

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DE CARVALHO

**O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA
SERRA-ES**

**VITÓRIA
2017**

ELAINE DE CARVALHO

**O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA
SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientador: Dr. Edson Pantaleão Alves.

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C331p Carvalho, Elaine de, 1976-
O poder público estatal e políticas educacionais de correção
do fluxo escolar no município da Serra-ES / Elaine de Carvalho.
– 2017.
184 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Políticas públicas – Educação – Serra
(ES). I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DE CARVALHO

O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA-ES

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 19 de junho de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ao Amâncio, meu companheiro de todas as lutas e glórias, e a Aurélia e Amâncio, meus filhos, os quais me inspiram a ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho investigativo, por vezes, parece solitário. Em muitos momentos, tive essa impressão diante do computador, dos livros, dos dados. Contudo, logo percebi que essa era uma visão equivocada sobre o processo. Não há trabalho produzido sem as inter-relações. O meu EU manifestado nas linhas seguintes é, na realidade, muitos de NÓS. Aqui, seguem meus agradecimentos a pessoas que mais diretamente contribuíram neste trabalho.

A Deus, que, a cada dia de vida, me concede saúde e disposição, que me permitiram realizar este trabalho.

Ao meu esposo, Amâncio, meu maior incentivador, meu companheiro, meu refúgio.

Aos meus filhos, Amâncio e Aurélia, que são fontes inspiradoras para fazer o meu melhor na vida, inclusive nesta pesquisa.

Ao professor doutor Edson Pantaleão Alves, pela oportunidade de ter sido sua orientanda e por ter confiado em meu trabalho, quando eu ainda tinha dúvidas. Obrigada por sua paciência, por sua mansidão no falar, por saber ouvir, por conceder a mim a oportunidade de manifestar os meus anseios nesta pesquisa, sempre amparados por suas orientações. Sou-lhe imensamente grata.

À Prefeitura Municipal da Serra-ES, em especial à Secretaria de Educação, por ter concedido a “Licença mestrado”, para que eu pudesse ter condições de dedicar-me à pesquisa, e por terem cedido documentos oficiais do município e permitido o livre acesso às escolas e o contato com os respectivos funcionários.

À Leda Landuete de Souza Calente (subsecretária pedagógica da SEDU/SERRA), incentivadora da pesquisa em educação no município, e a tantos outros funcionários que torceram pelo sucesso desta jornada.

Aos professores do PPGE que muito contribuíram compartilhando conhecimentos durante as disciplinas cursadas e conversando informalmente nos corredores e na cantina, entre os quais,

em especial, doutor Carlos Eduardo Ferraço, doutora Gilda Cardoso de Araújo, doutor Marcelo Lima, doutora Martha Tristão e doutor Rogério Drago, além das queridas professoras, doutora Denise Meyrelles de Jesus e Edna Castro de Oliveira, que muito colaboraram com nossa pesquisa, dando-nos a honra da participação na banca examinadora da qualificação.

Aos membros do grupo de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, que, por meio de diversos debates acadêmicos, nos enriqueceram com seus conhecimentos. Em especial, a dois professores queridos: doutor Reginaldo Celio Sobrinho, dedicado estudioso da teoria eliasiana, o qual, em muitos momentos, compartilha de seu conhecimento para com os interessados na sociologia figuracional, e doutora Maria das Graças C. S. de Sá, que, na sua simplicidade de ser, muito me ensinou.

Aos colegas da turma 29-M do PPGE, importantes no processo do debate acadêmico.

Ao Francisco e ao Luiz, que muito contribuíram para este trabalho, atuando como excelentes profissionais da revisão ortográfica. Obrigada pela parceria.

À Núbia, grande amiga, que o mestrado me trouxe como presente. Muito deste trabalho foi com ela partilhado: as angústias, os temores, as alegrias, os sonhos e as nossas vitórias. Assim, quero celebrar com você, Núbia, mais esta conquista.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as políticas educacionais desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que tenham focalizado a questão da defasagem idade-série-ano em sua rede de ensino. Além disso, busca-se identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos envolvidos na problemática, no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, às concepções sobre Estado, “fracasso escolar” e aos processos escolares. Para tanto, a aproximação teórica deste estudo ocorre pela via da sociologia figuracional de Norbert Elias e a sua compreensão sobre as relações de interdependências que se configuram entre os indivíduos em diferentes situações. A pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira de caráter exploratório e a segunda de caráter analítica descritiva. Como procedimento metodológico de recolha de dados, tem-se a análise de documentos e de 24 entrevistas semiestruturadas realizadas com funcionários da Secretaria de Educação, diretores, coordenadores, pedagogos, familiares e estudantes em situação de defasagem escolar. Conclui-se que, nos últimos anos (na Serra), não houve nenhuma política sistematizada que centralizasse e “enfrentasse” os problemas educacionais com o foco no estudante repetente e na prevenção às reprovações e interrupções escolares, assim como nos estudantes que já se encontram em defasagem. No entanto, é notório também que muitas são as ações realizadas no município focando este tema, sempre de forma “pulverizada” nas unidades escolares e, muitas vezes, desconexa de outras questões sociais e educacionais. Para os entrevistados, sucesso ou o insucesso do estudante seriam resultados de ações particulares: entre aquele estudante “interessado” e o “desinteressado”, entre o professor “comprometido” e o “descomprometido”, entre a família que participa e aquela que vive “tragédias marcadas pela pobreza e violência”. Essas percepções particularizam os indivíduos e suas ações, tendendo a dissociar indivíduos de sociedade. Esta pesquisa assinala também a necessidade de pensar e gerir políticas públicas mais abrangentes que não se limitem a pensar os problemas sociais de forma fragmentada. Parte dos entrevistados aponta a necessidade de políticas intersetoriais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Correção do fluxo escolar. Fracasso escolar. Políticas públicas.

ABSTRACT

This project aims the analysis of the educational policies prompted in the city of Serra, in Espírito Santo, Brazil (from 2011 to 2015) that have focused the issue of the age-series-year gap in the local educational system. Besides that, it also seeks to identify aspects related to the conceptions of the individuals involved in the problem, regarding quality in education, the right to education, conceptions about the State, "school failure" and the school processes in place. In order to do that, the theoretical approach of this study occurs through Norbert Elias' figurative sociology and his understanding of the interdependence relations configured among individuals in different situations. The research took place in two stages: the first, of exploratory nature, and the second of descriptive analytical nature. As the methodological procedure for data collection, we have the analysis of documents and 24 semi-structured interviews, conducted with officials of the Education Department of the city, school principals, coordinators, pedagogues, families and students in situations of school age-series-year gap. It was concluded that, in the last years, in the city of Serra, there was no systematized policy that centralized and "confronted" the educational problems focusing the students repeating a grade or year, nor the prevention of school failure or course interruptions, as well as the students already facing the school age-series-year gap. However, it is also noticeable that many actions are done in the municipality focusing on this theme, but always in a "pulverized" way in school units and, often, disconnected from other social and educational issues. Thus, for the interviewees, the success or failure of the student would be the result of a set of particular actions: between that "interested" and "uninterested" student, between that "committed" and the "uncommitted" teacher, between that family that participates and the other one living "tragedies marked by poverty and violence". These perceptions particularize individuals and their actions, tending to dissociate individuals from the society. This research also points to the necessity to think and manage broader public policies that do not confine themselves to thinking social problems in a fragmented way. Part of the interviewees points out the need of intersectoral policies.

Keywords: Educational policies. Correction of the school flow. School failure. Public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de defasagem idade-série em comparativo entre União, estado do Espírito Santo e município da Serra	16
Tabela 2 – Índices comparativos de matrículas totais no ensino fundamental e população total entre os quatro municípios mais populosos do Espírito Santo – 2013-2014-2015	26
Tabela 3 – Índices de matrículas na rede da Serra – 2011-2012-2013-2014-2015	27
Tabela 4 – EMEFs com os maiores índices de distorção idade-série da rede municipal da Serra em 2013.....	27
Tabela 5 – Números de entrevistados e função	31
Tabela 6 – Distorção idade-série na rede municipal da Serra – 1997-2004.....	66
Tabela 7 – Distorção idade-série na rede municipal da Serra – 2005-2014.....	69
Tabela 8 – Adesão das escolas ao “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”	72
Tabela 9 – Composição das turmas de ciclos	74
Tabela 10 – Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2015).....	87
Tabela 11 – Resultados de dissertações e teses no banco da Capes – 2011-2015.....	88
Tabela 12 – Ações proeminentes de programas/projetos – outros	100
Tabela 13 – Ações proeminentes da Secretaria de Educação.....	105
Tabela 14 – Ações originárias da/na escola	106
Tabela 15 – Escolas com maiores índices de defasagem que aderiram ao “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”	113
Tabela 16 – Avaliação sobre o “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”	114
Tabela 17 – Qualidade: atuação dos professores – currículo e avaliação	120
Tabela 18 – Qualidade: gestão escolar – estrutura física – vagas – financiamento.....	122
Tabela 19 – Qualidade: responsabilidade do estudante – responsabilidade do Estado	125
Tabela 20 – Direito à educação	127
Tabela 21 – Respostas que não estabeleceram relação entre Estado e educação	133
Tabela 22 – Estado: falta de projeto claro de educação e cidadania.....	135
Tabela 23 – Possíveis causas do “fracasso escolar”	141
Tabela 24 – Índice de abandono e reprovação no ensino fundamental da rede municipal de ensino – Serra-ES, 2013.....	143
Tabela 25 – Imagem e autoimagem sobre o estudante em defasagem	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Origem das ações	99
Gráfico 2 – Qualidade na educação	120
Gráfico 3 – Direito à educação	127
Gráfico 4 – Concepções sobre Estado.....	132
Gráfico 5 – Causas do fracasso escolar.....	140
Gráfico 6 – Imagem e autoimagem do estudante em defasagem	151

