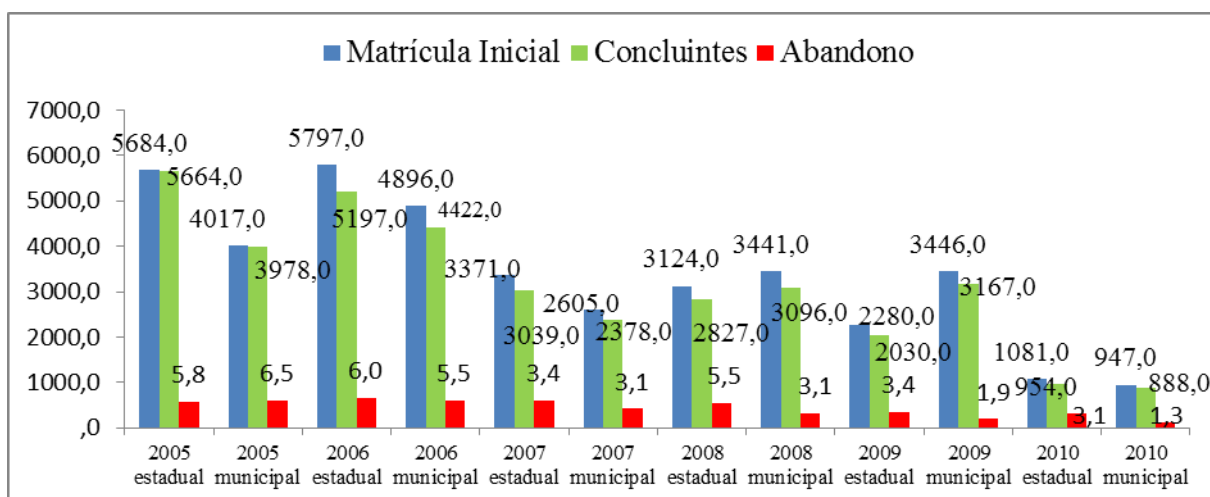
Gráfico 4 - Matrícula geral de alunos e abandono (%) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010.



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V (2011). Elaborado a partir de dados cedidos pela CEPCF/SEED do Estado Pesquisado – 2010.

A redução no atendimento ao longo dos anos de efetivação do programa de alfabetização, segundo Gráfico exposto acima, ocorreu tendo em vista vários fatores: a própria redução da distorção idade-série, principalmente na rede estadual de ensino, fato decorrente da ação dos programas; a falta de adesão de vários municípios (rede pública municipal de ensino) do estado pesquisado e a perspectiva maior do programa que era acontecer em até quatro anos, como uma ação emergencial.

Gráfico 5 - Matrícula de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série, por rede de ensino. Período 2005-2010.



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados cedidos pela CEP/CF/SEED do Estado Pesquisado – 2010.

Com base na observação desse gráfico, nota-se que nos decorrer dos anos em questão, 2005-2010, a matrícula entre as redes foi praticamente equiparada. Sensivelmente houve anos que na rede estadual de ensino ainda obtiveram maior número de matrícula, o que não é um dado positivo, haja vista que, a maior concentração de matrícula de alunos com distorção idade-série nesse período - primeira fase do ensino fundamental-encontra-se na rede municipal, após o advento da municipalização, organização das redes de ensino a partir do que prega a Lei 9394/96. Assim, o impacto efetivo de melhoria do fluxo escolar fica comprometido pelo tímido atendimento da rede municipal do estado pesquisado

O currículo estruturado em desenvolvimento de habilidades e a instalação de competências é o predominante nessa iniciativa, com ênfase em um enfoque interdisciplinar, a partir das atividades sugeridas em que os conteúdos principais de matemática e português permeiam todo o processo. Assim, as demais disciplinas surgem à medida que o trabalho é ampliado, através do planejamento de novas atividades pelo professor e da perspectiva que as disciplinas não estão dissociadas do projeto global de trabalho.

O material do programa prevê livro do aluno (módulo de alfabetização) e caderno de atividades, além de caixa de literatura, contendo 30 títulos de livros infanto-juvenis, sendo de quatro a oito livros de imagens, o que proporciona o desenvolvimento do imaginário do estudante, além do material dourado, alfabeto móvel com o propósito de apoiar o professor na busca da alfabetização e da efetivação dos objetivos propostos, de forma, que cada aluno

participante acompanhe o desenvolvimento da turma e o professor obtenha juntamente com seus discentes o objetivo esperado, a alfabetização dos alunos.

As atividades não são feitas e efetivadas de maneira ocasional e aleatória. Tudo é planejado com base no material e nas especificidades da turma, provocando um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento das potencialidades. Todas as ações terminam convergindo para o desenvolvimento eficiente da aprendizagem e a construção de um ambiente pedagógico salutar, proporcionando ao professor e ao aluno a participação de uma experiência diferente do ensino regular, possibilitando a “afirmação da escola como instância privilegiada de apropriação do saber” (PARO, 2002, p.112).

A avaliação tem outro enfoque. Não é utilizada de forma punitiva ou seletiva, mas sim acolhedora e potencializadora como elucida Luckesi (2000) esclarece:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de qualquer coisa, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2000, p.01).

O aluno não passa pelo teste formal. Ele é submetido a um exercício avaliativo, que não mensura e quantifica uma nota; representa uma das maiores diferenças em relação ao ensino regular. Na realidade, o aluno deve apresentar um rol de habilidades, constantes do instrumento Matriz de Habilidades (instrumental da metodologia específica) previstas até aquela aula. Esse momento ocorre três vezes nas aulas de números 14, 21 e 32 nas disciplinas de português e matemática. Além da avaliação contínua e processual, durante o ano letivo, as turmas do programa de alfabetização submetem-se a esses três momentos de avaliação, na perspectiva de perceber as habilidades em que o aluno desenvolveu ou que está em desenvolvimento, sempre avaliando no intuito de provocar o replanejamento e o acolhimento da tentativa de acerto dos alunos, uma perspectiva de inclusão do aprendiz, como evidencia Luckesi (2000):

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou

no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui (LUCKESI, 2000, p.01).

O Instituto tem como princípio norteador de seus programas o desenvolvimento do potencial de crianças e jovens, por meio do aprimoramento das competências pessoais, sociais e cognitivas. Para traduzir esse princípio em práticas pedagógicas, os programas têm suas propostas curriculares organizadas em matrizes de competências e habilidades. A pedagogia cujo currículo dá ênfase a competências/habilidades modifica as práticas pedagógicas ao propor tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizarem conhecimentos já adquiridos, na busca por novos conhecimentos. Esse currículo é dinâmico e capaz de transformar a sala de aula em espaço privilegiado de aprendizagens enriquecedoras, permitindo que o aluno participe ativamente da construção de seu conhecimento, fazendo com que o conteúdo passe a ser um meio de transmissão e organização e não mais um fim em si mesmo.

O currículo, nessa perspectiva, enfatiza ainda a maneira como o aluno aprende, oportunizando-lhe as situações diferentes de aprendizagens, possibilitando a mobilização de vários esquemas mentais e próprios de cada sujeito, a partir de suas experiências. Os conteúdos selecionados, visando ao desenvolvimento das competências, passam a constituir-se como princípios de integração curricular, uma vez que mobilizam habilidades e saberes relacionados às diferentes disciplinas escolares e são interessantes para o aprimoramento dos esquemas mentais.

O currículo pautado em habilidades adota a visão de que os fenômenos sociais, naturais ou científicos não podem ser compreendidos exclusivamente por uma área do conhecimento; na perspectiva de que cada área do conhecimento e, dentro dela, cada disciplina, tem particularidades, metodologia e abordagens próprias. Daí o enfoque no trabalho integrado entre as diferentes áreas e disciplinas, que facilita o ensino e as aprendizagens, além de que oportuniza ao aluno com atraso escolar um conhecimento amplo.

Essas habilidades são apresentadas aos professores e trabalhadas com toda a equipe pedagógica a partir da capacitação inicial. Além disso, as atividades são dirigidas à observação, ao questionamento da realidade e à integração de saberes, desenvolvidas no cotidiano das turmas, fazendo com que os profissionais verifiquem a aquisição por parte dos alunos das habilidades propostas na matriz de habilidades. Como o enfoque do programa de alfabetização é a aquisição da linguagem escrita e oral, além da aprendizagem em matemática, a verificação do professor é focada nessas duas áreas do conhecimento, e todo o trabalho é

organizado a partir das matrizes de habilidades em português e matemática (as quais estão descritas no material dos programas).

O Instituto, através do setor da educação formal, gerencia os programas de correção de fluxo e mobiliza os governos estaduais e municipais para a adesão às propostas, com base em dados educacionais e de indicadores sociais que justifiquem sua atuação. Inicialmente, perpassa pela decisão política dos governantes, a partir de alguns critérios para a parceria, como: a adoção de sistema dessa ONG para o acompanhamento gerencial, *on line*, das turmas; adoção de um método de alfabetização para as crianças em idade correta e atenção aos jovens e adultos com significativo atraso escolar.

O próximo passo é a composição da equipe local, intitulada de equipe estadual, formada por técnicos educacionais da rede de ensino, no caso da presente pesquisa, responsável pelo funcionamento e execução dos programas em todo o estado, recebendo do Instituto a assessoria técnica de um profissional legitimado por essa instituição, o qual oferece suporte para análise, acompanhamento, intervenções junto a essa equipe, sistematicamente através de uma periodicidade mensal, com reuniões em que as metas e os indicadores são objetos de atenção por todos.

Essa equipe local passa a ser a fomentadora de toda a operacionalização dos programas, sendo liderada por um profissional, coordenador estadual, com funções específicas, tais como: assegurar junto aos departamentos da Secretaria de Educação os recursos financeiros, materiais e físicos para atender ao planejamento das ações (capacitações, compra de material de apoio pedagógico e de material didático e estabelecer contrato com a empresa responsável pelo sistema de informática designado pelo Instituto); liderar os programas e colocá-los como prioridade da educação local; preparar, treinar e formar as equipes regionais de cada diretoria de ensino, e municipais, de cada município, dando o suporte necessário para a execução eficaz e o acompanhamento das ações.

O trabalho através do fortalecimento das equipes (estadual, regional e municipal) passa a ser o foco de ações dessa natureza, desde a capacitação inicial em que todos os profissionais envolvidos participam efetiva e obrigatoriamente das 40 horas de curso, quando são trabalhadas as várias temáticas, sendo repassadas e discutidas em espaço propício, no setor hoteleiro para proporcionar concentração e aproveitamento integral dos conteúdos.

Somente no ano de 2005, essa ação foi ministrada por profissionais de outros estados trazidos pelo Instituto, os quais já operacionalizavam em anos anteriores os citados programas. A partir daí, entre 2006-2010, os profissionais do estado pesquisado, respaldados pela aplicação de um ano da tecnologia educacional, com desempenho exitoso, passaram a ser

credenciados pelo Instituto e responsáveis pela formação e capacitação dos envolvidos nos programas.

As equipes eram formadas por profissionais da educação que desempenhavam diferentes atribuições e funções, tais como: professor-regente da classe responsável pela turma de alunos com no máximo 25, preparado para desenvolver diretamente as atividades didático-pedagógicas previstas no material, além de proporcionar e sugerir outras atividades específicas para sua realidade de atuação; supervisor – docente da rede de ensino geralmente efetivo, com a responsabilidade de acompanhar de quatro a oito turmas, auxiliando o planejamento do professor, visitando semanalmente cada turma em tempo integral, equivalente a um turno, observando e colaborando no trabalho docente, com a finalidade de propor melhorias. Esse supervisor também tem a função de coletar os dados de cada turma para alimentar o programa de informações e a partir daí obter dados que possibilitassem a compatibilização entre as metas e os resultados alcançados durante o processo.

A partir da estrutura organizacional, exposta no cômputo geral à equipe responsável pelo acompanhamento dos PCFs, proposta pelo Instituto, sendo composta do coordenador regional ou municipal, a depender de sua vinculação administrativa, essa função era essencial de gerenciamento e articulação desses com as unidades de ensino e com as outras instâncias do sistema educacional. O coordenador pode contar com um auxiliar, a depender da vontade do dirigente regional e/ou municipal, a depender do número. Os supervisores e professores fazem parte da equipe liderada pelo coordenador, que tem como atribuição, além do gerenciamento, a formação em serviço de cada profissional e a inserção dos dados coletados nas salas de aula, assim como a análise e a propositura de uma série de soluções para amenizar os problemas vigentes, de forma que o professor e o aluno vençam suas dificuldades e alcancem êxito.

Nesse processo, o Instituto gerencia os programas na perspectiva de que esses tragam resultados efetivos para os alunos, como consequência natural do trabalho responsável das equipes da escola e da Secretaria da Educação. Sob esse aspecto, fica evidenciado o quanto as práticas de gestão, de ensino e de aprendizagem estão incorporadas nas atividades escolares. Alguns documentos e instrumentos gerenciais propostos pelo Instituto demonstram os dados quantitativos e qualitativos que são inseridos no processo de acompanhamento pedagógico e funcionam como parâmetros e indicadores de qualidade. Essas informações são verificadas, analisadas, somadas e inseridas no sistema de informações, pelo coordenador até o dia 10 de cada mês. Esse sistema de informação produz os relatórios e emite os resultados consolidados do município, da região, das escolas e das turmas.

A observância aos prazos é considerada determinante na metodologia dos programas, pois ela garante às equipes o tempo necessário para intervir no processo de aprendizagem, a partir dos dados reais e atuais, considerando a análise desses dados. Nessa perspectiva, os supervisores devem repassar até o quinto dia do mês as informações aos coordenadores, cabendo a esses inseri-las até o décimo dia. A partir daí é responsabilidade da equipe estadual efetuar a análise das informações, destacando as situações adversas detectadas no processo, solicitando das equipes (regional e municipal) as intervenções e mediações necessárias, cuja efetividade é acompanhada por essa equipe central mediante respostas ao mencionado relatório e visitas sistemáticas realizadas às diretorias regionais e secretarias municipais de educação e, às vezes, às próprias escolas e turmas.

Munido dos resultados de cada turma, o professor volta seu olhar para o aluno que não conseguiu o desenvolvimento de competência, com o intuito de oportunizar outra atividade e outras estratégias pedagógicas para que esse aluno encontre a melhor forma de aprender e resgatar a sua trajetória educacional.

O acompanhamento de cada aluno é realizado com base na matriz de habilidades, formulário integrante do instrumental emitido pelo Instituto, responsável pela tecnologia dos programas, documento em que o professor registra o desenvolvimento de habilidades de cada aluno. Os programas de correção de fluxo avaliam os alunos de forma contínua ao longo do ano, sendo que a reprodução das avaliações fica a cargo do estado através das diretorias regionais de educação (DRE), da própria SEED e /ou dos municípios parceiros.

Existem outras formas de avaliação que se efetivam no processo pedagógico; são elas: fichas de acompanhamento mensal dos alunos, a valorização da frequência, o cumprimento da execução do dever de casa, desempenho do aluno na sala de aula (reproduz a leitura do livro de literatura, leituras), além da ficha de leitura e escrita, instrumental próprio do programa, que proporciona o acompanhamento processual do professor no processo da aprendizagem em linguagem de cada aluno, observando assim se este avançou a cada aula, podendo refletir e redimensionar a prática pedagógica.

Não estão previstas nos programas a atribuição de notas bimestrais e participação em conselhos de classe, sendo que o resultado final de cada aluno é definido de acordo com o desenvolvimento das habilidades previstas e a análise do processo de aprendizagem do aluno, podendo este ser promovido e dar saltos, que são a essência do processo de aceleração, momento em que o aluno está preparado, ou seja, em condições de não somente ir para a série seguinte, mas pular/acelerar uma ou duas séries. Esta condição só é alcançada mediante consenso do professor com o supervisor. Em casos excepcionais, o aluno deve permanecer na

série de origem/ano em curso, uma vez que o objetivo primordial desse programa é alfabetizar; é a superar às dificuldades desse processo.

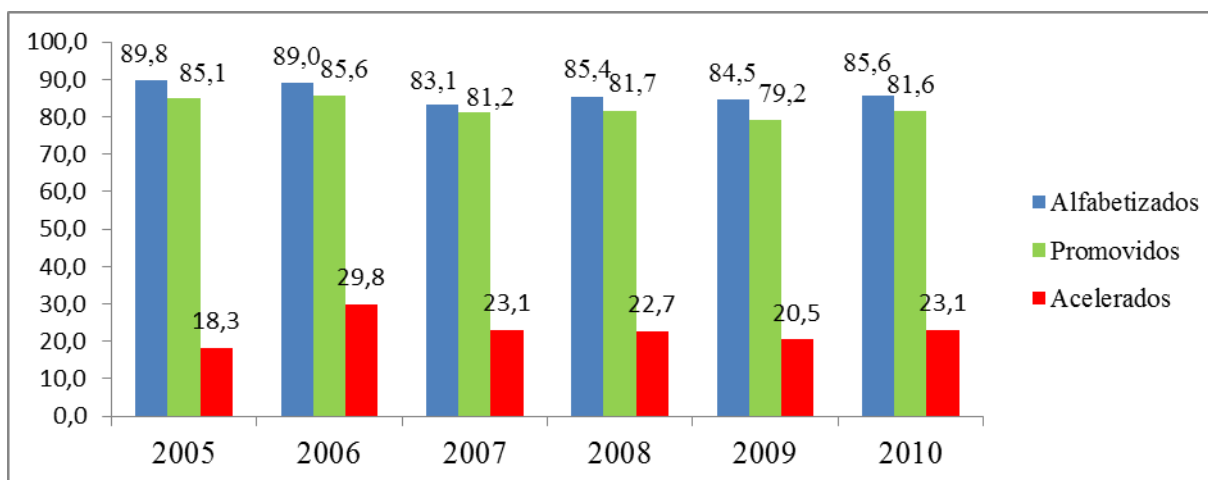
O conceito de alfabetização tem sido modificado e ampliado no decorrer da história da educação mediante a própria necessidade da sociedade. Para o programa, aqui analisado, é considerado alfabetizado o aluno que ao final do processo de aprendizagem consiga, no mínimo, relacionar palavra e frase a desenhos, localizar informação explícita em um cartaz ou em pequeno texto, escrever, com possibilidade de leitura, pelo menos, um parágrafo de acordo com o tema solicitado, segundo documento destinado ao professor do programa de alfabetização.

Com a intenção de que tudo seja vislumbrado em aspectos positivos e mudanças efetivas na educação de cada aluno, na gestão das escolas e dos sistemas de ensino, cada ação dessa tem que sair da intencionalidade e se efetivar na prática, para que a escola passe a ser sentida pelos protagonistas como vital, como uma possibilidade inovadora de busca e conquista de seu espaço em face de uma sociedade que os estigmatiza, que os rotula, e a partir daí possam conquistar um lugar, conviver com salas de aulas menos numerosas, professores bem formados, horários menos fragmentados, possibilitando um atendimento individualizado e diferenciado de que os alunos tanto necessitam.

Vale evidenciar que sujeitos submetidos a processos de exclusão, que apresentam uma imagem negativa de si mesmos, tendem a melhorar o rendimento escolar e desenvolver visões mais positivas a respeito das próprias possibilidades quando seu desempenho escolar é valorizado com processos de ensino mais apropriados. O resgate da autoestima é mostrado como capacidade de percepção enquanto sujeito protagonista de sua própria história, como força motivadora para impulsionar a pessoa humana a buscar seus sonhos, construir expectativas de vida. Além de ser de suma importância, a autoestima elevada é um imperativo psicológico e econômico de grande relevância, atributo indispensável para a adaptação a um mundo cada vez mais complexo, desafiador e competitivo.

O programa de alfabetização ainda conta com ícones, símbolos utilizados no material didático, que são apresentados e trabalhados em cada atividade, tendo a função de mostrar de que forma cada ação deve ser realizada. Proporciona autonomia e independência ao aluno, mesmo quando ele não sabe ler, quando ele está no processo inicial de aquisição da leitura. Além de ilustrar, tem também a finalidade de promover dinamicidade aos alunos e dar condições de cada um interpretar o significado da figura e agir independentemente da orientação do professor.

Gráfico 6 - Resultados (%) dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de alfabetização para alunos com distorção idade-série. Período de 2005-2010



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V (2011). Elaborado a partir de dados cedidos pela CEP/SEED do Estado pesquisado (2010).

No decorrer dos anos de aplicação, visualizados no marco temporal da presente Dissertação, os resultados obtidos no programa de alfabetização foram maiores que 83% de alfabetização. Na promoção, situação que leva o aluno a avançar na série, os resultados alcançados são superiores a 79%. No que se refere à aceleração, situação que privilegia o salto de séries para alunos que conseguiram a aquisição de habilidades, mesmo não sendo objetivo precípuo desse programa, registra-se mais de 18% de resultados.

O mais importante observado ao longo desses anos - 2005-2010 -, a partir dos dados de resultado do gráfico anterior, é o impacto que programas dessa natureza podem causar em indivíduos que antes tinham a sua escolaridade comprometida; que traziam um histórico de múltiplas repetências e agora conseguiram aprovação, saindo do mundo sem leiturização para a condição de alfabetizados.

Além de proporcionar aos sujeitos o resgate da autoestima, possibilita a aprendizagem de conhecimento, a (re)significação de condutas sociais na perspectiva de uma nova inserção, também provoca mudança na proposta pedagógica da escola, enriquecendo as salas de aula com situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento, que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar, permitindo aos alunos em atraso escolar, reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso.

Apesar de a meta ser de 100%, por vários motivos esse êxito não é alcançado por todos os alunos, mas 80% que conseguem aprendizagem, conforme gráfico anterior, possibilitam comprovar que o programa tem uma trajetória promissora, a partir do esforço de equipes, no intuito de permitir a reinserção social aos alunos que, no decorrer de seu caminho escolar, tiveram seus tropeços. Além disso, há a perspectiva de tornar a escola cada vez mais competente para descobrir suas próprias saídas, torná-la capaz de defender suas conquistas, exigindo dos poderes locais políticas públicas efetivas para a sustentação das mudanças instaladas, um novo olhar na gestão do ensino e na gestão da aprendizagem.

1.3.2 Metodologia de Aceleração

O programa de aceleração de estudos foi o que nasceu primeiro no setor de educação formal do Instituto em questão, com o intuito de proporcionar aceleração-salto de série-aos alunos com defasagem idade-série por todo o país. Constituía-se como uma tecnologia social que, após ser testada no ano de 1997 em outro estado brasileiro, teve algumas ações (re)planejadas e implementadas para ser instituída em grande escala.

Em 2005, após decisões governamentais, o programa foi implantado no estado do Nordeste brasileiro aqui discutido, experiência que é alvo desta pesquisa, esclarecendo que essa ação já funcionava em outras unidades da federação como Goiás, Pernambuco, Paraíba, Tocantins, sendo referência nacional em aceleração de estudos, principalmente por permitir a adoção de uma cultura de gestão educacional eficaz, pautada em resultados comprovados que combatiam os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade-série.

Na ocasião, o programa de aceleração era organizado com um material específico, através de metodologia intitulada pedagogia de projetos, constituído de um conjunto de sete livros/projetos, os quais possibilitavam ao aluno passar por momento de culminância, de aplicação dos conteúdos e da comprovação da aprendizagem, habilidades instaladas no decorrer das atividades e a cada leitura do livro concluída. O principal objetivo era minimizar a retenção escolar de alunos com defasagem idade-série já alfabetizados, com histórico de sucessivas repetências e autoconceito fragilizado, tendo como público-alvo alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, na perspectiva de corrigir o fluxo

escolar e não somente acelerar a aprendizagem. O foco era, portanto proporcionar a qualidade da aprendizagem do aluno e não somente projetá-lo para anos mais avançados.

Esse material (livros/projetos) era alvo de sucessivas críticas por parte de alguns profissionais, pois o recurso não potencializava as especificidades locais e não atendia aos anseios dos alunos. As temáticas iniciavam com o resgate da identidade, perpassando pelo bairro, cidade, país, e terminavam com a sustentabilidade, como tema globalizante. A orientação de funcionamento desse material partia do estabelecimento de uma rotina própria, desde a acolhida, com discussões das temáticas, das atividades e o dever de casa. Eram inúmeras as críticas dos profissionais, o que suscitou a confecção de novo material.

Assumir compromisso com programas dessa estrutura requer do professor crescimento profissional e pessoal, além da quebra de paradigmas, sendo eles: conviver em uma sala de aula com heterogeneidade de série e idade e aceitar a possibilidade de aceleração dos alunos. O professor tinha de estar aberto ao desafio e à busca incessante da construção da cidadania do aluno, no sentido de estar ciente de seu papel na sociedade, enquanto agente fomentador de mudanças e implementação de conhecimentos e experiências.

Na época da implantação no estado pesquisado, muitos professores resistiram a desenvolver a regência de classe nessas turmas, dentre outros motivos pelo monitoramento do cumprimento das metas e pela seleção dos alunos, estes multirrepetentes e com histórico, nas unidades de ensino, de uma série de comportamentos transgressores, emergindo entre os profissionais da educação o próprio preconceito em trabalhar com os alunos dessa natureza.

Essa iniciativa era algo inovador para muitos docentes que tinham estudado e se formado na perspectiva tradicional de ensino, seguindo o tripé: conteúdo, atividade, avaliação. A capacitação dada aos professores nos anos de 2005 e 2006 foi permeada por momentos de muitos questionamentos e embates provocados pela crítica do sindicato local a programas dessa natureza, os quais segundo a análise dos integrantes dessa categoria, eram *pacotes prontos* que restringiam a autonomia do professor e desrespeitavam as especificidades locais, fortalecendo a perspectiva neoliberal.

No ano de 2007, após dois anos de implantação dos PCFs nesse estado do Nordeste, o Instituto juntamente com os dirigentes locais e a coordenação estadual, introduziu um novo material didático de maneira experimental, paralelo à ação do outro material. Esse novo material era constituído de quatro volumes em substituição aos sete volumes anteriores, envolvendo 24 turmas, distribuídas em três regionais de educação. Os critérios de escolha foram: a proximidade da regional com a capital do estado, a disponibilidade de duas outras

Diretorias Regionais de Educação e o acompanhamento ativo das coordenadoras (regionais e municipais), atingindo cerca de 500 alunos.

O projeto-piloto, assim denominado, tinha o intuito de testar esse material, elaborado por um grupo de autores indicados pelo Instituto para tal fim, além de colocar o estado em estudo como único, entre os atendidos pelo mesmo órgão, a contribuir para a construção do novo material didático.

A experiência considerada exaustiva exigiu dos profissionais envolvidos muita dedicação no acompanhamento pedagógico das turmas/alunos, no desempenho e na elaboração de relatórios, detalhados registros, com a contribuição de professores, supervisores, coordenadores municipais e regionais, equipe estadual, e consultor do Instituto, visando dar retorno aos autores para os devidos ajustes na construção final desse material a ser adotado no programa de aceleração. Esse trabalho experimental foi desenvolvido no decorrer de um ano letivo com intervenções, sugestões e críticas.

Somente no ano de 2009, esse novo material, constituído de quatro volumes e do livro do professor, foi implantado nas turmas do programa de aceleração, em todos os estados brasileiros que desenvolviam o programa, seguindo os mesmos moldes filosóficos e históricos do antigo material, mas modificando a metodologia de trabalho, saindo da pedagogia de projetos para aulas temáticas, em uma nova concepção conceitual e metodológica.

O novo material didático tinha como princípios basilares: a crença no aluno, a perspectiva de que nessa aprendizagem ninguém está sozinho, de que aprender é um trabalho de equipe, possibilitando não ter medo do novo e, por fim, o princípio de que a qualidade se dá além do uso de materiais pedagógicos, seguindo princípios inclusive do próprio Instituto e de sua cultura de eficácia. Também integram o conjunto de materiais do programa de aceleração: uma caixa de literatura, composta de 40 livros, um dicionário e um kit de mapas (Múndi, Brasil e do estado em foco).

A importância da ambiência pedagógica provoca no aluno o prazer de estar em um local adequado a sua aprendizagem, com recursos materiais expostos e disponíveis para melhorar e provocar sua participação. No final do ano letivo, os recursos da caixa de literatura, do trio de mapas e do dicionário ficam para a unidade de ensino usufruir com outras turmas ou melhorar o acervo da sala de leitura, conseqüentemente o da escola.

Cada um dos quatro livros que compõem o programa de aceleração parte de um tema gerador que permeia e subsidia as aulas: livro 1, tema Minha Identidade; livro 2, tema Criações de cada um; livro 3, Nossa História e Nossa Cultura; e livro 4, A Terra que

queremos. A organização de cada livro está pautada em unidades, que se desdobram em conjuntos de aulas, numeradas de um a 30 e as atividades seguem a rotina do programa.

Os ícones que são apresentados no material didático e em cada atividade proposta têm a função de mostrar de que forma cada atividade deve ser realizada (organização dos alunos, que pode ser individual, em dupla, em grupo ou coletiva) e os tipos de atividades desenvolvidas, divididas em leitura, escrita, jogos, recortes-colagens e trocando ideias, com a finalidade de promover a autonomia aos alunos e dar maior dinamismo à sala de aula, pois cada aluno já interpreta o significado da figura e age independentemente da orientação do professor. As salas de aula são estruturadas em semicírculos, de forma a facilitar e estimular a atenção do aluno à exposição do professor e vice-versa.

A qualidade de aprendizagem, na perspectiva do Instituto em questão através do programa de aceleração, é acompanhada pelos indicadores e construída mediante a aprendizagem exitosa do aluno, com o envolvimento de todos da equipe, ações que não são isoladas, são do cotidiano da turma, como: garantia da frequência do aluno e do professor, cumprimento dos dias letivos, acompanhamento da leitura e escrita, através de formulários que quantificam esses indicadores (frequência do professor e aluno, dias letivos previstos e dados, livros lidos, para casa não feito, leitura e escrita do aluno), além das visitas semanais e das reuniões de planejamento.

Esse programa que tem como objetivo assegurar a aprendizagem e a aceleração dos alunos no ensino fundamental, corrigindo o fluxo escolar, fundamenta-se no gerenciamento de indicadores de sucesso, como: o para casa, livros lidos e frequência dos alunos, o gerenciamento da aprendizagem, a construção da autoestima, o desenvolvimento do ensino pela curiosidade, contextualizado na realidade do aluno e do professor, a construção de ambientes de aprendizagem, a valorização da leitura, a importância da observação, do planejamento e da avaliação, ou seja, o cuidado e atenção com todo o processo de aprendizagem e a (co)responsabilidade da equipe de profissionais com os resultados.

O cotidiano da aula no programa de aceleração perpassa pelo cumprimento de uma proposta de organização, sendo composto pelo dia a dia das classes, que tem como foco principal a perspectiva de o aluno querer aprender. Para isso, ele precisa ser e se ver enquanto integrante desse processo, responsabilizando-se também pela sua aprendizagem. As aulas ocorrem em um ano letivo, estruturadas em 120 encontros presenciais, sendo interdisciplinares, que exploram os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, correspondendo à 120 dias, sem considerar os dias letivos destinados à revisão dos conteúdos e às avaliações.

A interdisciplinaridade, como recurso pedagógico, prevê a aprendizagem a partir das atividades, uma mola propulsora para o desenvolvimento global e menos dissociado, levando o aluno a entender que o tema da aula perpassa por diversas disciplinas e vários enfoques. Segundo a conceituação de Fazenda (1996):

Interdisciplinaridade não é uma panacéia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo. É proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa. É possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar. É condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal, pois, o grande desafio “não é a reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, mas, a tomada de consciência sobre o sentido de presença do homem no mundo”. A partir destas considerações de ordem epistemológica, pretende-se passar a um questionamento pedagógico, ou seja, definir-se a utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1996, p.01).

Os momentos que compõem esse cotidiano não são estáticos, apesar de fixos, e servem exclusivamente para dar suporte ao professor do que precisa ser trabalhado, bem como para organizar a rotina em sessões. Estas sessões são intituladas: *A acolhida, curtindo a leitura, revendo a lição de casa, nesta aula você vai, pergunta-chave, desenvolvimento de atividades, agora você já sabe/pode*, o bilhete-*Volte ao início da aula e assinale o que você já sabe* e, por fim, *lição de casa*. Estas são efetivadas todos os dias das aulas, tendo duração em média de quatro (04) horas de trabalho pedagógico efetivo de professores e alunos.

Essas sessões fazem parte da sistematização da aula. *A acolhida* caracteriza-se por ser o momento em que os alunos são recebidos pelo professor de forma carinhosa na sala de aula, podendo ser um olhar diferenciado, um abraço ou através de brincadeiras, dinâmicas ou mesmo uma palavra ou um cumprimento caloroso. O professor aproveita para instigar seus alunos no intuito de estarem juntos em prol de novas descobertas, novas aprendizagens, de uma forma alegre e prazerosa de aprender.

O *curtindo a leitura* tem como objetivo despertar nos alunos o prazer pela leitura. Para tanto, eles têm acesso ao cantinho da leitura onde estão posicionados os 40 livros da caixa de literatura, que são obras infanto-juvenis, apropriadas para a faixa etária trabalhada, acrescidas de outros gêneros textuais, como: gibis, jornais, revistas, de acordo com o desenvolvimento das aulas e interesses dos alunos.

Já a atividade *revendo a lição de casa* corresponde ao espaço utilizado pelo professor para a correção e para os esclarecimentos em caso de dúvida do dever proposto para

casa, seguido da apresentação dos assuntos que serão tratados no dia. Tem a mesma função prevista no programa de alfabetização no momento intitulado de *correção do para casa*.

A diferença principal do cotidiano da aula de um programa para outro, está na sessão intitulada *nesta aula você vai*, que leva o aluno do programa de aceleração a entender qual ou quais os objetivos de cada aula, inclusive grafados em cada aula dos quatro volumes do livro didático. A partir desse momento o professor lança os objetivos e passa para a outra etapa, a *pergunta-chave*, que é caracterizada por um desafio sobre o tema central da aula. Dessa forma os alunos comentam o que já sabem a respeito dessa temática.

A pergunta-chave tem por finalidade desafiar o aluno para o conteúdo a ser trabalhado na aula, além de levantar hipóteses sobre possíveis respostas à pergunta para, no decorrer da explicação dos temas de cada aula, voltar a essa pergunta e verificar o entendimento do aluno. Este momento tem retorno no final do dia, após o desenvolvimento das atividades, ampliando assim os conhecimentos dos alunos.