LISTA DE SIGLAS

AIS – Instituto Ayrton Senna
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
Ceteb – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CME – Conselho Municipal de Educação
CMES – Conselho Municipal de Educação da Serra
CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
EJA – Educação de Jovens e Adultos
MEC – Ministério da Educação
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PAA – Programa de Aceleração de Aprendizagem
PAB – Programa Acelera Brasil
PAE – Plano de Ação Educacional
PAV – Projeto Acelerar para Vencer
PEA – Programa Ensinar e Aprender
PTA – Projeto Tempo de Acelerar
Saeb – Sistema de Avaliação de Ensino do Brasil
Saerj/Saerjinho – Sistema de Avaliação de Ensino do Rio de Janeiro
Sedu – Secretaria de Educação
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	21
2.1	A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA.....	21
2.2	QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	22
2.3	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	25
2.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
2.5	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS.....	29
2.6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA RECOLHA DOS DADOS.....	29
3	O PAPEL DO ESTADO NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	33
3.1	VARIAÇÕES HISTÓRICAS DAS FIGURAÇÕES DE ESTADO NO BRASIL E NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA..	44
3.2	A CONFIGURAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CASO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NO MUNICÍPIO DA SERRA-ES.....	53
3.3	O DESENVOLVER DA HISTÓRIA: OS ANOS DE 2005 A 2015.....	69
4	“FRACASSO ESCOLAR”, DEFASAGEM E POLÍTICAS DE CORREÇÃO DO FLUXO	75
4.1	“FRACASSO ESCOLAR”: DA ESCOLA OU DA POLÍTICA EDUCACIONAL?.....	75
4.2	ESCOLARIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO.....	81
5	A FIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA PROBLEMÁTICA DA DEFASAGEM ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA	97
5.1	AÇÕES ORIGINÁRIAS DE PROGRAMAS FEDERAIS E MUNICIPAIS, ALÉM DE PROJETOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (OUTROS).....	100
5.2	AÇÕES ORIGINÁRIAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	105

5.3	ACÇÕES ORIGINÁRIAS DA/NA ESCOLA.....	106
5.4	OLHARES SOBRE O “PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO”: UMA AÇÃO ORIGINÁRIA DA ESCOLA/SECRETARIA.....	112
6	CONCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, DIREITO À EDUCAÇÃO, ESTADO, CAUSAS DO “FRACASSO ESCOLAR” E CONDIÇÃO DO ESTUDANTE EM DEFASAGEM.....	119
6.1	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	119
6.2	DIREITO À EDUCAÇÃO.....	127
6.3	CONCEPÇÕES SOBRE ESTADO.....	132
6.4	O QUE EXPLICARIA O “FRACASSO ESCOLAR”?.....	140
6.5	AUTOIMAGEM E PERCEPÇÕES SOBRE O ESTUDANTE EM DEFASAGEM..	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICES.....	178
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada – técnicos administrativos, diretores, pedagogos, coordenadores, professores.....	179
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada – estudantes em situação de defasagem escolar – representante familiar de estudante em situação de defasagem escolar.....	180
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	181
	APÊNDICE D – Ofício 1 à Secretaria de Educação do Município da Serra-ES.....	183
	APÊNDICE E – Ofício 2 à Secretaria de Educação do Município da Serra-ES.....	184

1 INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa tem como tema gerador a problemática da defasagem escolar¹ no âmbito da educação brasileira, mais especificamente no município da Serra-ES². Compreendemos que esse assunto é um problema antigo e amplamente discutido em meios acadêmicos. No entanto, focalizamos sua atualidade, uma vez que consideramos que ainda são altos os índices de alunos que se encontram fora da faixa etária esperada para a série em curso.

No Brasil, segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de cada cem estudantes matriculados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, 14 estavam em atraso escolar em 2014. Nesses mesmos dados, não só referenciamos também os índices dos últimos quatro anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, como também observamos que esses números chegavam a 27% e 28% de alunos em situação de defasagem, respectivamente, enquanto, no estado do Espírito Santo, esses números ficaram em 15% no ensino fundamental I (anos iniciais), 32% no ensino fundamental II (anos finais) e 29% no ensino médio (INEP, 2015). Ao compararmos esses dados com os alarmantes números da década de 1990, notamos que houve queda nos índices. Por exemplo, na classe etária dos 13 anos, o índice de defasagem ultrapassava os 45%³ em 1991. É possível observar, então, que, desde a implementação de políticas de correção do fluxo escolar⁴ no país, de maneira geral os números apontam a diminuição dos índices de estudantes em atraso escolar. No entanto, também evidenciamos que, desde o fim da década de 1990, os números têm-se mostrado com poucas variações, oscilando entre 20% e 30% (INEP, 2016), índices que consideramos ainda elevados.

¹ A definição de defasagem idade-série (ano) é a diferença entre a idade do aluno e a idade adequada à série (ano) que ele frequenta. Neste trabalho assumiremos como defasagem escolar os estudantes que estiverem em situação de atraso referente a duas séries ou mais. A idade apropriada a cada série é estabelecida de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, indicando para o ensino fundamental de nove anos a idade entre 6 e 14 anos.

² Esta pesquisa constitui parte dos resultados do projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a qual se insere ao Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pertencente às linhas de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais” e “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

³ FAPESP. Disponível em: <http://www.fapesp.br/indct/cap02/tb_gr/gr0206.html>. Acesso em: 3 fev. 2016.

⁴ Trata-se do “Programa de Aceleração de Aprendizagem”, “Programa Acelera Brasil” e “Programa Ensinar e Aprender”, todos iniciados em meados da década de 1990, em diferentes estados, destacando a atuação do estado do Maranhão e São Paulo.

Entretanto, ao tratarmos do assunto defasagem idade-série-ano⁵, devemos também levar em consideração os demais temas que se relacionam com essa problemática, tais como: qualidade do ensino, currículo, oferta e ampliação do ensino público, formação de professores e condições do trabalho docente, evasão e abandono, repetência, “fracasso escolar”⁶, condições de risco social, enfim, um vasto conjunto de discussões que se interagem.

No entanto, tomamos o cuidado de não ampliarmos demais a discussão, para garantirmos o foco central deste estudo. Nossa ênfase da investigação ocorrerá no campo das ações, e políticas educacionais que se relacionam com a nossa temática central. Ou seja, não estamos aqui com o objetivo de esclarecer sobre as causas do “fracasso escolar”, pois consideramos esse um tema amplamente conhecido, apesar de ainda polêmico. Todavia, consideramos pertinente abordarmos o assunto com base em discussões de alguns autores, entre os quais Pierre Bourdieu (1989, 1996), André Le Gall (1978), Dóris Costa (1993), Pantaleão (1999), Drago (1999), Esteban (2002), Patto (1999), Bernard Charlot (2000), Almeida (2006), Coimbra (2008), Paro (1999, 2002, 2003a, 2003b, 2011, 2013), que, direta ou indiretamente, trataram do tema.

Vemos, assim, um histórico de como o poder público, em âmbito nacional, tem buscado combater a questão do “fracasso escolar”; em especial, aqui focalizamos as políticas de combate à defasagem. Nesse sentido, os estudos sobre as experiências de programas de correção do fluxo escolar e da distorção idade-série-ano passaram a ser mais comuns desde o estabelecimento, em 1997, de uma política do Ministério de Educação (MEC) voltada para a questão. Assim, nesse ano, ocorreu a criação do “Programa de Aceleração de Aprendizagem” (PAA), o qual contava com apoio financeiro e de gestão de instituições privadas e públicas, como o Instituto Ayrton Senna (AIS), Petrobrás e o Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), além de parcerias com organizações não governamentais que envolviam apoio técnico, tais como o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (PARENTE; LÜCK, 2004). A partir daí, houve uma expansão das ações para a correção de fluxo escolar em vários estados e municípios brasileiros. Assim, entre 1997 e 1999, foram

⁵ Com a implementação dos nove anos no ensino fundamental, a nomenclatura série foi sendo substituída gradativamente por ano; no entanto, na literatura ainda encontramos mais fortemente o termo defasagem idade-série.

⁶ Ao longo de nosso texto, empregaremos o termo “fracasso escolar” usando as aspas para salientar certo desconforto com a terminologia, como discutiremos no capítulo 4.

repassados recursos aos estados e municípios para investimentos em formação de professores e distribuição de material didático para as classes de aceleração criadas por meio do Programa Aceleração de Aprendizagem.

Dessa maneira, com o propósito de compreender essas ações e sua implementação, elegemos a rede de ensino do município da Serra-ES como lócus de investigação. Destacamos que esse município pode representar um local de referência na pesquisa, uma vez que seus índices se assemelham muito aos índices nacionais, conforme podemos exemplificar na tabela abaixo:

TABELA 1 – ÍNDICES DE DEFASAGEM IDADE-SÉRIE EM COMPARATIVO ENTRE UNIÃO, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E MUNICÍPIO DA SERRA

Ano	Serra (%)	Estado ES (%)	Total Brasil (%)
1998	55,72	-----	46,7%
2011	20,5	20,3	22,9
2012	21,4	20,3	22,0
2013	22,2	20,5	21,0
2014	22,1	20,5	20,0

Fonte: INEP/MEC e Secretaria de Educação do Município da Serra (2016).

Nota: Dados organizados pela autora (2016).

O período escolhido para a nossa investigação ocorre entre 2011-2015, pois esse foi o momento em que a Secretaria de Educação da Serra implementou oficialmente o “Projeto de Correção de Fluxo”, que teve seu encerramento em 2015. Portanto, apesar de entendermos que nossa pesquisa não ficará limitada à avaliação de tal projeto, salientamos que, por se tratar de uma ação escrita e difundida pela Secretaria de Educação, acarreta a esse fato um peso investigativo e contribui para a nossa delimitação de tempo. Então, além do projeto citado, questionamos: quais seriam as demais ações desenvolvidas no município?

Sendo assim, levantamos uma questão central em nossa pesquisa, a saber: Como tem sido configurada a política educacional no município com enfoque na problemática da defasagem escolar?

Portanto, o objetivo geral desta investigação é analisar as políticas de educação que podem ter sido desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que focalizaram a questão

da defasagem idade-série-ano em sua rede de ensino, em âmbito da secretaria e das unidades escolares.

Como objetivos específicos, buscamos:

a) Identificar as ações e/ou políticas educacionais realizadas no município da Serra que focalizaram a questão da defasagem escolar entre 2011 e 2015.

b) Identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos que estão envolvidos na problemática da defasagem escolar, no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, às concepções sobre Estado, ao “fracasso escolar” e aos processos escolares.

Assim, nossa questão central nos levou, em um primeiro momento, a um caminho metodológico de pesquisa qualitativa exploratória, uma vez que precisamos ter maior familiaridade com o problema sobre o contingente de estudantes em defasagem escolar no município da Serra e a respeito das políticas e/ou ações que são engendradas pela Secretaria de Educação ou pelas unidades escolares. E, somente após essa etapa, pudemos seguir para um segundo momento metodológico: a investigação analítica descritiva.

Porém, aqui cabe considerar a relação que tecemos entre pesquisador e indivíduo pesquisado. Para tanto, buscamos em Elias (1994) a compreensão que ele elucida sobre o fato: não ser possível compreender um processo sociológico sem ter por elemento principal as relações que se configuram entre os indivíduos em diferentes situações. A sociologia figuracional aponta “[...] que na realidade não existe esse abismo entre o indivíduo e a sociedade. Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda a sociedade é uma sociedade de indivíduos [...]” (ELIAS, 1994, p. 16). Portanto, o fato é que só é possível haver uma compreensão sobre a concepção de indivíduo (ou das situações nas quais estão envolvidos) por meio das interdependências. Assim, nossa proposta de pesquisa, baseando-se nos pressupostos da sociologia figuracional, leva em consideração as relações que se estabelecem entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, bem como as relações estabelecidas entre eles.

Desse modo, nessa relação entre indivíduo, figuração e objeto, se entrelaça também a nossa trajetória profissional. Assim, isso nos faz lembrar as palavras de Gilberto Velho (2004, p. 7):

Posso estar acostumado, [...] com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a disposição de poder permite-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam (grifo do autor).

Portanto, devemos tornar exótico aquilo que nos é familiar, pois as relações de poder e conflitos no campo a ser pesquisado podem, em um primeiro olhar, parecer que já temos as respostas para as nossas inquietações e, em vista disso, nossas conclusões poderiam ser fragilizadas.

É assim que relato⁷ um pouco do meu caminho percorrido até aqui, entendendo como esse exercício de tornar exótico o que me é familiar se faz necessário, pois, em 2017, completei 21 anos de carreira no magistério, a maioria dos quais na escola pública e no ensino fundamental, como professora de História. Desses 21 anos, 13 foram como funcionária concursada pela rede municipal da Serra. Ter sido professora de tantos estudantes em situação de defasagem escolar sempre me chamou a atenção e me inquietou. Desde sempre era algo que me instigava e me desafiava na regência e fora dela. E muitos foram os debates vividos em meio escolar sobre esse aspecto, ora tentando compreender tal realidade, ora tentando solucionar ou ao menos amenizar as mazelas e os estigmas vividos por aqueles estudantes. Portanto, cursar o mestrado em Educação é uma realização pessoal valorizada, ainda mais pelo tema que vamos abordar, o qual tem intrínseca relação com a minha vivência.

É nessa perspectiva que tenho minha vida escolar inter cruzada com toda essa trajetória, pois as histórias individuais só podem ser compreendidas no seu entrelaçamento das redes sociais (ELIAS, 2011). Assim, posso dizer que sou fruto da escola pública em toda a minha formação e, portanto, vivenciei parte dessa história que aqui discuto, inclusive passei pela experiência de uma reprovação na sétima série em 1989.

⁷ Nesta parte do texto, utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois se trata do relato de minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional. Após esse relato, retorno à utilização do verbo na primeira pessoa do plural, pois reconheço a participação de outros no processo de elaboração do trabalho.

Sáímos do interior do Paraná aos 12 anos de idade⁸ e, aos 14, por motivos que só cabiam aos adultos decidir, fomos morar em Vila Nova de Colares-Serra (um lugar “recém-invadido” que, naquele momento, não tinha nenhuma infraestrutura, longe de poder ser chamado de bairro). Éramos pai, mãe, dois irmãos de 6 e 9 anos e eu. A irmã mais velha de 18 anos havia ido morar com uma tia em São Paulo, buscando melhores condições de vida. Assim, em 1990, ao cursar novamente a sétima série, um processo significativo foi delineando-se em minha formação escolar: por uma série de motivos, fui compreendendo o sentido da escola e da busca pelo conhecimento, e principalmente tomando gosto.

E foi assim que, apesar de muitas adversidades, concluí, na década de 1990, o antigo curso do magistério (segundo grau) e, pouco tempo depois, estava cursando a licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Cedo, já estava inserida no mercado de trabalho como professora regente. Cursar a licenciatura em História, em princípio, tinha algo a ver tanto com meus ideais pessoais quanto com a questão de autossobrevivência, visto que seria possível estudar e trabalhar simultaneamente. Nessa época, por questões pessoais, já não tinha nenhuma assistência da família. Paralelamente a isso, conforme tinha acesso à prática da sala de aula e às implicações do magistério, fui conhecendo-me e conhecendo também um pouco do que é ser professor e decidindo, de forma muito consciente, por tal carreira.

Em 2004, quando me efetivei como professora de História na rede municipal da Serra-ES, participei de ações que tentavam minimizar as reprovações e “corrigir o fluxo escolar”. Algumas dessas ações eram originárias da própria escola, caracterizadas como “projetos de reforço”, e outras eram encaminhadas pela Secretaria de Educação às unidades escolares.

Entre as ações provenientes da secretaria, podemos citar o “Programa de Aceleração de Aprendizagem” (PAA), que funcionou com crianças alfabetizadas, e o “Programa Se Liga”, que atuava com crianças não alfabetizadas. Ambos tinham como objetivo formar turmas caracterizadas por estudantes em condição de atraso escolar, para que, assim, tivessem a oportunidade de concluir seus estudos com maior rapidez e, dessa forma, permitir que aqueles estudantes conseguissem igualar-se em idade e série com os demais alunos. Nesses mesmos

⁸ Moramos dois anos em São João do Meriti, no estado do Rio de Janeiro, nesse intervalo de tempo.

moldes, também vigorou, entre 2011 e 2014⁹, o “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” (como veremos no item 2.3), no qual também atuamos na regência.