Em seguida, transcorre a aula com as atividades sugeridas na sessão *desenvolvimento das atividades*, sem prescindir da explicação do professor e com a propositura de muitas atividades de pesquisa, de coleta de informações do cotidiano dos alunos. São propostas reflexões e atividades sobre o tema (no livro, no caderno ou em folhas avulsas), oportunizando aos alunos responderem com mais propriedade à pergunta-chave e participarem da aula com perguntas curiosas, dirimir as suas dúvidas e identificar as dificuldades e necessidades. Esse é o momento em que os alunos se sentem capazes de aprender, de fortalecer a autoestima, culminando em um aprendizado muito maior e melhor.

As aulas perpassam pela discussão de temas geradores na perspectiva de desenvolver uma aprendizagem significativa nos moldes do que Freire (2003) já nos ensinava. A opção pelo tema gerador pressupõe, para essa metodologia, uma visão de totalidade, focalizando a ruptura do senso comum, ou seja, o limite de compreensão que o aluno tem sobre sua realidade e com isso os conteúdos são trabalhados através das atividades e nas discussões. De acordo com Freire (2003),

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco da realidade separada dos homens. [...] Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. [...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' (FREIRE, 2003 p. 88).

O momento seguinte-*agora você já sabe/agora você já pode*-é destinado ao fechamento das atividades do dia e faz com que o aluno retorne à *palavra-chave*, seguido da reflexão sobre a própria aprendizagem. O professor pode observar as dificuldades de cada aluno e retomar as explicações necessárias para dar a condição aos alunos de aprenderem e de vencerem os desafios propostos. Os últimos instantes são *volte ao início da aula* e *assinale o que você já sabe*, os quais são a revisão do que foi aprendido e o momento em que os alunos têm a oportunidade de assinalar no livro o que fixou, retornando à sessão *nesta aula você vai...*

Por fim, a propositura da *lição de casa* com atividades claras, que tem a função de ampliar o tempo dedicado à aprendizagem do dia, bem como introduzir a temática do outro dia, desenvolvendo no aluno hábitos saudáveis de organização e estudos, essas sessões completam a rotina de atividades.

Todas as atividades são planejadas cuidadosamente, sendo um diferencial da metodologia dos programas de correção de fluxo, envolvendo quinzenalmente o supervisor e seus professores, quando são discutidas: as questões pedagógicas, a definição de estratégias, e efetivamente, o planejamento das aulas. Nessas ocasiões, é recomendável a presença do coordenador, cuja função é mediar situações em discussão e acompanhar o desenvolvimento da metodologia.

O programa de aceleração prevê a aplicação de quatro avaliações para favorecer a intervenção e planejamento dos professores, distribuídas ao final de cada livro cerca de 30 aulas ministradas, vislumbrando as disciplinas de português, matemática e ciências, as quais buscam desenvolver habilidades e instalar competências, observando a avaliação como retomada da aprendizagem.

O conjunto de instrumentos do programa, composto por informações qualitativas e quantitativas, é ferramenta de apoio ao professor e perpassa por uma análise gerencial da gestão da sala de aula. Seu objetivo principal é identificar as fragilidades que possam comprometer a aprendizagem ou mesmo o alcance das metas estabelecidas pelo programa de aceleração e proceder à intervenção através de novas estratégias de ação.

A estrutura organizacional dos programas, a partir da própria indicação do Instituto, perpassa pelo que se intitulou de *círculo do abraço*, explicitada em uma figura circular que parte do aluno como centro de todas as ações, depois do professor, como profissional que irá acolhê-lo e conviver com esse educando observando de perto os progressos alcançados, e juntamente com eles, ser o supervisor, depois o coordenador

municipal e regional. Por fim, a equipe estadual, que desempenha função gerencial e que acompanha, enquanto gestora, as ações dos programas.

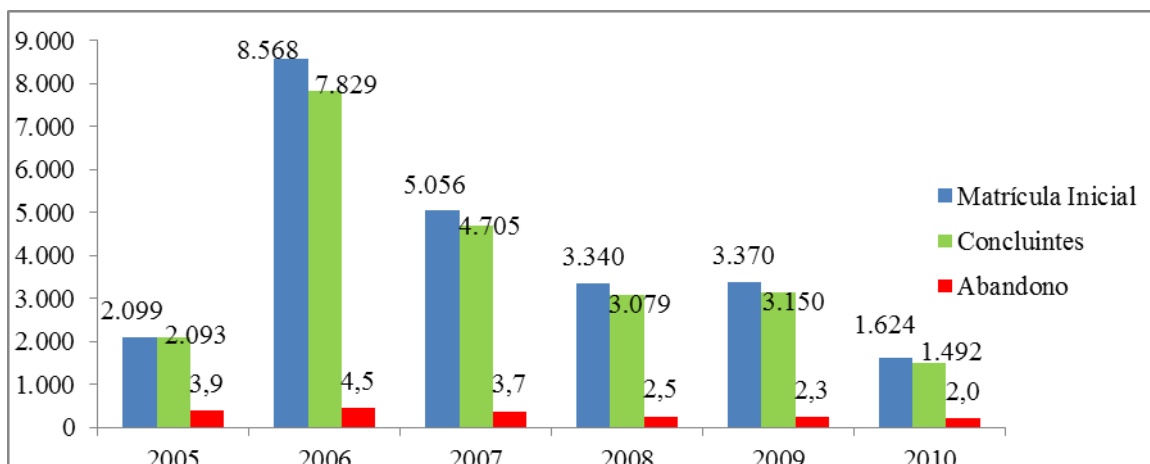
A exemplo do procedimento adotado no programa de alfabetização, os indicadores e resultados do acompanhamento do desempenho dos alunos são também lançados no sistema de informação, representados pelos dados coletados da sala de aula, através das diversas planilhas, preenchidas diariamente e concluídas mensalmente por professores e supervisores. Essas planilhas diferenciam somente na ficha de leitura e escrita que congrega outros níveis de aprendizagem, por se tratar de programa de aceleração.

A tecnologia informatizada que é disponibilizada para as turmas dos programas é uma inovação quando se trata de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na rede pública de ensino, e este diferencial é percebido no acompanhamento de perto das dificuldades enfrentadas na sala de aula, quando toda a equipe, que representa o *círculo do abraço*, dispensa energia e profissionalismo na busca de soluções imediatas. São ações que permeiam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de que qualquer atividade humana necessita.

O programa de aceleração representa um grande desafio quando se leva em consideração o seu objetivo primordial, qual seja: de promover a exata ou a mais aproximada correção da distorção idade-série possível. Sob esse aspecto merece destaque o desenvolvimento do aluno em leitura e escrita.

A matrícula no programa de aceleração, conforme gráfico a seguir, sempre ocorreu em uma proporção menor em relação ao programa de alfabetização. Isso se deu ocorreu devido ao fato de o aluno, no estado pesquisado, encontrar-se com atraso escolar pela falta de alfabetização e primeiro ter que fazer o programa de alfabetização e só depois o de aceleração. Este tem como objetivo maior acelerar os estudos dos que já são alfabetizados. O impacto ocorreu nas redes de ensino, mas não na proporção esperada. Outro dado relevante é que o aluno em defasagem idade-série já alfabetizado evade menos, uma vez que, a escola, para esse aluno, passa a ter um sentido maior; por isso no programa de aceleração o abandono sempre foi menor que no programa de alfabetização.

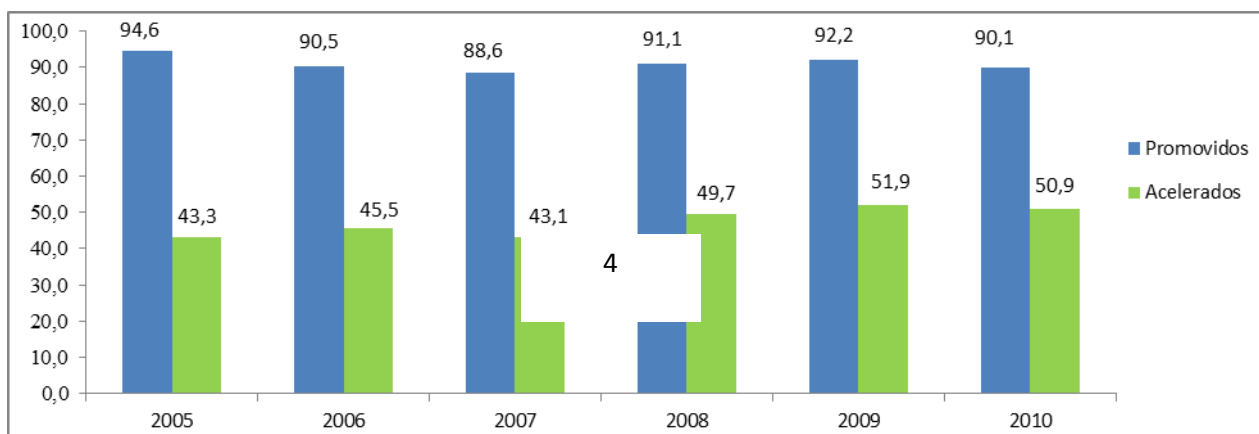
Gráfico 7 - Matrícula e abandono (%) de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de aceleração para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados cedidos pela CPECF/SEED do Estado pesquisado – 2010

Quanto aos resultados dos alunos no programa de aceleração, o gráfico a seguir demonstra que, em se tratando de promoção-passar para a série seguinte-, o programa teve resultados satisfatórios desde o primeiro ano de implantação, seguindo marcas de 90%, mas o objetivo precípua-a aceleração dos estudos dos alunos com atraso escolar-, precisou ser sedimentado no decorrer dos anos, com a quebra de paradigma do professor, acreditando que, apesar de saltar séries – acelerar-o aluno teria condições de prosseguir seus estudos com qualidade. Essa condição de crença no aluno foi construída no decurso dos anos, representado no aumento dos índices de aceleração exposto no gráfico seguinte.

Gráfico 8 - Resultados (%) dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no programa de aceleração para alunos com distorção idade-série. Período 2005-2010



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados cedidos pela CPECF/SEED do Estado pesquisado – 2010

1.4 A Proposta de Formação Continuada dos Programas de Correção de Fluxo

Nessa seção, procuro esclarecer a organização da formação continuada do profissional de educação nos programas de correção de fluxo do estado pesquisado. Evidencio que não trago aqui a discussão da formação docente no âmbito nacional, temática essa que evidencio somente no Capítulo III desta Dissertação.

Formação docente é um tema que perpassa pelo fazer profissional. A formação inicial na graduação é o momento precursor de várias indagações, inquietações e angústias no processo da aquisição do conhecimento profissional. A partir do momento em que se inicia a operacionalização da profissão, surge a formação continuada, como opção de ir além do que foi aprendido, atualizar conceitos, inovar práticas pedagógicas e compartilhar experiências.

A proposta de formação continuada nos programas de correção de fluxo em foco é uma iniciativa agregada à implantação da tecnologia educacional proposta pelo Instituto, primeiro por se tratar de uma inovação, classes de alfabetização e aceleração de estudos com crianças e jovens de séries e idades diferentes, com histórico de repetência escolar; segundo, por se tratar de programas que vêm sendo implantados em outras localidades do país com metodologia definida, material pedagógico próprio e uma perspectiva de fazer educação não só no enfoque pedagógico, mas também no enfoque gerencial, buscando e estabelecendo metas e resultados para cada ação desenvolvida.

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada nos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores; requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, principalmente em programas de correção de fluxo em que os alunos precisam de professores sensíveis, que tenham a docência, no ensino e na aprendizagem, como um dos caminhos para melhorar o atual quadro educacional e a necessidade de dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

Esse é um tema de particular atualidade em função das ações que emergiram em meados dos anos 2000. E pensar formação deve que ser como evidencia Nóvoa (1995):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa

valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas públicas (NÓVOA, 1995, p.27).

No programa de correção de fluxo, desde 2005, havia a capacitação (inicial e continuada) como suporte para a formação do professor. A capacitação inicial foi ministrada no citado ano por técnicos de outros estados, e somente a partir de 2006 ela passou a ser ministrada por técnicos da SEED local e dos municípios parceiros, sendo que eles foram devidamente preparados e acompanhados pelo Instituto. O curso de 40 horas presenciais, ministrado em ambiente adequado, como já explicado anteriormente, tem conteúdo programado para esse momento, sendo oriundo de uma agenda de trabalho enviada pelo Instituto, contendo temas, como: os aspectos históricos, filosóficos e éticos dos programas (resgate da autoestima, a pedagogia do sucesso e do fracasso, os princípios, o ensino com curiosidade), e a partir do segundo dia o programa em si, sendo que eram separados os profissionais do programa de alfabetização dos profissionais do programa de aceleração.

Além desse enfoque, temas como: o material do programa, a rotina da aula, o currículo por habilidades, a avaliação, o reforço escolar, o suporte da equipe e os instrumentais gerenciais fazem parte do período de curso. Os profissionais, de qualquer função a desempenhar, participam juntos da capacitação na mesma sala, atendendo aos objetivos de socialização dos saberes e do desenvolvimento do convívio entre as equipes. No decorrer desses cinco dias de efetivo trabalho pedagógico, uma nova realidade é apresentada, como também alguns profissionais, após o conhecimento mais profundo do que vão desenvolver, desistem em razão de diversas tensões externas, como já explicitado.

A capacitação era também continuada, formação em serviço, através de encontros chamados de FOCO (Formação Continuada) proposta pelo Instituto, desenvolvida em seis momentos, em quatro horas, durante o ano letivo, mediante o desenvolvimento de temas variados, desde estudos sobre gestão, aprendizagem, linguística, alfabetização, todos estes necessários ao funcionamento dos programas, envolvendo a presença dos coordenadores municipais, estaduais e a equipe estadual em primeira instância e repasse dessas aprendizagens pelos supervisores aos professores nas reuniões de planejamento. O ganho dessa aprendizagem era percebida em sala de aula, quando a prática pedagógica era modificada a partir de novos subsídios de atuação e de reflexão do fazer profissional. Na perspectiva do fazer profissional e de uma prática reflexiva, encontra-se o que elucida Macedo (2005):

[...] Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir os

erros, reconhecer os acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com ações passadas. Envolve que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado (positivo ou negativo) que lhe atribuímos. Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática o raciocínio e o espírito do projeto, significa organizar e comprometer o presente em nome de um futuro ou de uma meta que se pretende alcançar [...] (MACEDO, 2005, p.41.)

Não somente os encontros de FOCO eram momentos de troca, de reflexão e estudos, como os encontros de coordenadores, com 16 h de duração, realizados duas vezes por ano letivo, com uma temática específica a cada encontro. Esses eventos eram ministrados pelos técnicos da equipe estadual, serviam para potencializar as equipes locais, renovar as reflexões dos gestores em relação às turmas, bem como para analisar os indicadores de cada regional e município no intuito de buscar e propor novas estratégias de ação.

O estado pesquisado-além do que era proposto pelo Instituto como formação continuada, com agendas até certo ponto pré-definidas de trabalho e potencializando a ação do coordenador-lançou, no ano de 2007, uma ação inovadora de envolvimento com os supervisores, o encontro de supervisores, registrado em várias fotos, que não trago aqui neste trabalho para preservar a discricção da presente Dissertação. Com duração de 16h de trabalho, ministrado pela equipe estadual, a partir de sugestões colhidas nas diversas Diretorias Regionais de Ensino e de acordo com o respeito ao contexto local, esse encontro ocorria uma vez a cada ano, cuja temática principal eram as dinâmicas e os textos trabalhados de criação da equipe local, valorizando o estado em questão.

O encontro de supervisores era um momento rico de socialização de experiência dos profissionais que estavam diretamente ligados aos professores com a equipe estadual, além de uma renovação das energias vitais, com a agenda construída pela própria equipe estadual, seguindo a rotina dos programas, bem como a ambiência das salas de aula.

Outra atividade que congregava as ações eram as reuniões com os coordenadores, as quais ocorriam a cada mês na coordenação estadual, de iniciativa local, sob orientação e acompanhamento da consultora do Instituto. Nesse momento, eram discutidas as dificuldades relatadas na busca de ações imediatas, a partir da análise de cada situação-problema. Tudo isso ocorria em um clima de união das equipes, cumplicidade e confiança. Essas reuniões fortaleciam o preparo do profissional na busca por uma educação de qualidade e na iniciativa de não deixar problema algum para ser resolvido depois, já que o aluno com defasagem idade-série tem pressa de aprender e não pode perder tempo.

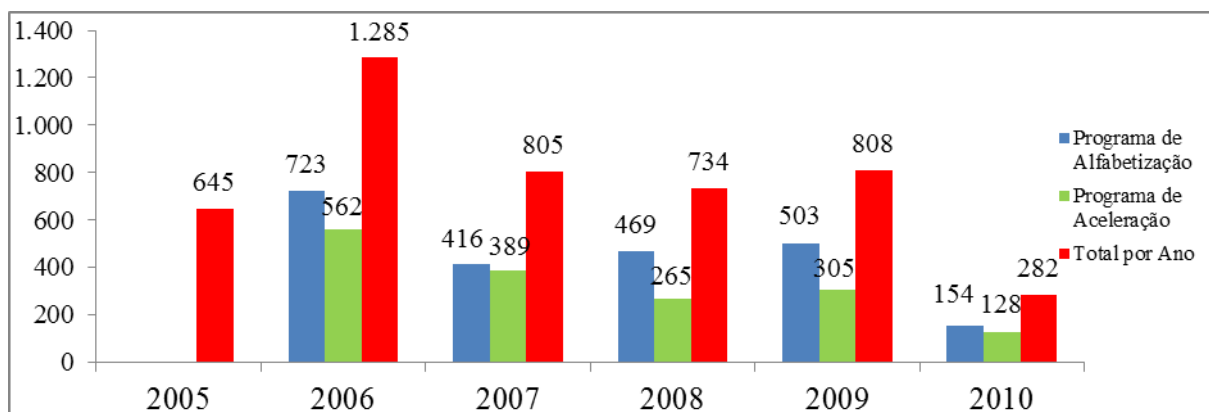
Eram também valorizadas as datas cívicas e sociais, período junino, folclore, independência, Natal e os aniversariantes do mês, a fim de que essas sugestões fossem aplicadas nas reuniões de planejamento e chegassem até a sala de aula. Momentos como esses formavam, a cada encontro e reunião pedagógica, o profissional envolvido, para que ele tivesse autonomia de agir no seu cotidiano educacional. Nóvoa (1995) corrobora com esse pensamento quando diz que: “Práticas de formação que têm como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e valores” (p.27).

Esses profissionais, apesar de receberem uma mesma orientação metodológica e o mesmo material didático, desenvolviam sua prática pedagógica com autonomia e principalmente com a produção de seus próprios saberes e valores. As realidades diversificadas de cada localidade e com as especificidades próprias exigiam dos profissionais envolvidos um olhar e ações direcionadas para sua conjuntura, respeitando as especificidades, provocando autonomia da ação local e a diferença em participar de programas dessa natureza.

Evidencio que houve um esforço do estado pesquisado em atender às prerrogativas dos programas de correção de fluxo e envolver número significativo de profissionais capacitados ao longo desses anos. Este fato é comprovado segundo o gráfico a seguir, que demonstra a distribuição de 2005 a 2010 desses profissionais, os quais adquiriram experiência e desenvolveram criticidade e competências, cujo impacto é o objetivo principal desta pesquisa.

Os programas envolveram um número acentuado de profissionais da educação, distribuídos em várias funções, como: coordenadores, auxiliares de coordenadores, supervisores e professores recrutados entre os educadores integrantes dos sistemas de ensino (estadual e municipal), que operacionalizam as ações pedagógicas, visando romper com uma cultura de fracasso e repetência escolar, valorizando uma perspectiva de acompanhamento e aprendizagem do aluno, além de envolver técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEED), os coordenadores de cada regional de ensino, e técnicos das redes municipais dos entes federados envolvidos. Durante o período mencionado foi capacitado e atuou nos programas de correção de fluxo um total de 4.559 profissionais, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Profissionais da educação envolvidos nos programas de correção de fluxo no Estado pesquisado. Período 2005 - 2010



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir dos dados cedidos pela CEPCF/SEED do Estado pesquisado - 2010

2 ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E RECUOS

[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. [...] é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 102 e 103).

No presente capítulo apresento os fundamentos teóricos da investigação que realizei no período de dois (2) anos; quando estive inserida no Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Tiradentes. Nesse período pesquisei sobre formação continuada através das representações sociais dos profissionais que vivenciaram a experiência nos programas de correção de fluxo (PCFs) em Sergipe. Faço isto em três seções que demarcam as opções teórico-metodológicas dessa trajetória investigativa, percorrida na busca de respostas às inquietações que me moveram durante a produção desta Dissertação.

Inicialmente, enfatizo a temática do Estado, em particular a formação do Estado brasileiro – permeada de nuances que (re)definem continuamente a sociedade, com seus antagonismos, contradições, avanços e recuos – marcada pela acumulação histórica de débitos sociais junto à maioria da população rumo à sua configuração como Estado de direito.

A partir dessa discussão destaco os mecanismos de exclusão social, com ênfase ao papel da educação brasileira, geradores de problemas socioeducacionais crônicos, em torno dos quais, criam-se políticas públicas compensatórias, afirmativas e programas que deveriam ser temporários, mas permanecem ao longo dos anos, como é o caso dos PCFs, dentre outros.

Na terceira seção, delincho o retrato da construção das políticas públicas em educação e a parceria com o terceiro setor. Questiono essa relação de intervenção, na ansiedade de demonstrar o reforço da tese do Estado Mínimo e da minimização dos direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores e movimentos sociais, em décadas de lutas de classes.

Seguindo essa linha de análise crítica, concluo o capítulo esboçando um panorama da educação básica no Brasil, de modo a evidenciar que ainda se trata de uma história em construção, descrevendo questões cruciais relacionadas aos processos escolares.

Com essa sistematização procuro elucidar o marco teórico, na perspectiva de respaldar as inferências especuladas, esclarecer o desafio maior da educação brasileira que, apesar de quase três décadas passadas da carta magna democrática, Constituição Federal de 1988, ainda é o de garantir a escolarização de qualidade à sociedade, de modo a educar a população para uma convivência crítica e construtiva com a ciência e a tecnologia, bem como para o amplo e pleno exercício da cidadania.

2.1 Concepção de Estado e o Estado Brasileiro

A temática do Estado pode ser tratada sob várias vertentes. Escolhi fazer um breve comentário histórico e crítico sobre as teorias de Estado e posteriormente descrever o seu papel na contemporaneidade, suas novas formas de atuação em meio à globalização e à relação com o mercado (mundo do trabalho) e as políticas sociais, dentre elas as políticas públicas de educação especificamente no contexto brasileiro.

Para essa seção utilizo os estudos de vários teóricos, clássicos e contemporâneos, como base de análise, no intuito de proporcionar solidez ao texto e explicitar o referencial pelo qual a temática é trabalhada nesta Dissertação: Weber (1999), Marx (1983) e Gramsci (1995). Susidiariamente, considero as contribuições de Saviani (2002), Ianni (1999), Paro (2001), Afonso (2001), Montaña e Duriguetto (2010), Cury (2002), Moreira (2007) e Szazi (2004).

Na análise das políticas educacionais, o binômio Estado-nação é um tema recorrente e assim seria difícil relativizar a influência que o Estado tem como aparelho de decisão e implementação política em determinada configuração territorial. Por isso faz-se necessário, ao estudar uma política educacional vigente (como a de correção de fluxo escolar), conhecer o território político-ideológico do Estado, a origem e a destinação dessa ação (para atender a que tipo de cidadão e com que objetivo).

Questões como estas permeiam o imaginário e a reflexão de quem estuda essa temática. Desta forma é necessário remeter ao pensamento de diversos teóricos, considerando que desde a Grécia antiga existem estudos e preocupações sobre o Estado e os governos, suas relações entre si e com o povo, passando por Platão (429-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e Maquiavel (1469-1527) – os quais antes da era Moderna – e alcançando outros autores que estudam o Estado na sociedade capitalista ocidental.

As abordagens são diversas e, muitas das vezes, não são complementares; são concepções construídas ao longo de anos de análise da sociedade e em contextos históricos diferenciados, que permitem compreender o Estado e a sociedade civil, a partir do posicionamento teórico de cada autor. Tomo como base os estudos de Montañó e Duriguetto (2010) para a análise histórica da conjunção: Estado, sociedade e educação, delineamento esse que começo a descrever.

O primeiro pensamento sobre Estado é considerado o *contratualismo*, que evidencia a ideia do direito natural, respeitando e legitimando os direitos inatos dos indivíduos, reduzindo o poder estatal a uma função derivada dos direitos individuais, encontrados nas obras de Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1702) e Rousseau (1712-1778). Estes explicaram e justificaram o Estado como oriundo do estudo da natureza humana, contrapondo-se às explicações religiosas da idade média sobre a origem do homem, da sociedade e da divisão de classes.

Hobbes, em sua obra *Leviathan* (1651), define o Estado como dotado do *estado da natureza*, onde o poder é conseguido pela vontade perpétua, pelo desejo de poder dos homens, o que gera uma situação de tensão permanente, que é minimizada através de acordos. Nessa concepção o Estado é constituído de dois elementos: o estado de natureza e o estado civil, com finalidade de constituir a paz e as boas leis, as relações entre os homens e deles com a natureza.

Locke (1690) em sua obra *Segundo tratado sobre o governo*, corrobora com Hobbes evidenciando que o homem vivia na natureza em estado de graça e que, mesmo assim, era passível de conflitos. De acordo com seu pensamento, essa natureza passa a ser apropriada por cada homem através do trabalho, objetivando subsistência e satisfação. Com o surgimento do dinheiro e das relações contratuais surge, pela própria evolução das relações sociais, o contrato social, no intuito de regular esse convívio e assegurar o direito natural à propriedade. Daí a ênfase à valorização da sociedade civil. A partir das reflexões teóricas desse autor emergiram várias constituições e declarações de países, dando o estatuto de cidadania aos homens por possuírem perspectivas de direitos inalienáveis, como o direito à vida, à sobrevivência e à liberdade.

Já Rousseau (1991) difere desses autores, pois valoriza não o estado original do homem em guerra, de todos contra todos, mas o do homem como ser pacificador, entendendo que a socialização e a instituição da propriedade privada ferem essa concepção. Valoriza a distribuição equânime da riqueza e da propriedade, bem como evidencia que o povo é

soberano, existindo interesses comuns, a partir dos quais as leis são construídas, distinguindo os papéis do soberano e do povo. Na célebre obra, intitulada *Do contrato social* (1762), Rousseau elucida os pressupostos para a formação de uma ordem política legítima que difere das condições de desigualdade e opressão.

Somente a partir da análise de Hegel (1770-1831) é que se tem uma interpretação da formação da sociedade moderna, não valorizando aquele estado ideal, mas enfatizando o Estado a partir da proposta do Estado burguês, que consolidava a sociedade capitalista e evidenciava a sociedade civil como uma esfera das relações econômicas, jurídicas e administrativas. Nessa perspectiva, a sociedade civil é vista como espaço das realizações parciais da universalidade, em que não há mais a moral particular; passa a existir a totalidade da ética dos direitos e das instituições sociais (a justiça, a polícia, a escola), configurando a esfera estatal como espaço de realização e manifestação dos interesses universais. Para Hegel, o Estado seria o responsável por preservar e garantir o bem público, ao tempo em que também preserva a sociedade civil e a propriedade privada.

Os autores de tradição marxista distinguem-se em várias vertentes, e seus estudos foram feitos analisando contextos sociais diversos, permeados pelo pensamento oriundo do sociólogo maior, Marx, no sentido de que o estudo e a análise social provocam no indivíduo o desejo da revolução, com base em vários princípios, dentre eles o da determinação social. Marx (1818-1883), em suas formulações, adota como referência teórico-metodológica: o materialismo-histórico, as teorias do valor do trabalho, da mais-valia e da luta de classes.

É a partir dos estudos de Hegel que Marx tece suas críticas e elucubrações teóricas para além do primeiro, fazendo avançar a concepção dialética. Segundo Marx (1977), é na sociedade civil que se fundamenta a natureza estatal e o Estado é também produto da sociedade civil, em relação com a sociedade política e a infraestrutura, expressando suas contradições. Nessa perspectiva, a sociedade emerge das relações de produção e expressa o interesse da estrutura de classes pertinentes às relações sociais de produção, o que explicita nos escritos do prefácio da obra *Contribuição à crítica da economia* (1977), quando diz que as relações do Estado e da sociedade civil são:

[...] as relações jurídicas como as formas de Estado [...] se baseiam [...] nas contradições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume [...] sob o nome de sociedade civil, e que a anatomia da sociedade civil, precisa ser procurada na economia política [...] na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de

desenvolvimento das suas forças materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1977, p. 301).

Com Lênin (1870-1924), o enfoque recai na revolução; sem a qual não há condição de libertação do homem desse Estado opressor, que representa o interesse de uma classe determinada e não da população em geral ou do proletariado. Sem revolução, essa mudança não ocorreria. Lênin não valida a necessidade do Estado, justificado apenas por conta dos conflitos entre classes.

A perspectiva de Gramsci (1891-1937), calcada nos conceitos de Marx, vai empreender um novo enfoque ao capitalismo do século XX, ainda entendendo as determinações sociais, mas focando o Estado com outras funções, incluindo as lutas de classes e a análise teórica a partir da socialização da política, que, além de preservar a função de coesão, vai enfatizar a esfera da sociedade civil, onde circulam as ideologias, valorizando também a função de consenso. Para Gramsci (1995), a sociedade civil e a sociedade política são distintas para efeitos didáticos, embora ambas interajam ativamente e estejam contempladas no conceito de Estado. Nessas relações que os grupos sociais constroem e realizam a luta pela supremacia de um sobre outros (hegemonia). Gramsci (1995) amplia a concepção de Estado e, pela ênfase que dá à superestrutura, mereceu o título de teórico das superestruturas, razão da sua contribuição na área da educação, com a explicitação da função social e política da escola, bem como de outras instituições.

Keynes (1883-1946) valoriza o enfoque do Estado intervencionista que, com a postura de intervenção na economia, modifica as relações sociais. Seus estudos não configuram uma teoria sobre o Estado, mas sim uma análise sobre o seu papel junto à sociedade, principalmente no que tange à economia, à circulação de dinheiro e ao controle dos gastos públicos. O pensamento deste sociólogo tinha impregnadas ideias liberais e comprometidas com os interesses da burguesia; por isso foi considerado um pensador liberal.

Com Hayek (1899-1992), considerado o fundador do termo neoliberalismo, passou-se a valorizar a retração do Estado e o retorno ao Estado desregulado. Para ele, a liberdade seria o bem maior, valor supremo, em detrimento da revolução tão enfatizada nas demais análises. Na sua perspectiva a liberdade é mais importante do que a democracia, a igualdade ou a justiça. A base da ordem social prevista por esse autor reside na concorrência do mercado, na redução do Estado, instância de poder isenta da responsabilidade de resolver as questões sociais e minimizar as desigualdades. Como diz HAYEK (1985):

[...] É importante que, na ordem, de mercado (enganosamente chamada de capitalismo) os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [e não do esforço do Estado. De fato, poucas coisas infundirão mais vigor e eficiência a uma pessoa que a crença de que a consecução das metas por ela mesma fixadas depende, sobretudo dela própria (HAYEK, 1985, p. 93).

Nessa perspectiva o Estado distributivo levaria à destruição do Estado de direito. O atual modelo de neoliberalismo difere do pensamento de Hayek, somente porque agora o Estado não tem como adversário o Estado totalitário, mas sim um Estado que funciona para o desenvolvimento do sistema capitalista, que incorpora e sofre diversas reivindicações trabalhistas, com conquistas históricas dos trabalhadores, lutas e algumas manifestações da questão social. Esta visão inspira os pensadores neoliberais e surge como alternativa ao pensamento liberal keynesiano, ao Estado de bem-estar social, ao planejamento social estatal, à justiça social e à diminuição da desigualdade. Defende um Estado mínimo com a concorrência do livre mercado. Trata-se de enfoque no fortalecimento do capitalismo e no aumento da acumulação do capital.

Weber (1864-1920) constitui-se o clássico que vai criar outro pilar para a interpretação do papel do Estado. Com a obra *Economia e Sociedade* (1999), esse autor faz a referência ao estado burocrático, além de apresentar um quadro conceitual sobre ação social e relação social, diferenciando-as, tomando a ação social como uma ação orientada pelo comportamento dos outros e a relação social como comportamento recíproco, repleto de pluralidades. Com relação a essas duas perspectivas, uma ordem é legitimada e implicará substancialmente a determinação da ordem vigente; essa legitimidade implica a obrigatoriedade como modelo de conduta, de ação, de relação e de direito.

Para Weber (1999), a ordem legítima é definida a partir de alguns fundamentos, como a tradição – na explicação de que sempre as ações foram assim, feitas de tal forma – e a crença afetiva, quando envolve o emocional e, por fim, na vigência de um estatuto, de uma norma em na qual se legitima o que está pontuado, escrito. A construção do conceito de Estado está permeada da ideia de pertencimento, de subjetividade de um grupo com outras pessoas e seria a união de interesses com a perspectiva racional. Daí emerge o conceito de representação; é a partir dessa visão de representantes/representados que se pode compreender a atuação de um grupo de pessoas na formulação das políticas públicas.

A contribuição que se destaca em Weber foi a de demonstrar que somente na civilização ocidental teve lugar o desenvolvimento de um capitalismo racional, de fenômenos culturais dotados de certa universalidade em seu valor e significado. O desenvolvimento de um Estado como uma entidade política, com uma constituição racionalmente redigida, um direito racionalmente ordenado e uma administração orientada por regras racionais - as leis - e administrado por funcionários especializados.