Portanto, essas são inquietações antigas, vividas como protagonista na relação professor-aluno. Questionava-me sobre as políticas públicas que pudessem atender diretamente o estudante em defasagem e também trouxessem mudanças significativas na questão da qualidade social da educação como um todo, evitando que fenômenos como o da reprovação e interrupção acontecessem. Assim, discorrer um pouco sobre minha história em meio à trajetória profissional e estudantil inevitavelmente me remete à importância da escola pública para a própria existência e, dessa maneira, me faz militante de uma educação pública com qualidade social.

Assim, estruturamos nossa pesquisa da seguinte maneira: o capítulo 2 tratará de nossa metodologia de trabalho; o capítulo 3 buscará fazer uma discussão sobre como têm sido configuradas as políticas educacionais desde a década de 1990, que visam combater a defasagem escolar, e como a relação público-privada se estabeleceu no Brasil para esse fim; nesse sentido, abordaremos as concepções clássicas de Estado, relacionando-as com a figuração do Estado brasileiro, discutiremos também a atuação do Instituto Ayrton Senna por se tratar da principal parceria estabelecida entre governos e instituição privada, e também abordaremos sobre essa parceria no município da Serra entre 2001 e 2004, assim como apresentaremos um pouco de como o município tem buscado combater a questão da defasagem escolar nos últimos anos; já no capítulo 4, veremos de que maneira a literatura tem discorrido sobre a ideia de “fracasso escolar”, uma vez que compreendemos que a defasagem é uma consequência dos dois elementos que compõem esse fenômeno: a interrupção dos estudos e a reprovação; além de discorreremos, também, sobre um levantamento bibliográfico quanto às produções que se propuseram investigar mais diretamente os processos tanto de escolarização dos estudantes em condição de defasagem quanto de pesquisas que avaliaram programas e políticas destinados a combater essa problemática; por fim, nos capítulos 5 e 6, trataremos um pouco das percepções de funcionários, familiares e estudantes em situação de defasagem, a respeito da qualidade na educação, do direito à educação, das concepções sobre Estado, “fracasso escolar” e dos processos escolares.

⁹ Originalmente o projeto se iniciou em uma única escola da rede em 2009, e somente em 2011 se tornou um projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

2 METODOLOGIA

2.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA

Quanto à natureza e o tipo de pesquisa, levamos em consideração que as investigações tanto qualitativas como quantitativas apresentam em comum um ponto fundamental: elas constroem dados e compreendem que, por traz deles, há sempre um rosto, um corpo, enfim, uma pessoa (KRAMER; BARBOSA; SILVA, 2005). No entanto, em razão de nossos objetivos, compreendemos que a análise qualitativa nos traria recursos melhores para isso. Antes, contudo, vamos deixar claro que trabalhamos com o conceito discutido por Marli André (1995), que nos explica ser já superada a dicotomia existente no passado entre pesquisa quantitativa (usada para expressar um exame investigativo embasado em números e de caráter positivista nas ciências sociais) e pesquisa qualitativa (análises elaboradas sem a utilização de números). Assim sendo, André (1995, p. 21) esclarece:

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações, é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como, por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária” do que afirmar genericamente que “alguns professores consideraram a proposta autoritária”. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa.

Ainda sobre esse aspecto dicotômico, Ferraro (2012) nos orienta que, ao invés de investigarmos a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais vantajoso nos perguntarmos *se e como* diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado problema social ou educacional. Assim, ainda segundo Ferraro (2012), não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, pois, em uma concepção dialética, são dimensões inseparáveis e exigem a reciprocidade.

Portanto, é nessa perspectiva que nos fundamentamos para investigar nossa questão central. E, dessa maneira, seguimos nosso caminho metodológico por meio da pesquisa exploratória, uma vez que precisamos obter maior familiaridade com o problema sobre o contingente de estudantes em defasagem escolar no município da Serra-ES e a respeito das políticas e/ou ações que, porventura, foram desencadeadas acerca dessa temática. Dessa maneira, acreditamos, conforme afirma Gil (2010, p. 27), que “[...] as pesquisas exploratórias [...] têm

como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim nós fizemos na primeira etapa de nossa investigação: analisamos documentos nacionais e municipais para, a partir daí, termos uma visão mais definida sobre nosso tema. Só assim, foi possível seguirmos adiante.

Com base na primeira parte de nosso trabalho exploratório, seguimos então para uma segunda etapa: a da pesquisa analítica descritiva. O trabalho descritivo, em geral, caracteriza-se por procurar *status*, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Há a premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas. Dessa maneira, segundo Selltiz et al. (1965), a pesquisa analítica descritiva busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo abranger as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Também abordaremos, a seguir, um pouco das questões epistemológicas nas pesquisas em políticas públicas¹⁰.

2.2 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As pesquisas em políticas educacionais no Brasil compõem um campo relativamente novo¹¹; porém, segundo Jefferson Mainardes (2009), observa-se um crescente número de grupos de pesquisas e de investigações nessa área, que se encontram em construção e expansão. É nesse contexto que tentamos aproximar nossa pesquisa. Para tanto, fez-se necessária a leitura de autores que trabalham com as questões epistemológicas desse tipo de estudo, como Mainardes (2009, 2016, 2017), Ball (2001,2014)¹², Tello (2012 2014, 2017), Espinoza (2009).

Com base na leitura desses autores, buscamos um delineamento sobre alguns conceitos que podem contribuir para o nosso entendimento sobre pesquisa em políticas educacionais.

¹⁰ Acesso: Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

¹¹ Teria emergido no Brasil como campo acadêmico específico desde a década de 1960 (STREMEL, 2016).

¹² Stephen Ball é um sociólogo inglês que estuda as questões das políticas educacionais no âmbito da globalização sob os aspectos dos micro/macroespaços. Muitas de suas obras ainda não foram traduzidas para a língua portuguesa. No Brasil, Jefferson Mainardes, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e pesquisador em políticas educacionais, tem trabalhado na perspectiva de Ball, sendo um dos pesquisadores-referência no Brasil nesse campo.

Assim, uma das discussões fundamentais para o nosso trabalho é a busca dos conceitos sobre o que é política educacional. Em Espinoza (2009), encontramos um debate acerca dos termos “política, políticas públicas e política educacional”, no qual ele faz algumas distinções; nesse caso, o termo “política” seria algo mais abrangente e repleto de significâncias. Para Ball (apud ESPINOZA, 2009), por exemplo, quando ocorrem mudanças na política, isso seria a representação de determinados valores de uma sociedade na qual se busca definir linhas de ações. Espinoza (2009) também nos aponta possibilidades de entendimento sobre o termo políticas públicas, o qual pode ser compreendido como um conjunto de decisões que estão inter-relacionadas com determinados atores ou grupos de atores políticos que buscam definir metas e meios para conseguir sucesso em uma determinada situação particular, geralmente distribuída por áreas, tais quais defesa, saúde, educação, assistência social.

Por conseguinte, a busca pela definição do termo política educacional implicaria três elementos: a existência justificada de um determinado problema a ser abordado na educação; um propósito claro do qual o sistema educacional procure obter mudanças positivas; e uma “teoria da educação”, sendo composta pelo conjunto de hipóteses que explique como esse propósito será alcançado. Assim, podemos afirmar que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, sendo então viabilizadas por meio da ação do Estado. Dessa maneira, é pertinente a ideia de que as políticas públicas dão suporte ao Estado, e, por isso, agem por intermédio dele (DUSO; SUDBRACK, 2010).

Sally Power (2011), por sua vez, afirma que é preciso superar um imaginário que considera as pesquisas macroanalíticas como superiores e, em contrapartida, as pesquisas voltadas para os processos locais, que não podem estar desassociadas das macroquestões. Segundo Mainardes (2009), é necessário extinguir um possível binário entre análises voltadas para as questões da macropolítica daquelas que são voltadas para as microquestões, rearticulando, assim, esse viés em diversos contextos: devemos ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades.