A característica formal do Estado atual é a existência de uma ordem administrativa e jurídica que pode ser modificada por meio de estatutos, pela qual se orienta o funcionamento da ação associativa realizada pelo quadro administrativo (também regulada através de estatuto) e que pretende vigência não apenas para os membros da associação – os quais pertencem a esta essencialmente pelo nascimento - senão, também, de maneira abrangente, para toda ação que se realize no território dominado (portanto, à maneira da instituição territorial). É característica também a circunstância de que hoje só existe coação física “legítima”, na medida em que a ordem estatal a permita ou prescreva [...] Esse caráter monopólio do poder coativo do Estado é característica tão essencial de sua situação atual quanto seu caráter racional (WEBER, 1999, p.25)

Habermas (1929), considerado o último herdeiro das teorias críticas da *Escola de Frankfurt*, analisa o Estado a partir do que para ele é o homem, diferente do animal, pois tem a possibilidade de agir. Ele valoriza, como categoria central não o trabalho, mas a ação comunicativa, destacando a linguagem que proporciona ao homem a mudança do seu status social e, assim, estabelece acordos e normas que operam no mundo da vida (esfera equivalente à sociedade civil), onde ocorre a ação comunicacional. Linguagem e cultura são aspectos básicos no mundo da vida, onde ocorrem os consensos e os entendimentos e assim a regulação dos sistemas, contexto em que se visualiza a escola ou a educação formal.

Com a configuração do Estado, e a partir do perfil do Estado brasileiro, o que percebo é que o Brasil tinha sua economia norteada por uma base política de gestão centralizadora, sem abertura para novas formas de atuação, um país oriundo de uma perspectiva ruralista e autoritária, herança do descobrimento até o início do século XX, sendo palco de diferentes revoluções e ditaduras para que se chegasse a um novo modelo de governo que só foi estruturado a partir da década de 1970 e consolidado somente na década de 1980.

A base material do projeto político e ideológico neoliberal é o processo de reestruturação produtiva do capital, como demonstra Antunes (2002). O capital, como resposta à sua crise contemporânea, iniciou um processo de reorganização de si mesmo, revendo seu sistema ideológico e político de dominação, do que adveio o neoliberalismo, que adotou políticas como a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. Como consequência básica dessas mudanças, aponta-se o intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o propósito de recuperar o capital, que desencadeou o acirramento de problemas sociais, tais como: exclusão social, pobreza, violência e alto índice de desemprego estrutural, afetando, principalmente, a classe trabalhadora, levada à fragmentação e pauperização, num cenário de reestruturação produtiva do capital.

A partir dos anos 1980 e 1990 no Brasil iniciaram algumas transformações sociais provocadas por sucessivas alterações do capitalismo, uma reconfiguração do papel do Estado capitalista com profundos impactos na política social, então vinculados à reação da sociedade diante da crise do capital, existente desde o início dos anos 1970 no mundo. Nesse quadro emergiu a globalização neoliberal, com suas consequências nos campos social, político, econômico, cultural e educacional, como esclarece Afonso (2003):

A isso não será indiferente o fato de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do *bem comum* e do *espaço público* que pretendem legitimar esse descentramento. Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a esse propósito: a promoção de *quase-mercados* e as relações com o *terceiro setor*. A política neoliberal tem como característica básica a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando cidadãos em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência (AFONSO, 2003, p.39).

A análise das políticas educacionais exige uma compreensão das prioridades e metas que as delineiam em face dos novos padrões de regulação e gestão, em decorrência de mudanças conduzidas no âmbito do neoliberalismo. Este cenário ilustra intenções, projetos e ambigüidades das políticas educacionais em curso e sua sintonia com as estratégias neoliberais. Pensar educação é, acima de tudo, refletir sobre a oportunidade que crianças, jovens e adultos têm a um mundo de igualdade, de dignidade e de condições de exercerem sua cidadania, a partir da garantia de seus direitos básicos de alimentação, moradia, saúde, segurança e educação.

No Brasil, essa realidade demorou a se tornar concreta e alcançar todas as suas regiões geográficas; o que se constata ainda são pessoas sem condições de efetivarem sua participação social de maneira digna, sem usufruírem sequer das conquistas da modernidade. Na análise de Estado, Afonso (2001) demonstra que, na educação:

A intervenção do Estado teve, assim, um papel importante e decisivo na gênese e desenvolvimento da *escola de massas* (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projeto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas

subjetividades e identidades culturais, raciais, lingüísticas e religiosas originárias (AFONSO, 2001, p.18).

Essa influência representa, até certo ponto, um processo de (re)alimentação, que mantém o Estado e a Escola no papel de massificadores e excludentes, muitas das vezes pela via da força e da negação da pluralidade étnica e cultural do povo brasileiro. Analisando a história da educação no Brasil, percebo que esse legado de diferenças no acesso e permanência na escola tem atravessado séculos, em crescente recrudescimento, de modo que, nos dias atuais, ainda existem crianças em idade escolar fora da vivência educacional, adultos analfabetos e analfabetos funcionais.

2.2 Educação e Exclusão Social

Nesta seção, busco esclarecer o conceito de exclusão social e suas implicações na educação, tomando como fundamento teórico o pensamento de Marx (1983). Esta opção teórico-metodológica possibilita o embasamento a partir da concepção dialética como o alicerce epistemológico da pesquisa no campo da educação. Recorro mais uma vez a Marx (1983), agora para (re)construção da categoria econômica e social: exclusão, buscando sua correlação com os indicadores educacionais e o papel da escola, mormente na educação básica.

Para Marx (1983), as sociedades capitalistas estruturam-se de modo a prover os interesses da classe economicamente dominante, em detrimento daqueles que são desapropriados dos meios de produção e detêm apenas a força de trabalho. No capitalismo, a classe dominante foi historicamente chamada de burguesia, embora esse termo hoje não seja o mais adequado à realidade de classes sociais, com a atual configuração. A outra classe, aquela que vende sua força de trabalho e recebe apenas parte do valor que produz, foi designada, no contexto dessa teoria, de proletariado. Ressalto que hoje essa tipologia também se diversifica de modo a contemplar com o termo trabalhador, diferentes categorias profissionais, e não apenas o operariado fabril, alcançando até os professores com seu processo acentuado de agrilhoamento e empobrecimento, além de englobar todo o crescente setor informal; o crescimento do subemprego e do desemprego gera novos grupos sociais de excluídos.

A partir da análise do modo de produção como categoria teórico-prática é que se entende o pensamento hegemônico em uma sociedade e que se conhece a realidade na sua totalidade social, bem como na sua complexidade. Segundo Marx (1983), o conflito de classes já havia sido responsável pelo surgimento do capitalismo, desde as chamadas formações pré-capitalistas, cujas raízes estariam nas contradições internas do feudalismo medieval. Nos diferentes modos de produção da existência, as forças econômicas sempre tiveram papel central nas formas de pensar, sentir e agir dos grupos sociais, o que foi consolidado com o capitalismo.

Marx (1983) concebe a história não como um processo linear e contínuo, uma sequência de causa e efeito, mas um processo de transformações sociais determinado pelas contradições e antagonismos, por fatores econômicos em detrimento de fatores sociais. Ou seja, é a estrutura econômica que determina e fixa as leis de reprodução do sistema e são as relações de produção que representam o núcleo estruturador do modo de produção. Como elucida Rubin (1980), “[...] a teoria do materialismo histórico de Marx e a sua teoria econômica giram em torno de um mesmo problema básico: a relação entre as forças produtivas e as relações de produção (p.14).

A tese fundamental do materialismo histórico consiste em explicar o conjunto dos processos históricos produzidos numa sociedade a partir de sua infraestrutura econômica, na qual se travam desiguais relações. Nessa perspectiva, a exclusão social não só é característica do antagonismo de classe, embora também oriunda dele. Exclusão social é um tema utilizado nas mais variadas áreas do conhecimento, mas com sentido nem sempre muito preciso ou definido. Pode designar desigualdade social, miséria, injustiça, exploração social e econômica e, na educação, pode ser encarada como processo social-histórico caracterizado pelo rebaixamento de pessoas ou grupos sociais, ou mesmo pela falta de condições de ajustamento, em todas as instâncias, caracterizada pela falta de acesso ou até mesmo pela não permanência do indivíduo na escola (reprovação e evasão).

Trata-se de temática que vem sendo trabalhada a partir da análise da sociedade europeia do século XVI, de modo que várias manifestações sobre a temática já foram escritas. Conforme Marx (1983), a propriedade dos meios de produção nas mãos de uma classe dominante que representa apenas a minoria da sociedade determina o surgimento de outra classe, esta muito mais numerosa. No atual contexto do mundo capitalista, dividido em classes sociais diferentes, não é surpresa a exclusão, pois enquanto existe o dominador, existe o dominado; enquanto existe o opressor, existe o oprimido; lei social que sustenta a desigualdade capitalista. Em termos paradigmáticos já se pode falar da atualização de

categorias como classe e exclusão social, devido às novas configurações do trabalho no mundo globalizado, este extremamente excludente.

Na exploração capitalista, o homem, sujeito histórico, perde o seu valor ontológico e fica subsumido diante do capital; é reduzido a uma mercadoria, especial como nenhuma outra, por gerar a mais-valia (trabalho excedente, não pago, apropriado de forma unilateral pelo capitalista): força de trabalho. Para que haja uma libertação dos que são oprimidos, faz-se necessário que estes não vejam no seu opressor um modelo a ser seguido, pois, como diz Freire (2005), na obra *Pedagogia do Oprimido*:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 2005, p. 32-33).

O conceito de opressão na obra de Freire (2005) tem como principal característica a luta de classes, com base em uma sociedade estratificada, onde as guerras de poder superam a igualdade e o direito à saúde, educação, qualidade de vida das camadas sociais desapropriadas. Quando o autor propõe a *Pedagogia do Oprimido*, o faz como intuito de que os oprimidos vejam a condição em que se encontram e passem a lutar por sua valorização, por condições melhores de sobrevivência, por sua liberdade. Essa perspectiva emancipadora da educação, de Freire (2005), apoia-se em Gramsci (1995) e Marx (1983).

O pensamento de Paro (2001) sobre essa temática permite refletir a partir da concepção de Estado e de educação produzida nesse contexto capitalista, quando diz:

[...] A educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social, que, em lugar do bem-viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformadora (PARO, 2001, p.25).

Essa visão corrobora a compreensão da sociedade através da teoria do materialismo histórico (dialético) da realidade, presente nas obras de Marx e Engels, difundida em todo o mundo com categorias e conceitos bem determinados, à luz da economia

política. A educação, tomando como base a realidade socioeconômica em que os indivíduos estão inseridos e a perspectiva dialética, tem avançado, via sociologia da educação, da superação do entendimento da escola como mero aparelho ideológico do Estado, para além da reprodução. A teoria de Marx (1983) é comprometida com a sociedade no sentido de conhecê-la para transformá-la no que a escola assume, como demonstra Gramsci (1995), na esfera da superestrutura, a cimentação de contra-ideologias e perspectivas progressistas que podem minar a hegemonia da ideologia dominante impregnada na população.

Marx, não obstante suas raízes no século XIX, contribui desde então para a inversão completa no pensamento moderno: “sua constituição do mundo não é obra de um sujeito, ela é uma gênese da subjetividade (uma forma de subjetividade histórica determinada) como parte e contrapartida do mundo social da objetividade” (Balibar, 1995, p.85)

A contribuição de autores que se inspiram no pensamento de Marx e desnudam o impacto da sua concepção econômica na educação, é objeto hoje de inúmeras produções e publicações, algumas das quais avançam rumo ao paradigma pluralista, para além de Marx. Seguindo as reflexões de Bottomore (2001), o principal componente da teoria do materialismo histórico para a educação é que:

A educação pública gratuita garantiu a combinação da educação com a produção material; a educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade e por fim à comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo (BOTTOMORE, 2001, p.122).

Os princípios da teoria do materialismo histórico têm como viés a emancipação do cidadão, retirando-o da condição de alienação, proporcionando igualdade de condições de vida e conhecimento para cada um dos indivíduos; com isso o verdadeiramente ocorre o progresso do homem e de cada homem como protagonista da história.

Ianni (1998) oferece a visão de que a interpretação dialética é uma reflexão crítica, razão pela qual a concepção de educação aqui evidenciada volta-se para o exercício da cidadania e superação da exclusão social, sem negar seu caráter de socializadora da cultura produzida histórica e socialmente, garantindo a ampla apropriação. A concepção de Marx (1983) contribui não só como crítica à educação tradicional, mas como crítica à sociedade capitalista, que nos seus moldes, utiliza a escola com a intenção de reprodução dessa sociedade fragmentada.

Gramsci (1995), a partir de Marx, expõe seus fundamentos relativos à educação, como:

[...] A divisão fundamental da escola clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...] Escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. [...] A escola criadora (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Apesar de não poder ser dito um teórico da educação, Gramsci(1995) avançou na reflexão sobre a escola, apontando sua função dialética e de outras instituições, na instância da sociedade civil, no sentido de, contraditoriamente, conservar e minar as estruturas sociais vigentes, hegemônicas, como já venho discutindo. Assim fundamentou-se a teoria dialética da educação, que fez a crítica da crítica. Gramsci (1995) enfatizou a importância dos intelectuais na organização da cultura, no sentido de tornarem críticas as atividades já existentes. Nesta perspectiva, os professores, por suas posturas pedagógicas, sociais e políticas, podem ser caracterizados como tradicionais ou orgânicos, ou ainda progressistas e liberais.

Na busca de uma crítica à escola nesse modelo capitalista, as formulações gramscianas são importantes, pois consistem em criticar os princípios privados e seletivos da educação, propondo uma escola que transforma e emancipa, contribuindo para a transformação social, garantindo o exercício da cidadania dos indivíduos e a redução da exclusão social, o que impõe a categoria da qualidade substantiva da educação. Emerge a concepção de escola unitária, integrada horizontal e verticalmente, formadora de todos os cidadãos na perspectiva de virem a ser dirigentes, do ponto de vista intelectual e moral, na qual o professor é o intelectual capaz de contribuir para uma nova organização social, a depender da sua formação e vinculação com as camadas populares.

Ao falar de escola, opto por utilizar a concepção gramsciana com base na visão de Marx sobre sociedade, na qual a perspectiva de *Estado Ampliado* serve-nos de apoio para analisar a instituição escolar. Gramsci (1995), ao desenvolver sua teoria, foi além da concepção clássica de Marx, tendo uma ideia ampliada do Estado de classes, distinguindo as instâncias da sociedade civil e sociedade política, na esfera da superestrutura. Assim, além do aparelho estatal propriamente dito, que envolve polícia e outros mecanismos coercitivos,

considera elementos conceituados, posteriormente, como aparelhos ideológicos do Estado: escola, a igreja, partido político e outras instituições.

Nesta perspectiva Ianni (1998) propõe a revisão do conceito de príncipe moderno, não mais Maquiavel responde ao momento atual e nem mesmo o partido político, pensado por Gramsci (1995), representa mais esse intelectual coletivo de credibilidade; aponta para o príncipe eletrônico com implicações discutíveis no mundo globalizado.

É com este conteúdo dialético que Gramsci (1995) compreende a função da escola e dos intelectuais, assegurando a apropriação do conhecimento como parte de um processo político de construção de outra hegemonia ou de uma contra-hegemonia. Apesar de não ser ele um teórico da educação, como já ressaltai, evidencia o papel da escola na formação de intelectuais, notadamente orgânicos, e a importância de uma escola única para o cidadão, todo este a ser formado na perspectiva de poder vir a exercer a direção intelectual e moral da sociedade.

Com base em Gramsci (1995), compreende-se que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, um processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum, mas que, como pedagogia política, também pode permitir a construção de um saber prático, de uma ciência feita à luz da academia e do trabalho, e a instalação de uma mudança na postura e na consciência do indivíduo. Levando em consideração que a escola é *locus* contraditório, espaço de reprodução e libertação, arena em que se confrontam as forças do progresso e as forças conservadoras, como demonstra Bezerra (2007).

O momento vivenciado hoje, segunda década do século XXI, marcada por avanços extraordinários da ciência e da tecnologia, requer uma pedagogia atualizada, concreta, que considere os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sínteses de relações sociais, múltiplas determinações. Enquanto a pedagogia tradicional considera os alunos indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna, atualizada, considera os alunos sujeitos, indivíduos empíricos, isto é, sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Esta é a posição de Bezerra (2007), corroborando o pensamento de Saviani (1987).

Com isso, a educação passa a ter característica popular, segundo a representação do povo que está construindo dialeticamente este processo educacional, compreendida como:

[...] um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos, apresenta-se como um espaço privilegiado, já que trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos.

Dependendo da concepção e da direção que a escola venha a assumir, esta poderá ser um local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos (MOREIRA, 2007, p.21).

É a partir do *lócus* educacional que se faz democracia como base política para a concretização dessa proposta de educação popular (para todos). Perpassa, então, pela implementação de uma educação mais próxima do cidadão, observada a partir da busca do exercício da cidadania. Como diz Sposati (1997)

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).

Na reflexão que se desenvolve nesta Dissertação, a cultura da reprovação, da repetência e da evasão escolar, não é entendida como fracasso de uma proposta pedagógica ou mesmo do aluno, ou do professor; alcança outros atores como responsáveis pela exclusão social e educacional: os governos, o modo de produção e o sistema educacional, representado pelas configurações sociais, do processo de reprodução da lógica e da política excludente que perpassa pelas instituições sociais no sistema capitalista, que por si só é excludente e opressor, não permitindo aos sujeitos fazer suas escolhas e construir suas histórias a partir das circunstâncias vivenciadas.

Analisando a sociedade em que a escola está inserida, vinculada a um sistema educacional, as perspectivas de melhoria são preocupantes, diante do que Frigotto (2000) elucida:

Permite fazer uma reflexão profunda ao dizer que essas mudanças se processam “sob o signo da contradição e da perplexidade”, pois assim como vislumbram a possibilidade de melhoria e prolongamento da vida, reduzindo o tempo de trabalho e ampliando o tempo livre, paradoxalmente vive-se um período de profundas desigualdades e exclusões, gerando miséria, violência, fome, desenhando um mundo marcado pelo medo (FRIGOTTO, 2000, p 77).

Gramsci (1995), a partir de Marx (1983), desenvolve uma teoria capaz de ensejar a análise aprofundada das relações sociais, alcançando e relacionando o mundo do trabalho

(infraestrutura) e a escola (uma das instituições da superestrutura) evidenciando o homem como ser histórico e sujeito nas suas relações de produção da existência. Outros autores evidenciam essas contradições à luz da política e da sociedade atual, destacando-se: Frigotto (2000), Frigotto e Ciavata (2003), além de Bezerra (2007) que detalha criticamente uma proposta educacional construída à luz desse marco teórico, demonstra a pertinência e atualidade do trabalho como princípio educativo, na formação humana desde a educação básica à formação dos formadores.

Convencida que a escola traz uma contradição fundamental em sua função social: demandas de empresários, alunos e pais, inclusive de professores, convergem para a questão do trabalho, a escola como formadora da força de trabalho; outras demandas, de cunho nitidamente progressista e socialista, apontam para a formação crítica e construtiva de novas relações sociais que tenham o trabalho como princípio, mas não como única fonte de inspiração para a formação do homem, porém de importância fundamental.

Não cabe aqui uma análise dos diferentes modos históricos de produção e da especificidade das formas de exploração; cabe, apenas, sublinhar que, ao examinar suas especificidades, percebo que cada um deles se afirma sob determinadas relações sociais, modos de produção e determinados valores, teorias, símbolos e instituições, cujo papel é a reprodução das relações sociais e de poder dominantes.

Assumir o desafio de superação da exclusão no sistema educacional é, acima de tudo, comprometer-se com a ruptura de um sistema econômico e político na sociedade, proporcionando aos sujeitos autonomia de escolha e a consciência do seu poder de transformação, através de uma educação libertadora. Pensando a escola e a educação como um todo, o processo de opressão ainda é muito forte, visto que a disciplina e o limite como formas de repressão e obediência ainda são o ápice da sala de aula, nisso as particularidades dos alunos geralmente não são respeitadas, ficando subsumidas nos conhecimentos prontos e impostos pelo sistema.

Esta é uma questão crucial: como modificar a escola se as relações do capitalismo continuam as mesmas; fundadas na exploração de uma classe sobre a outra, se não se avança na busca de igualdade de escolha e de oportunidades para todos? Em torno dela são construídas reflexões que não admitem a aquiescência: As “soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZAROS, 2005, p. 35).

A educação é entendida nesta Dissertação como esse espaço contraditório, onde existem espaços de autonomia que podem ser usados para o enfrentamento ou a reprodução

do status quo. Ao mesmo tempo ela tem como desafio atuar sobre os efeitos da desigualdade social, necessitando preparar os indivíduos, com destaque à formação de formadores (professores). Enquanto os alunos assistem às aulas e aprendem, são sujeitos de sua educação, podendo participar ativamente do ato de educar, de (re)construir conhecimentos e de ser compreendido na sua subjetividade, nas suas vontades, na sua singularidade. Os sujeitos sociais podem ser transformados e transformar, como diz Paro (2002):

[...] a valorização da ação tem papel central na construção do aluno que se torna sujeito, pois este pode, mediado pela atividade educativa, desenvolver sua capacidade de refletir, questionar, pesquisar, agir, sentir, e tudo isso exige mudanças na postura do próprio educador (PARO, 2002, p. 118)

É premissa desta Dissertação que existe assim uma relação direta entre a função da escola e a exclusão social. A escola que se tem hoje é fruto de uma trajetória que persiste; mas ela também tem a condição de ser modificada pelos sujeitos que a constroem no cotidiano de suas práticas, através da consciência histórica. Tradicionalmente, no Brasil, a escola preocupou-se com o ensino baseado numa concepção positivista de ciência, supervalorizando "o como" fazer em detrimento de "o que" e do "para que" fazer, além da desconsideração do ser e do conviver. Esta pedagogia, na qual conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, fundamentava-se no rompimento entre pensamento e ação.

No modelo da escola tradicional privilegia-se a racionalidade formal, baseada numa prática mecanicista e puramente empírica. Tal método propõe a seleção e organização dos conteúdos descontextualizados, desvinculados da prática e dos problemas sociais, com a pretensão de que os conteúdos propostos sejam neutros e imparciais. Os professores passam a ser os únicos detentores do saber, e os alunos são relegados a uma posição de subordinação (PIMENTA, 2001).

A escola tradicional é aqui encarada, com base no referencial teórico exposto, como transmissora de valores, em que a disciplina e a manutenção da ordem adquirem papel central nos processos de ensino e de aprendizagem. Sob essa ótica, debater, questionar, refletir e acrescentar são ações que ameaçam estruturas consolidadas em práticas mecânicas e autoritárias. Nessa perspectiva, os professores são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados; objetiva-se o controle cada vez mais burocrático do trabalho do professor e dos corpos dos alunos.

O ensino é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. Assim, escola, alunos e professores passam a ser medidos em sua eficiência e eficácia, tomando como base do conhecimento a técnica e reduzindo o processo educativo a um processo de controle, inclusive sobre o docente.

Essa visão tecnicista da educação esclarece justamente a perspectiva econômica do ensino, sendo um processo que desqualifica o fazer educativo escolar. Frigotto (1993) deixa evidente essa análise, quando elucida que a economia global e a imposição por uma sociedade, baseada no mundo das informações, provoca uma visão em que o principal recurso de crescimento individual e social é o domínio de conhecimentos e técnicas, através do processo de escolarização.

O Estado capitalista com atuação neoliberal, preocupa-se com a produtividade em grande escala, atingindo também o sistema educacional com o discurso da motivação na formação do trabalho docente – perspectiva de motivação – sendo os intelectuais em geral e os professores em particular vistos como alavancas, máquinas manipuladoras para concretizar os objetivos governamentais. Nesse contexto, a formação docente, inevitavelmente, tende a ficar subordinada a um discurso que direciona o trabalho do professor, trabalho docente, a ser cooperativo, passivo e flexível, fazendo com que a escola atenda às necessidades de produção do capital e de manutenção do sistema.

Com isso, a motivação passa a ser um instrumento pedagógico utilizado que instiga a formação docente para que esta coopere, que se ajude e seja tão domesticado quanto a necessidade do capital o configure, construindo assim um trabalhador que possa aderir ao discurso de motivação e aceite que a saída individual é a única forma de sobreviver num mundo do trabalho em constantes mudanças. Os docentes passam a vislumbrar, na literatura de motivação, uma alternativa para diminuir as suas insatisfações e angústias. A lógica do capitalismo interfere nesse discurso como uma estratégia de controle e de qualificação da força de trabalho.

Esse conceito coloca a educação como instrumento de desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Considera Frigotto (1993) que:

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam

como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 41)

O autor vislumbra os desafios na formação e profissionalização do educador nos dias de hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas - democráticas, solidárias ou socialistas-e o papel da educação nesta construção. Frigotto (1993) enfatiza que, para responder a esses desafios, a formação e profissionalização do educador implicarão dimensões éticas, políticas, teóricas e organizativas.

Nas suas reflexões, demonstra quais seriam as estratégias de recomposição do capitalismo no contexto da crise do final do século XX, apontando que essa recomposição implica: o plano socioeconômico e o ajustamento das sociedades à globalização excludente; o plano cultural, ideológico e ético-político na naturalização da exclusão ou na exclusão sem culpa e na ideia de que não há alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo; no âmbito teórico, a crise da razão e emergência do pós-modernismo; e, finalmente, no plano pedagógico, a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação em mercadoria ou serviço que se compra.

O processo educativo, a partir dessas bases, é alienado do seu caráter histórico e político, encobrindo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de formação e profissionalização do educador a uma perspectiva adaptativa, descaracterizando seu papel de transformador.

Percebe-se assim que o Estado brasileiro, ainda privilegia uma sociedade desigual e de contradições gritantes, encravadas nesse modelo excludente e deixa à educação o papel de, sozinha, fazer a diferença na vida dos alunos e dos atores educacionais, sem garantir o mínimo necessário para a sobrevivência do indivíduo e a proteção social com demais políticas públicas. É sobre esse aspecto que será tratado a seguir, quando ocorrerá a análise da educação como política pública.

2.3 Políticas Públicas em Educação e o Terceiro Setor: uma relação de parceria?

A análise das políticas públicas no Brasil requer a discussão das especificidades próprias do Estado brasileiro, considerados os avanços e algumas linhas de continuidade, sendo flagradas, às vezes, as mesmas ações e posturas na regulação dos sistemas. A análise histórica da educação valoriza não somente as possibilidades da ação governamental, mas

também questões complexas que necessitam ser esclarecidas através de reflexões, sendo que a imposição do Estado e seu papel de regulador não podem ser ignorados. Azevedo (2004) ressalta:

As políticas de educação foram tratadas na qualidade de componentes do conjunto das políticas públicas de corte social, entendidas como a expressão da ação (ou não ação) social do Estado, que têm como principal referente à máquina governamental, no movimento de regulação do setor educação” (AZEVEDO, 2004, p.60).

O contexto em que se inscreve à educação corresponde ao Estado capitalista, com a economia pelo viés do neoliberalismo, de atuação mínima, que desenvolve sua ação através das instituições e da construção de uma legislação própria, com relações baseadas na perspectiva globalizada e no atendimento a organismos internacionais que, via de regra, não respeitam a diversidade cultural e individual dos sujeitos que compõem essa sociedade.

A atuação desse Estado ocorre através das políticas públicas, revelando as diferentes e contraditórias facetas dos processos de ampliação das políticas sociais nas sociedades capitalistas democráticas. Assim, pode-se dizer que essas políticas revelam muitas das diferentes e contraditórias facetas dos processos de construção e ampliação dos direitos de cidadania. Para Afonso (2001):

[...] Assim, se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p.22).

Nessa perspectiva, as políticas sociais, sobretudo às educacionais, podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses. É visível, no âmbito do Estado brasileiro, sua progressiva perda de autonomia relativa, inclusive em decisões negociadas com as classes sociais e suas representações.

Ao falar em política pública e na co-participação do terceiro setor, observo que, os padrões de relações entre Estado e sociedade civil no contexto brasileiro, desde o século XX,

estiveram pautados na regulação legal, em legislação própria que legitima e apóia as ações governamentais. Desde o início deste período, existiam instituições que eram consideradas de *utilidade pública*, a concessão deste título, era de competência do presidente da República na época, evidenciando o caráter paternalista e, sem critérios, e que ao observar a atuação dessas instituições, eram entidades escolares, a chamada escola particular.

Atualmente, , seguindo o transcurso da história, com a Constituição Federal vigente, ainda há a concessão de isenção de tributos para organizações sem fins lucrativos, no campo da educação e da assistência social, além de outras legislações que restringem a cobrança de impostos para instituições consideradas entidades beneficentes no campo, principalmente, da assistência à saúde e à educação. Neste sentido Afonso (2003) esclarece:

[...] É também necessário discutir em maior profundidade a valorização das redes (ou parcerias) entre atores coletivos e o Estado, porque, embora traduzam uma das alternativas mais inovadoras e interessantes das atuais políticas educacionais, elas também escondem uma nova (e mais eficaz) forma de legitimação da ação do Estado, num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais. [...] Permite-lhe mais facilmente descentrar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos atores coletivos, não-estatais, os quais, sendo levados a assumir-se como *parceiros*, assumem também, uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objetivos públicos que antes recaía exclusivamente no Estado (AFONSO, 2003, p.40).

A evidência ao chamado terceiro setor é algo relativamente antigo, mas a nomenclatura dada e o prestígio social fazem parte da recente história brasileira, precisamente nas últimas três décadas, fortalecendo inclusive essa expressão, o que para fins econômicos, o setor terciário são os serviços e, oriundos destes, encontram-se os serviços voluntários e assistenciais do chamado terceiro setor.

A ideia atual passa no âmbito internacional, permeada pela globalização e centrada em regimes neoliberais. É que nesse setor há unidade, consenso e homogeneidade. Só que nas relações sociais, no contexto brasileiro, é bem diferente. O terceiro setor é diversificado, heterogêneo e de uma forma simplista, vem da concepção de que se constitui uma organização sem fins lucrativos, com o objetivo amplo de proporcionar à população serviços de caráter público, sendo uma das formas as Organizações Não governamentais, ONGs. Afonso (2001) deixa claro essa relação quando diz que

[...]É inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do

Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, [...] aquelas que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas. (AFONSO, 2001, p.24).

É evidente a presença de imposições internacionais que vão regulando o Estado e forçando novas demandas. A presença de organizações dessa natureza deixa claro para a sociedade civil que o Estado e o mercado que não se preocupam em satisfazer a totalidade das necessidades e dos interesses da população. Ladim (2002) esclarece essa relação:

Terceiro setor não é neutro [...] É de procedência norte-americana, contexto em que o associativismo e o voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica, baseada no individualismo liberal, em que o ideário dominante é o de precedência da sociedade em relação ao Estado. Certamente, portanto, é expressão que aqui chega carregada de pressupostos e conotações, que, antes de mais nada, complicam sua operação, sem mediações no contexto da sociedade brasileira (LADIM, 2002, p.42-43)

O debate, sobre essa temática, é carregado de crítica da sociedade civil organizada ao Estado, principalmente no que tange ao combate à redução da pobreza e à perspectiva de desenvolvimento, uma vez que as abordagens se dão sob a ótica da iniciativa privada, em nome da eficiência. A partir destas últimas décadas, a dinâmica dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada modificou muito, absorvendo novas pautas e imprimindo novas demandas, além da emersão de novos atores sociais, fortalecendo esses aspectos, dentre eles as ONGs.

A presença de organizações dessa natureza, de certa forma, impõe ao Estado um posicionamento maior na função de mediação, de adequação às novas prioridades de uma sociedade globalizada e, acima de tudo, na promoção de uma agenda de debates com a sociedade civil organizada, além do exercício de novas funções do Estado, agora não só regulador, mas também como (e principalmente) avaliador. No caso da Educação, isso é bem presente quando se observam os testes em grande escala, como ENEM, SAEB e Prova Brasil. Torna-se o Estado mais distante da função de bem-estar social e das obrigações de provedor e fornecedor de serviços.

Assim, o imperativo que o discurso neoliberal institui, desloca o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado coloca a todos numa disputa individualista pela sobrevivência. O Estado é minimizado para as políticas sociais e, obviamente, não para os interesses do capital repassa aos usuários os custos das políticas sociais.

Essas políticas de regulação têm alcançado o trabalho docente, assim como o trabalhador de um modo geral. A gestão do conhecimento é algo do que o Estado neoliberal não abre mão devido à relação entre o conhecimento produzido socialmente em um quadro de relações de poder, interesses particulares e ideologias. O conhecimento é socializado na escola de modo a tornar consensual à política de Estado

Nesse sentido, a regulação burocrático-profissional traduzia-se, muitas vezes, numa aliança tácita entre o Estado e os sindicatos de professores, que era determinada ou pela relação de forças, ou pela convergência de interesses, ou pelo mero mimetismo institucional - o que é bom para os professores, é bom para a escola, e bom para o sistema educativo em geral (BARROSO, 2011, p.96).

Entretanto, novos modos de regulação do trabalho docente emergem como formas pós-burocráticas de coordenação, centradas na intervenção junto aos “fazedores de opinião”, no caso, os professores que passam a ser regulados através de especialistas. Estes especialistas sob o discurso das “boas práticas”, interferem nas práticas pedagógicas ainda regidas pela lógica da racionalização e até mesmo da pesquisa, com indicadores da qualidade.

A natureza do processo educativo escolar é de difícil regulação, e os representantes do Estado e das ONGs conhecem essas especificidades compreendidas como ameaças contínuas. Hargreaves e Stone-Jonhson (2009) assinalam que:

O ensino não é unicamente uma prática técnica e intelectual daquilo que os professores devem saber e são capazes de fazer, em que a pesquisa da evidência se pode realizar de maneira simples e direta. É também uma prática experiencial, emocional, ética, cultural, política e situacional que requer um complexo e exigente (do ponto de vista do conhecimento) processo de decisão, em situações variadas, com um sistema de relações rico e por vezes difícil. Tendo em conta a natureza multidimensional da prática docente, uma das abordagens mais consistentes para que sua melhoria seja informada pela evidência assenta nas comunidades de aprendizagem. Esta abordagem utiliza simultaneamente a evidência baseada na investigação e fundada na prática para formular juízos técnicos, emocionais, éticos e até políticos acerca das melhorias a introduzir na sala de aula, na escola e na

educação em geral que beneficiem todos os alunos cujas vidas afetadas pelos professores (HARGREAVES E STONE-JONHSON, 2009, p.108).

As políticas públicas em educação, em especial as de correção de fluxo, não ficam imunes a essa lógica do Estado neoliberal, de atuação social mínima, o que permite sua ação por regimes de parceria como uma concessão do Estado mínimo regulador e não provedor.

2.4 Educação Básica: uma história em construção.

Esta seção finaliza o capítulo II, sendo fruto das provocações, dos estudos e pesquisas desenvolvidas na pós-graduação *strito sensu*, *locus* que oportunizou várias leituras e reflexões sobre temas vinculados à educação, tomando como enfoque a perspectiva da Nova História Cultural, linha teórica que tem como eixo a experiência constituída por vários sujeitos e por outros olhares, personagens anônimos, que contribuíram para a construção do percurso da educação no Brasil. O conceito de escolarização adotado está baseado em Faria Filho (2004):

O processo e a paulatina produção de referências sociais têm na escola ou na forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso a nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de “conseqüências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao alfabetismo, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e a emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2004, p. 522).

A educação é entendida, segundo Lopes *et al* (2003) como “mediação, referência por meio da qual as relações na sociedade e na cultura são construídas de uma maneira ou de outra” (p.16). A partir deste conceito percebe-se ser possível traçar a trajetória da educação brasileira na visão de que estará sendo relatada a construção da própria sociedade, nos marcos da relação escola/sociedade. É importante também referendar os conceitos de leitura e escrita na perspectiva da educação explicitada por Vidal (2003) como “capacidades fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado” (p.499). É a partir dessa aquisição que se busca a emancipação e autonomia enquanto sujeitos de direitos.

Utilizo como referência a concepção de história que respeita os homens que fizeram o seu caminhar, “como homens do seu tempo” Hildsorf (2005, p.03), sem interferir no pensamento de cada autor. No intuito de tratar dessa temática, que compõe a educação

brasileira, especificamente a educação básica, relembro que a atuação dos jesuítas teve, além da intenção de catequizar e colonizar o novo território descoberto, ocorreram com eles os primeiros exemplos educacionais tão marcantes no Brasil Colônia, os quais iriam influenciar até o Brasil República.

Neste momento do país seiscentista, a educação passou a ser institucionalizada, através da criação de colégios para oferecer gratuitamente ensino secundário de humanidades, o que atendia por demais à exigência da sociedade da época com características aristocrática e escravocrata. Já no final desse mesmo período, século XVI, encontram-se exemplos de planos de estudo com o *Ratio Studiorum*, que dava suporte para o acompanhamento dos ensinamentos desenvolvidos pela Companhia de Jesus, tornando-se um marco histórico que iria servir de subsídio para os currículos futuros.

Nesse contexto da troca de interesses entre a Coroa e a Companhia de Jesus, que mantinha a ação jesuítica no Brasil, deve-se à trajetória educacional de meados do século XVI até o século XVIII. O foco modificou-se, gradativamente; não mais havia interesse na presença dos jesuítas, nem como colonizadores nem como educadores. A educação passou, então, a ser regida pelas leis vindas de Portugal, através da reforma pombalina, legitimada pela legislação pombalina, conceituada como “peças legislativas que foram idealizadas, elaboradas e expedidas por D. João V.” (Menezes, 2010, p.07) com o apoio de estrangeiros, como Luís Antônio Verney e Antonio Ribeiro Sanches, autorizados pelo Marques de Pombal.

A ferveção de novas ideias e reformas, a exemplo da Revolução Francesa, incidiram diretamente na forma de pensar e modificar a relação de interesses. A mudança sensível na educação no Brasil deu-se, justamente, pelo fechamento dos colégios dos jesuítas e também por ser, a partir deste momento, a língua portuguesa adotada como idioma oficial.

Nesse período, o latim ainda era ensinado, mas de maneira resumida e através da língua materna, língua portuguesa, dando ênfase ao que era nacional, mas com a proibição de se falar a língua existente no Brasil da época: Tupi. A metodologia principal de ensino era ministrar aulas régias para meninos, através de profissionais admitidos por meio de concursos públicos. Com o controle do Estado português, criou-se o subsídio literário, imposto sobre a cana-de-açúcar como maneira de controlar a produção de cana e a arrecadação advinda dela e de incentivar o ensino.

No momento da crise, intitulado de “crise do sistema colonial”, houve muita circulação de saberes, a contribuição das Lojas Maçônicas, das ideias francesas,

principalmente das ideias de ilustração (iluminismo) de Portugal. Por isso não ressoa a afirmativa de Azevedo (1996) quando afirma:

[...] Entre a expulsão dos jesuítas em 1779 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial (AZEVEDO, 1996, p.545).

Não se pode negar que a influência dos jesuítas na educação primária, tanto nas práticas de memorização, no método tradicional e que só mais tarde, por volta do século XIX, é que se teve a contribuição dos estudos de Pestalozzi, com o método intuitivo, além da marca das aulas régias nos espaços domésticos de ensino, nas residências dos alunos, envolvendo por vezes um número maior do que o informado nas estatísticas escolares, acesso não tão democrático como necessitava ser.

Isso vai mostrar que a escola, não no modelo que conhecemos hoje, tem influenciado na sociedade e construído um povo civilizado, fato sentido ao longo dos anos, registrado nas páginas da historiografia brasileira. Souza (1998) diz que “[...] a educação passa a cumprir finalidades determinadas pela sociedade, onde os discursos, os projetos e as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola” (p.19). Aos poucos o que ocorre é uma tendência geral à redução no papel da Igreja em relação ao controle da educação e um crescimento maior do papel do Estado.

No período do Império brasileiro, o que se percebe é o fortalecimento do espírito nacionalista, voltado para a construção de uma legislação que legitime e autorize o poder do imperador e da nova nação em pleno século XIX. Configurou-se o sistema dual em que a nação, nível federal, responsabiliza-se pelos níveis secundário e universitário, e as províncias, mesmo sem recursos, assumem o ensino das primeiras letras e os cursos de formação de professores como obrigatórios, embora em alguns lugares do país essa iniciativa tenha fracassado. A sociedade brasileira, apesar de buscar esse espírito de universalização do conhecimento, era bastante desigual, dividida em escravos e índios, tidos como “coisas”, e homens livres e pobres, como “plebe”, e os senhores e proprietários como “povo”. A preocupação com a instrução fornecida pelo Estado para cada um desses estratos era bem diferente.

No processo de instituição do ensino havia o Colégio Pedro II, um destaque da época, com o curso regular e seriado de estudos literários e científicos, mas a escassez de vagas nas escolas desse período e a diferença entre a qualidade do que era ensinado no ensino

primário e no secundário. Afastavam muitos alunos do nível universitário e da condição de buscar melhoras sociais; toda ação educacional era controlada no início do século XIX pela vigilância através das inspetorias de ensino, no entanto, essa presença era pulverizada e até dificultava o processo. A escola não tinha papel de destaque na sociedade nem era um lugar social importante na visão das pessoas da época.

A escola para os pobres deveria ser baseada no aprendizado somente das primeiras letras, buscando com isso civilizar o povo. Como diz Faria Filho (2003):

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições a uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre as condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2003, p.137).

No Brasil Imperial a escola primária era tratada, com enfoque no estudo das primeiras letras, tendo objetivo somente de agregar outros conhecimentos e valores, principalmente no que tocante à inserção social. Era priorizada a instrução elementar. No período analisado, todo um aparato legal vai surgindo para respaldar essa instrução elementar, ampliando o acesso de um número maior de pessoas às práticas civilizatórias.

Na prática pedagógica de então, encontra-se a presença de vários métodos de ensino - individual, mútuo, misto, simultâneo, intuitivo -, dos quais alguns vão perdurar por vários momentos. Novas ações docentes vão derrubando aquela perspectiva da memorização e da educação como componente de retenção de aprendizagem, sem apreensão ou significado, coadjuvado pela chegada de vários instrumentos tecnológicos como: cadernos, carteiras e quadro-negro. A trajetória dos métodos de ensino, a qual também adentra o outro período, fervia nas instituições escolares através das influências das ideias estrangeiras - pragmatismo, assim como esquentava o desejo do povo brasileiro por um país com outra forma de governo, um governo republicano.

Culminou em um projeto de governo que venceu: o Brasil República, já com um caminho percorrido na escolarização entre o espaço da fazenda, os grupos escolares e finalmente os colégios. Precisava-se de uma escola que atendesse aos ideais que propunham

construir uma nova nação, baseada em novos pressupostos, principalmente civilizatórios e higienistas, com a influência ainda de ideias europeias que já nas últimas décadas do século XIX apareciam no cenário nacional.

Emergiram vários espaços institucionalizados que efetivaram a educação, a saber: as chamadas escolas particulares ou domésticas, os próprios pais se reunindo e criando seus espaços escolares e juntos contratando professores, o que pode ser visualizado como uma multiplicidade de modelos de escolarização, inclusive os espaços já institucionalizados para meninos e meninas.

Na proposta republicana foi essencial a presença de grupos escolares e escola-modelo, que funcionava nas escolas normais, inicialmente no Estado de São Paulo, os quais depois serviram de referencial educacional para todo o país. Essas instituições diferenciavam-se dos antigos grupos escolares, principalmente pelos edifícios e por se imporem a partir da arquitetura e da proposta pedagógica, em consonância com as inovações educacionais.

Alguns novos métodos marcariam o ensino primário brasileiro, como o método intuitivo e suas lições de coisas, método através do qual “o professor devia criar as condições para que os alunos pudessem ver, além de sentir e observar o que estavam estudando” (FARIA FILHO, 2000, p.143) para facilitar a apreensão do conhecimento por meio da utilização dos sentidos e da experiência.

Também se deu a reunião de várias escolas primárias, o que proporcionava uma economia aos cofres públicos e maior aceitação pelos gestores. Enquanto para essas escolas havia o incentivo de material escolar, livros e apoio pedagógico faltavam muito para todas as outras escolas que não estavam situadas em espaços urbanos, como a escola-modelo. O discurso do Governo era o de que tudo era feito na tentativa de minimizar a falta de êxito educacional, criando assim uma educação inovadora pautada na ideia de se tornar popular e universal.

Essas novidades não foram bem aceitas por todos os professores; especialmente com a chegada de uma nova figura nas escolas, o diretor, que tinha funções administrativas e também de treinar ou repassar aos professores as determinações oficiais. O diretor, era um cargo exercido por homens com o perfil de ordenamento e mando, enquanto que a docência cada vez mais era exercida por mulheres, pois aos homens não interessavam os baixos salários pagos.

Os problemas enfrentados pelos intelectuais foram muitos, bem como pelos dirigentes da educação, tais como: a crescente demanda por educação, a infrequência dos alunos de camadas desfavorecidas e o currículo escolar diferenciado de meninas e meninos.

Aos poucos, através de dispositivos legais, o papel do Estado foi modificado para reorganizar os programas das disciplinas, melhorando as práticas escolares, introduzindo conteúdos para atender às novas solicitações sociais, como a inserção do programa de educação moral e cívica, a fim de inculcar na população brasileira o respeito à Pátria, à soberania nacional, mas também o controle, a disciplina, uma preocupação em erradicar o analfabetismo das massas com o intuito de transformar o brasileiro num cidadão apto para o trabalho.

A escola da República é marcada pela valorização da educação para o trabalho, servindo ao sistema fabril, que ao mesmo tempo modernizava e controlava, retirando a imagem do brasileiro como indolente e preguiçoso, sendo um símbolo da nova ordem e progresso. A partir de 1910, há vários movimentos sociais buscando uma educação para todos, com a participação de trabalhadores manifestando suas reivindicações. Vários grupos: socialistas, comunistas e movimentos negros vão se consolidando nas primeiras décadas do século XX.

Em 1920, deve-se à emergência da Associação Brasileira de Educação (ABE), cujo objetivo era promover os debates educacionais e consolidar o ideário de educação da República. A culminância desse processo registrou-se em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, ora marcado pelo “otimismo pedagógico” com o fito de estabelecer o poder instituído da época, com o discurso de colocar a educação como tema central do debate nacional, atendendo ao apelo do presidente Getúlio Vargas na direção de uma política de educação para a República.

Assim, muitas conferências foram realizadas em todo o Brasil, algumas em caráter de exposição em que eram apresentados os trabalhos de inovações pedagógicas brasileiras, também estrangeiras, sendo que o discurso do “novo” objetivava minimizar a participação dos movimentos populares ou de qualquer grupo social, só deixando de fora os protestantes, que eram um novo olhar para o progresso da nação. Progressivamente instalou-se um pensamento técnico na educação brasileira, sendo que a determinação desse grupo tecnicista não era formada por profissionais da educação, mas sim por engenheiros e médicos, uma elite que pensava educação, mas que não vivia o cotidiano das escolas.

Na década de 1930, registrou-se uma revolução, esta consolidada a partir dos anos 1930-1945 na historiografia da educação: a igreja fortalecida, mais do que em décadas anteriores, bem como as forças armadas, com um projeto político de educar o povo. A educação deveria servir à nação, com base em princípios a saber: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização, dando ênfase, nos currículos, à disciplina de educação física

para formar o ensinamento patriótico, com ênfase todo tempo na regulação foi legitimada por inúmeras legislações.

Desde 1930, com o fim do período oligárquico e a diminuição do regionalismo, o papel do Estado é redefinido, e daquele momento em diante existe uma ação intervencionista nos vários setores da vida nacional, e o governo central passa a atuar mais diretamente na organização do ensino em todo o país, inclusive criando, ainda nesse ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública, e no ano seguinte, 1931, o Conselho Nacional de Educação. A partir daí a Constituição de 1934 foi a primeira a valorizar o ensino como direito de todos, o que comprova o quadro comparativo abaixo.

Quadro 1 - Direitos à educação nos textos das Constituições Brasileiras.

Datas da Constituição Federal	Declaração de direitos relativos à educação				
	Educação como direito de todos	Educação como dever do estado	Obrigatoriedade do ensino Fundamental	Ensino Primário Gratuito	Vinculação de recursos
1824				X	
1891					
1934	X		X	X	X
1937			X	X	
1946	X		X	X	X
1967	X		X	X	
EC -1/69	X	X			X
1988	X	X	X	X*	X

(*) Gratuitude da educação em todas as etapas do ensino no âmbito oficial (fato inédito nos textos constitucionais) e não apenas no ensino fundamental.

Fonte: Alves e Passador, (2011, p.61).

Diante desses adventos, outro marco importante despontou no cenário nacional, com a criação das leis orgânicas de ensino que orientaram toda a ação ou prática pedagógica e administração das escolas, trazendo inovações à época, apesar de que a Constituição de 1937

retirara essa perspectiva de educação como direito de todos e não deixara claro como se daria o financiamento, em 1942 e 1946

No período da República populista viu-se o surgimento da LDB Nº 4.024, de 20/12/1961 que por muitos é considerada uma legislação conservadora que enalteceu a concessão da instituição particular e nada de novo trouxe para a escola pública. A novidade surgiu da própria população, que se organizou através de movimentos populares contra os índices alarmantes de analfabetos e a instrução elementar. O povo não queria mais uma educação marcada por uma perspectiva excludente e seletista, com professores atuantes em precárias condições de infraestrutura, num processo de proletarização da mão de obra.

Na década de 1950 circularam os estudos do educador Paulo Freire, que traz uma visão diferenciada de educação, inserindo o professor no processo histórico de produção do saber. Surgem assim alternativas de alfabetização das camadas desfavorecidas da população, não com uma perspectiva ingênua, mas com um cunho de criticidade. Mais tarde, a perspectiva de alguns autores seria não só a alfabetização, mas também o letramento, uma visão larga de mundo e interação com ele. A marca desse momento é justamente empregada pelas reivindicações escolares como estratégia de melhoria da educação. Nesse período foi grande a influência do pensamento de Álvaro Viana Pinto, que, ao lado do marxismo e das concepções gramscianas, tanto contribuiu nas formulações e práticas de Paulo Freire.

Com o golpe militar e a ditadura, a educação também passou a ser controlada pela exacerbação do tecnicismo, pautada pela premissa da disciplinarização, da normatização, do alto rendimento e da eficácia pedagógica. Através desses pressupostos, o país participou de uma nova ordem mundial, o que marcou a educação na nova ordem nacional. Foram visíveis nesse período o apoio e o incentivo às instituições privadas, como política do governo neoliberal, situação que persiste até os dias de hoje.

As estatísticas revelam que o período do regime militar foi o de incentivo à educação, graças à influência ideológica e financeira de organismos internacionais que passaram a financiar a educação no Brasil, evidenciando, com isso aspectos de rentabilidade da economia e promovendo, pelo viés quantitativo, o treinamento dos profissionais e algumas alterações no currículo. A tônica desse período foram as reformas educacionais, como: a Reforma Universitária, Lei 5.540 de 28/11/1968 e a Lei 5.692, de 11/08/1971, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus que continuaram incentivando a concentração de escolas particulares, com o fortalecimento maior dos órgãos de planejamento educacional; quando o ensino passa a ser pensado, controlado e monitorado de cima para baixo. Dos órgãos centrais,

como MEC - Ministério da Educação e Cultura surgem mudanças nas estatísticas, nos números, mas não na vida social de cada brasileiro.

Pensar e pesquisar a educação a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN, nº 9.394, de 26/12/1996, é vê-la como direito público subjetivo, centrado no princípio da liberdade. Para Moreira (2007), há gradativamente uma diferença na abordagem do Estado e do poder, nos quais a escola e o processo de escolarização passam a ser vistos como um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, proporcionou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, fortalecesse o conceito, já no § único do art. 11, ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um *sistema único de educação básica*. Todavia, é importante esclarecer que a educação básica é um conceito, definido no art. 21 desta lei, como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No art. 22 ficam estabelecidos os fins ou propósitos desse nível de educação quando diz que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei nº 9394/96, art. 22)

Diante dessa legislação, fica explícito que esse nível é base do prosseguimento dos estudos e que a formação do cidadão não está completa com o término dessa etapa. Também é preciso enfatizar que não é uma preparação para o trabalho e sim para uma formação que levará o indivíduo a buscar posteriormente formas de progredir e preparar-se para o mundo do mercado de trabalho. A lei, no artigo 4º, continua sendo clara quando evidencia que é direito do cidadão e dever do Estado ter assegurada uma educação básica de qualidade. Justamente nesse critério da qualidade, é onde reside um dos maiores entraves da educação no Brasil, já conseguimos até a ampliação, mas esse padrão de qualidade ainda é um desafio.

O momento é representado por políticas públicas que tentam minimizar os débitos históricos em educação e que ainda colocam o Brasil como país em desenvolvimento, mas com um atraso escolar. Os indicadores sociais dos governos da ditadura e o crescimento da iniciativa privada sobre o público apontam graves problemas sociais. A sociedade brasileira convive com melhoria de acesso à escolarização, mas não com a permanência dos alunos no sistema educacional, nem a qualidade do ensino, tampouco com a melhoria nos índices educacionais.

A escola pensada em todas as etapas da trajetória da historiografia da educação para as elites abriga as camadas populares como um todo sem compromisso com a modificação do seu modo de agir e pensar educação. As questões vinculadas aos processos escolares e à relação com a construção do conhecimento da leitura e escrita mostram-nos que ainda há uma distância entre acesso e qualidade, como também uma falta de identificação do currículo escolar com as necessidades sociais dos alunos concretos.

A análise da trajetória educacional, de uma caminhada marcada pela presença do novo e do velho, pelas intensas modificações sociais e tecnológicas, como também de comunicação mostra que desde o início da década de 1980 os estudos sobre a linguagem escrita e novas concepções de alfabetização tomam o cenário nacional. Nas últimas décadas foram marcantes as contribuições para a compreensão de que linguagem é muito mais do que a decifração de códigos escritos. Ela está vinculada à interação, ao usufruto social que o ser humano faz dela, modificando diretamente a concepção de processos escolares vinculados ao espaço educacional.

Em pleno século XXI, caracteriza-se hoje uma educação extraescolar, como afirma Dominique Julia (2001):

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (DOMINIQUE JULIA, 2001, p.11).

A efetivação dessa prática escolar implica um rompimento com a cultura reducionista que demarca o espaço da sala de aula como único e que somente nele é fomentada a aprendizagem. Ocorre assim a valorização do homem e dos saberes próprios de sua cultura, de sua relação social, como também dos agentes sociais que são mediadores da aprendizagem. Não somente o professor e a escola que se mantêm privilegiados pela sistematização do conhecimento, mas também o cotidiano do indivíduo como proporcionador do seu processo de aprendizagem, e, assim, a significação dessa alfabetização como a aprendizagem que parte de sua história.

Saber ler nas sociedades atuais deixa de ser uma questão de linguagem e passa a ser necessidade de sobrevivência. Para Freire (2005) considera como a “conotação política de uma conquista”, não podendo esquecer que longe desta conquista encontram-se milhões de

brasileiros.

Segundo dados do IBGE (2010) são mais de 18.600.000 brasileiros de 15 anos ou mais analfabetos, além daqueles que apesar de lerem e escreverem não entendem o uso social desse conhecimento e nem a utilidade do que foi aprendido nos processos escolares, não sendo capazes de inferir sobre um texto ou opinar sobre determinada situação (38.900.000 na faixa etária citada).

Sendo assim, o desafio da escola e dos organismos governamentais em melhorar o ensino no Brasil é grande, pois é preciso considerar que o que é ensinado na escola ainda está distante de potencializar a diversidade e as práticas do cotidiano dos alunos. Entendendo cotidiano conforme diz Heller (2008), como “a vida de todo homem, independentemente de sua posição na divisão técnica do trabalho” (p.32). Trata-se de uma questão grave no contexto nacional marcado pela internacionalização da economia, da tecnologia e do discurso governamental.

Modificar essa prática e lidar com as diferenças de ritmos e aprendizagens significa percorrer uma trajetória que muitas vezes não está prevista nos currículos escolares. E quando isto não é detectado pela escola, professores e demais profissionais do ensino redonda no “fracasso escolar”, que é alimentado por um arsenal centrado de fatores na proposta pedagógica autoritária, artificial e pouco significativa, presente na formação dos professores, com resquícios de uma escola voltada para a memorização e o treino.

A trajetória percorrida mostra como trilhou a educação brasileira, ora respondendo aos interesses políticos, ora indo ao encontro das necessidades da economia, está pouco preocupada com um planejamento, com a continuidade de políticas públicas e interesses coletivos da população brasileira. A opção para reverter esse quadro, emerge a partir da perspectiva de instituir políticas públicas que articulem os diversos níveis de ensino, entendendo que também a comunidade, os alunos e os profissionais da educação podem contribuir com suas reflexões e experiências, na qualidade de atores sociais.

A educação preside a necessidade de pensar em maiores investimentos governamentais, integração e continuidade dos movimentos promocionais, mobilidades sociais, apoio do aparato tecnológico, além de mergulhar na realidade que os alunos vivenciam no cotidiano e, a partir daí, ajudá-los a compreender o mundo, tendo em vista novas formas de acesso, principalmente quanto aos aspectos da leitura e escrita.

A educação sistemática é vista como instituição que prevê o contraditório, no qual existem espaços de autonomia, que podem enfrentar ou reproduzir o *status quo* e ao mesmo

tempo, têm como desafio atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade social. Ela deve preparar os indivíduos para serem letrados e viverem em um mundo, interagindo com ele.

O esforço aqui desenvolvido realça a relação direta entre a função da escola, a construção do conhecimento e o exercício da cidadania. A escola é hoje fruto de uma trajetória que persiste, tendo a condição de ser modificada pelos sujeitos históricos que a constroem através do cotidiano de suas práticas. Há limites da educação, em relação á construção da sociedade justa e igualitária, sendo o caminho para o exercício pleno e amplo da cidadania.

Diante desse processo histórico, o questionamento em relação ao fato de saber se a educação é possível e se essa realidade modificará no transcorrer desse século permeia o imaginário de qualquer profissional ou estudioso no assunto. Por esta razão, a reflexão de Barros (2004) é muito pertinente quando elucida:

O que torna a educação possível e necessária é o fato da modificabilidade humana. O homem é um ser que se transforma. Não a transformação meramente exterior, crescimento ou decadência que é próprio do vivo em geral, mas a transformação interior, que faz dele um ser histórico (BARROS, 2004, p.30).

Em síntese, a luta dos educadores por uma educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB. Vai além com a elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997, se mantém até, mesmo com os desafios neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

Com base nos estudos de Casassus (2002), realizados na América Latina, citados na obra de Alves e Passador (2011), são expressas as características de uma escola de qualidade, e que através dela se constrói uma educação de qualidade. Como demonstrado a seguir:

Figura 01 – Os *stakeholders* da educação de qualidade



Fonte: Alves e Passador (2011, p. 76).

Para os citados autores, com base nos seus estudos, essa escola mobiliza diversos sujeitos e mecanismos sociais, os quais conjuntamente colaboram para encontrar a qualidade escolar, sendo o diretor, o profissional da gestão que favorece para toda essa engrenagem funcionar de maneira coerente.

Essas características estão longe de se concretizar na realidade brasileira. Apesar da crescente abrangência de atendimento no que se refere ao acesso à educação básica, permanecem as desigualdades sociais e o déficit de investimentos financeiros para que a autonomia possa ser garantida, bem como a eficiência do ensino e da aprendizagem. Cury (2002) demonstra a importância dessa reflexão, pois em todas as etapas da educação básica o atendimento ainda não foi universalizado, e o acesso aos níveis de educação infantil e de ensino médio em muitas localidades é privilégio de poucos. Para existir essa qualidade, são imprescindíveis: o atendimento, a estrutura física e material e os recursos humanos, especialmente a formação do professor.

Nesse sentido Paro (2001), esclarece que a

[...] A educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social, que, em lugar do bem-viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformadora (PARO, 2001, p.25).

A cultura da repetência, já denunciada na década de 1930, tem produzido número crescente de jovens analfabetos funcionais, frutos da multirrepetência que os expulsa de uma

escola que não deu certo. Aqueles que persistem são rotulados sob a designação de “defasados na relação idade/série”, passando a ser objeto de programas ou políticas públicas especiais.

A marca fundamental de programas de correção de fluxo é oferecer aos alunos um ensino adequado, que representa a possibilidade de se contar com o conteúdo selecionado elevado, pleno de atividades estimulantes e de desafios significativos, capazes de provocar expectativas mais positivas de desempenho escolar em professores, alunos e pais, elevando a autoestima dos sujeitos envolvidos.

No próximo capítulo passo a esboçar a análise das vozes do sujeitos da pesquisa através de sua narrativas profissionais em programas dessa natureza, bem como elencar a trajetória teórico-metodológica necessária na construção desta dissertação.

3 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo aprofundo alguns aspectos relevantes da metodologia já descrita de um modo geral na Introdução, de modo a elucidar as questões do método adotado, a dialética (materialismo histórico), com ênfase à história oral e às representações sociais.

Em seguida (re) construo as categorias de análise, fruto da revisita aos clássicos e estudiosos contemporâneos, bem como da apropriação dos dados obtidos empiricamente, ou seja, das representações sociais docentes: formação docente, políticas públicas e *práxis* educativa.

3.1 A dialética como trilha teórico-metodológica em espiral

Entendendo o método como o caminho que viabiliza o comando teórico da investigação, optei pela dialética diante da formação que tive, além da natureza complexa e das contradições emergentes do próprio objeto de estudo, com o qual tenho uma familiaridade. Essa opção traduziu-se em uma trilha teórico-metodológica inspirada no método dialético, a partir do aprofundamento da vida cotidiana da escola segundo as representações dos seus agentes, buscando a especificidade das mudanças ocorridas em si e no outro, no contexto dos PCFs dos quais participam ou participaram, juntamente com outros atores sociais.

Ao delimitar o objeto de estudo não ignorei as realidades socioeconômica e política nas quais a escola pública está inserida, mas privilegiei a ótica dos profissionais da educação, interlocutores fundamentais junto ao público dos PCFs, constituído dos reais protagonistas. Segundo Minayo (1994):

Entendemos por pesquisa atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto,

relacionadas aos interesses e circunstâncias socialmente condicionadas (MINAYO, 1994, p.17-18).

Início apresentando as razões da escolha metodológica na investigação sobre formação continuada centrada nas representações sociais de educadores que vivenciaram a experiência profissional nos programas de correção de fluxo (PCFs) na rede pública de ensino no Estado de Sergipe, na perspectiva da história de vida. Trata-se de opção que se funda nas teorias críticas e valoriza a construção de saberes experienciais pelos professores durante sua formação profissional, com ênfase à formação continuada, uma vez que os PCFs, segundo Bezerra (2005), lidam não só com métodos de alfabetização, mas investem, especialmente, na formação continuada e no acompanhamento dos professores.

Faço a apropriação teórica dos dados empíricos, coletados e tratados cientificamente, conforme prescrições da pesquisa qualitativa, considerando, também dados de natureza quantitativa, com a convicção de que quantitativo e qualitativo mantêm uma relação dialética e não excludente ou linear. A *reflexividade crítica*, apontada por Nóvoa (1988), foi exercitada durante todas as etapas da pesquisa:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se ao momento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a idéia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1998, p. 115-116).

A utilização das narrativas dos profissionais da educação, de abordagem qualitativa, tem como referencial teórico as representações sociais, esta concepção amplia o modo com que o senso comum conhece uma determinada realidade, permitindo que possa ter uma nova representação, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1988), o conhecimento estudado por essa via é sempre uma produção prática e comprometida e/ou negociada de interpretação da realidade.

O método adotado não se caracteriza como autobiográfico, pois quem iniciou e provocou as respectivas falas foi sempre a pesquisadora, esclarecendo que o importante não são as narrativas e sim a reflexão que elas provocaram nos professores, de modo a permitir-lhes a (re)construção de sua trajetória profissional, tendo todos os cuidados com o rigor metodológico e com a fidedignidade do pensamento dos sujeitos envolvidos, como explicita Nóvoa (1995):

O primeiro movimento refere-se à aceitação progressiva, no trabalho acadêmico, das perspectivas (auto)biográficas que representam, ao mesmo tempo uma ameaça e uma vitória – vitória porque traz ‘novos olhares’ sobre o conhecimento científico e sobre os processos de formação; ameaça, pela possibilidade de se perder em rigor metodológico e nas dimensões críticas (NÓVOA, 1995, p.12-13).

A aceitabilidade acadêmica dessa perspectiva metodológica ainda traz polêmicas. A crítica que alguns fazem a essa opção, conforme Bourdieu (1996), ao discutir a possibilidade de *ilusão biográfica* é que, muitas das vezes, nesse tipo de pesquisa, os atores sociais não enxergam as determinações sociais que estão influenciando e agindo sobre eles, como as violências individuais e coletivas. Para esse autor, a *ilusão biográfica* é a falácia de se considerar uma vida como “[...] um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto [...]” (BOURDIEU, 1996, p.184).

Enquanto os outros métodos de pesquisa valorizam a contabilidade dos dados coletados e a análise estatística, o método da história oral enaltece a subjetividade dos pesquisados através dos respectivos relatos de suas experiências, fruto da sua formação, com um trabalho de análise de suas narrativas e sistematização do conhecimento produzido a partir dele. A base de análise do processo de formação do sujeito é a dialética que permeia seu percurso de vida, dando conta da realidade contraditória do fato de estar em uma sociedade capitalista, envolto de antagonismos, com sua correlação de forças e lutas de classes, violências, constrangimentos e pressões sofridas no contexto neoliberal, numa sociedade essa em que é hegemônico o modo de produção capitalista, o qual carrega em si o germe de sua destruição, como demonstra Marx (1983).

A história oral também ressalta o processo de conhecimento, sua construção ao longo das experiências, assim como os saberes dos sujeitos e, acima de tudo, sua contínua condição de aprendiz, referências teóricas e paradigmas. É nesse sentido que a experiência dos sujeitos de pesquisa é considerada por meio da memória, esta entendida nos termos de Halbwachs (1990) como “o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade” (p.21).

Estudar a memória dos profissionais de programas de correção de fluxo é mexer com o passado, com alegrias, dores, encontros e desencontros; é tratar da vida e das singularidades que permeiam a existência, bem como da pluralidade desenvolvida ao longo da trajetória de cada um e da coletividade. Sá (2003), recorrendo a Hobsbawm, esclarece:

Todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história do nosso próprio tempo quando olhamos o passado e, em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período. Mas aqueles que escrevem somente a história do seu próprio tempo não podem entender o passado e aquilo que veio dele. Podem até mesmo falsificar o passado e o presente, mesmo sem a intenção de fazer (HOBSBAWM *apud* SÁ, 2003, p.94).

A utilização das narrativas como fonte de pesquisa e formação decorre do pressuposto de que a educação se efetiva no cotidiano das relações humanas permeadas de falas e interações. Inclusive, quando o sujeito é o formador, como o professor, ele está se formando através de sua experiência e da construção de uma trajetória pessoal e profissional, conforme os estudos de Josso (2002) e Souza (2006), que entendem a biografia educativa como um recurso fértil para compreender a singularidade das narrativas e o processo de formação da identidade profissional.

Na especificidade desse tema, a memória é essencial para a análise do processo de construção da identidade profissional, compreendendo memória a partir do conceito de Le Goff (1990):

É um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades, e hoje, na febre e na angústia, [...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro (LE GOFF, 1990, p.13).

Esta seleciona do passado, evidenciando para os sujeitos o que os marcou e que, de alguma forma, irá influenciar ainda o seu presente. Para Pollak (1989), “a memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante [...]” (p. 20).

Os fundamentos teóricos dessa etapa da investigação residem nas concepções de: Heller (2000) sobre a cotidianidade e as representações da vida cotidiana; Josso (1999) quanto às representações de si e a construção do sujeito singular e plural, com ênfase à concepção dialética da história e à desigualdade na ótica capitalista, a ser superada a partir de novas visões de mundo e formas de produção da existência mais humanas e solidárias, além da perspectiva de Habermas (2003) com o agir comunicativo, das relações nas esferas pública e privada, da sociedade civil e da sociedade política. Ainda atravessa toda a pesquisa o pensamento de Nóvoa (1992).

A escolha do tipo de abordagem, focado nas narrativas de um grupo de sujeitos envolvidos (Alberti, 2010) sobre sua formação docente, ao lado da revisão bibliográfica e da

análise documental, consolidou a natureza qualitativa da pesquisa, que foi capaz de valorizar e apreender a construção dos sujeitos em sua diversidade, ensejar a reflexividade do pesquisador e da pesquisa e caminhar com métodos e teorias que validem tais procedimentos, como evidencia Flick (2009):

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (...) A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas que suas metodologias tradicionais (...) fracassam devido à diferenciação do objeto (FLICK, 2009, p.20-21).