Trazemos aqui também algumas explicações de alguns termos que serão repetidamente citados ao longo do trabalho, conforme se observa no quadro seguinte:

Quadro 1 – Conceituação das terminologias utilizadas no estudo

TERMINOLOGIA	CONCEITO
Defasagem idade-série	A definição de defasagem idade-série (ano) é a diferença entre a idade do aluno e a idade adequada para a série (ano) que ele frequenta, considerando o atraso referente a duas ou mais séries. Utilizaremos como sinônimos estes termos: defasagem idade-série; defasagem escolar; atraso escolar; defasagem idade-série-ano.
Políticas de correção do fluxo escolar	Consideramos políticas de correção do fluxo escolar as medidas adotadas pelos governos, no intuito de criar mecanismos para que os estudantes em atraso escolar cheguem à série na qual deveriam estar, conforme a sua idade, de maneira mais rápida que seguissem o ano letivo padrão. São geralmente programas de aceleração de aprendizagem ou criação de turmas de ciclos.
Aceleração de aprendizagem	Programas baseados no princípio de que seria possível “acelerar” os estudos daqueles que se encontram em situação de defasagem escolar, podendo cursar duas séries em apenas um ano letivo.
Ciclos	O conceito de ciclos pode ser usado de mais de uma maneira, conforme veremos ao longo do trabalho: como substituição do conceito de seriação, trazendo uma (res)significância à questão dos tempos de aprendizagem e como políticas para a correção do fluxo escolar nos moldes semelhantes aos dos Programas de Aceleração de Aprendizagem.
“Fracasso escolar”	Tradicionalmente se chama de “fracasso escolar” a composição dos fenômenos da reprovação e da evasão.
Aprovação/reprovação	Refere-se ao resultado alcançado pelo estudante dentro do ano letivo.
Promoção/repetência	Refere-se à situação do estudante no ano letivo seguinte. Assim, o aluno que foi reprovado no ano anterior torna-se repetente no ano subsequente.
Evasão/abandono/desistência	Refere-se à situação do estudante que, matriculado regularmente na escola, deixa de frequentá-la (abandonando-a ou desistindo de sua matrícula), cuja ausência, ao final do ano letivo, é caracterizada por evadido. Nos dados estatísticos podem constar os termos evasão ou abandono.
Interrupção	Este é um termo que, segundo Coimbra (2008), seria mais adequado a ser usado em vez dos termos evasão/abandono/desistência, pois a ideia de interrupção consideraria as condições sociológicas que forçam ou induzem a saída do estudante da escola. Portanto, neste trabalho, preferimos também essa terminologia, porém, quando nos referirmos aos dados estatísticos, usaremos os termos oficiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

2.3 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Sistema Municipal de Ensino da Serra. Este município se localiza na região metropolitana do estado do Espírito Santo e, segundo os dados do IBGE (IBGE, 2016)¹³, a população estimada em 2016 era de 494.109 pessoas, habitando uma área de unidade territorial composta de 547,4 km². Trata-se do maior município em extensão territorial da Grande Vitória e atualmente do mais populoso do estado.

Dessa maneira, traçamos uma curta contextualização histórica quanto ao crescimento populacional do município. Assim, em 1556, período em que o donatário da capitania do Espírito Santo pretendia povoar e criar mecanismos para o desenvolvimento da colonização, o padre jesuíta Brás Lourenço em conjunto com os povos temiminós¹⁴ fundaram a Vila de Nossa Senhora da Conceição, mais tarde denominada Serra. No entanto, havia também a população nativa dos tupiniquins. Por séculos, a população se manteve em um crescente natural por meio de nascimentos e com poucas ondas migratórias, contando com cerca de 1000 habitantes em 1562 (BORGES, 2003).

Somente na década de 1970, essa realidade demográfica começou a mudar. Na ocasião, a população era formada por 17.286 habitantes e, em 1980, esse quadro saltou para 82.450 pessoas. E isso não parou. Em 1991, a população era de 221.513, em 2003 de 350.160 (BORGES, 2003) e em 2016, como já dissemos, de 494.109 pessoas, tendo assim um crescimento acumulado de 2.858% em menos de 50 anos. Portanto, compreendemos, com base nessas informações, uma das características fundamentais da população do município: nas últimas décadas, em sua maioria, formada por migrantes, sendo, em 2003, apenas 2% composta por nascidos no próprio município (BORGES, 2003).

Esse aumento populacional se deve à criação de parques industriais a partir da instalação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) no município em 1963, sendo seguida de diversas criações de bairros adjacentes. Em 1983, funda-se a Companhia Siderúrgica de Tubarão

¹³ Fonte: IBGE (2016). População estimada e comparação entre os municípios do Espírito Santo. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320500>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

¹⁴ Em 1554, com a invasão francesa na Ilha do Governador, no atual estado do Rio de Janeiro, ocorreram conflitos entre os franceses apoiados pelos tamoios que passaram a atacar os temiminós. Estes, considerados aliados aos portugueses, foram retirados de suas terras, como medida de proteção, e realocados em terras capixabas. Parte dessa população, com o padre jesuíta Brás Lourenço, fundou a Vila de Nossa Senhora da Conceição, mais tarde denominada Serra.

(CST), líder no mercado mundial de placas de aço, além de tantas empresas que foram sendo fundadas. No entanto, muitos bairros foram sendo criados sem planejamento, o que causou diversos problemas socioeconômicos (BORGES, 2003).

Atualmente o município está organizado em cinco distritos: Serra (sede administrativa), Calogi (antigo Itapocu), Carapina, Nova Almeida e Queimado (IBGE, 2016). A maior parte da população encontra-se em área urbana. O município tem vasta área rural, é banhado pelo oceano Atlântico e limita-se com Fundão, Santa Leopoldina, Cariacica e Vitória.

Fizemos, assim, um levantamento acerca dos quatro municípios mais populosos do estado, a fim de comparar os números de matrícula inicial no ensino fundamental. Com base na análise dos dados da tabela 2, conferimos que, além de o município da Serra ser o mais populoso, é aquele que tem o maior número de matriculados (no sistema municipal da Serra, rede estadual e particular).

TABELA 2 – ÍNDICES COMPARATIVOS DE MATRÍCULAS TOTAIS¹⁵ NO ENSINO FUNDAMENTAL E POPULAÇÃO TOTAL¹⁶ ENTRE OS QUATRO MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS DO ESPÍRITO SANTO – 2013-2014-2015

Municípios	2013	2014	2015	População total
Serra	67.497	66.914	66.703	494.109
Vila Velha	55.880	55.214	54.911	479.664
Cariacica	55.009	54.662	53.625	384.738
Vitória	41.369	40.823	39.730	359.555

Fonte: Censo Escolar – INEP (2017) e IBGE (2016).

Nota: Elaborada pela autora (2017).

O Sistema Municipal da Serra¹⁷ é composto por 125 escolas públicas (60 são unidades de educação infantil e 65 de ensino fundamental). Quanto à população que frequenta as escolas da rede, os últimos dados do Censo Escolar (2011, 2012, 2013, 2014, 2015) atestam os seguintes números quanto à matrícula:

¹⁵ Refere-se às redes estadual, municipal e particular. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

¹⁶ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2014 – Diário Oficial da União de 28 de agosto de 2014.

¹⁷ O Sistema Municipal de Ensino de Serra foi constituído pela Lei Municipal n.º 2.665, de 30 de dezembro de 2003 (SERRA, 2003).

TABELA 3 – ÍNDICES DE MATRÍCULAS NA REDE DA SERRA – 2011-2012-2013-2014-2015

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS			
	EF1	EF2	EJA
2011	24.069	17.679	3.307
2012	23.707	17.638	3.227
2013	23.733	17.581	3.141
2014	25.522	15.527	3.263
2015	25.776	14.700	2.962

Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base nos dados do INEP – Censo Escolar – Consulta por matrícula (2017).¹⁸

Nota: EF1: Ensino fundamental: anos iniciais (1.º ao 5.º ano); EF2: Ensino fundamental: anos finais (6.º ao 9.º ano).

Os dados acima revelam uma variação mínima na matrícula no EF1 de 26 alunos para mais em 2013 em relação ao ano anterior a uma variação máxima entre os anos de 2012 e 2015, com um total de 2.069 aluno a mais (em três anos de diferença). Em contrapartida, os números de matriculados na EF2 têm caído ao longo desses cinco anos, estabelecendo uma diferença de 2.979 estudantes a menos em 2015 (em relação a 2011). Assim, também se estabelece uma diferença de 345 alunos a menos na EJA, se comparar 2011 com 2015. Portanto, esses dados nos abrem um leque de investigação quanto às possibilidades referentes à redução do número de matriculados no ensino fundamental 2. Tentaremos, ao longo das entrevistas, recolher mais dados a esse respeito.

Outro dado importante em relação ao nosso campo de estudo é a tabela 4, em que se classifica o *ranking* das dez escolas que mais possuíam alunos em situação de defasagem idade-série em 2013, a saber:

Tabela 4 – EMEFS com os maiores índices de distorção idade-série da rede municipal da Serra em 2013			
(continua)			
Distorção idade-série 2013 (%)			
		Defasados idade série	
Classif.	Unidade de Ensino* ¹⁹	Quantidade	%
1. ^a	EMEF Virgília	142	43,1
2. ^a	EMEF Getúlio	434	40,7

¹⁸ Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

¹⁹ Os nomes das escolas são fictícios para que se mantenha o princípio de sigilo e de preservação da identidade dos entrevistados.

Tabela 4 – EMEFS com os maiores índices de distorção idade-série da rede municipal da Serra em 2013			
			(conclusão)
3. ^a	EMEF Vitória	259	39,5
4. ^a	EMEF Horácio	265	37
5. ^a	EMEF Orlando	153	34,2
6. ^a	EMEF Argemira	321	33,5
7. ^a	EMEF Sebastiana	145	33,1
8. ^a	EMEF Gerusa	75	32,8
9. ^a	EMEF Abelardo	305	32,5
10 ⁰	EMEF Elivelton	275	30,5

Fonte: Serra/Subsecretaria Pedagógica (2013).

Nota: Avaliação do “Projeto de Correção de Fluxo” – Serra – 2012 a 2013.