Portanto, fugir do positivismo, muitas vezes ainda imperante em pesquisas na educação, implica a opção pela pesquisa qualitativa, que me permitiu decifrar a contribuição dos PCFs na formação docente dos sujeitos envolvidos, por meio das suas representações sociais. Quando se trata do objeto da pesquisa qualitativa, Haguette (2005) afirma “a superioridade do método qualitativo que fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais” (p.63).

Nessa perspectiva optei por escolher as narrativas como abordagem metodológica, por meio da coleta de dados verbais, envolvendo as experiências dos sujeitos participantes e suas memórias como principais fontes de exploração e conhecimento sobre a temática abordada, entendendo que ao mesmo tempo em que alguém narra sua história de vida, seja ela pessoal ou profissional, constrói e reconstrói a trajetória já vivenciada.

Compreendo linguagem pela ótica dos estudos da dialogicidade dos sujeitos, como compartilhar experiências do sujeito, o qual se remete àquilo que foi aprendido, experimentado, ou seja, aquilo que em algum momento foi vivido e o marcou. Larrosa (2000) esclarece que:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2000, p. 20).

Busquei a prerrogativa de ouvir as impressões e representações sociais dos próprios profissionais que são portadores dessa experiência, tomadas como objeto de estudo;

ouvir desses sujeitos suas motivações, seus interesses, seus limites e perspectivas enquanto participantes de programas de correção de fluxo.

As histórias de vida e os estudos autobiográficos, como metodologia de investigação científica na área de educação, ganharam visível impulso no Brasil nos últimos 15 anos, apoiados em diversas publicações internacionais e no amplo enfoque dado nacionalmente a partir da LDBEN de 1996, da figura do professor como sujeito de sua prática e como sujeito em potencial formação. As fontes orais configuram-se como uma possibilidade de resgatar a vida cotidiana dos profissionais dos programas de correção de fluxo, por intermédio do relato de alguns dos seus sujeitos, pela suas experiências. Para Thompson (1992)

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na própria história – seja em livros, museus, rádios ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p.22).

Essa posição é corroborada por Minayo (1994) que trata da pesquisa qualitativa focada nas histórias orais ou histórias de vida como uma estratégia de compreensão da realidade de pessoas e/ou grupos sociais, e por Alberti (2010) que valoriza a entrevista de história oral como ferramenta de pesquisa, como retomada do fato experimentado, vivenciado pelos sujeitos, dando ênfase às representações como algo real.

[...] há nela uma vivacidade, um tom especial, características de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro; aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e que por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (ALBERTI, 2010, p.14).

Em busca desse conhecimento centrado nas representações dos sujeitos que viveram e deram novos significados à conjuntura dos programas de correção de fluxo, defini a população da pesquisa, considerando que mais de 4.000 profissionais da educação pública do estado de Sergipe, das redes estadual e municipal de ensino, participaram no período

compreendido entre 2005-2010 dos programas de correção de fluxo, nos quais desde 2005 também atuo como pedagoga, integrante da coordenação estadual e formadora nacional do Instituto (CEPCF/SEED, 2010). Selecionei desse universo 15 profissionais para compor a população pesquisada, sendo que no transcurso dos contatos iniciais cinco não puderam participar, finalizando com 10 sujeitos.

Apesar da familiaridade que tenho com os PCFs, não os tomei como objeto de estudo da investigação, uma vez que se trata de objeto sociomediático que inclui amplo conjunto de variáveis e indicadores, nem sempre observáveis. Procuo apropriar-me, como objeto de investigação, das representações sociais dos profissionais sobre a formação continuada desenvolvida nesse contexto, contemplando, inclusive, suas experiências, singularidades, representações de si, do outro e da escola, por meio das narrativas, história oral, atividades cotidianas dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, como espaço de reflexão e aprendizagem.

O pressuposto basilar é que o foco na história de vida do sujeito da pesquisa possibilita a compreensão do seu processo identitário, pessoal e profissional, diretamente vinculado à sua prática pedagógica. Suas autonarrativas, decorrentes da abordagem inicial, alcançaram basicamente as respectivas histórias de vida com os determinantes do seu acesso ao magistério e aos programas de correção de fluxo. Trata-se de abordagem já consagrada na investigação científica das ciências humanas, com tradição na sociologia, psicologia e história, como demonstram Nóvoa (1992) e Dominicé (1990).

No Brasil, os estudos sobre o estado da arte quanto à produção acadêmica (teses, dissertações, livros e periódicos) na área de Educação que usa histórias de vida e estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica, como os de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2005), revelam que entre 1985 e 2003 foram crescentes os trabalhos sobre temas como identidade docente, formação de professores e profissão docente, nessa perspectiva.

A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a “um ponto de vista sobre a memória coletiva”, olhar que deve sempre ser analisado, considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios (HALBWACHS, 2004, p.55).

Com base em André (1997), focalizo o desenvolvimento dos professores, seu percurso pessoal e profissional como docentes, fugindo da centralidade em competências e

habilidades a favor das interações das dimensões pessoal e profissional, que se entrelaçam em uma trama que se inscreve numa materialidade temporal e espacial. Nesta perspectiva, observo os dados construídos mediante esse diálogo entre os contextos individuais e o contexto sociocultural, procurando manter um distanciamento em relação ao objeto de estudo.

Nesse sentido, tive o cuidado de, em alguns casos, manter até uma distância física, sendo delegada para bolsistas de iniciação científica, capacitadas especialmente no projeto, a função de entrevistar determinados sujeitos. Assim, encaro as diferentes tensões que se estabeleceram ao longo das narrativas em relação ao instituinte e ao instituído, com suas contradições, rupturas e continuidades, buscando uma reinterpretação da docência por essa via da bricolagem.

Ouvir os sujeitos nesse momento e nas condições descritas proporcionou-me a oportunidade de identificar até que ponto sua voz, carregada de experiências de vida, foi ouvida pelos PCFs e até que ponto esses foram influenciados por eles, sujeitos, na certeza de que essa relação fez parte do seu processo de construção da identidade profissional, incluindo a imagem que fazem de si e dos programas em apreço. Para Dubar (1997) a identidade humana é fruto de uma construção dinâmica, individual e coletiva, associada ao processo de aprendizagem tão enfatizado no professor como eterno aprendiz. Percebo que, na dimensão coletiva, a dinâmica institucional dos PCFs também imprimiu suas marcas sobre os sujeitos.

Em todo o tempo busquei não adotar a objetividade positivista na captação do real, mas mantive certo distanciamento e, ao mesmo tempo, tomei posição na análise apoiada no marco teórico e no absoluto respeito às narrativas e aos respectivos sujeitos. É imprescindível que o pesquisador perceba que está lidando com o retrato que o informante faz de sua realidade, não com o fato presente e sim com o fato do passado, com a memória, com os sentimentos que já foram vividos e agora são ressignificados, por isso tem outra conotação, compreendendo a construção de sua trajetória profissional.

Participar dos PCFs, inserida nesse universo, é algo complexo, até desafiador em nome de uma pretensa neutralidade como pesquisadora. Por outro lado, traz a vantagem eminente de conhecer esse mundo e ter proximidade com o tema pesquisado, além do livre acesso aos profissionais e documentos. Com o intuito de preservar os sujeitos envolvidos, bem como o órgão estadual no qual trabalho e sou vinculada como funcionária pública concursada, optei por manter em sigilo o nome da ONG que chamo de Instituto pesquisado e citar somente o estado de Sergipe, no Nordeste brasileiro em que a experiência aconteceu. Em

relação aos 10 sujeitos entrevistados para cujos nomes, para manter ao sigilo, com o consentimento explícito deles, para isso utilizo pseudônimos representados por nome de flores.

A análise documental é feita a partir do documento *Processo de Normatização dos Programas*, construído em maio de 2005 (BEZERRA, 2005), apresentado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) com todo o aparato legal que respalda as ações dos programas de correção de fluxo no estado de Sergipe, resultando na Resolução nº. 125 de 19.05.2005, dando legitimidade para a operacionalização e respaldando a intervenção educacional junto aos alunos com atraso escolar nas redes públicas de ensino (estadual e municipal).

A importância da utilização de fontes primárias, documentos utilizados como dados na pesquisa qualitativa está referendada por Prior apud Flick (2009), que diz:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (PRIOR APUD FLICK, 2009, p.231).

Assim, a vida daqueles profissionais que passaram pelos programas de correção de fluxo e suas impressões estão registradas através dos documentos contendo seus relatos. A escolha dos documentos foi feita por apresentar as quatro qualidades referendadas por Flick (2009): autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Os documentos escritos também são analisados pela concepção de Le Goff (1994), como fontes repletas de intencionalidade.

A principal forma de abordagem dos sujeitos foi à entrevista narrativa - relatos orais de 10 profissionais que integraram nos anos de 2005-2010 as equipes dos programas, escolhidos por indicação das coordenações regionais de cada diretoria de ensino (DRE), respeitando a vontade individual de participar das entrevistas, como voluntários, valorizando as especificidades regionais, das redes de ensino público (estadual e municipal), nas diferentes áreas geográficas e econômicas distintas do estado em questão. Neste sentido, esses relatos, constituem-se também fontes primárias da pesquisa.

Faz parte dos critérios para compor a população pesquisada: ser profissional da rede pública, municipal ou estadual de ensino de cada localidade, de modo a ensejar possíveis influências do *locus* profissional.

Apresento no Quadro 2 a seguir, o perfil dos profissionais entrevistados em relação a variáveis como: idade, gênero, grau de escolarização, vinculação administrativa,

tempo de experiência nos PCFs, cuja visualização via gráficos facilita a compreensão da composição da população pesquisada.

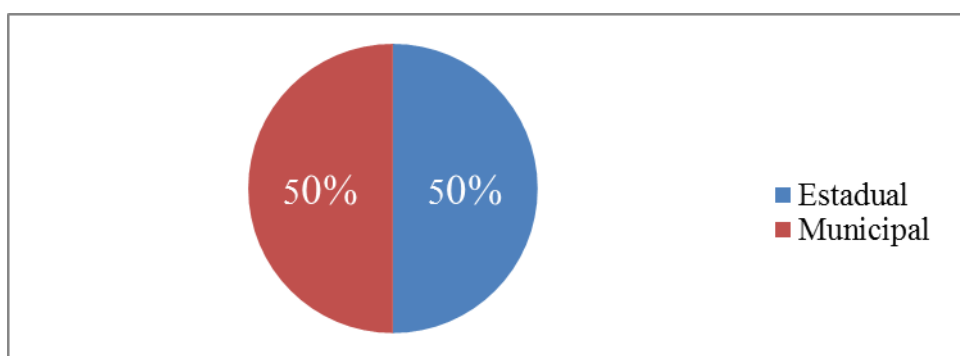
Quadro 2 - Perfil da população pesquisada

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	GÊNERO	VÍNCULO ADMINISTRATIVO	TEMPO NOS PROGRAMAS	FUNÇÃO NOS PROGRAMAS	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
Lírio	Feminino	Estadual	4 anos	Professor	Pedagogia e esp. em psicopedagogia institucional
Girassol	Feminino	Estadual	5 anos	Coordenadora Regional	Pedagogia e esp. em gestão educacional
Margarida	Feminino	Municipal	3 anos	Supervisora	Pedagogia
Orquídea	Feminino	Municipal	5 anos	Coordenadora Municipal	História
Rosa	Feminino	Municipal	3 anos	Professora	Licenciada em letras (português-inglês)
Violeta	Feminino	Municipal	5 anos	Professora	Pedagogia, esp. em gestão escolar e mestranda em ciências da educação
Dália	Feminino	Estadual	5 anos	Coordenadora Estadual	Pedagogia com habilitação em orientação educacional e mestre em educação.
Crisântemo	Feminino	Municipal	5 anos	Coordenadora Municipal	Letras e esp. em gestão educacional
Azaleia	Feminino	Estadual	5 anos	Coordenadora Regional	Pedagogia e esp. em gestão educacional
Gardênia	Feminino	Estadual	5 anos	Professora	Pedagogia

Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa de campo.

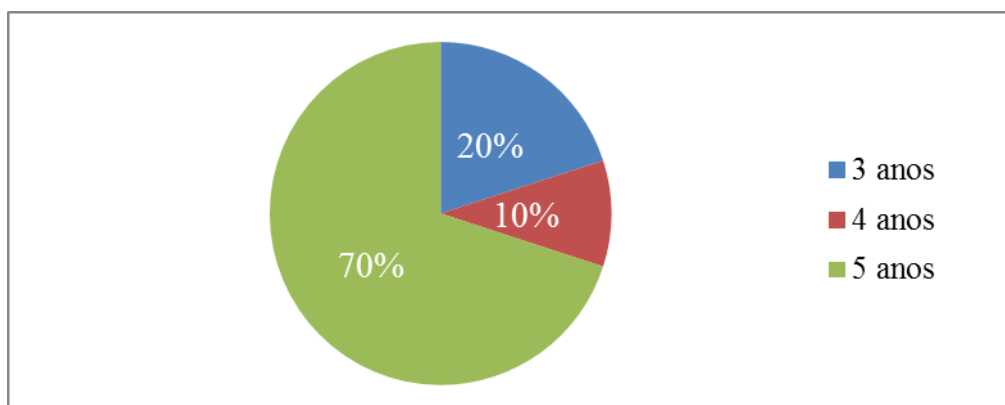
Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, de modo que todos têm uma experiência entre 3 a 5 anos nos PCFs, lembrando que o programa aqui discutido tem hoje 6 anos de implantado, formação superior na área de educação, predominantemente em Pedagogia, 50% com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Todos ocupam cargos efetivos como professores, sendo que nos programas desempenham diferentes funções, desde a docência à gerência dos PCFs. Trata-se de uma categoria crítica, como se verificam nos gráficos seguintes.

Gráfico 10–Vinculação administrativa dos sujeitos da pesquisa



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa de campo.

Gráfico 11–Tempo de participação nos programas de correção de fluxo da população pesquisada.



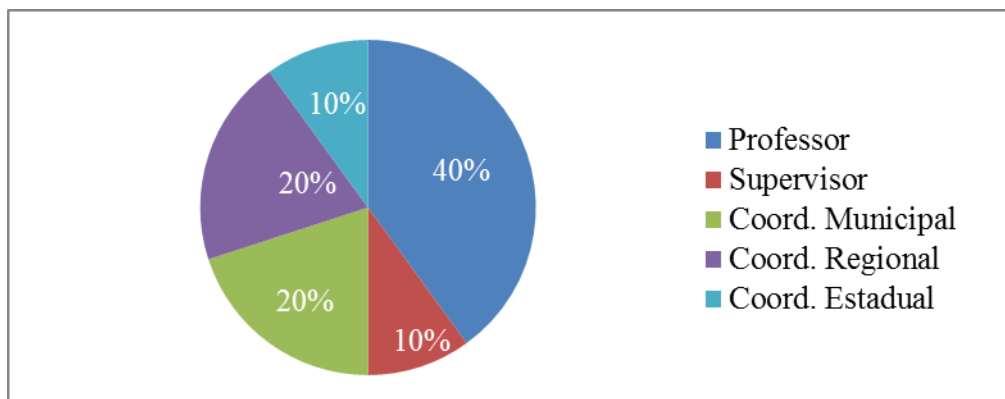
Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa de campo

Nenhum dos sujeitos da pesquisa tinha somente um ou dois anos nos programas de correção de fluxo, como demonstra Gráfico acima, todos acima de 3 anos, sendo a maioria, 70% da população, com 5 anos de participação, nessa tecnologia educacional. O que garante o status de experiência à prática vivenciada por anos e com variados alunos, permitindo a

reflexão da prática docente e o aprimoramento no processo, fomentando novas estratégias pedagógicas para o alcance dos objetivos.

Para ser fidedigna ao fato de que o profissional da educação, professor, regente de sua classe, é o que sente diretamente os efeitos das políticas públicas e das investidas governamentais, foi que se deu a escolha intencional da função dos professores a que representa o maior total, 40%, da população pesquisada, seguido de coordenadores regionais, 20%, e de coordenadores municipais, 20%, sendo somente 10% o total de coordenador estadual e de supervisor. Conforme apresentado no gráfico a seguir.

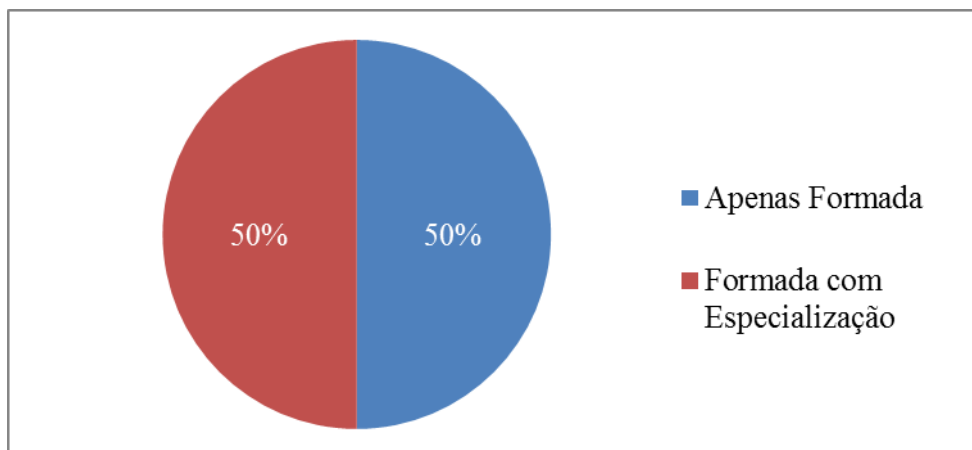
Gráfico 12–Função dos profissionais de educação na população pesquisada.



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa de campo

Quanto à formação é importante inferir que se trata de uma massa crítica, que busca no cotidiano aprimorar a formação inicial com a participação em cursos de formação continuada considerando que a metade, 50% da população pesquisada tinha além de formação, cursos de especialização *lato e stricto sensu*. Fato que respalda as falas nas narrativas de maneira crítica e reflexiva, além de coerente com sua prática profissional, verdadeiros protagonistas na construção de sua história cotidiana. Como evidencia o Gráfico a seguir:

Gráfico 13–Formação dos profissionais de educação na população pesquisada



Fonte: OLIVEIRA, K.A.V. (2011). Elaborado a partir de dados encontrados na pesquisa de campo

As condições, o espaço físico, em que foram realizadas e gravadas as entrevistas, principalmente, no ambiente de trabalho (Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação dos municípios). Apenas uma das entrevistas ocorreu na residência da entrevistada. Neste sentido, esclareço que optei por deixar de livre escolha de cada sujeito o lugar para realização. Os sujeitos foram abordados, com explícito consentimento, mediante entrevistas em forma de relatos, através de um roteiro de entrevista semiestruturada, atendendo aos objetivos da pesquisa e demonstrando a relação entre educação/cultura/sociedade, em uma visão voltada para a construção da cidadania.

As entrevistas foram gravadas, e no intuito de manter o sigilo dos nomes dos escolhidos, solicitei que cada um optasse por um pseudônimo, escolhido entre os nomes de flores, fazendo analogia à diversidade do jardim, à singularidade, à especificidade de cada flor ali existente, bem como do perfume que cada uma exala. Com essa perspectiva cada participante, a partir do início, foi assim intitulado. Desse modo o “jardim” investigado foi composto por: girassol, margarida, lírio, orquídea, rosa, violeta, gardênia, crisântemo, dália, azaleia, demonstrando que a diversidade característica de um jardim encontra-se nas pessoas que compõem e desenvolvem os programas de correção de fluxo.

Essa diversidade apresenta-se, conforme já explicitiei, no tempo de participação nos programas, nas funções exercidas, bem como na formação de cada um dos entrevistados, tendo como características comuns serem do sexo feminino e terem nível superior, além de concursados, alguns com vinculação municipal e outros estadual.

Inicialmente foi mantido contato telefônico e posteriormente marcada a entrevista. Todas as narrativas foram colhidas em contato único com cada entrevistado, em locais diferentes, não se apresentando a necessidade de retornar aos sujeitos para um novo encontro. Para obtenção das narrativas houve o deslocamento a três municípios de Sergipe. Foram momentos permeados de emoção, lembrança, sentimentos e resgates da pessoa humana e de sua vida profissional, seguindo a perspectiva que Bosi (2009) enfatiza, ao dizer que “escutar uma narrativa desencadeia em você [...] compromisso com o narrador, com a cidade em que a narrativa floresceu [...] Você é responsável” (p.24).

No primeiro momento apresentei a temática da pesquisa e os respectivos objetivos; depois disponibilizei a carta de autorização (Apêndice A) para que cada entrevistado preenchesse e assinasse, garantindo o sigilo, a lisura e ética que são necessários a qualquer investigação científica. Relatei o fato de que a entrevista seria gravada e transcrita e que parte das falas, na íntegra, seria utilizada para análise. A partir daí tudo transcorreu em clima harmonioso (os relatos da história oral de cada integrante da população abordada), sendo orientado pelo roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B).

Entendo por entrevista, com base em Haguette (2005) “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.86). Essa autora considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Esse *processo em movimento* requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivenciam, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

A investigação pôs em prática duas condições: ao mesmo tempo em que a narrativa pode ser utilizada como dispositivo de formação, serviu como instrumento de pesquisa, quando valorizou a contribuição e o entendimento da especificidade da vida escolar, do exercício da profissão docente, da construção de representações sociais e relações com a escola e o conhecimento de cada sujeito docente.

Como procedimento para efetivação da coleta de dados orais foi privilegiada a entrevista narrativa, semiestruturada. Flick (2009) elucida que “as narrativas produzidas pelos entrevistados como dados podem ser utilizadas como alternativas às entrevistas semiestruturadas” (p.164). As entrevistas narrativas estão registradas, bem como gravadas e transcritas com a aquiescência dos sujeitos, objeto de análise da seção 3.3 deste capítulo, agrupadas por temática e categorias, estas entendidas, conforme Minayo (1994), como

conceitos, blocos de pensamentos que convergem para a explicação de determinadas questões, permitindo classificações relevantes e a categorização de respostas diversificadas de modo a identificar pontos em comum, no contexto da pesquisa qualitativa.

A ênfase às representações sociais como referência objetiva imediata da pesquisa decorre do pressuposto de que é por essa via que se amplia a visão do sujeito e é referendado o conhecimento adquirido no status da experiência, de quem, a partir dela, modificou, refletiu e fez crescer ao aprendizado. Elas representam:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001 p 22).

Estas, portanto, são saberes do senso comum, construídos nas relações sociais entre indivíduos em cujo cotidiano analisam, opinam, conversam e pensam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações que se constituem em ideologias que passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais. Nesse contexto também são assimilados elementos da ciência e da tecnologia. De acordo com Jodelet (1990), a representação social é definida como

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. [...] A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361-362).

As experiências vivenciadas e a trajetória construída na cotidianidade das vidas dos sujeitos criam e/ou reproduzem representações, marcas e concepções que ficam guardados na história, na memória individual e coletiva. As representações construídas por eles constituem-se em momentos-chave que, para Josso (1988), são denominados de “momentos-charneira”. Quando os sujeitos lembrarem, recordarem referências importantes na trajetória profissional e trarão à tona representações de sua formação. Para Josso:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, 1988, p.44).

Por isso a representação social analisada a partir da concepção de Alves-Mazzotti (1994) foi basilar nessa trajetória de pesquisa, com ela, resgato o que ficou no professor de toda a história vivida nos programas de correção de fluxo, sua memória e sua formação.

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 78).

Assim se constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, devido as suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de representações sociais de condutas e das práticas sociais. A ideia foi primeiramente apresentada como tal por Moscovici (1961), em sua obra “La Psicanalyse: Son image et son public,” na tentativa de dar conta de uma psicologia que se libertasse do paradigma individualista. Conforme esse autor,

[...] representar uma coisa [...] é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, criam a impressão de realidade (MOSCOVICI, 1978. p.57).

3.2 As Vozes dos Sujeitos e as Categorias (Re)Construídas

Nesta secção, à luz dos objetivos da pesquisa e da fundamentação teórico-metodológica já expostos, apresento uma análise qualitativa das narrativas dos 10 sujeitos abordados via entrevistas semiestruturadas, destacando o compromisso ético com o anonimato, omitindo sua identificação, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada sujeito selecionado, e ao mesmo tempo com o compromisso com a preservação da integridade de suas falas (fidedignidade). Entendo a etapa de análise como a mais rica e delicada da pesquisa, como esclarece Minayo (1994):

Após as considerações iniciais, faz-se necessário que reflitamos um pouco sobre a finalidade da fase de análise. (...) podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 1994, p.69).

Desenvolvo esforço de apropriação e correlação das narrativas coletadas, relacionadas ao objeto de estudo e às categorias de análise, (re)construindo-as. Visando à fidedignidade e à explicitação das categorias, trago a transcrição de algumas vozes dos professores, indicativas de sua forma singular e plural de apreender e representar internamente a realidade dos PCFs, particularmente quanto à formação continuada, considerando a experiência de cada profissional e a reflexão individual sobre sua ação docente, no que concerne aos objetivos da pesquisa.

Procuro demonstrar a pertinência dos dados coletados e responder às indagações da pesquisa, na perspectiva dialética, bem como com a clareza de que sua validade é limitada ao caso pesquisado. Não tenho a pretensão de generalizar resultados, além do que reconheço os limites quanto ao espaço-tempo em que a pesquisa foi realizada, ao tamanho e à representatividade da população abordada, embora reconheça tratar-se de uma contribuição quanto à discussão acadêmica da formação continuada do professor, com seus limites e possibilidades. O desafio assumido aproxima-se de Alves-Mazzoti (2001) ao afirmar:

[...] O grande desafio que enfrentamos hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microsociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes. A aplicabilidade dos

conhecimentos na área de educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validade pela análise crítica da comunidade científica (ALVES-MAZZOTI, 2001, p.48).

Nesse contexto, os sujeitos foram incitados a relatar um pouco da sua história até chegar à condição atual nos planos profissional e pessoal, percebendo as mudanças existentes e a trajetória construída, sabedor que o professor é um ser de múltiplas dimensões e determinações, cuja integridade faz-se presente em todas as suas ações e reflexões, em todas as esferas da vida humana, inclusive no seu trabalho.

Em suas narrativas particulares, os sujeitos (re)construíram algumas categorias em comum, em torno das quais passo a apresentar suas falas, intercaladas com minha análise, observando o que Bosi (2009) orienta:

[...] o escutador tem de responder a esse ato de amizade. Ele se torna responsável eticamente pela narrativa, é um pesquisador diferente dos outros porque também se torna responsável pelo narrador e não pode abandoná-lo. [...] Recebemos do entrevistado uma coisa preciosíssima: ele nos dá alento, seu tempo de vida (BOSI, 2009, p.25).

3.2.1 (Re)Construção da Categoria Formação Continuada Docente

Eu cresci profissionalmente, porque a gente está sempre procurando, sempre pesquisando. (Margarida)

Abro a análise com essa fala em epígrafe pela sua objetividade, ao caracterizar a formação continuada docente decorrente da busca contínua da pesquisa impulsionadora do crescimento profissional. A necessidade docente que move o sujeito na sua autoformação é hoje complementada pela concepção da formação como direito do professor. O marco teórico desta Dissertação pretende elucidar que a formação docente contempla não só o desenvolvimento de saberes e competências dos educadores, como também a (re)construção do seu cotidiano, da escola e da própria educação de qualidade que é o desafio contemporâneo.

Na conjuntura atual, para tratar da categoria formação continuada docente e do seu desenvolvimento no Brasil, parto das pesquisas de Nóvoa (1992), Tardif (1991), Brezezinski (2002), amplamente divulgadas no país a partir da década de 1990, as quais impulsionam o pensamento pedagógico para a crítica aos modelos tecnicistas, calcados na lógica da racionalidade técnica, advinda nas décadas de 1970 e 1980, que reduziam um projeto de formação docente à maneira mais adequada de alterar as práticas pedagógicas.

Após o relato das histórias pessoais e demais pontos que emergiram nessa indagação, suscitei nos entrevistados o ponto-chave da pesquisa que era justamente sobre as mudanças provocadas na formação profissional após a participação em programas com metodologia própria, material organizado e pré-produzido, e fluxo de aulas a cumprir.

A expectativa era de que muitos iriam criticar o trabalho sistematizado e algumas vezes burocrático, com o preenchimento de diversos quadros e o acompanhamento de toda a evolução dos alunos, isto porque na defesa da reflexividade docente busquei a superação da lógica da racionalidade técnica que reduz o projeto de formação à busca de maneiras mais adequadas (boas práticas), de alterar as práticas pedagógicas.

Superando as expectativas iniciais, os relatos abordaram positivamente a formação continuada desenvolvida pelos PCFs no sentido do aumento na organização, da importância do crescimento profissional com a valorização do aluno, no sentido de respeitá-lo como sujeito da ação de aprender, conforme Freire (2005). É o que se infere das falas a seguir:

O momento de diferença da teoria e da prática, muita das vezes quando a gente estuda está fazendo a graduação: Ah! Tudo é bom, tudo é bom, tudo é bom, quando a gente vai para sala é que a gente sente a necessidade de organização, de planejamento, de sistematização e que nada pode ser feito aleatório. [...] Que tudo na vida tem que ser planejado, antes de fazer qualquer coisa a gente tem que pesquisar e modificar o que não está surtindo efeito. (Lírio)

A fala da professora retrata a importância dada ao planejamento como momento de aprendizagem, de reflexão da prática profissional, como oportunidade de resgate dos objetivos traçados e perspectiva de alcançar novos rumos, que os PCFs muitas vezes proporcionaram a apropriação da teoria e aproximação dessa com a prática docente, enriquecendo a trajetória do professor.

Antes, eu trabalhava, mas não tinha tanta estratégia como tenho agora, agora sei que facilitou mais porque tem mais recursos e tem mais facilidade com o material dourado, emborrachados tudo ficou mais fácil. (Margarida)

Assim, se eu já era uma pessoa, uma professora organizada, não porque sempre gostei de uma organização total. A partir do programa, porque ele é um ensino bem organizado, com uma metodologia ampla que requer e exige muito dos professores. Então essas exigências provocaram em nós, os professores, que tínhamos uma metodologia normal, a preocupação em se organizar melhor e planejar melhor para desenvolver melhor o nosso trabalho com os nossos alunos. (Rosa)

Para Rosa, fica evidente a condição de aprendizagem que os recursos didáticos proporcionam ao aluno, na perspectiva que vai da abstração ao concreto, que garante o conhecimento dos conteúdos a partir da manipulação, observação e manuseio do material, tudo isso envolvido em uma metodologia estruturada para cada aula, com organização e efetivação da aprendizagem.

Uma valorização maior do aluno, dos conteúdos, das estratégias e do todo em sala de aula. (Orquídea)

A valorização do aluno como sujeito, protagonista de um processo, o de aprendizagem, na relação direta com o professor que detém o processo de ensino; além da valorização dos conteúdos, das estratégias, da sala de aula como algo integrado, articulado, e não fragmentado, do todo, fatos que ficam evidentes na fala de Orquídea.

Eu que já tinha exercido a função de professora, supervisora, técnica pedagógica, coordenadora na regional e capacitadora, achava que sabia muito sobre educação, mas esses anos nos programas de correção de fluxo motivaram diversas quebras de paradigmas na minha formação. Compreendi o quanto é importante o acompanhamento de todas as ações, a tomada de decisão imediata, a intervenção focada nas reais necessidades dos profissionais e dos alunos. Com certeza hoje sou uma profissional bem mais preparada, aberta a novas experiências e conhecimentos. (Azaleia)

Para a entrevistada Azaleia, o acompanhamento é fator decisivo para o êxito educacional, através dele as intervenções podem ser garantidas e assim uma melhora significativa da aprendizagem dos alunos, ocorre também à tomada de decisão e a busca incessante por novas estratégias de ensino

Mudou exatamente a metodologia de ensino como professora e me proporcionou várias oportunidades no campo profissional, pois a partir dos programas fui convidada para trabalhar na Diretoria Regional de Educação (DRE) onde até hoje estou trabalhando. Antes, eu trabalhava seguindo os conteúdos dos livros e aprendendo somente com a prática do dia a dia,

depois do programa eu mudei muito com relação à metodologia e nós que passamos pelos programas de correção de fluxo nunca mais ensinaremos como antes. (Violeta)

Já esta entrevista, Violeta, enaltece as mudanças na metodologia de ensino e as oportunidades no campo profissional, a valorização de uma experiência dessa natureza na perspectiva de agregar conhecimento e de oferecer status de saber, além das mudanças que ocorrem enquanto profissional.

Na realidade, a própria filosofia dos programas de correção de fluxo, o foco proposto e a metodologia diferenciada são aspectos inovadores e desafiadores que se acrescentam à formação de qualquer profissional na área educacional. Foi uma experiência riquíssima, com grandes e significativas aprendizagens para os professores que integram os mesmos, considero-me mais preparada para discutir sobre o tema, de forma mais aprofundada e de contribuir com o conhecimento adquirido para a formação de outras pessoas o que faço nas funções de coordenadora acadêmica do curso de Pedagogia, numa faculdade que oferece licenciatura em Pedagogia, portanto, essa experiência tem sido também de grande valia na preparação de acadêmicos desse curso para exercerem a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Dália)

Para Dália foi uma boa experiência, significativa, que valorizou os sujeitos envolvidos e preparou-os para as adversidades que iriam encontrar, fortalecendo o pensamento de Brezezinski (2002), quando diz que:

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, estamos diante de um desafio: procurar “saber” a identidade do professor e a profissionalização docente, considerando que saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la a condição de compreendida, Para buscar sua gênese e seu sentido (BREZEZINSKI, 2002, p.7).

Daí eu comecei a perceber uma mudança, porque até então eu ainda estava fazendo minha graduação, estava na faculdade há 2 anos, então começou a mudar tudo, minha visão começou a ser outra e realmente eu passei, de ser aquela professorinha da comunidade carente, a crescer para professora. (Gardênia)

Assim remete o relato de Gardênia quando retrata a mudança ocorrida, na prática profissional e na sua visão, sua atuação passou a ser: autônoma, articulada, global e transformadora.

Esses relatos demonstram a intrínseca relação da história de vida pessoal e profissional na formação docente. Percebe-se que para os sujeitos participantes da pesquisa, os programas de correção de fluxo acrescentaram-lhes à atuação pedagógica o aprimoramento das estratégias de ensino, a sistematização de conhecimento e, principalmente, a oportunidade de atualização e adoção de postura que permitem a utilização do conhecimento de forma diferenciada, consciente e produtiva. Além disso, eles evidenciaram que essa experiência ampliou as opções profissionais dos protagonistas por fazer com que agreguem atributos, dando status de valorização e aquisição de nova tecnologia educacional.

Do ponto de vista da formação docente, em virtude do espaço escolar rigidamente impregnado pela atmosfera neoliberal, com suas estratégias de centralização das decisões (controle) por um lado e descompromisso por outro, Kuenzer (2003) retoma os estudos de Marx sobre Fierbach para uma pedagogia de formação: “[...] os educadores precisam ser educados a partir das novas circunstâncias, para que possam desempenhar sua função no processo de construção da nova sociedade” (KUENZER, 2003, p. 50).

A formação docente na perspectiva social contemporânea é entendida e defendida como um direito do professor. Desse modo urge a superação do estágio de entendê-la apenas como autoformação e deixá-la exclusivamente ao sabor das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. O momento requer que essa seja colocada de fato no rol das políticas públicas para a educação. Nesta perspectiva, a formação compõe, com a carreira e a jornada de trabalho – que, por sua vez, devem estar vinculadas à remuneração-, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o desenvolvimento de saberes e competências profissionais dos educadores, quanto para a (re)construção da escola pública de qualidade.

É um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e da sociedade globalizada. O professor é um dos profissionais que mais necessita manter-se atualizado, vinculando à tarefa de ensinar a de estudar, (re) significando a teoria em meio às experiências da prática pedagógica. Transformar essa necessidade docente em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e de desempenho em patamares progressivos de competência exigidos pela sua própria função social.

Esse processo não pode ser reduzido à concepção de formação inicial e depois deixado tão somente no âmbito das capacitações. Os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos acabam voltando-se, de maneira fragmentada, para um dos aspectos da formação docente: a capacitação em serviço. O excesso de cursos, muitas vezes, tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de rápidos e compactos momentos de aperfeiçoamento.

Novas demandas impõem-se aos programas de formação docente, especialmente na modalidade de formação continuada, como: tratar as questões pertinentes à organização curricular na ótica de considerar o professor como sujeito do seu próprio processo de formação e como construtor do projeto político pedagógico da escola, capaz de intervir, em conjunto com outros atores, na implementação dessas diretrizes curriculares. Desconsiderá-las implica o tratamento do professor como mero executor de políticas governamentais, retirando dele a condição de protagonista da história.

Essa é um elemento fundamental no cumprimento de algumas das promessas da contemporaneidade, no ajustamento de déficits ou excessos constatados e processados em termos desta realidade atual, no que diz respeito aos desafios da globalização e à diferença que caracteriza a espécie humana. A escola tradicional, marcada pela oferta única em termos de processos de ensino e de aprendizagem, pela inflexibilidade e/ou inércia docentes, é um modelo esgotado. O conhecimento hoje é visto como uma construção social, que se dá nas relações de classes, o que implica anacronismo do professor e da escola estáticos perante um mundo em acelerada mutação.

A expectativa atual de teóricos e educadores em relação à formação continuada é de que esta venha a constituir-se em dispositivo de fomento à mudança, elaboração de saberes e aquisição de novas competências que permitam trabalhar de forma eficaz as especificidades locais, diversificar abordagens e estratégias pedagógicas, reconhecer fatores internos e externos na (re)produção da cultura da reprovação, multirrepetência e evasão escolar. Especialmente, espera-se que a formação continuada promova nos professores capacidades reflexivas, de questionamento e de transformação, de modo a ensejar-lhes o (re) significar de conceitos antes aprendidos, aliados agora ao status da experiência. Desta forma, Tardif et al (1991) consideram:

[...] os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença

estaria na relação do professor com cada um deles. Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. (...) Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais (TARDIF *et al.*, 1991, p. 8).

Evidencia-se que a formação docente não se dá exclusivamente no espaço acadêmico, mas permeia diversos setores sociais. Assim, desafia organizações estatais em busca de significado, participação e envolvimento dos atores escolares na promoção de mudanças significativas na aprendizagem dos alunos e no ensino, ampliando as práticas pedagógicas, inclusive assimilando crítica, construtiva e oportunamente o arcabouço tecnológico disponível na contemporaneidade.

Embora se reconheça o caráter cumulativo e até difuso da formação docente, sendo patente a ideia de que os profissionais da educação aprendem pela experiência, admite-se como lugar preferencial de formação continuada à escola. Espaço onde inevitavelmente as problemáticas da formação são definidas e construídas, não de forma isolada, solitária ou por iniciativa pessoal, mas sim de maneira coletiva, a partir da atuação e da reflexão dos professores nesse *locus* de contradição.

Assim, existe uma tensão crucial que é o dever ser da profissão e a condição concreta em que se efetiva essa formação e sua prática profissional, a partir da premissa de que a formação continuada deve responder não só aos desafios que a sala de aula e o próprio sistema educacional impõem, também demandas socialmente necessárias.

Nessa perspectiva, a formação é vista como um processo em que trabalhadores estão sendo mais (re)qualificados em sua força de trabalho em meio à complexidade da trama social e não distante dela. Muitas das vezes essa trama social, quando se trata de educação, está sendo tecida com a direção apontada por vários organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e outros, em detrimento da prática pedagógica e dos saberes que são aprendidos nas experiências com a comunidade escolar, em uma abordagem que vai além da acadêmica. Nesse sentido, concordo que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Sobre formação docente, Nóvoa (1995) esclarece que “a formação de professores pode desempenhar um importante papel na configuração de uma nova profissionalização

docente” (p.24), perpassando por, além do momento inicial, novas experiências e principalmente reflexão sobre a prática docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

É importante destacar que, no transcurso da formação continuada do professor, sua própria formação inicial é questionada e superada por novas opções, no confronto de saberes com a prática vivenciada. Tardif *et al* (1991) esclarecem esse aspecto quando falam dos saberes da experiência como um:

[...] núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor (a)s tenta(m) transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF *et al*, 1991, p. 234).

Essa prática é construída quando o professor está inserido no sistema educacional, no contexto de contínuas tensões, contradições e indeterminações, em meio à massificação do ensino que faz eclodir toda a diversidade social no contexto da escola. O trabalhador educacional dá-se conta da dimensão dos desafios da prática e, via de regra, reflete sobre a insuficiência de sua formação para lidar com as questões oriundas da história da exclusão social, com seus determinantes e consequências, de natureza extremamente heterogênea, aglutina aspectos socioeconômicos, culturais e étnicos, dentre outros. A clareza da complexidade desse quadro angustia o profissional docente e desencadeia-lhe um processo de adoecimento que pode levá-lo não só à frustração profissional como também à desistência (síndrome de *Burnout*).

Esse processo é percebido entre vários professores, quando desistem de lutar, de provocar mudanças e de sonhar com uma melhor profissionalização, conseguida por meio de melhores condições de trabalho. Vasquez-Menezes e Codo (1999) explicam que na memória desses professores existem marcas de um profissional cansado e desanimado, além de conceituarem a síndrome de *Bournout* como “síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (p.283).

A política de educação inclusiva ainda cobra desse profissional a superação da cultura da reprovação, da multirrepetência e da evasão escolar, inclusive dos alunos em situação de risco social e daqueles com deficiências que têm o direito à escola dita regular, a uma educação de qualidade. Como incluir via escola em uma sociedade excludente, quando as políticas públicas permanecem insuficientes para garantia dos direitos humanos fundamentais de cada cidadão?

Para Cury (2002), “não se deve exigir da escola o que não é dela, superando concepção de uma educação salvífica e redentora” (p.170). É difícil para o professor promover as condições de ensino e aprendizagem em meio a demandas tão vastas que chegam às salas de aula, visto que a gravidade dos problemas existentes ultrapassa a formação do professor, que não se encontra com recursos teórico-metodológicos que lhe permitam atendê-los, como a escola, que não disponibiliza de recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Considerando que atualmente há lacunas importantes na formação inicial dos profissionais de educação, fruto de todo o contexto já descrito, em especial da falta de inovação dos currículos, historicamente construídos pelas agências formadoras. Sendo assim, urge o aprimoramento do trabalhador docente via formação continuada, o que é válido, inclusive, para os profissionais dos programas de correção de fluxo, cuja população-alvo traz fortes sequelas da exclusão social e econômica, como estereótipos, estigmas e acultura da repetência, sendo cercada ainda de preconceitos. Os cursos oferecidos na perspectiva da educação continuada não têm se traduzido em melhoria substantiva do saber-fazer docente.

Na realidade, os modelos tradicionais de capacitações esporádicas, de curta duração, têm como objetivo primordial o repasse das diretrizes de atuação de reformas educativas ou programas de governo, não se constituindo em uma reflexão crítica do cotidiano docente, estabelecendo uma relação muitas vezes hierarquizada de conhecimento e saberes.

Em se tratando de formação voltada para profissionais que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham relação com o cotidiano e com as práticas pedagógicas e que estes partam das demandas da própria escola enquanto espaço de construção de saber. Nessa perspectiva, os professores tomam a sua prática como foco de análise, reflexão e inovação e se constroem como sujeitos singulares e múltiplos.

A instituição de uma política pública de articulação de várias instâncias, entre elas: as agências formadoras, as instituições de ensino e as organizações não governamentais, podem implicar a discussão e a geração de proposições para melhorar a formação docente na

perspectiva da compreensão dos sujeitos envolvidos, minimizando as deficiências de base dos cursos de licenciatura e a inadequada formação de professores em serviço, assim oportunizando revisão das suas representações sociais.

A valorização da pesquisa, da procura, da aprendizagem, mesmo já possuindo formação inicial, dá importância àquilo que Nóvoa (1992) evidencia, quando afirma: “-após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (p.83).

Quando instigados a falarem sobre a formação e suas nuances no processo de construção do fazer docente, alguns dos sujeitos da pesquisa evidenciaram a importância que esse momento tem. Retratando aquilo que Brzezinski, 2002, evidencia:

Há de se ter certeza, contudo, de que nada é coletivo e social sem a experiência do subjetivo e do objetivo. Todos os componentes necessários para a construção da identidade quer seja pessoal, quer seja coletiva, são processados pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais (Brzezinski, 2002, p.8)

Nele [Digite uma citação do documento ou o resumo de um ponto]! (Crisântemo)

Assim, fui professora da DR no ano de 2003, em 2004 coordenei um outro programa de alfabetização e, desde 2005, estou coordenadora dos programas de correção de fluxo. (Azaleia)

Percebo ainda que, de acordo com o balanço das entrevistas, os profissionais entrevistados valorizaram a experiência vivenciada como um saber produzido a partir da prática, fazendo a análise crítica de que muitas vezes foram colocados para participar dos PCFs, independentemente de suas vontades, sendo até imposto, ou de outra maneira sem alternativa de escolha por diversos motivos internos da unidade de ensino, mas que mesmo assim, em meio à participação, houve a aprendizagem e a experimentação de várias práticas pedagógicas inovadoras.

Bom, eu cheguei aos programas de pára-quedas, caí do céu nos programas, não foram os programas que caíram do céu na minha vida, fui eu que caí neles. (Gardênia)

Nesse sentido, Catani (2005) elucida que:

[...] as experiências pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de significados e identificando escolhas e injunções que, ao

longo de sua existência, foram conformando os seus modos de compreender e agir diante de situações do dia-a-dia” (CATANI, 2005, p.43).

Evidencio que não obstante as representações favoráveis dos protagonistas quanto à formação desenvolvida no contexto dos PCFs, a educação de educadores hoje necessita superar a lógica da racionalidade técnica, formando professores em novas circunstâncias, visando ao seu desempenho construtivo no processo de transformação social. Assim Kuenzer (1991) propõe formação do professor para o exercício de funções intelectuais no processo de construção de uma nova sociedade. Esta perspectiva não emergiu nas falas dos sujeitos, embora seja tão importante quanto a carreira docente, sua jornada de trabalho e remuneração. Defendo a superação da fragmentação em qualquer tipo de formação continuada, inclusive na capacitação em serviço.

3.2.2 Professor: um ser em formação permanente, implicações e desafios da prática docente.

Fundamentei-me, inicialmente, nas concepções de vida cotidiana e cotidianidade de Heller (2008), pelo fato de sua teoria proporcionar ampla reflexão sobre a história dos sujeitos na construção do seu cotidiano, bem como permitir a compreensão de que o cotidiano é também um espaço em que se faz a história, além de dar suporte aos questionamentos sobre as transformações da escola, através da participação de seus integrantes.

Trata-se de uma opção teórica pelo fato de Heller (2008) oferecer uma nova conceituação de cotidiano e indivíduo, resgatando a subjetividade do próprio indivíduo, da pessoa humana, do sujeito na sociedade de antagonismos com intensa correlação de forças. Assim, passo a entender a discussão sobre sociedade, escola, desenvolvimento profissional, tendo como fio condutor a formação contínua do educador, nos diferentes espaços sociais e culturais, ressaltando a formação inicial aliada à prática docente como oportunidades de novos estudos e fonte de conhecimento.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humana-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem por mais insubstancial que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida

cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. [...] O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 2008, p.31).

Na tentativa de apropriação dos dados empíricos, valorizo, nessa perspectiva, as representações dos sujeitos sobre sua vida cotidiana como docente e ser humano inserido na sociedade contemporânea. O espaço da cotidianidade é, portanto, percebido como um *locus* em que também se faz a história, muitas vezes com o anonimato de educadores que desempenham papel fundamental na elevação da autoestima de alunos excluídos sistematicamente pelo sistema educacional.

O profissional da educação é sujeito e, como diz Josso (1999), desenvolve trabalhos com metodologias de investigação-ação, a partir das experiências de outros sujeitos, na sua singularidade e, também, na pluralidade que se completa nesse devir, valorizando as experiências construídas a partir de histórias orais.

O trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação, efetuados na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, múltiplos recursos, ligados às aprendizagens da experiência etc. Esse trabalho de reflexão, a partir de uma descrição da formação de si - pensante, sensível, imaginante, comovendo-se, apreciando, amando - permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com sua freqüente inadequação para uma compreensão que libera a criatividade em nossos contextos de mutação (JOSSO, 1999, p.25).

Esse sujeito reconstrói-se pela reflexão do seu cotidiano, nos seus relatos orais que contemplam também sua trajetória profissional, sendo “porta-voz”, segundo Josso (1999), do grupo social que integra. A pretensão é que a prática profissional não fique restrita a modelos que inviabilizam a ativação de suas potencialidades pessoais. Espera-se que, mesmo com a sistematização metodológica proposta pelas políticas e/ou pelos programas, a partir do seu cotidiano pessoal e profissional, o professor seja também agente de sua formação e sujeito da história. O pressuposto é de que a vida é espaço da educação ou formação humana e que a história de vida representa terreno fértil em que se constrói essa formação (JOSSO, 1999).

Com base em Nóvoa (1992), que introduziu no Brasil, desde os anos 1990, o método autobiográfico, verifico que algumas pesquisas em educação emergiram sob essa direção, inclusive na área de formação docente, analisando a possibilidade que o professor

tem de, a partir da sua reflexão, melhorar a prática pedagógica e provocar mudanças. Os sistemas de ensino na busca de melhoria, muitas vezes, promovem alterações curriculares e novas orientações metodológicas, utilizando condições de planejamento, desconhecendo o cotidiano da escola e da profissão docente, sem valorizar a autonomia do professor.

Vale a pena projetar o percurso pedagógico do professor, o qual vai exigir deste a compreensão de sua prática docente e o significado do saber construído a partir dela. Isso requer uma gestão democrática e participativa, valorização financeira, condições de trabalho e reconhecimento social, para que possa ser aplicado. Essa perspectiva, assimilada na análise da prática pedagógica também em programas de correção de fluxo, implica transformações pelo exercício da prática reflexiva no desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar.

A educação é vista como *locus* contraditório, com espaços de autonomia, enfrentamento e/ou reprodução do *status quo*, ao tempo em que tem como desafio enfrentar os efeitos da desigualdade social. Daí sua necessidade de preparar os professores para serem reflexivos e críticos. Percebe-se que existe uma relação direta entre a função da escola e a construção do conhecimento e que, inevitavelmente, a escola é hoje fruto das relações sociais vigentes, em sua trajetória de hegemonia capitalista que persiste. Não sendo da essência da escolar o ser capitalista, admite-se que esta tem a condição de ser modificada pelos sujeitos que a (re) constroem no cotidiano de suas práticas.

Os projetos das escolas, enquanto organizações autônomas e específicas podem potencializar a articulação do professor como indivíduo-coletivo docente, por meio de um trabalho de *reflexividade crítica*, Nóvoa (1992), sobre as práticas e com ela construir a identidade institucional. Por isso é tão importante investir nas pessoas e dar um grau de saber às experiências visando ao desenvolvimento no contexto das histórias vividas pelos professores, comprometendo-se com uma perspectiva de formação continuada, valorizando as dimensões coletivas e participativas, como âncora para a construção da autonomia e da identidade profissional.

A subjetividade necessariamente acompanha todo o processo de formação humana e especialmente da formação continuada docente, fazendo parte da busca e construção da identidade pessoal e profissional. Em meio aos relatos, encontro marcas deixadas na memória de cada sujeito. Segundo Catani *et al* (2000):

[...] abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. [...] As memórias pessoalmente significativas são

aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis na nossa lembrança (CATANI *et al*, 2000, p. 168-169).

Os voluntários da pesquisa falaram de suas experiências, das interações, das influências familiares e institucionais, dos seus saberes e de suas opções na construção contínua de suas identidades. Sob essa categoria encontram-se trechos das narrativas dos sujeitos que revelam a necessidade e a busca de autoria, sem desconhecer as influências das brincadeiras de criança, dos familiares, do mercado de trabalho e institucionais. Também é retratada a busca de opção profissional.

A Pedagogia na minha vida foi uma escolha pessoal e também tinha tendência familiar. (Lírio)

Na fala de Lírio, evidencio a escolha, a opção pessoal pela Pedagogia, pelo ensino como algo que marca um querer pessoal e uma tendência familiar, que ela seguiu sua trajetória pessoal a partir da condição social de escolher e não só pela imposição de circunstâncias.

Comecei a trabalhar aos 15 anos como assistente de secretária em escola particular. Então eu vi a parte burocrática do ensino e tentava melhorar enquanto profissional desse lado. Aí fiz Contabilidade, mas não me dei bem. Aí, ao terminar Contabilidade, eu fiz o magistério já pensando fazer concurso, prestar concurso para entrar no estado como professora. Fiz o pedagógico, que é o segundo grau, visando já essa parte mais para lidar com aluno [...]. Eu me encaixei bastante e gosto muito de ensinar. Então, comecei a tentar fazendo um pré-vestibular e passei na Universidade Federal fazendo licenciatura em Pedagogia. (Girassol)

Eu gosto assim: sempre gostei de ensinar, eu gosto de desafios, e ser professora para mim é um desafio! Por isso que eu escolhi ser professora. (Margarida)

Eu escolhi a minha profissão de professora quando eu era criança, quando eu brincava assim, com as minhas colegas, minhas amiguinhas de rua [...] de escolinha. Já era uma profissão que eu queria ser quando crescesse, mas a partir do momento em que comecei a brincar com minhas coleguinhas, aí eu comecei a me apaixonar. É tanto que eu fiz Pedagogia, me formei em Pedagogia, sou pós-graduada e estou fazendo outra pós-graduação. (Rosa)

Bem, a minha escolha profissional não foi casual, o meu objetivo foi sempre ser professora até conseguir o que eu queria. Então trabalhei oito anos no ensino regular. (Violeta)

Após participar de um concurso público em 1984 em uma cidade de outro estado, iniciei minha vida profissional no ano de 1985 sendo professora de 1ª série (alfabetização). De 1989 até 1993 fiquei diretora até quando decidi realizar um sonho: sair desta cidade. Chegando aqui, trabalhei em escola particular com inclusão na alfabetização, 1ª série, 4ª série e na 5ª série e 6ª série professora de geografia, que foi uma experiência maravilhosa. Fiz o concurso para outra cidade em 1997 sendo nomeada no quadro de efetivo no ano de 2001, trabalhei em uma escola municipal na 1ª série à época. (Crisântemo)

Terminei o magistério em 1985, passei no concurso do estado para professora em 1986 e concluí Pedagogia em 1990. Durante 11 anos lecionei da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do magistério, na minha cidade, período esse que me agregou grandes conhecimentos sobre a prática de sala de aula e a dinâmica de aprendizado. Exerci a função de supervisora pedagógica junto a professores do ensino fundamental, também nesse município, por dois anos. Posteriormente fui convidada para fazer parte da equipe técnico-pedagógica da DR, atuando por dois anos. [...] Paralelamente, durante minha carreira, venho prestando assessoria técnico-pedagógica a alguns municípios, com palestras e capacitações. (Azaleia)

A experiência de formação continuada e atuação nos PCFs suscitou, na maioria dos sujeitos da pesquisa, intensas mudanças, fica evidente o gosto que os entrevistados têm pelo ensino, esse gostar se apresenta também como o desejo pelos desafios, pela aprendizagem e por mudanças na sua cotidianidade, entendendo com Heller (2008) que:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para viver em sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 2008, p.33).

Essas formas variadas de interação e de percepção de si e do outro, na fase adulta, emergem a partir das narrativas, ficando claro que as ações desenvolvidas resgataram a autoestima, não só de alunos com defasagem idade-série, bem como dos profissionais envolvidos, percebendo que nos construímos através do nosso cotidiano por sermos seres individuais e coletivos à medida que compreendemos a influência de uma experiência profissional, também no plano pessoal.

O resgate daquilo que Nóvoa (1992) explicita quando fala sobre a construção do professor, no processo de tornar-se e estar sendo professor. Entendo como ele, no momento que ensinamos não só o que sabemos como o que somos. Isso tem ligação direta com o que

vivemos e experimentamos no plano pessoal e profissional, por isso a prática pedagógica ressoa também no lado pessoal e provoca alterações.

Os relatos abaixo dão a conotação real do desenvolvimento do gostar de cada entrevistado, o gostar de ensinar, de ser desafio, de ter sua autoestima trabalhada e elevada à medida que alcançam objetivos do processo de ensino, o quanto à organização da atividade pedagógica melhorou com a utilização da metodologia específica, chegando até a relatar a paixão pelo que desenvolve. Sentimento esse que é essencialmente motivador e transformador, que proporciona no sujeito da docência um encantamento próprio e que modifica o ambiente de trabalho.

[...] com esse trabalho, com pessoas desestimuladas tentei encorajar e aí elevou a autoestima, minha principalmente, e tentei elevar a autoestima dos professores, primeiro ano de trabalho. Então foi muito crescimento enquanto pessoa, mudar de comportamento da água para o vinho. (Girassol)

Uma autoestima sempre elevada por conta das conquistas no campo profissional com sucesso. (Orquídea)

Não dá para passar pelos programas de correção e não mudar a perspectiva de educação, de refletir sobre o próprio processo ensino-aprendizagem, sobre o desempenho dos profissionais do ensino, de seu envolvimento e compromisso com o ensino e com os alunos, sobre a metodologia específica proposta pelos programas; tudo isso fez de mim uma nova pessoa. (Dália)

Com a autoestima elevada, o meu relacionamento com as pessoas ficou mais aberto, passei a ser mais participativa nos encontros profissionais. (Crisântemo)

O reconhecimento e valorização da minha condição de educadora influenciaram significativamente na minha vida pessoal, trouxe segurança, reconhecimento, respeito e mais independência. Atrevo-me a dizer que fazer parte dos PCFs foi um divisor de águas em minha vida. (Azaleia)

Então a minha vida pessoal mudou para melhor, eu procurei olhar o mundo de outra forma. Eu tenho uma filha e ela passou a ser minha oficina para a questão do desenvolvimento das minhas turmas, a questão de não estar comparando, mas aprendendo a cada dia com os meus alunos, com a minha filha em casa, a questão do dia a dia, da rotina, porque uns desenvolvem mais e outros menos. Então na minha vida pessoal, mudou a questão de aprender a ser mais organizada, a querer e, a saber, que eu posso, porque até então eu achava que não podia, mas eu digo que agora eu posso, que eu tenho capacidade, eu posso estudar, eu posso ler, está tudo ao meu alcance. (Gardênia)

A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, verifica-se que eles se sentiam bem ao lado dos alunos, compartilhando dificuldades, alegria e preocupados com o que o

outro sente, a partir de suas vivências, proporcionando dignidade e superação, além do envolvimento. Percebo também seu envolvimento para trazer algo diferente, inovador, pesquisar, atitude que foi conseguida graças à reflexão do seu cotidiano profissional e a partir das necessidades dos alunos, especificamente dos alunos com distorção idade-série.

O professor é um profissional da educação que se constrói no processo de sua experiência docente, na interação com outros profissionais da educação que compõem a comunidade escolar e com seus alunos. “Formar-se é acima de tudo processo, movimento constante, transformar-se. Essa é a vida do professor, ainda que resista” (Eckert-Off, 2008, p.11).

Assim os profissionais que foram ouvidos nesta pesquisa relataram as mudanças percebidas e suas experiências após as vivências nos programas e o quanto se transformaram no processo e com a aprendizagem que construíram.

[...] Lá eu vi todo um processo de avaliação que eu me identifiquei bastante com os meninos que já ensinava no estado em outro município, que é uma realidade totalmente diferente do meu município e já comecei a ver os problemas já mais de perto, que eram alunos de rua, eram alunos sem pai, nem mãe, sem, vamos dizer assim, sem cuidados pessoais, assim muito desleixados, muitos precisando de carinho, de atenção. Então, eu passei dois anos nessa escola e tive vários alunos com dificuldades, mas tentando sempre da maneira como o sistema trabalhava. Passei dois anos voltei para o meu município, ensinei três anos em outra periferia também com alunos com problemas com drogas, com prostituição. [...] Mas depois desse ano foi tudo bem, fui convidada para ser assistente da coordenação devido à quantidade de turmas maiores na DR e aprendi a trabalhar com dados estatísticos, inserção, análise e aí foi um momento bom porque eu vi agora o lado gerencial, vi o lado pedagógico e passei a ver o lado gerencial. Tudo isso tive uma visão muito ampliada de todo processo de implementação, inserção, incoerência de informação, desenvolvi uma habilidade que a experiência nos programas me trouxe de ver o todo e assim ter a capacidade de administrar problemas visando solução imediata. (Girassol)

A mudança é retratada por cada sujeito como algo significativo, como a capacidade de, no processo educacional, experimentar novas oportunidades de atuação e aprender com elas, quebrando preconceitos e desafiando os seus próprios limites de conhecimento. Fazenda (2001), ao falar sobre esse tipo de pesquisa, que valoriza a voz de quem pratica a docência no cotidiano escolar, retrata que:

Além de ser necessário abirmos para a educação a possibilidade de novas leituras teóricas, é indispensável pensarmos na possibilidade de novos enfoques metodológicos. A constatação dessa necessidade ocorre ao enfrentarmos o desafio de pesquisar o cotidiano escolar. O cotidiano é tão

amplo e complexo que nem sempre encontramos a melhor solução para o estudo e enfrentamento de sua problemática nos padrões convencionais de análise e pesquisa (FAZENDA, 2001, p.79).

O interessante é que assim emerge também a subjetividade de cada ser, de cada sujeito no momento das narrativas, e como cada um construiu a representação dessa experiência, o que ficou armazenado em sua memória. Trata-se do que Pollak (1992) evidencia quando diz que “a especificidade da história oral é o fato dela mostrar, através das memórias individuais, os limites do trabalho do enquadramento da memória” (p.206). Vejamos os relatos:

Antes, eu decidia pelo impulso e hoje eu penso, analiso e executo. (Orquídea)

Antes eu era uma professora que se preocupava com a aprendizagem dos alunos, mas não ao ponto de passar horas e horas pesquisando. Hoje me tornei uma professora mais organizada, mais comprometida e mais preocupada com a aprendizagem dos alunos devido à defasagem idade-série entre meus alunos. (Rosa)

Antes, uma pessoa tímida e depois, centrada e, com uma visão global de liderança, trabalho realizado com foco nos resultados e na pedagogia do sucesso dos docentes e discentes. (Crisântemo)

Com os relatos de Orquídea, Rosa e Crisântemo, observo a diferença que essa experiência causou em cada entrevistado. Para Orquídea, a relevância se imprime no pensar antes de agir, na análise da situação vivenciada antes da mera execução. Para Rosa, a ênfase dada na organização, no comprometimento com o alcance da aprendizagem dos alunos com atraso escolar. Já para Crisântemo, a experiência se tornou algo focado nos resultados e no sucesso e não na aprendizagem global do aluno, no processo de ensinar e de aprender, tornou-se algo meritocrático, que é nocivo ao fazer docente pois só privilegia o mérito de quem obteve êxito e não o alcance de todos.

Posso até parecer autoconfiante em demasia, mas sempre me senti uma profissional eficiente. A educação é uma paixão e busquei dar o melhor de mim em cada função que exerci. Reconhecidamente toda experiência que me foi proporcionada por essa parceria só vieram acrescentar, me tornar uma pessoa mais capaz e aberta a novos conhecimentos, assim como destemida para assumir diferentes funções no âmbito educacional. (Azaleia)

Antes, eu era professorinha e agora eu sou a professora, agora eu sou a educadora. (Gardênia)

Para Michael Pollak (1989), “a memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade” (p.3). Isso foi visto por cada sujeito envolvido quando questionado sobre o antes e o depois de experimentar essa atividade, de participar de programa de correção de fluxo, sobre o impacto na construção dessa carreira profissional e o quanto cada sujeito se modificou.

A partir das narrativas, observo que as aprendizagens foram colocadas no campo profissional e na modificação da própria trajetória. Mesmo diante de tantos desafios enfrentados, determinados sentimentos ressaltam na perspectiva de se encontrar outro profissional, mais preparado, mais cheio de expectativas, buscando alternativas de superação no *lócus* escolar. Da mesma forma, a profissionalização passa a assumir novos direcionamentos, e os reflexos dessas transformações repercutem diretamente na forma como os profissionais se veem atualmente.

Lembro que todo esse contexto ocorre envolvendo o professor como protagonista da sua atividade profissional dentro de uma esfera pública, entendida através do conceito de Habermas (2003) quando diz que um sujeito só faz parte de uma esfera pública enquanto portador de uma “opinião pública”. A opinião pública, segundo ele, está colocada na ideia de reputação, ou a consideração que se realiza em relação aos outros. Nesse sentido, significa uma maneira de ver determinada coisa, que passa por julgamento e questionamento. Assim, o professor exerce o seu papel de cidadão, a sua condição de reflexão para mudar a atuação.

O papel do sujeito ativo e criativo é o de produzir, por meio das narrativas, de um conhecimento que se situe no cruzamento de vários saberes. As narrativas e as falas são vistas como uma ação dialógica, construída nesse processo de interação, na entrevista narrativa entre o pesquisador e as experiências dos sujeitos. Neste aspecto se insere a categoria de análise chamada alteridade, através da ação do pesquisador em sua relação com o outro, evidenciando as subjetividades existentes neste contexto.

Conforme demonstra Bezerra (2011), a alteridade é uma categoria que pode ser analisada sob uma visão socioeconômica, política e ética, pressupondo que o sujeito é capaz de se colocar no lugar do outro, valorizando a subjetividade dos envolvidos, cada ser como único que se complementa na interação com o outro, enquanto diferente, singular, subjetivo. De acordo com o pensamento do filósofo contemporâneo Lévinas (1997), o grande desafio da educação, em um mundo marcado pela primazia do sistêmico, é encontrar uma configuração

que possibilite a constituição de um humanismo centrado no outro homem. Que ao desenvolver sua ação não pense nos objetivos desarticulados e sim na interferência desses com o que é global e com a humanidade, com o seu semelhante.

O desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço para a pedagogia crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a alteridade. Lévinas (1997) propõe em sua teoria o movimento inverso, em vez de o sujeito requerer simplesmente o reconhecimento de sua subjetividade, ele é quem deve dar o primeiro passo, percebendo a subjetividade de outrem e respeitando-a, evitando reduzir esta subjetividade à subjetividade de si mesmo.

A especificidade do trabalho docente nos programas de correção de fluxo suscita o exercício da alteridade pelo professor, quando interage com seu público-alvo, que é: constituído por sujeitos socialmente excluídos, com histórias de vida a serem conhecidas como ponto de partida para a reconstrução de suas aprendizagens, autoestima e superação de estigmas e estereótipos.

Evidencio neste capítulo que as categorias de análise aqui trabalhadas são imbricadas, razão pela qual a própria categoria da alteridade já desemboca na categoria de políticas públicas, embora carregue forte carga de subjetividade, o que também acompanha a definição, execução e avaliação de qualquer política pública.

Oliveira (1988), ao denunciar o *Welfare State* (Estado/Providência, Estado de Bem-Estar Social), como padrão de financiamento público da economia capitalista, que se consolidava e aos poderosos setores estatais produtivos, embora com a contrapartida nas áreas de ciência, tecnologia e social (saúde e educação socializadas, previdência social, seguro-desemprego e subsídios para transporte, dentre outros tipos de salários indiretos que alcançavam desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo), elucida que se trata de modelo de sustentação da competitividade das exportações e de cristalização da ampla militarização, de apoio à agricultura e ao mercado financeiro e de capitais via bancos e/ou fundos estatais.

Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. (...) O padrão de financiamento público do Estado-Providência é o responsável pelo continuado déficit público nos grandes países industrializados. É este padrão que está em crise, e o termo "padrão de financiamento

público" é preferível aos termos usualmente utilizados no debate, tais como "estatização" e "intervenção estatal" (OLIVEIRA, 1988, p. 8).

Trata-se de modelo classista que, ao evoluir para o Estado Neoliberal, privilegia progressivamente na esfera pública a alteridade, o sujeito de direitos, porém sob o viés da prevalência de interesses de determinados sujeitos políticos, inclusive de partidos políticos, sobre a própria lógica do mercado e do capital. Assim, deixa o espaço aberto a um Estado Mínimo, livre das peias estabelecidas no nível de cada arena específica da reprodução social, o que Oliveira (1988) considera retrocesso. As relações entre as classes sociais não mais

Buscam a anulação da alteridade, mas somente se perfazem numa perequação — mediada pelo fundo público — em que a possibilidade da defesa de interesses privados requer desde o início o reconhecimento de que os outros interesses não apenas são legítimos, mas necessários para a reprodução social em escala ampla. (...) tanto a esfera pública como seu corolário, a democracia representativa, afirmam as classes sociais como expressões coletivas e sujeitos da história (OLIVEIRA, 1988, p. 12).