*Nomes fictícios no intuito de preservação de identidade.

Os dados mostram-nos os altos índices de distorção idade-série-ano que ocorreram nas escolas (citadas na tabela 4) e que são superiores aos índices do município e ao índice nacional (em torno dos 20%)²⁰. Portanto, essas dez escolas e a Secretaria de Educação foram nosso campo para a recolha de dados.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são alguns representantes da figuração do sistema educacional da Serra. Ou seja, indivíduos que se relacionam em uma teia de interdependências e, somente assim, podem ser compreendidos (ELIAS, 2011). Dessa forma, delimitamos os indivíduos que fariam parte da pesquisa por meio de uma seleção com o foco nas pessoas que estão mais diretamente relacionados ao sistema educacional da Serra e os indivíduos que estão mais ligados ao tema da defasagem (de forma mais direta), para realizarmos entrevistas semiestruturadas. Assim, podemos aqui listá-los:

- técnicos da Secretaria da Educação (subsecretaria pedagógica);
- diretores escolares;
- pedagogos;
- coordenadores;
- professores regentes;
- familiares de alunos em situação de defasagem escolar;

²⁰ Foram somente classificados aqueles estudantes que estão em situação de defasagem de dois ou mais anos.

- estudantes em situação de defasagem escolar.

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Entre os instrumentos de recolha dos dados, estão a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

a) Os documentos que analisamos para a escrita do projeto foram estes: “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” (Serra); Parecer 207/2011 (CMES) homologando o devido projeto; Resolução CMES n.º 014/2004; Relatório avaliativo do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” – 2010-2013; Dados estatísticos sobre o município disponíveis no site da prefeitura; Dados estatísticos quanto ao quantitativo de alunos disponíveis no site da prefeitura e no site do Inep; Dados compilados pela coordenação de estatística da Secretaria de Educação, tais como índices de estudantes em situação de defasagem nos últimos 18 anos e composição de turmas.

b) Realizamos as entrevistas semiestruturadas com técnicos da secretaria (04), diretores escolares (02), coordenadores (03), pedagogos (04), professores (03), estudantes em situação de defasagem escolar (05) e seus familiares (03), totalizando 24 entrevistados. Fizemos perguntas específicas a cada um dos grupos instituídos, no intuito de caracterizar o perfil dos indivíduos. Também realizamos perguntas que se relacionam aos nossos objetivos, buscando obter dados para uma análise mais aprofundada.

2.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA RECOLHA DOS DADOS

Na fase inicial da pesquisa, ainda de natureza eminentemente exploratória, analisamos alguns documentos cedidos pela Secretaria de Educação, entre os quais alguns dados sobre índices de defasagem escolar do município e o texto do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”. A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos, contrapondo dados e complementando informações com outras fontes (GIL, 2010). Em outras etapas da pesquisa, a análise documental ocorreu conforme sentíamos a necessidade de rever os dados. Tivemos como propósito identificar nesses documentos as ações e/ou políticas realizadas no município da Serra que visaram à defasagem escolar entre 2011 e 2015. Também, com base

nesses documentos, procuramos caracterizar as ações e/ou políticas públicas voltadas para o enfrentamento à problemática “defasagem escolar”, à luz das concepções do papel do Estado.

No período em que submetemos nossa proposta de pesquisa à banca de qualificação, havíamos previsto a aplicação de 70 questionários que seriam distribuídos entre dez técnicos da Secretaria de Educação, dez diretores escolares, dez coordenadores, dez pedagogos, dez professores, dez familiares e dez estudantes. Porém, na fase de aplicação dos procedimentos metodológicos, tivemos que lidar com certas resistências à nossa pesquisa e dificuldades no agendamento das entrevistas, além de termos enfrentado uma grande resistência no preenchimento dos questionários, dos quais entregamos dez aos membros da secretaria (distribuídos em diversos setores, não apenas o pedagógico) e desses retornaram apenas quatro. Distribuímos também seis questionários entre três escolas para serem preenchidos por funcionários que não iriam conceder entrevistas, dos quais não houve nenhum retorno. Portanto, preferimos inviabilizar a continuação da entrega dos formulários e cancelamos esse procedimento.

Realizamos também, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os indivíduos já listados acima. Das dez escolas selecionadas, apenas na EMEF Sebastiana não foi possível a coleta dos dados por haver questões internas à escola e por não coincidir com a nossa agenda. Dessa maneira, distribuímos as 24 pessoas a serem entrevistadas entre as nove escolas restantes e a Secretaria de Educação. Tentamos disseminar, o mais uniformemente possível, os entrevistados entre as unidades escolares. As escolhas de quem poderia participar de nossa pesquisa eram sempre feitas com o funcionário que nos recebia, da forma que fosse o melhor possível para a escola e de acordo com a vontade e disponibilidade do participante, o que ocasionava, muitas vezes, certa dificuldade, principalmente quanto aos familiares. Em algumas das escolas foi necessário realizar duas ou três visitas. Ao final, ficamos com a seguinte distribuição:

TABELA 5 – NÚMEROS DE ENTREVISTADOS E FUNÇÃO

CAMPO DA ENTREVISTA	Técnicos da Secretaria da Educação (subsecretaria pedagógica)	Diretores escolares	Pedagogos	Coordenadores	Professores regentes	Familiares de alunos em situação de defasagem escolar	Estudantes em situação de defasagem escolar
Secretaria de Educação	4						
EMEF Virgília			1				1
EMEF Getúlio					1		
EMEF Vitório			1				1
EMEF Horácio				1	1		1
EMEF Orlando			1				
EMEF Argemira		1				1	1
EMEF Sebastiana							
EMEF Gerusa				1		1	
EMEF Abelardo		1		1	1		
EMEF Elivelton			1			1	1
TOTAL: 24	4	2	4	3	3	3	5

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Dessa forma, foram realizadas 24 entrevistas (tabela 5) e, conforme nos orienta Gil (2010), elaboramos um roteiro com perguntas principais, mas que foram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, foram emergindo informações de forma mais livre, não sendo as respostas condicionadas a uma padronização de alternativas. Portanto, acreditamos que esse foi um procedimento de grande valia para atingirmos nossos objetivos. Após a realização das entrevistas e diante das transcrições realizadas, deparamos um vasto material que nos exigiu fazer escolhas. Essas escolhas eram feitas à medida que íamos criando categorias de análises, representadas e discutidas nos capítulos 5 e 6.

Sendo assim, a fim de iniciarmos nossas discussões, abordaremos, no capítulo 3, as concepções de Estado, buscando relacioná-las ao processo de universalização do ensino e à qualidade educacional.

3 O PAPEL DO ESTADO NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, temos por objetivo discutir a relação que se estabelece entre o Estado, a universalização do ensino e a qualidade educacional. Para tanto, organizamos o texto da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos as concepções sobre a origem do Estado moderno, destacando o “processo civilizador”, descrito por Norbert Elias; em seguida, discutimos sobre os tipos de Estado moderno e a forma como esses modelos foram implantados na política brasileira, relacionando, assim, tal conjuntura com o modelo educacional construído no Brasil desde o século XX, culminando com o processo de democratização da escola pública, por meio da constituição de 1988; e, por fim, abordamos a questão da qualidade educacional que se insere diferentemente nas concepções de Estado intervencionista e (neo)liberal.

Dessa maneira, diante das especificidades dos “tipos de Estado”²¹ que tradicionalmente são apresentadas, podemos afirmar que, também no Brasil, o Estado tem sido constituído ante a oscilação do movimento que pende ora para o intervencionismo, ora para o liberalismo, porém com as próprias peculiaridades. Tratamos, assim, das questões educacionais relacionando-as às variações históricas dos modelos de Estado figurados no Brasil e, dessa forma, descrevendo um pouco do processo que ocorreu no país quanto às questões ligadas ao direito à educação e à democratização da escola pública.

O Estado moderno caracteriza-se por sua intrínseca relação ao modelo capitalista, manifestando-se de forma ora intervencionista, ora liberal. Nesse sentido, não foi diferente no processo histórico brasileiro, interferindo diretamente na composição da educação no Brasil e mais recentemente no processo de democratização da escola pública e no direito à educação.

²¹ Por uma questão didática, optamos por nos apoiar na sociologia compreensiva weberiana, que tem como metodologia a criação de tipos ideais para a formulação de conceitos. Esses tipos ideais são desenvolvidos em sentido subjetivo atribuído a um ator hipotético num dado tipo de conduta, não podendo ser interpretado em sentido “verdadeiro”, estabelecido metafisicamente (WEBER, 1987, p. 9). No entanto, deixamos claro que esse suporte leva em consideração a crítica eliasiana, segundo a qual a análise weberiana transformaria as estruturas e regularidades em produtos de artifícios sociológicos, os chamados “tipos ideais” (ELIAS, 1980). Com isso, não descartamos diversas outras concepções sobre variadas configurações de Estado; no entanto, apresentamos aqui a discussão sobre esses conceitos no sentido clássico do termo, apenas como referenciais de análise para discutirmos a figuração do atual Estado brasileiro e suas diversas nuances. Não temos a intenção de estabelecer conceitos estáticos e rígidos. Portanto, é com esse olhar que o leitor deverá ter sobre nosso trabalho.