Nesse aspecto, houve o retorno, com as narrativas, à emoção e ao sensível, de maneira ímpar. Cada sussurro e cada respiração profunda eram uma demonstração da importância do que tinha sido vivido e do significado para cada sujeito pesquisado a partir das representações que tinham desses momentos marcantes. Assim, aparecem sinais de alteridade ou da ausência dela como condição para superação dos desafios impostos, partindo do pressuposto de que esta investigação considera a experiência formativa de cada sujeito como singular e evidencia que faz parte de um movimento contínuo de construção da aprendizagem permanente de ser professor.

Em 2008, no meu segundo ano de atuação, um aluno do programa que estava inserido na turma de alfabetização, na qual ele não sabia as letras do seu nome, apenas copiava, era copista, no final do ano ele já lia com fluência, já escrevia também sem erros, passou a gostar de mim e também a frequentar a minha casa. Era uma criança rejeitada pela família e adotada pela vizinha, uma senhora de 60 anos. A qual chamou meus pais e eu para sermos seus padrinhos e até hoje visita a nossa casa aos domingos. (Lírio)

No relato de Lírio fica claro que a aprendizagem é algo latente e necessário como objetivo do professor, a relação de aprendizagem se estabelece através do vínculo afetivo com a professora e da capacidade da professora de se colocar no lugar do aluno, efetivando a alteridade como prática pedagógica.

Ao início dos programas na primeira capacitação quando a presidente da ONG apresentou os programas e disse a missão, tinha toda essa linguagem, foi quando ela falou e eu senti mesmo em mim nascer uma missão com sentimento que for capaz de ajudar aquele aluno, aquela rede, todo aquele processo. Então seria mais uma parte integrante desse sistema, eu tinha uma visão bem diferente. Quando ela começou a falar eu comecei a me encaixar nos programas. Foi essa visão que eu tenho. (Girassol)

Uma aluna ela aprendeu a ler e todo lugar que ela me ver ela fala “olhe a minha professora que me ensinou a ler.” (Margarida)

É quando encontro os meus alunos do Programa seguindo com sucesso sua caminhada. (Orquídea)

Diante dos relatos de Girassol, Margarida e Orquídea evidencia-se que o sentimento pertinente é de desenvolver a aprendizagem dos alunos, vivenciar a missão de ser professor, não só como profissionalização, mas principalmente como deixar uma marca positiva na memória do seu aluno, alcançar a aprendizagem como meta de quem gere o ensino.

Tem um acontecimento assim marcante que eu me lembro e que até hoje eu não esqueço, foi de uma aluna que ela tinha deficiência na aprendizagem desde criança repetiu três, quatro anos na segunda série, porque não conseguia aprender a ler e ela tinha raiva dela mesma porque não conseguia ler nada. Então, a partir daí eu comecei a me preocupar inteiramente por ela, com a alfabetização dela e ela não sabia ler, ela colocou a carteira dela do meu lado e começou a se preocupar com a aprendizagem dela e ali com os meus cuidados, com a minha metodologia acrescida, juntamente com a metodologia do programa, através das minhas pesquisas e comecei a trabalhar aquela criança e vi resultados, a criança começou a ser alfabetizada, aprendeu a ler, passou de ano e no ano posterior a criança conseguiu ser aprovada em todas as disciplinas com sucesso, para mim foi uma grande vitória. (Rosa)

Eu tive um aluno no ano de 2005 que me chamou atenção numa fala dele que ele disse que antes não conseguia aprender a ler e com aquele jeito que eu estava ensinando, que era a metodologia do programa, ele conseguiu. E isso me marcou porque eu vi que o programa estava dando realmente certo. (Violeta)

“*O Encontro*” – evento em um município do estado pesquisado. Momento único onde reuníamos todos os alunos das escolas que participavam dos PCFs e eram apresentados os trabalhos realizados por eles durante o ano. (Crisântemo)

São vários, mas o caso de uma professora que quando soube que iria lecionar nos PCFs, se rebelou e enfaticamente disse a diretora à DRE que “não participaria desses pacotes”, e que se transformou na professora que mais brilhou dentre os professores dessa DRE. Realmente é inesquecível. Ela seguia bem a proposta, fazia reforço, visitava as casas dos alunos, realizava

belíssimas reuniões de pais, trabalhava lado a lado com o conselho tutelar, procurava até a promotoria pública quando necessário, além disso, foi premiada por ter participado do *Memorial* criado pela CEPCF. Essa mudança de conduta foi muito emocionante ter vivenciado. (Azaleia)

Nos relatos de Rosa, Violeta, Crisântemo e Azaleia as marcas deixadas pelos programas são voltadas para o resgate da memória de cada experiência vivenciada, de um sentimento de pertencimento, de fazer valer o que foi vivenciado, segundo a fala “inesquecível”, ainda mobilizando os mecanismos sociais, como conselhos tutelares em favor do resgate da frequência desse aluno com atraso escolar e com a perspectiva que a aprendizagem iria ocorrer a partir dessa vontade coletiva.

Eu vivi uma experiência muito boa, principalmente para o ego e para minha autoestima, em uma abertura de um dos anos do programa, não acho que foi 2007, que foi selecionado alguns alunos pra dar o depoimento, eles iriam até o auditório, o ambiente onde estava sendo o evento, para que eles narrassem, e uma aluna minha foi escolhida e conversando com ela, ela sempre perguntava: *Tia o que é que eu vou falar?* Eu sempre disse, não, *você vai falar o que você sente aquilo que tá no seu coração, não existe uma palavra pronta, você vai lá e vai agradecer, vai mostrar, em que os programas fizeram diferença na sua vida.* [...] Ela melhorou muito a questão do desempenho dela e no momento em que ela chegou no auditório e que passaram o microfone pra ela, ela subiu sozinha, até aí muito segura, 13 anos, já uma mocinha e quando ela começou a falar, ela disse assim, a fala dela foi assim, que a professora, que o programa ajudou muito, que foi no programa com a professora dela que ela aprendeu a ler e escrever e aí ela começou a chorar, chorar completamente, tremia muito, o pessoal ficou até preocupado, os organizadores do evento, porque dava impressão que ela ia entrar em estado de choque, e aí alguém foi lá conversar com ela e ela pediu que a professora subisse e se a professora não fosse até lá, o palco, ela não iria falar mais, aí eu fui solicitada, a subir no palco, e quando eu subi que eu fui lá abraçar e pegar na mão dela ela pegou minha mão e levantou minha mão e disse assim, *essa é minha professora.* Então naquele momento eu aprendi o seguinte, os programas são ótimos, mas **o professor é quem faz a diferença, a professora é que estava ali perto dela, não ela disse assim: a minha professora é essa aqui, foi ela que fez com eu aprendesse a ler e a escrever. Os programas são bons? São ótimos, ajuda até a qualidade do professor, mas é como eu já disse, aquela paixão por está perto, está junto é que faz a diferença.** (Gardênia)

Com esses relatos, salta aos olhos o quanto a experiência foi permeada de emoção, que a alteridade foi evidenciada, trabalhada e construída a partir da vivência de cada professor; que mesmo mergulhado nessa ótica individualista em um Estado neoliberal, com lutas constantes de classe social, o professor consegue desenvolver uma ética que vai além da

ótica individualista, voltando-se para o outro como prioridade sobre o eu, valorizando a subjetividade e as marcas na construção da identidade de cada aluno, deixando na memória do aluno uma impressão positiva do trabalho desenvolvido, seguindo a perspectiva de Lévinas (1997), em que cada ser, mesmo separado do outro, necessita do outro, e que para acolher o outro eu preciso estar mergulhado no mundo material, econômico e mesmo assim ser um indivíduo singular, único, e deixar essa marca para o outro.

Para esse autor, “o corpo é morada para o mundo,” é a casa que proporciona a possibilidade de desenvolver uma natureza humana representada e trabalhada. Assim, tornar-se cidadão que emerge com esses relatos é justamente a condição de cada professor, a partir do seu trabalho, resgatar essa identidade dos alunos e dar-lhes a condição de desenvolver sua cidadania, sua representação de mundo.

Em relação à categoria de políticas públicas, chamo a atenção para o fato de que ela foi trabalhada no Capítulo 2, de modo que, após relacioná-la com a alteridade, faço a remissiva neste momento.

Como política pública, os PCFs são caracterizados pela forma rigorosa e racional de gerenciamento, planejamento, acompanhamento de desempenho de alunos e professores, chegando a parecer ora burocrático, ora pragmático, o que conduz a opiniões diferenciadas em relação ao trabalho desenvolvido, situando-se em oposição ao que ocorre no cotidiano da rede pública de educação básica. Há, por parte de alguns sujeitos da pesquisa uma avaliação positiva sobre esse aspecto da organização, que repercute, inclusive, no seu cotidiano pessoal, uma prática que é levada para a vida, além da profissionalização, que modificou postura docente e a forma de se posicionar frente às análises necessárias. Diferentemente do que já tinha sido vivenciado por muitos no decorrer dos anos de profissão, a busca por novas estratégias pedagógicas é o fazer de acordo com a necessidade dos alunos, ou “fazer certinho”, como o depoimento de uma das entrevistadas, denotam o quanto ter a perspectiva de planejamento e uma estrutura metodológica sistematizada potencializa o professor, deixando claro o objetivo de sua ação.

Com essa experiência, a minha coordenadora se afastou e eu assumi a coordenação, aí tive a postura já diferente, já tive um crescimento a mais, tive que liderar e ter a responsabilidade de trabalhar com o gerenciamento e vendo além das entrelinhas de cada ficha e de cada acompanhamento e a partir disso começamos a trabalhar com a capacitação continuada para coordenadores e supervisores, que foi uma experiência muito boa, conhecendo cada coordenador com sua limitação, coordenador municipal e cada supervisor estadual e municipal com a sua realidade diferente. Em tudo isso tive uma visão muito ampliada de todo o processo de

implementação, inserção, incoerência de informação. Desenvolvi uma habilidade que a experiência nos programas me trouxe de ver o todo e assim ter a capacidade de administrar problemas visando solução imediata. (Girassol)

No programa eu me identifiquei muito porque eu gosto das coisas assim [...] que têm um planejamento [...] Eu gosto de fazer as coisas planejadas, assim planejar tal, fazer tudo calculado, agora os PCFs é como se você se identificasse mais porque você vai mais fundo e você... Às vezes, as pessoas dizem: não deve ser assim, mas o PCF é uma coisa que você tem que fazer certinho sem sair do programa... É tentar procurar sempre mais novidades para botar no programa! (Margarida)

E me apaixonei pela organização, pontualidade, forma de avaliação e metodologia. (Violeta)

Ao indicarem os pontos positivos dessa política pública, mediada por um instituto do terceiro setor, os sujeitos destacaram como mais relevante, guardada na memória de cada um, a formação e a aprendizagem, a transferência de conhecimento e a aquisição de tecnologia específica. É a condição de alguém acreditar que você é capaz de superar desafio e ir além dessa limitação, que muitas das vezes, a falta de oportunidade de experimentar algo novo traz.

Além disso, existe a possibilidade de participar de formação em serviço, de encontrar apoio em uma equipe pedagógica preparada, o que diferencia muito do ensino regular, quando os professores não encontram profissionais para compartilhar as angústias específicas.

Um dos pontos positivos é a capacitação inicial e continuada. Na qual a capacitação inicial a gente está aprendendo todo procedimento que vai estar sendo feito, toda rotina a ser cumprida durante as aulas do programa. E a capacitação continuada vai estar repondo as nossas energias positivas e também causando reflexão e coisas que podem estar sendo feitas, executadas nas aulas seguintes. Outro ponto são as visitas frequentes da supervisão e da coordenação nos momentos de aula, principalmente do supervisor, que ele tem um contato mais direto está semanalmente lá com a gente, assistindo toda aula do início ao fim e dando apoio e reforço às questões ligadas ao programa. (Lírio)

[...] Acreditou no meu potencial mesmo sendo muito calada. [...] Acreditando no que eu poderia dar a mais de acordo com a minha fala também nos encontros. Outro ponto foi o crescimento profissional enquanto pessoa, enquanto ser pensante dando mais oportunidade para as pessoas falarem para depois eu tomar a fala ou então ajustar o gerenciamento dos programas. (Girassol)

[...] São as sistematizações e o compromisso. (Orquídea)

Um dos pontos positivos é que a metodologia que o programa traz é uma metodologia excelente, bem organizada e faz com que nós, professores,

trabalhamos com os nossos alunos de modo que a correção de fluxo aconteça realmente. (Rosa)

São muitos, [...] a metodologia de ensino dos programas e a capacitação com os professores. (Violeta)

A clareza de que esses podem e fazem a diferença, consegue contribuir para a superação das dificuldades e deficiências na aprendizagem dos alunos; trabalhando efetivamente a essência da proposta metodológica dos programas chega-se ao sucesso dos alunos. (Dália)

Sistematização, organização, rotina, formação continuada, orientação, acompanhamento efetivo, intervenção e resultados satisfatórios. (Crisântemo)

É a preparação dos profissionais, através da transferência da tecnologia capaz de proporcionar o sucesso de cada aluno. (Azaléia)

Foi eu saber que eu podia fazer uma grande diferença na vida do meu aluno, é o resgate dele, daquela criança como cidadã, como pessoa, como ser humano, uma criança que tem uma vida, que tem um sonho. Então se faz um resgate disso tudo, que até então estava adormecido para alguns e até morto e enterrado para outros. E que estava em minhas mãos agora, fazer isso, fazer a diferença na vida deles. [...] Eu posso dizer que foi a questão da família, a questão do resgate da família dentro da escola que é muito difícil, principalmente na escola pública, na comunidade carente e o programa tinha essa questão de abraçar a família. Ponto positivo para o professor, pois eu passei a ler o triplo do que eu lia antes, eu sempre gostei de ler, eu fui apaixonada pela leitura desde pequenininha, mas o programa me ensinou a ter prazer em ler, e ler tudo. Ajudou no desenvolvimento da minha vida profissional e o aluno percebe isso, ele sabe que o professor gosta de ler, que ele está fazendo aquilo por amor, ele percebe isso. Eu queria passar isso para os meus alunos, que eles olhassem pra mim e dissessem: *A minha professora é um livro aberto*. Porque quando o adulto, ler ele entende, ele vai embora, ele vive, ele não vai mais ficar à mercê da sociedade, o professor fica inserido na sociedade. [...] É essa questão da minha leitura como professora, com educadora e passar isso para o meu aluno, o desejo dele aprender. [...] Então perpetuou a minha história e eu quis fazer a diferença nesse ponto da leitura. (Gardênia)

A narrativa dos docentes junto a esse questionamento reporta ao fato de que eles se sentem participando da vida dos alunos, contribuindo para sua motivação, ao mesmo tempo em que também se transformam enquanto profissionais no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Os relatos de Lírio, Girassol e Orquídea justificam essa postura quando remetem ao ponto positivo dos PCFs, como: acompanhamento da equipe, crescimento profissional, sistematizações e compromissos dos envolvidos frente à aprendizagem dos alunos e aos objetivos alcançados a partir do envolvimento das equipes.

Os relatos de Dália e Gardênia deixam clara a diferença na vida do outro e a necessidade de serem lembradas pela história de vida de seus alunos como profissionais que contribuíram para proporcionar aprendizagem, o que é ratificado por Nóvoa (1992) que elucida a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor como recurso científico, um passo essencial em direção à ciência objetiva da educação (p.07). É a

compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional, ambas são essenciais para a compreensão e transformação de ações educativas e práticas pedagógicas.

O impacto da experiência de formação continuada nos PCFs é visível através dos relatos, da memória, do quanto cada sujeito da pesquisa sentiu-se aceito e participante do grupo, construindo com ele sua identidade. Na perspectiva de Pollak (1992):

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. [...] A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p.204).

O autor citado demonstra a importância da construção da memória profissional no resgate da experiência vivenciada por cada sujeito em relação ao grupo, ao coletivo, ao outro, ao vivenciar ou mesmo interpretar os acontecimentos do cotidiano.

Em meio às narrativas, os profissionais colocaram-se de maneira espontânea, na perspectiva de que toda a atividade desenvolvida no campo profissional ou pessoal tem sempre algo positivo e negativo, deixando de ser vista de maneira alienada e sim com criticidade e com a percepção de que há situações que poderiam ter sido minimizadas e que não necessariamente precisariam ter existido para obter êxito, lembrando que a narrativa, a busca da história oral, é “resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado, [...] a possibilidade dela documentar as ações de constituição de memórias, [...] A memória onde não é apenas significado, mas acontecimento, ação” (Alberti, 2010, p.35-36).

Não se trata do passado em si, mas desses resíduos que marcaram a existência dos sujeitos envolvidos na experiência. Quando questionados sobre os pontos negativos de programas de correção de fluxo ou mesmo da experiência vivenciada, os sujeitos foram bem claros em dizer que a exigência e o olhar na eficiência, na meta de atingir 100% e no resultado atrapalharam o processo, assim como vieram à tona problemas e reclamações antigas dos professores após a democratização do ensino, como: falta de apoio dos familiares, participação nas atividades coletivas, questões salariais, além de algumas questões do próprio

sistema de ensino (SEED), que não viabilizava a organização da logística, em tempo hábil, para efetivação das ações.

O 100% ele é o ideal. Tudo que a gente faz tudo reportando para a vida pessoal e profissional o 100% é o ideal, mas nem sempre é possível. Com relação ao programa, o 100% não é possível por falta do acompanhamento familiar. Muitas vezes a criança, ela tem uma boa desenvoltura, participa das aulas, todo procedimento feito no decorrer da aula, é possível fazer, mas o que se vai para casa, as lições de casa, os livros a serem lidos é preciso de acompanhamento familiar, esse reforço familiar faltando torna-se negativo e não sendo suprido às necessidades de cumprir o 100% exigido pelo programa. (Lírio)

O salário deveria ser melhor, porque a gente trabalha em casa fazendo as atividades extraclasse, perde muito tempo em casa fazendo, toma mais seu espaço só fazendo atividades da escola. (Margarida)

E os negativos são o começo tardio e o livro fora da realidade regional. (Orquídea)

[...] Foi em relação ao livro, porque o livro é um livro bom, mas só que ele não traz espaço para que os alunos respondam às perguntas, eles liam as perguntas e respondiam no caderno, quando eu mandava eles relerem novamente eles tinham que ler a pergunta do livro e a resposta no caderno. [...] Também porque no livro a gente trabalhava mais português e matemática, não trazia geografia, nem história e ciências, aí a gente tinha que trabalhar a interdisciplinaridade e a gente tinha que planejar em casa para trabalhar essas outras disciplinas que eu achava que o livro deveria trazer tanto português e matemática que são duas disciplinas essenciais como também as outras disciplinas porque nas outras séries superiores eles vão ter história, geografia, inglês e que deveria ter pelo menos algumas questões em relação a essas disciplinas. (Rosa)

O rigor em algumas circunstâncias no desenvolvimento dos programas atrapalha e, até dificulta os encaminhamentos de situações emergentes no estado. A forma linear como são tratadas as questões, sem observâncias às normas e procedimentos regionais, dificulta a execução dos programas naquela região. (Dália)

Burocracia nas licitações para iniciar o ano letivo junto com os demais (calendário diferenciado) e o excesso de relatórios. (Crisântemo)

O ponto negativo mais sério é a rede não proporcionar condições de se trabalhar com profissionais que apresentem o perfil necessário para o exercício da função de educador e o déficit da colaboração dos diretores de escola para o sucesso dos programas. (Azaleia)

As questões vinculadas à estrutura organizacional dos programas emergiram como uma crítica dos profissionais sujeitos desta pesquisa. A rigidez na ação e muitas das vezes a figura do supervisor, com o olhar de fora, que não estava imbuído diretamente no processo

como alguém que poderia contribuir, trouxeram tensão ao professor e marcaram negativamente em alguns momentos dessa experiência. Em meio às narrativas, também isso emergiu à memória, pois à medida em que o profissional da educação narra sua história com base no vivido, podem ser esclarecidos pontos de seu processo de identificação de si na trajetória de sua formação. Coracini (2000) diz: “a presença do outro é incontestável, provocando a cada momento, deslocamentos, re-significações, provenientes do confronto com o diferente, com o estranho” (p.8). Um dos docentes narra:

[...] É a questão dos supervisores, o programa tem um pré-requisito, que uma vez por semana haveria um supervisor na sala de aula, supervisionando o trabalho do professor, até aí tudo bem, mas nós na nossa formação não somos preparados para isso. Você entra na sua sala de aula, é você e o aluno e o supervisor, ele está ali para fazer um trabalho de apoio, a ideia do programa era essa, mas na realidade, na prática não era assim. Porque o papel do supervisor era o de um auxiliar e deveria estar na sala de aula uma vez por semana, acompanhando a rotina do professor, a rotina do aluno, planejando a aula com o professor. Mas a partir do momento que o supervisor tem um nível inferior ao do professor, ele acaba trazendo certa dificuldade e eu vivi isso na pele, supervisores que queriam interferir na aula, não aceitavam o meu planejamento, roubava minhas ideias, eu fiz cardápios de tarefas, de atividades e eu pedia para levar e nunca devolveu. Então eu percebi que havia um pouco de banalização do professor e então havia essa hierarquia, não era para ser assim. Era para um ajuda o outro, o papel do supervisor ainda gera muita polêmica na questão da qualificação. No início dos programas, em 2005, havia e eu creio que ainda há a preocupação que os professores que trabalham nas turmas sejam qualificados, subentende-se que o supervisor também ou mais ainda. Então isso não aconteceu, até por uma questão política supervisores que faltavam, que não ajudavam, que não traziam nenhuma proposta de melhora e que só criticavam como o Programa visava essa questão do professor ter uma qualificação, do professor ser bom, a questão das turmas serem homogêneas no grau de dificuldade, porque a gente sabe que homogêneo e heterogêneo são assuntos polêmicos. O Programa visa homogeneizar os alunos no grau de dificuldade, alunos de 9 a 14 anos, mas que eles têm as mesmas dificuldades na aprendizagem, a turma se tornando homogênea é mais fácil trabalhar, mas gerava certo atrito entre o professor e o supervisor nessa questão. Então qual é o papel? Eu me pergunto até hoje, eu não aceito ninguém que venha me trazer uma orientação que não favoreça, que não melhore o meu trabalho. Ou melhora ou não me ofereça nada, então para isso tem que ser muito bom. (Gardênia)

Esse relato de Gardênia evidencia a questão delicada da presença de um estranho, o supervisor, disputando seu espaço e sua autonomia profissional. Em alguns casos não houve essa impressão e nem tampouco esse relato emergiu, mas a colocação dela com a criticidade e reflexividade que lhe são peculiares tem de ser posta em relevância na presente pesquisa, pois

ela mostra que aceita as determinações e diretrizes do programa, mas não se subordinou às determinações de hierarquia e não negou a existência do outro, simplesmente exigia que o outro, o supervisor, contribuísse na construção da aprendizagem coletiva e no trato com uma turma de alunos com especificidades próprias.

Os profissionais que passaram pelos programas de correção de fluxo enfrentaram muitos problemas, desde algumas vezes o início tardio das atividades pedagógicas até a falta de apoio dos dirigentes das unidades escolares para com essas turmas, especificamente alguns que as encaravam como algo fora da escola, como se os alunos com distorção idade-série fossem de tais professoras e ou dos supervisores e não da escola, bem como problemas de preconceito de outros colegas que às vezes achavam que fazer parte de uma atividade dessa natureza era estar apoiando a ação governamental, e evidenciavam a dificuldade em trabalhar com alunos de camada popular, além de estarem atrasados em sua vida escolar. Assim, na entrevista provoquei os sujeitos para resgatarem de suas memórias o que faziam na perspectiva da superação dos problemas que emergiam na prática profissional, no cotidiano da sala de aula.

Muitas vezes fazia uma conversa informal em sala e depois fazia uma visita familiar especificamente naquele dia do ocorrido para que assim atitudes não fossem tomadas e trouxessem consequências graves para a escola, para o professor e até por conta do próprio programa. (Lírio)

Sempre pedia um pouco de cautela nas situações assim entre aluno e professor. Pedia para dar um tempo para conversar com um e com o outro para depois tomar alguma decisão. Com relação agora à supervisão e turma de aluno que foi o meu caso, agora com as coordenadoras eu tenho que pesar bastante o que estão me dizendo, primeiro eu tenho que ouvir e ligar para a professora para saber como foi na realidade, o que aconteceu, ligar para a direção para depois solucionar, tentar solucionar e se não conseguir tentar entrar em contato com a equipe estadual para me direcionar a resolver algum problema. Então, nada tomado sozinha, a solução tem que ser em conjunto. (Girassol)

Eu tento resolver, converso com os pais, com os professores, coloco todos juntos e aí a gente resolve tudo. (Margarida)

Eu fico calma, analiso o que gerou o problema e junto vou buscar a solução. (Orquídea)

Os problemas assim, os meus alunos eles não eram tanto o problema, eram alunos bons, eram alunos esforçados, problemas a gente resolvia na sala mesmo, às vezes procurava ajuda da coordenadora, mas o meu compromisso mais para resolver os problemas era com a supervisora e com a coordenadora do programa porque era com ela que passava tudo que acontecia durante as aulas para ter o melhor desenvolvimento. (Rosa)

Como nós que trabalhamos com correção de fluxo, a clientela é muito difícil, já estão no programa justamente por acontecer alguns problemas, principalmente em casa, então eu resolvia os problemas em sala de aula com os próprios alunos através de diálogos, conversava muito com eles,

mostrando o que era certo, o que era errado, como a gente devia fazer e como não devia. (Violeta)

Durante o período em que exerci a função de coordenadora contei com pleno e irrestrito apoio da Secretária Adjunta de Educação, sobretudo, em relação às situações gerenciais (descaso dos dirigentes, falta de transporte para atender às visitas...), apoio sistemático da gerente de projetos especiais do Instituto (responsável pelo acompanhamento dos programas) e atuação imediata da equipe estadual junto às regionais, autoridades municipais e integrantes dos Programas: coordenadores, supervisores e professores. A filosofia dos programas prevê a capacitação inicial (40h), encontros sistemáticos (16h) e formação continuada (FOCO), que possibilitam uma preparação para a execução desses e o enfrentamento e superação dos problemas. (Dália)

Um trabalho centrado nos resultados positivos, junto à equipe através de reuniões de pais, diretores, conscientização dos alunos, conselho tutelar, visita às famílias menos participativas, gincanas de leituras, premiação e um trabalho especial para elevar a autoestima de supervisores e professores. (Crisântemo)

Ainda faço, busco principalmente o diálogo e a divisão das responsabilidades. Diante das situações adversas tento não me omitir e sim trabalhar com o que me é disponibilizado, mesmo que deixando claro que tenho necessidades que não foram oferecidas para o desempenho eficaz das ações planejadas. (Azaleia)

Vários problemas surgem do decorrer de uma vida escolar, de um ano escolar. Mas o problema, assim, que permeia muito as escolas públicas hoje é a evasão. A evasão ela só acontece quando o aluno não é acolhido na escola, existem vários motivos que levam o aluno a evadir, mas o cuidado do professor, do educador com esse aluno é que vai fazer a diferença. E a minha luta com eles, na questão da evasão, era a conquista mesmo, de trazer o aluno pra perto de mim, pra estar dentro da minha vida, dentro do meu cotidiano, da minha sala de aula e até mesmo da minha casa. Então essa questão da evasão ela tem que ser muito trabalhada no emocional mesmo, no emotivo da criança, chegar lá juntinho dele. Então assim, quando eu sentia que o aluno estava faltando, eu ia até a casa, eu telefonava eu ia pra buscar mesmo, eu colocava outras crianças para procurar. Nunca tive receio de dar meu número de telefone para mãe de aluno, nem para aluno nenhum, graças a Deus, nunca fui vítima de falta de respeito por parte disso. [...] Eu acho que tem que ser enfrentado de frente, eu enfrentava mesmo, eu ia à busca, daquilo que, se aquele problema iria me prejudicar então eu teria que procurar uma forma de saná-lo. Eu contava com o apoio da escola, se não tivesse o apoio da escola eu procurava o apoio dos pais, o apoio dos outros alunos para que aquele aluno voltasse para a sala de aula. Então eu acho que o enfrentamento dos problemas é saber lidar com eles, ser conhecedora de causa, li muito, estou falando na questão da leitura, como é que eu chego? Qual é o caminho? Não é só dizer eu te amo e não fazer nada. A criança precisa sentir, o aluno precisa sentir que realmente ele é querido, que ele faz falta dentro da sala de aula. Então eu usava muito e uso até hoje essa questão do carinho, da emoção, dizer: olha você faz falta, eu preciso de você. Eu sempre digo: *olha eu sou uma só, vocês são 25 do outro lado, então se*

juntem a mim, não me deixem sozinha, não me abandonem. Então essa é a forma de trazê-los para perto, pra que eles permaneçam na escola. (Gardênia)

Percebo em cada sujeito pesquisado o quanto houve mobilização de outros atores sociais para a solução dos problemas encontrados e a importância dessa ação para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, desafiador. Segundo Tardif (2008), “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p.228). Constato com esses relatos, no que se refere aos saberes da docência, as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional que reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível à voz dos professores. Tardif (2002) sinaliza que assim se insere a pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional como um dos principais elementos concernentes à formação de professores e professoras na contemporaneidade. Por isso:

[...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p.11).

O pensamento de Tardif (2002) evidencia a necessidade de valorização do status da experiência e do conhecimento que essa experiência produz, enfocando que a epistemologia da prática profissional é justamente a ciência que visa dar respaldo à utilização da prática com apropriação de saberes a partir dela. Sendo assim, é o campo da investigação e da produção do conhecimento que tem procurado conhecer como cada um de nós vem se fazendo professor e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada um de nós, pois cada um tem seu modo próprio de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas e de enfrentar o imprevisível do cotidiano.

Nóvoa (1992) adverte que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano

escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendem a prática docente e os processos de aprendizagem, analisando tudo isso por uma razão dialética que referenda as contradições existentes no nosso cotidiano.

Reporto-me aos estudos de Azevedo (1997 e 2004), explicitados no capítulo 2 desta Dissertação, para analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa, quando indagados através da entrevista semiestruturada sobre o problema da defasagem idade-série e sobre que sujeito ou esfera política os entrevistados atribuem esse problema. Os relatos a seguir evidenciam que a defasagem idade-série:

Existiu, existe e continuará existindo por diversos fatores: um deles é a metodologia inadequada. Nós sabemos que todos os professores quando estão numa sala sabem que têm que se adequar a qualquer coisa que está sendo feita. Então, essa forma de passar conteúdo e até valores morais, sociais, ela assim não é adequada, não é suficiente, não é eficiente. Por um desses motivos é que essa defasagem ela pode continuar existindo. Outro ponto é a cobrança dos governantes com relação aos números, valores numéricos, os algarismos, o percentual de aprovados onde muitos alunos eles não têm condições suficientes. Quando chega à série seguinte o problema muitas vezes é detectado, mas não é resolvido, vai se estendendo, se estendendo chega um momento que essa “bola” está sendo resolvida, então essa “bola” vai parar na mão de muitos outros na qual eu sou uma delas que eu tenho que resolver, o problema está aqui para isso. Outro ponto é falta de planejamento a cada ciclo, a cada série que está sendo vista não está tendo o atendimento suficiente, aquela criança que está com problema e o problema na qual foi detectado. O problema é esse. Então é que é vai ser feito para que esse problema ele seja resolvido. Então, todos esses fatores vão fazer com que não tenha uma sequência, a sistematização e organização coerente esse problema ele persiste por muitos e muitos anos. (Lírio)

Há problemas sociais, desigualdade entre classes que gera muita insatisfação ao estudar, o aluno desestimula, a desestrutura familiar que nessa experiência de seis anos eu vi que a família quando ela é estruturada ela não vai para as drogas, para a prostituição e a família influencia todo um processo da criança. E a deficiência de aprendizagem que é gerada de acordo com esses dois problemas que eu citei enquanto você não tem um meio você vive de acordo com que você queria. Você não tem apoio familiar, você principalmente não tem uma aprendizagem e não tem apoio de ninguém, como é que você vai aprender uma coisa que você não tem apoio. Então, esses três fatores é que geram a defasagem da idade-série. (Rosa)

Não é para ensinar? Ensinar. Agora estão deixando muito à vontade os alunos. (Margarida)

É falta de compromisso ou estrutura das séries iniciais. (Orquídea)

Eu tenho dois pontos a comentar: O primeiro para mim é a falta de acompanhamento dos pais, que tem pais, que colocam os alunos na escola, mas não se preocupam em acompanhar e perguntar como o aluno está indo para a escola e conversar com o professor ou a direção, de olhar pastas,

cadernos para ver como eles estão indo, se eles estão resolvendo as atividades ou se têm algum dever. E a segunda é a deficiência na aprendizagem, porque muitos daqueles que estão no programa, mas não é porque é falta de interesse, é deficiência na aprendizagem. (Rosa)

Eu atribuo esse problema ao acúmulo de informações que os alunos estão recebendo e de uma forma ou de outra a escola e professores não fazem uma seleção adequada do que realmente deve ser o conhecimento. (Violeta)

Antes de desenvolver a pesquisa que culminou na minha dissertação de mestrado, realizada em escolas municipais localizadas em comunidades da periferia da capital do estado pesquisado e, posteriormente, atuar nos programas de correção, tinha a ideia de que era decorrente da falta de sensibilidade das autoridades e dirigentes, mas depois dessas experiências tenho clareza de que depende também da formação e preparação dos professores e gestores, das condições de trabalho e valorização dos professores. (Dália)

Falta de políticas públicas eficientes, compromisso do professor e universidades com currículo voltado para professor alfabetizador. (Crisântemo)

Várias são as causas desse mal que assola a Educação, não só no Brasil. Creio que as principais causas são a reprovação e o abandono escolar, aliadas ao não planejamento da escola para enfrentar essa dificuldade de aprendizagem do aluno, pois se faz necessário que a escola tenha um plano de ação voltado para essa clientela (reforço em turno contrário, recuperação paralela, atividades complementares, cursos de verão), também os departamentos de educação não orientam e acompanham a escola no planejamento e execução de um projeto próprio que atenda a sua demanda. Infelizmente os gestores educacionais ainda não se atentaram para a real importância da correção de fluxo. Atualmente conta-se ainda com a concorrência de atividades muito mais atrativas para os alunos fora da escola, como: uso dos videogames e da internet em estabelecimentos como as *lan houses*, e muitos casos encontramos a escola sem atratividade, ou seja, aulas pouco motivadoras e desafiantes. Outro fator que contribui negativamente é o desfacelamento familiar, pais e responsáveis que não estabelecem os limites (horário para brincar, estudar e descansar) e o acompanhamento que uma criança necessita para desenvolver a responsabilidade sobre suas ações. (Azaleia)

Falta de conhecimento, muito simples. O professor quando ele trabalha com o aluno, ele precisa antes de tudo conhecer o aluno, por não conhecer ele peca na reprovação, na forma de avaliar o seu aluno. A falta do conhecimento, ela gera a ignorância, sempre digo que se falarmos em educação, mas eu não falo na educação, só no ato de educar, mas é o conhecer, me deparo muito com o aluno que vem 5, 6 anos numa mesma série e não conseguiu ler, por quê? Será que a falha só está no aluno? E o professor, o que foi que ele fez para fazer a diferença na vida daquele aluno? Ele tem conhecimento de causa? Às vezes o aluno tem uma perda auditiva, às vezes o aluno tem uma perda cognitiva, às vezes o aluno tem "n" perdas, mas o professor por falta de conhecimento não consegue detectar. Ele peca na forma de avaliar, ele deixa se perder algumas habilidades que aquele

aluno tem, ele fica atrelado ao conteúdo, somente dar e cobrar, e não percebe que em outros momentos aquele aluno pode dar muito mais, fazer muito mais. Aí o aluno acaba repetindo, repetindo e envelhecendo, mas não avança na série. E muitas vezes essas falhas na questão da distorção idade-série elas acontecem mesmo por um princípio básico, que é a leitura mesmo, o professor tem que ler, tem que gostar de ler, de fazer a diferença, que além do que a gente vai conhecendo. Então a questão da distorção eu atribuo, posso até estar sendo um pouco ignorante nas minhas palavras, mas eu creio que é a questão do conhecimento, o professor precisa conhecer o seu aluno, trabalhar. Existe "n" fatores: família, a questão do abandono, a questão da evasão, a gente não pode descartar esses outros problemas, a criança que muda muito de uma cidade para outra, de um bairro para o outro, são "n" fatores, mas o grosso mesmo, no querer, no andar da carruagem, se o professor tiver um bom conhecimento, tiver um desejo mesmo ele consegue fazer com que aquele aluno não fique tão retido na mesma série, e lendo tudo. [...] O exemplo de uma aluna minha: a mãe e o professor que estão com ela, estão assim encantados com a leitura dela e outra coisa ela não lê só por ler não, ela lê e entende, porque ela desenvolveu criticidade, ela desenvolveu habilidades que foram trabalhadas em sala de aula, o certo é o professor ter conhecimento, eu vou lá e faço, então precisa conhecer para fazer. (Gardênia)

Finalmente, passo a tecer considerações a respeito da categoria *práxis* educativa, tomando como base os estudos de Vázquez (1977) e Freire (1995). A capacidade de reflexão que tanto se enfatiza para o professor desenvolver sua prática profissional de modo consciente e comprometido com a elevação da qualidade da educação básica redonda na caracterização do trabalho cotidiano do professor como *práxis* pedagógica, intencional, transformadora e marcada por reciprocidades, visto que alcança outros atores sociais.

A *práxis* configura-se como uma categoria filosófica que transcorre todo o movimento histórico da humanidade. Não é por acaso que o percurso desse movimento passe por algumas redefinições ao longo dos séculos. A *práxis*, na visão de Vázquez (1977), tem sua razão na consciência humana que transforma a vida e sua atividade reprodutora, diferindo da visão de *práxis* segundo Marx, que impõe a revolução como momento imprescindível para a transformação, em favor da dialogicidade.

Trata-se de uma atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. É a atividade que precisa da teoria. Vázquez (1977) evidencia que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (p.185). Assim a *práxis* se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas são concordantes no fato de se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Para Vázquez (1977), a *práxis* social (atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade) é como uma *práxis* política, cuja forma mais elevada é a *práxis* revolucionária.

Para a expansão do significado da *práxis*, em especial da *práxis* social, é fundamental o que ele define como consciência da *práxis*, ou seja, “[...] a consciência que se volta sobre si mesma e sobre a atividade material que se plasma” (VÁZQUEZ, 1977, p. 283-284). Pensamento consciente une-se à ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. O homem comum encontra-se envolvido numa teia de relações sociais e fincado

num determinado terreno histórico, e, portanto, sua própria cotidianidade passa a ser condicionada histórica e socialmente. O mesmo se pode dizer de sua própria atividade prática, ou seja, somente a partir da superação do ponto de vista espontâneo ou instintivo, isto é, da consciência comum, é que se pode unir de modo consciente o pensamento e a ação.

Vázquez (1980) define *práxis* como “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada” (p.245). A *práxis* é vista como subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades), além do que, e isto é básico, permite que o trabalho de cada ser humano entre nas relações de produção no âmbito sócio-histórico, envolvido e modificado pela sua *práxis*.

Essa visão é corroborada por Freire (2002):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. [...] É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (FREIRE, 2002, p. 94-140).

A *práxis*, na perspectiva freiriana, valoriza a dimensão histórica dos sujeitos e vincula-se à ação humana como capaz de construir a história, refletir sobre sua trajetória com coerência de propósitos. História é entendida nessa visão como uma dimensão cultural, fruto da ação dos homens, movida a partir dos interesses políticos. Nesse sentido, a *práxis* contempla a autonomia e a emancipação do homem como meta, gerando nova sociabilidade pela educação.

A educação concebida nesta perspectiva promove o desenvolvimento da capacidade especulativa e criativa, da captação dos nexos entre os elementos do modo de produção da existência que formam a realidade social, cultural e política, privilegiada nas práticas pedagógicas cotidianas.

Quando a prática docente caracteriza-se como *práxis*, desmistifica ilusões sociais coletivas e desvela mecanismos ocultos de dominação, assim como elucida que a libertação dos homens depende da compreensão mais radical do mundo e da educação que pode contribuir criando meios de intervenção a partir do conhecimento.

A partir desse marco teórico que oferece um comando à análise, passo a reconstruir a categoria da *práxis*, tomando como base os dados empíricos centrados nas vozes dos sujeitos protagonistas dos programas de correção de fluxo, cuja experiência de formação continuada é objeto de estudo desta Dissertação.

Essas representações dos sujeitos da pesquisa a respeito da política pública de formação docente implementada com a mediação dos PCFs, destacam seu caráter social, emergencial, compensatório e ambíguo no contexto do Estado Neoliberal, evidenciando nos protagonistas o exercício da *práxis* pedagógica:

Esses programas, eles têm um fator social. Um fator social muito importante, muito grande no qual eles devem se valorizar, além de ser valorizados também investidos como, por exemplo, algumas crianças que estão inseridas nesses programas precisam trabalhar e aí o que pode ser feito? Se elas não trabalhassem então, além do Bolsa Família especificamente os alunos que estão inseridos no programa deviam ter alguma coisa fora essa como, por exemplo, reforço escolar que muitas vezes o professor, o titular daquela turma não é possível fazer, eu fazia, mas outros não têm condições de fazer em turno contrário, alguma coisa complementar, um momento específico para desgaste de energia, posso dizer assim para que eles tenham um momento de lazer fora desse momento escolar, dessa aula, desse acompanhamento do programa para que assim tenha uma forma de amenizar, de reduzir esse percentual dessa defasagem. (Lírio)

É uma solução assim emergencial a princípio porque tenta solucionar problemas que geram que o sistema da educação gerou e vem andando e ligam a torneirinha da defasagem nas séries e não tomam conta dos alunos de acordo como deve ser tomada. O professor não tem número suficiente de alunos que dê atenção a todos. Então, os programas dessa natureza eles vêm melhorar uma metodologia do professor e o nosso tem mais um item a melhorar porque tem o apoio de todos os outros componentes, supervisor, coordenador e a equipe estadual e todos falam a mesma língua. Então a natureza desse programa é visando ao aprendizado do aluno. Somente isso. (Girassol)

Eu acho muito importante, agora os alunos não estão dando valor que é uma chance única, isso é muito importante. (Margarida)

Os programas de correção de fluxo vêm para o aumento do IDEB e para o progresso dos nossos alunos. (Orquídea)

Para mim, foi bem aceito, foi uma experiência com o programa, foi uma experiência muito grande. Esses programas que estão acontecendo hoje no ensino eles têm uma metodologia muito parecida que trabalha a defasagem, a correção de fluxo e que foi muito válida. [...] Com uma rotina excelente e que mexe muito com os alunos, onde eles participam e aprendem durante as aulas. (Rosa)

A impressão que eu tenho com relação aos programas de correção de fluxo é que a escola como um todo não está fazendo o seu papel, então os alunos ficam desestimulados, acontece a repetência e surge os programas de correção de fluxo. (Violeta)

O ideal é que o processo de ensino e de aprendizagem seja realizado com qualidade, com afinco e objetividade com foco em resultados positivos, evitando assim que tenhamos que remediar uma situação de fracasso na educação. A defasagem é uma situação que deve ser enfrentada, combatida e

superada para então se estabelecer a melhoria na educação e a qualidade no ensino. (Dália)

Um programa com estratégias inovadoras que comprovou no município que trabalho, melhoria na qualidade do ensino contribuiu para elevar o IDEB e mudar a postura dos envolvidos no processo. (Crisântemo)

O desejo seria que não houvesse necessidade de programas para corrigir o fluxo, desde que tivéssemos dentro de índices aceitáveis, que cada escola tivesse sua própria proposta para enfrentar a temida defasagem, mas como isso está longe de nossa realidade, faz-se necessária uma intervenção e os PCFs são as melhores opções. A modalidade oferecida no estado pesquisado, que é a parceria entre Secretaria de Educação e o Instituto, é uma proposta muito boa, tem qualidade tecnológica e atual, procura o fortalecimento da equipe para proporcionar a autonomia, infelizmente enfrentam-se dificuldades na rede que enfraquecem a qualidade dos programas, uma delas é a rotatividade dos profissionais, não conseguindo estabelecer a experiência necessária para o melhor desempenho dessa proposta. (Azaleia)

Os programas, eles deixam uma impressão, eu até gosto de dizer num sentido dúbio, na questão do teor político e daquilo que realmente é necessário se fazer dentro das escolas. A gente sabe que no fundo, todo programa tem por trás toda uma política, todo um interesse, todo um aparato político, as vontades dos governantes permeiam. Alguns até tentam mostrar o contrário, tentam lutar contra essa questão política, mas a gente sabe que ainda é muito arraigada, muito forte essa questão política. Os programas atuais não diferem muito dos antigos, dos de 40, 50 anos atrás, eu gosto sempre de frisar a questão do MOBREAL, quem conheceu, minha mãe ensinava no MOBREAL e eu acompanhava minha mãe e era aquela coisa tudo rápida, alfabetização de jovens e adultos e tudo muito corrido, tinha aquele empenho dos políticos, dos prefeitos, dos governantes. E acabou se perdendo, funcionou na época, para aquele tempo, para aquelas pessoas, depois vieram outros programas, algumas ONGs, algumas instituições, alguns institutos que promovem, ótimo! Funcionam, ajudam bastante, mas a impressão que fica é que é algo passageiro, e que não deveria. Eu digo que a forma que eu aprendi a trabalhar, nesses últimos anos com o programa, eu vou levar pro resto da minha vida, aquilo que eu aprendi com 13, 14 anos quando acompanhava minha mãe lá no MOBREAL eu revi e revivi atualmente, nesses últimos anos, não tem muita diferença na questão do conhecimento, na questão da motivação, da rotina, da autoestima, não tem muita diferença. É muito bom, é gostoso, mas infelizmente dá a impressão que vai passar e que não fica muita coisa. Bom seria que fosse pra sempre, que procurasse ser melhorado, que realmente a gente abraçasse a causa. Muitos professores passaram pelo Programa, odiaram e não quiseram mais. Eu gostei, continuo e com certeza não saberei mais trabalhar de outra forma a não ser como eu aprendi, porque eu aprendi a adquirir conhecimento, eu aprendi a gostar do que eu faço, a fazer a diferença na vida do meu aluno, a querer participar da construção da cidadania de cada vidinha, de cada aluno que está passando por mim. Não apenas transmitindo conhecimento, mas construindo junto com eles, o aluno não chega vazio, ele tem uma bagagem, ele tem os traumas, eles têm as frustrações e eles também têm os sonhos. Então os programas trabalham muito isso, [...] Estou levando o melhor que posso e quero continuar assim. (Gardênia)

3.3 Categoria Emergente: preconceitos

Alguns sujeitos revelaram em suas representações muitos preconceitos e estereótipos em relação aos alunos e à própria profissão docente. Demonstraram, através dos seus posicionamentos e narrativas, o quanto é desafiador lidar cotidianamente com alunos com defasagem idade-série, o que ao longo de sua história, têm permeado abandono familiar, vulnerabilidade socioeconômica, além de muitas dificuldades para aprender. Essa realidade é constatada em cada posicionamento quando os sujeitos eram convidados a falarem sobre sua experiência.

Nesse recorte das falas, também ficam claras as questões da vocação e da divindade, uma visão salvacionista do trabalho docente e da educação, ainda presentes na prática pedagógica, o que inevitavelmente dificulta a melhoria do profissionalismo, levando o professor a aceitar a docência nas condições atuais por ser vocação, vontade divina, assim minimizando a reflexão e a criticidade dos sujeitos, que assinalarem sua *práxis*, diante do que Arroyo (2000) suscita:

Por mais que tentemos apagar o traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. [...] Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (ARROYO, 2000, p.33).

Lá na escola pública eu vi todo um processo de avaliação que eu me identifiquei bastante com os meninos que já ensinava no estado em outro município, que é uma realidade totalmente diferente do meu, e já comecei a ver os problemas já mais de perto... Eram alunos de rua, alunos sem pai nem mãe, sem... Vamos dizer assim sem cuidados pessoais. Assim muito desleixados, muitos precisando de carinho, de atenção. Então, eu passei dois anos nessa escola e tive vários alunos com dificuldades, mas tentando sempre da maneira como o sistema trabalhava. Passei dois anos voltei para minha cidade, ensinei três anos em outra periferia também com alunos com problemas com drogas, com prostituição. Então a experiência minha enquanto professora foi muito bem preparada para atingir assim a clientela então dos programas não é? Porque tudo isso é baseado nessa realidade de vida que gera o problema de defasagem. Minha monografia foi a capacitação para professores na rede municipal e estadual, experiência assim maravilhosa enquanto estudante, formanda de Pedagogia, com os professores da rede municipal, estadual vendo a realidade dos alunos no meu

município. Aí vi de perto os problemas enfrentados, principalmente pelos professores. Como é que eles enfrentavam essa diferença de alunos, dos pais e conhecia aluno por aluno, foi uma oportunidade assim maravilhosa que eu respeitei o limite de cada um e a adversidade foi um problema não é, porque você se adaptar a você dar aula e você chegar ver o professor dando aula e ficar a manhã toda sentada participando se ele chamasse e colaborando com a aula. Foi uma experiência difícil no momento para esse começo foi difícil. Mas depois desse ano foi tudo ok, fui convidada para ser assistente da coordenação devido à quantidade de turmas maiores na DR. Aprendi a trabalhar com dados estatísticos, inserção, análise e aí foi um momento bom porque eu vi agora o lado gerencial, vi o lado pedagógico e passei a ver o lado gerencial. (Girassol)

Mesmo fazendo magistério eu não queria seguir a carreira pela inferioridade salarial da categoria. Mas, fui me adaptando e gostando, pois trabalhei com coisas novas e motivadoras para a sala de aula como o *baú de leitura*. Como me identificava com história, pesquisa, leitura, decidi fazer licenciatura em história. Passei em um concurso público e fui para a sala de aula... Fui para o ensino fundamental... (Orquídea)

No início eu confesso que não gostei da ideia, mas aceitei como se fosse uma provação divina. (Violeta)

Observa-se a emergência de uma nova categoria, não prevista no planejamento da investigação: preconceitos, tanto em relação aos alunos da escola pública em geral, quanto aos PCFs e, particularmente, ao seu público-alvo. Também é visível o caráter de seletividade dos PCFs no recrutamento dos professores, o que se por um lado indica a preocupação com a qualidade do ensino, por outro revela privilégios e prestígio social. Um dos entrevistados destacou a valorização da formação continuada nos PCFs.

Cheguei ao programa, foi por conta de uma necessidade da escola; os PCFs na escola estavam precisando de um professor porque o programa estava sendo rejeitado: os outros professores, eles não estavam querendo aderir ao programa... (Lírio)

Fui convidada para a DR trabalhar como técnica e logo no ano seguinte entrar como supervisora dos PCFs... (Girassol)

Depois de dois anos no ensino fundamental 1, fui convidada para ser supervisora dos PCFs e, em seguida, fui convidada para a coordenação. (Orquídea)

Trabalhei 8 anos no ensino regular até ser convidada a participar dos Programas de Correção de Fluxo.. Foi então que conheci o programa... (Violeta)

No ano de 2003, assumi na Secretaria de Estado da Educação a função de Assessora do Departamento de Educação, sendo esse órgão no ano de 2005,

responsável pela implantação dos PCFs nesse estado pesquisado; uma iniciativa do Governo do Estado em parceria com uma ONG. Cerca de 75% de alunos na faixa etária dos 9 aos 14 anos, matriculados da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (de 8 anos), na rede pública de ensino naquele ano, apresentavam defasagem na idade-série. Em 2006, assumi a coordenação estadual dos programas, permanecendo até abril de 2011. (Dália)

Em seguida fui convidada para fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, onde atuei como coordenadora dos PCFs... (Crisântemo)

Esses anos sendo capacitada em serviço pelo Instituto, me proporcionou uma vivência e conhecimento maior que o adquirido nos anos anteriores, na minha formação e experiência profissional. (Azaleia)

Eu fiz o Programa de Aceleração quando teve uma seleção de professores na DR e aí fui uma das selecionadas. Aí fui trabalhar nos PCFs; gostei porque já tinha conhecimento da metodologia que já existia nela e ao trabalhar no programa aí foi onde me identifiquei mais ainda, porque o PCFs trabalha com correção de fluxo e eu já me preocupava com alguns alunos que tinham defasagem idade-série. (Rosa)

Para superar qualquer interpretação de linearidade, destaco a fala de Lírio, ao relatar o quanto foi superado os preconceitos iniciais e a crença na capacidade do outro que foi restabelecida, graças ao caráter contraditório da realidade estudada.

Antes do programa era apenas assim, coisas teóricas que não podiam ser complementadas, até porque quando assumi a primeira turma do programa eu não tinha, ainda, tido muito tempo, contato direto com crianças, principalmente com aquela faixa etária, com aquela defasagem. Então era apenas teoria. E depois do programa tornou-se um crescimento pessoal e profissional, quebrando as barreiras dos preconceitos no qual pude perceber problemas sociais, pessoais, familiares não vistos pelos governantes e até por mim mesma antes desse contato na sala de aula com as crianças com defasagem idade-série. (Lírio)

Ao encerrar este capítulo, de riqueza extraordinária em termos da relação dialética que se estabeleceu entre os sujeitos da pesquisa, suas representações da *práxis* pedagógica e a pesquisadora, evidencia-se que muitos dos achados não eram esperados e que a subjetividade decorrente dessas interações nos momentos de narrativas favoreceu não só a memória como também a revisão dos PCFs e da experiência profissional de cada um. Neste sentido confirmou-se que as entrevistas narrativas representaram momentos também de formação continuada para os sujeitos e para a pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídos os dois anos de pesquisa, tendo como preocupação central a formação docente, especialmente em sua modalidade de formação continuada, experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa nos programas de correção de fluxo no Estado de Sergipe e preparado o relato correspondente a esta Dissertação, passo a formular as considerações finais na expectativa de responder às questões norteadoras e aos objetivos da investigação, constantes da Introdução.

O objeto de estudo da investigação, definido como os impactos dos PCFs na formação dos profissionais da educação no período de 2005 a 2010, pode ser afirmado como fruto de uma política pública parcial, voltada para a correção do fluxo escolar na primeira etapa do ensino fundamental, no contexto do Estado Neoliberal que progressivamente se descaracteriza como Estado de Bem-Estar Social em favor do Estado Mínimo, regulador, não respondendo, portanto, à democratização desse nível de ensino no Brasil.

Em seu bojo, os PCFs contemplam a formação continuada docente que, independente do seu rigor e méritos indiscutíveis, reconhecidos pelos sujeitos da pesquisa, não contribuem para a melhoria da educação pública e da escola brasileira, porque está voltada para um segmento especial, 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 e dispositivos instituídos pelo Estado Regulador no contexto da nova divisão social do trabalho no mundo globalizado.

Desse modo, o objeto de estudo 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 no Brasil. Tanto é assim que as metas do Plano Nacional de Educação 2011–2020, em tramitação no Congresso Nacional, ainda buscam contemplar questões da universalização do atendimento educacional de qualidade às crianças e jovens, na educação básica, reconhecendo a insuficiência da escolarização do povo brasileiro, denotando

vulnerabilidade do cidadão e do país, convivendo contraditoriamente com a declarada política pública de inclusão. O que fica claro é que as políticas públicas e as políticas sociais não têm permitido a cobertura ampla dos direitos subjetivos do cidadão, embora estejam explicitados em lei.

Confirma-se a tese defendida na Introdução no sentido de que programas de correção de fluxo escolar são emergenciais, minimizando problemas cruciais da educação brasileira que clamam por ações mais amplas e corajosas, que de fato representem não só as demandas dos movimentos sociais, mas também a vontade política dos governantes. As causas e os efeitos subjetivos e objetivos da permanência desse quadro não têm sido objeto de políticas públicas.

A pesquisa elucida que, parte dos professores contemplados com a atuação nos PCFs, no estado de Sergipe, que participaram da formação continuada oferecida pelos referidos programas, tem agregado e até testemunhado conhecimentos, experiências e contribuído para uma ação eficaz junto à parcela significativa de alunos marginalizados do sistema educacional (64.808), durante cerca de cinco anos, sem, contudo terem a certeza ou o acompanhamento do seu destino a partir daí e a clareza de que pouco está sendo feito em termos de efetiva mudança nos fatores geradores do problema. Não negando a ação dos PCFs de 2005 a 2010, os dados apontados no capítulo 1 revelam que o estado de Sergipe ainda ocupa a terceira colocação no ranking das maiores taxas de distorção idade-série do Nordeste brasileiro.

As categorias de análise privilegiadas na pesquisa foram fundamentais para a interpretação das representações sociais manifestas: formação docente, c políticas públicas e *práxis* pedagógica, aprofundadas na revisão da literatura e consolidadas no marco teórico.

A categoria de formação docente reconstruída apontou para a condição da formação continuada como objeto de uma organização curricular própria, tendo o professor como sujeito e construtor do respectivo projeto político pedagógico formativo. As demandas contemporâneas já não convivem com numerosos cursos rápidos de aperfeiçoamento e atualização, que tratam os docentes como meros executores de políticas governamentais.

O professor é, segundo as teorias progressistas revisitadas, protagonista da história, um intelectual, responsável pela organização da cultura, ao lidar, com respeito, com a diversidade sem redução de horizontes. A relação de exterioridade de professor para com a sua própria formação continuada é alienante; já a relação de interioridade com os saberes da experiência e curriculares é construtiva, como demonstram Tardiff *et al* (2001). Investir na formação e profissionalização dos professores implica o trabalho

da reflexividade crítica sobre suas práticas e a reconstrução da sua identidade pessoal e profissional, atribuindo estatuto ao saber da experiência, núcleo vital do saber docente.

A categoria da cotidianidade elucidou que a massificação do ensino tem-se dado em detrimento da diversidade que impõe a alteridade e respeita as contradições, superando o enfoque da educação redentora que tem angustiado e adoecido muitos professores. A importância da história dos sujeitos, com seu cotidiano, para a formação continuada dos educadores traz à tona a importância das narrativas e da história oral, uma vez que enseja a transformação desse espaço em profundo dispositivo de construção da história, complementando o devir humano. Não se pode negar que essas narrativas contêm elementos da memória coletiva dos grupos sociais que cada sujeito integra. Neste sentido emerge uma nova questão, não formulada aos sujeitos: até que ponto os PCFs exercitam a prática reflexiva no cotidiano escolar, de modo a permitir o enfrentamento das contradições e dos desafios desse espaço de construção da história?

Concluo afirmando, como Bezerra (2007), que não é da essência da escola o ser capitalista, razão pela qual o professor é visto como intelectual orgânico, cientista social, que pode contribuir, a partir de mudanças introduzidas no seu cotidiano, para substantivas transformações sociais na busca da superação de quaisquer formas de exclusão.

A ação dialógica dá-se recheada de subjetividades, alteridade e compromisso com a transformação, o que supõe liberdade, consciência e associação teoria/prática. A *práxis* pedagógica eleva-se à *práxis* social como forma mais elevada de *práxis* política, supondo uma consciência que se volta sobre si mesmo e sobre as atividades materiais desenvolvidas no plano subjetivo e coletivo, com autonomia e visão emancipadora.

A formação continuada docente de que a educação brasileira necessita hoje é aquela que conduz a prática docente a configurarem-se como *práxis*, socializando a cultura, desmistificando ilusões, desvelando a dominação e promovendo a compreensão radical do mundo e da educação que pode contribuir para efetivas intervenções a partir do conhecimento assim construído.

Quanto às questões norteadoras da investigação, evidencia-se que, segundo as representações dos docentes abordados, sujeitos da pesquisa, os programas de correção de fluxo lhes têm proporcionado oportunidades de desenvolvimento da alteridade, sem, contudo, perceber-se em suas falas a preocupação com aqueles que

representam taxas aparentemente insignificantes, mas que se referem a número absoluto de excluídos desses mesmos PCFs. Pergunta-se: para onde vão os que não alcançam a correção de fluxo nesses dois anos (de alfabetização e aceleração)? Quanto às percepções dos sujeitos docentes a respeito dos impactos das ações desse programas na sua formação como profissionais da educação, é visível o grau de reconhecimento das mudanças ocorridas, notadamente no âmbito das práticas metodológicas, fortalecendo a identidade profissional.

O objetivo geral da pesquisa pode ser dito como alcançado porque evidenciou esses impactos dos PCFs na formação da identidade dos profissionais da educação que, apesar de receberem uma mesma orientação metodológica e o mesmo material didático, conseguiram desenvolver sua prática pedagógica com autonomia, gerando e consolidando novos saberes e valores. A diversidade e a especificidade dos sujeitos determinaram seu espaço de autonomia e ensejaram o desenvolvimento da *práxis* pedagógica, inclusive com a consideração das respectivas conjunturas. Não só competências foram exercitadas. A criticidade emergiu nesse contexto da diversidade e de alteridade.

Conclui-se com a expectativa de que esta Dissertação possa vir a subsidiar discussões/ações da academia e dos sistemas educacionais no sentido das políticas públicas de educação básica que tragam propostas efetivas de formação continuada, a exemplo do que evidenciaram os programas no sentido do acompanhamento permanente, dosado com o respeito à criticidade e autonomia. Como demonstra Josso (2004), o aprender pela experiência conduz à resolução de problemas, com a valorização de formulações e soluções teóricas clamadas pela prática. Assim, sob o primado da prática associa-se à teoria!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 75, agosto/2001, p.15-32.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003, n.º 22, p. 35-46.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, ano 14, n.º 61, jan/mar. 1994, p. 60 a 78.

ALVES, Thiago e PASSADOR, Cláudia Souza. **Educação pública no Brasil: condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação**. São Paulo Annablume; Brasília: Capes, Inep, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, Unicamp, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 65-74.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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. São Paulo: Papyrus, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6ª edição. Brasília: UNB, 1996.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas no nosso tempo, v.56.

_____. **A educação como política pública**. 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2004. Coleção Polêmicas no nosso tempo.

BALIBAR, Etienne. **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1995

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Adriana (org.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 91-116.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semi-árido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. In: FUNDAÇÃO CESGRANRIO. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v. 19, n. 70, jan/mar 2011. p. 165 – 189.

_____. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a Experiência de Aracaju**. Maceió, AL: EDUFAL, 2007.

_____. **Processo de normatização dos programas de correção de fluxo em Sergipe**. Aracaju, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Reformismo, socialismo e igualdade**. Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, n. 19, dez. 1987.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: M.M. FERREIRA e J. AMADO (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOSI, Ecléa. Uma experiência humanizadora. In: **Revista Olimpíada de Língua portuguesa - escrevendo o futuro**. Na ponta do lápis. Ano V, n.º 11, agosto de 2009, p.24-25.

BRANDÃO, Zaia; *et al.* **A escola em questão: evasão e repetência no Brasil**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1983.

BRASIL, Constituição Federal da República, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 20/12/1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.540 de 28/11/1968.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 11/08/1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Projeto de Lei Ordinário/PLO nº 8.053/2011, Metas e estratégias, p.01.

BRZEZINSKI, Irian. **Profissão Professor**: identidade profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 114, p. 7-28, nov. 2001.

CATANI, Denise Bárbara et al. O que sei de mim: narrativas autobiográficas, histórias da educação e procedimentos de formação. In: **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP: UESP, v.8, n.11, p.31-50, jan/jul. 2005.

CATANI et al. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n 111, p 151-171, dez 2000.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

CORACINI, M. J. F. Autonomia, poder de identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L.(org.). **Linguística e Educação**: gramática, discurso e ensino. UFRN, 2000.

CURY, C.R.J. A educação como desafio da ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Direito à educação; direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n 116, p. 245-262, jun. 2002

DOMINICÉ. Pierre. **L'histoire de vie comme processus deformation**. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: São Paulo: Mercado das letras, 2008.

FARIA FILHO, Luciano *et al* . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 30, n 1, p. 139-159, jan/abr 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Formação de professores: dimensão interdisciplinar.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.103-109, Maio/2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia do Oprimido. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

HALBAWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

_____. A questão da memória. **Revista Espaço Acadêmico, nº 56, janeiro, 2004.**

HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Tradução de Flávio beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 1 v.

HARGREAVES, A. and STONE-JONHSON, C. Evidence-informed change and the practice of teaching. In: BRANSFORD, J. D. *et al* (ed). **The Role of Research in Educational Improvement**. Cambridge: Massachuester: Havard Education, 2009, p.89-109.

HILDSORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: APioneira Thomson Learding. 2005

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na pesquisa**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

HAYEK, Frederich August Von. **Direito e legislação**. São Paulo: Visão, 1985.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

_____. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A sociologia na época do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 15-16,1992.

_____. **As ciências sociais e a modernidade-mundo**. In: **Humanas**: Curitiba, n. 10, p. 37.1998

JOSSO, Marie- Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO Maria H. M. Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

_____. **Experiências de vida e formação**, prefácio de António Nóvoa. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Editora Educa-Formação. Universidade de Lisboa, 2002.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, São Paulo, 2004

_____. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Tradução Denice B. Cattani e Helena C. Chamllan. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

_____. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2^a ed., 1990

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001, jan/jun, n 1, p. 10-11.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estruturalque objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI,D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São PauloAutores Associados, HISTEDBR, 2002a.

LADIM, Leilah. **ONGs e universidade: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Peirópolis, 2002. p. 42-43.2002

LAW, Martin. **Os professores e a fabricação das identidades**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p.117-130, jun/dez, 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>, acessado em nov de 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3a ed., Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Memória e história**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al* . **500 anos de educação no Brasil**. 3 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Revista Pátio, 2000. Disponível em:<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm>

MARX, K. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes: 1977.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, Tomo I. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

_____. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, coleção Os Pensadores, 1978

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** ArtMed. Porto Alegre, 2005.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. Ponta Grossa In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, nº40, jan/abr de 2009.

MÉSZAROS, Istvan. **Educação para além do capital.** Campinas, SP: Bom tempo, 2005.

MELLO, Guiomar Nano de. **Fatores intraescolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau.** In: Educação e Sociedade, São Paulo, n.2, p. 70-78, jan 1979.

_____. **Ética e Cidadania.** São Paulo: Cortez, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas públicas e direito à educação.** Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 83

_____. **Profissão professor.** Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil, Portugal: Editora Porto. 1999.

NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção de fluxo: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p.117-215, junho de 2002.

_____. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura de repetência.** 15ª edição. São Paulo: Saraiva, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor. In: **Novos Estudos**. CEBRA, n° 22, 1988, p. 8-28.

PAIVA, Vanilda *et al* . **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, n.3, p.44-99, mar. 1998.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza, ANDRÉ. Marli e D. Afonso, ALMEIDA. Laurinda Ramalho de. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. In: **Cadernos de Pesquisa**, n° 108, p.49-79, novembro de 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.2, n. 3, p 3-15, 1989.

_____. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.5, n.10, p.200-215, 1992.

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Livraria Brasiliense, 1980.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social (e outros escritos)**. São Paulo: Nova Cultura, 1991. (Col. Os Pensadores)

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. Cadernos CEOM. **Memória social**. Artigo p.123. Chapecó: Argos, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento**. São Paulo, 1993. Idéias- Fde (Fundação de desenvolvimento da educação).

SAVIANI, Derneval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campina: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991, coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1987.

SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO Maria H. M. Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. In: Programas de correção de fluxo. In: **Em Aberto**, Brasília: Cadernos: MEC, v. 71, p. 21, 2000

SPOSATI, Aldaíza. KOGA, D. (Coord.). **Cartografia da exclusão/inclusão social da criança e do adolescente de São Paulo**. São Paulo: Educ, 1997.

SPOSATI, Aldaíza, **Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social**. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 77. São Paulo: Cortez, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução crítica do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SZAZI, Eduardo (org.). **Terceiro setor**. São Paulo: Peirópolis, 2004

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASQUES-MENEZES, Ione. CODO, Wanderley (Coord.). O que é burnout? In: **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.237-254.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

_____. **Filosofía da práxis**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1980.

VILLELA, M. Todos pela educação de qualidade. In: **Folha de S.Paulo**. São Paulo-SP: v.6, set. 2006. Opinião, p. A-3.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Ed. Unb; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999, v.1

YOUNG, Michael F.O. **O currículo do futuro:** da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Papyrus. Campinas: SP, 2000.