Para essa compreensão, discutimos um pouco sobre o processo de origem do Estado moderno e a maneira como ele tem se afigurado na história do Brasil.

Sendo assim, buscamos na literatura como os autores clássicos têm definido e discutido a origem e as funções do Estado. Por exemplo, a teoria rousseauiana comenta que “[...] cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 2002, p. 9). Assim, Rousseau nos remete à ideia do contrato político como uma união dos cidadãos contratantes. Essa teoria se baseia no consenso entre os indivíduos que possuem, acima de tudo, a vontade de fundar uma comunidade política e de preservar o convívio comum. Desse modo, Rousseau complementa: “[...] no que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de povo, e se chamam particularmente cidadãos [...]” (ROUSSEAU, 2002, p. 9).

Por sua vez, Hirsch (2010) compreende o Estado moderno como uma forma específica de organização política que se origina das nações europeias e que foi constituído com base nos principados absolutistas. Em uma abordagem balizada pelo campo jurídico, o Estado, com as respectivas instituições, é aquele que garante (ou deveria garantir) o convívio das pessoas em uma comunidade (HIRSCH, 2010, p. 10). Por esse princípio, lembremo-nos também de Hobbes, o qual, em sua clássica obra *O Leviatã*, expôs uma sociedade em que “os homens” se encontram no estado da natureza, sendo este muito mais uma “forma de ser” do que exatamente uma sociedade específica marcada no tempo. Assim, o estado da natureza seria uma forma de conceituar uma época hipotética, em que os seres humanos viveriam sem a presença racional do Estado. Dessa forma, Hobbes diz:

O direito de natureza, [sic] é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim (HOBBS, [s.d.]. p. 47).

Portanto, segundo Hobbes, o estado da natureza seria igualmente regido pelas leis da própria natureza, objetivando a preservação da vida e, conseqüentemente, garantindo a liberdade das paixões humanas. Nesse sentido, caberia ao Estado o poder de articular os impulsos individuais a favor de um bem maior: o convívio harmonioso entre as pessoas. Assim, Hobbes complementa:

Os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito. [...] De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória. Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; [...] assim também a natureza da guerra não consiste na luta real, mas na conhecida disposição para tal, durante todo o tempo em que não há garantia do contrário. Todo o tempo restante é de paz (HOBBS, [s.d.], p. 46).

Hobbes elucida a necessidade de uma instituição que mantenha os indivíduos sob uma força maior que subjogue seus impulsos, controlando-os para que os desejos particulares não sobressaiam aos do público.

À vista disso, também Elias (1980), que explica sua “teoria dos jogos do poder” por meio de uma idealização da sociedade, estabelece uma analogia entre as relações sociais e a movimentação de um jogo. A teoria exemplifica o pensamento eliasiano para discutir poder, regras sociais, conflitos sociais, competição, figurações, interdependências, entre outros elementos da sociologia figuracional. Sendo assim, esse autor divide as relações sociais em possíveis (seis) enquadramentos, o primeiro dos quais é chamado de “primário” ou “sem regras”. São situações humanas básicas em que o conflito se encontra adormecido; porém, caso algum dos jogadores faça uma ação, imediatamente haverá uma reação. Podemos representar tal situação por meio das atitudes hostis, ou pela divisão social do trabalho, ou ainda pelas guerras entre tribos (ELIAS, 1980). As relações estão em constante situação iminente de conflitos e, nesse caso, o Estado exerce um papel coercitivo.

Assim, nesse mesmo sentido, Weber destaca a legitimidade da força física do Estado e a sua monopolização como garantias para a própria existência e para o convívio entre as pessoas, quando afirma:

[...] denominamos Estado, quando e na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes. [...] a coação física não constitui o único meio administrativo, tampouco o normal. Na verdade seus dirigentes servem-se de todos os meios possíveis para alcançar seus fins. Entretanto, a ameaça, e eventualmente, a aplicação desta coação são seu meio específico e constituem a *ultima ratio* sempre que falhem os demais meios (WEBER, 1999, p. 34).

Portanto, o monopólio da força física não seria por si só uma explicação suficiente para definir o Estado. Contudo, Weber realça a sua importância, que é um dos aspectos que contribuem para a sua definição. Não há como compreender o papel dessa instituição sem perceber o valor que tem a coação física para a origem e a manutenção do Estado. Ainda para Weber (1987), o Estado é uma associação política, uma vez que a sua existência ocorre dentro de uma determinada área territorial, também embasada na criação de suas leis, cuja execução é garantida por um quadro administrativo mediante a contínua aplicação e ameaça de força. Aqui Weber nos dá outras pistas sobre a definição do Estado: a questão territorial e a existência das leis dentro desse território.

Grosso modo, portanto, podemos afirmar que o Estado constitui um determinado território, com leis que regulam a sua atuação e a ação dos indivíduos que ali coabitam. Nesse sentido, o Estado seria constituído de território, leis e povo Nohlen e Schultze (2002, apud HIRSCH, 2010). No entanto, Hirsch (2010) sinaliza que essa seria apenas uma definição de cunho formal, isto é, limitada, diante das complexidades do que é tentar definir o Estado.

Portanto, de forma sucinta e consciente da limitação, que é descrever qualquer tipo de definição para Estado, podemos dizer que o Estado moderno é o tipo de organização social que deriva do pacto (ou contrato) realizado pelos homens para evitar o confronto geral, conforme vimos em Rousseau. Assim, esse evento difere da condição natural do ser humano, na qual vigora o estado de natureza em que cada homem vive em conflito aberto com o seu semelhante, sem acordos mais amplos de convivência, no qual impera a lei do mais forte, conforme já nos explicava Hobbes. Representa também a passagem de uma condição de equilíbrio instável para um estado de ordem estável, fundado em um governo comum, reconhecido e legitimado (BOBBIO, 2000). Ou seja, para não se destruir mutuamente, a comunidade humana constrói acordos, posições, consensos, fundando-os na forma da lei, para permitir a vida em comum, em que, segundo Elias (1993), apesar do não planejamento, tal situação ocorre de forma contínua e regular, garantindo a precisa estabilidade do processo. Completamos ainda que o Estado não é coisa, não é sujeito, nem uma organização racional, mas um complexo de relações sociais. É gerado e reproduzido por sujeitos ativos, mas que não têm controle sobre as relações (HIRSCH, 2010, p. 19).

Outro aspecto relevante para a compreensão do Estado moderno é a sua relação simbiótica tanto com o capitalismo quanto com o racionalismo. O “desencantamento do mundo”²², segundo Weber (1968), possibilitou o surgimento das ideias que concebem a administração (gestão) e o planejamento voltados para o acúmulo de riquezas. Em outras palavras, isso teria levado o “homem” moderno à possibilidade da razão como forma de ver o mundo, como também seria embasado nessa razão organizacional que passou a gerenciar os lucros no intuito de reinvesti-los, para assim obter ainda mais lucros, o que caracteriza o princípio básico do capitalismo.

Por sua vez, o capitalismo é um sistema econômico que não é coisa em si, mas é fruto da complexidade das relações produtivas que se dão por meio dos “jogos de poder” e visam, acima de tudo, à manutenção do fluxo constante do acúmulo de riquezas. Fazem parte, então, da própria lógica capitalista os ciclos de progresso econômico e das chamadas crises do capital.

E, de acordo com a estreita relação que se foi engendrando entre o capitalismo e o Estado, a circunferência do poder intervencionista do Estado na economia é medida e redimensionada de acordo com o momento histórico e diante das necessidades do próprio capital. No entanto, devemos ter em mente que o Estado e o capital não agem, por assim dizer, como entidades suprasumos à revelia das relações sociais. Pelo contrário, são as relações dadas na sociedade que vão moldando e reformulando, de forma complexa, as instituições e o que a elas estiver associado. A esse respeito, compreendemos em Elias (1993) que não se pode perder de vista que, nessa rede de relações, há os “jogos de poder”, empenhados em dominação e lutas, criando situações diversas de conflitos e interesses: a balança do poder pende ora para um lado, ora para outro.

Dessa maneira, em Elias (1993) encontramos um aprofundamento dessas discussões, pois, para esse autor, a origem do Estado moderno está para além da centralização do poder das

²² No livro *Ciência e Política: duas vocações*, Weber apresenta a sua compreensão sobre o que seria a racionalização ocidental. E, por esse pensamento, a modernidade seria um conjunto de mudanças sociais que imbricaram com a formação do Estado (Moderno), no capitalismo e na ciência. Por sua vez, o seu entendimento sobre o que seria a ciência, Weber (nesse mesmo livro) nos diz que os seres humanos passaram a interpretar o mundo em que vivem pelas leis do pensamento racional. Os fenômenos perderam sua explicação mágica, sobrenatural ou divina; portanto, o mundo se tornou intelectualmente analisado e tudo passou a ter uma elucidação lógica racional, ocorrendo, assim, o desencantamento do mundo.

instituições monárquicas, conforme afirmava Weber (1968), ou para além da explicação baseada tão somente em um contrato social.

Elias (1993) nos remete às origens do Estado moderno durante a Idade Média (do século V ao XV) e à maneira como as relações interpessoais foram se tornando cada vez mais complexas em uma rede de interdependências em todos os aspectos, econômico, político, social, cultural, enfim, permeando as relações humanas e fortalecendo a sua concepção (ELIAS, 1993).

Assim, Elias (1993) descreve a Europa feudal marcada por um sistema de organização social, econômica e política que apresentava, entre suas características, a rigidez da pirâmide social que se dividia entre clero e nobreza como representantes dos detentores do poder, das terras e das riquezas em geral; e os demais grupos, como baixo clero e camponeses em condições de servidão, além dos mercadores que, em um lento processo de transformação das relações, foram se tornando um novo grupo social, posteriormente conhecidos como burguesia. Elias (1993) marca os séculos XII e XIII como um período em que os conflitos, previamente existentes entre os membros da nobreza, foram se aprofundando e ganhando intensidade (isso variava entre regiões) e, dessa maneira, os príncipes ou seus representantes terminavam por acumular uma concentração de poder que se consolidou em poder ditatorial, ou “absoluto”, representado por uma única figura suprema.

Paralelamente a isso, as instituições sociais da monarquia ou do principado foram ganhando novos sentidos e importâncias, e isso ocorreu em uma sociedade que estava também a percorrer mudanças graduais em âmbito mais profundo: o *habitus* cultural. A todo o processo, ou seja, a concomitância da formação do Estado moderno e as mudanças comportamentais ocorridas na sociedade europeia desde o século XII, Elias (2011, 1993) chama de processo civilizador.

Sobre o processo civilizador, Elias (2011) enfatiza as mudanças nos aspectos psíquicos das relações humanas, aos quais ele denomina psicogênese e sociogênese. O primeiro aspecto (psicogênese) seriam as transformações nas estruturas psicológicas do indivíduo, porém sem desassociá-lo das alterações ocorridas no processo civilizador dessa mesma sociedade (sociogênese). Dá-se, portanto, um processo de relação intrínseca entre a vigilância punitiva do Estado, da coação moral exercida pela sociedade de maneira geral e a autorregulação,

marcada pelo receio da vergonha, do medo, do nojo, enfim, dos sentimentos que levavam os indivíduos a se autorregular, conforme podemos notar na seguinte fala:

A sociedade estava ‘em transição’. O mesmo acontecia com as maneiras. Até mesmo no tom, na maneira de ver, sentimos que, a despeito de todo seu apego à Idade Média, alguma coisa nova estava a caminho. A ‘simplicidade’ como a experimentamos, a oposição simples entre ‘bom’ e ‘mau’ e entre ‘compassivo’ e ‘cruel’ haviam se perdido. As pessoas encaravam as coisas com mais diferenciação, isto é, com um controle mais forte de suas emoções (ELIAS, 2011, p. 80).

Ainda sobre essa discussão, das alterações na psicogênese e na sociogênese, Elias (1993, 2001) enfatiza a questão do comportamento: da mudança do *habitus* ocorrido de forma lenta e sem a manipulação específica de alguém, de uma classe ou mesmo do governo:

A tendência cada vez maior das pessoas de se observarem e aos demais é um dos sinais de que toda a questão do comportamento estava, nessa ocasião, assumindo um novo caráter: as pessoas se moldavam às outras mais deliberadamente do que na Idade Média.

Dizia-se a elas: façam isto, não façam aquilo. Mas de modo geral, muita coisa era tolerada. Durante séculos, aproximadamente as mesmas regras, elementares segundo nossos padrões, foram repetidas, obviamente sem criar hábitos firmes. Neste momento, a situação muda. Aumenta a coação exercida por uma pessoa sobre a outra e a exigência do ‘bom comportamento’ é colocada mais enfaticamente (ELIAS, 2011, p. 86).

Desse modo, é incorporado desde então o “[...] senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros [...], em conjunto com as novas relações de poder” (ELIAS, 2011, p. 87). Portanto, o controle social que se tornara bastante imperativo foi afrouxando e dando lugar a um controle pautado nas emoções individuais. Assim, com as mudanças psicológicas no curso da civilização e com a crescente regulação e autorregulação da conduta, os indivíduos passaram a ter consciência da importância de se abster de seus desejos irracionais e do descontrole sobre seus impulsos, tornando-os civilizados.

Todo esse movimento do controle das pulsões ia caracterizando as mudanças no *habitus* cultural daquela sociedade (ELIAS, 1993, 2011). O *habitus* pode ser compreendido como um conceito que percebe as características comuns de uma determinada figuração (comunidade, sociedade, Estado) como características produzidas e desenvolvidas ao longo de um percurso, no qual são determinadas por meio das relações humanas. Portanto, essas características comuns (*habitus*) não são conceituadas por Elias como naturais. Observemos a seguinte afirmativa:

[...] cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros e sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo diferente dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social – um estilo mais ou menos individual algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p. 150).

Dessa maneira, o *habitus* social é aquilo que o indivíduo manifesta ser produzido em um contexto específico das suas gerações precedentes. Ninguém tem a sua individualidade imaculada, ela é como uma produção das relações entre o ser e todas as figurações que esse indivíduo intercruza, produzindo também uma modificação nessas mesmas figurações. Ou seja, todo o processo produzido pelas figurações é manifestado pelo *habitus* daquele grupo. Isso ocorre primeiramente no plano das ideias: é aquilo em que os indivíduos de uma determinada figuração pensam e se expressam. Assim, o *habitus* de uma determinada figuração se transforma conforme se modificam, ao longo do tempo, as mentalidades, os costumes, as práticas e a forma de enxergar o mundo e de agir diante da vida como um todo.

Assim, temos um relato dos acontecimentos, compreendendo-os sob o aspecto de um “processo civilizador” que estava iniciando. Então, podemos apontar como o advento das Cruzadas²³ e a consequente abertura do Mediterrâneo estão associados ao renascimento comercial e urbano e às novas exigências que o mercado consumidor solicitava, em especial os produtos trazidos do oriente. Para tanto, as feiras eram os locais de maior concentração desses produtos, as quais, por meio das trocas e posteriormente das transações financeiras, foram cada vez mais encorpando uma rede internacional de comércio. Essas feiras tinham a sua organização atrelada a outro movimento que também ocorria: o ressurgimento das cidades e da vida urbana. Esse novo sistema internacional de comércio exigia ainda uma nova organização de Estado, com leis apropriadas, impostos específicos e unificados, pois isso evitaria que, para a circulação das mercadorias, os comerciantes pagassem impostos e taxas diferentes, e em grandes quantidades, pois, para cada um dos reinos e principados pelos quais a rota comercial seguia, os mercadores pagavam variadas taxas e impostos por meio das

²³ A primeira Cruzada oficial ocorreu por volta de 1097, quando cerca de 30 mil homens da nobreza se dirigiram ao Oriente, liderados pela Igreja Católica, com a missão de combater o paganismo; no caso, como eram chamados os muçulmanos. Ao total, a tradição histórica nos indica nove Cruzadas entre oficiais (lideradas pela Igreja) e as não oficiais.

moedas ou principalmente por meio das trocas comerciais. Sobre esse momento de efervescente mudança na sociedade europeia Elias comenta:

Mas sem a diferenciação na própria sociedade, sem a passagem da terra para a posse fixa, sem o violento aumento demográfico, sem a formação de comunidades independentes de artesãos e mercadores, a necessidade de moeda nunca teria surgido tão fortemente, nem poderia o setor monetário da economia ter crescido com tal rapidez. A moeda e a diminuição ou aumento de seu uso não podem ser compreendidos em si, mas apenas do ponto de vista da estrutura de relacionamentos humanos (ELIAS, 1993, p. 51).

Todo esse movimento que ocorria na sociedade ocidental europeia provocava maior interdependência entre os indivíduos. A esse respeito, Elias também afirma:

Quanto mais prosseguia a interdependência das pessoas e, por conseguinte, mais terra e sua produção eram incluídos na circulação do comércio e da moeda, mais dependentes as classes superiores, que não trabalhavam, os guerreiros, ou nobreza, se tornavam das classes inferior e média, que trabalhavam, e mais estas últimas ganhavam em poder social. A ascensão das classes burguesas para a classe superior constituiu expressão desse modelo (ELIAS, 1993, p. 56).

Portanto, para Elias (1993), o processo histórico que ocorreu na sociedade europeia, desde a alta Idade Média, o qual culmina na formação do Estado moderno, tem como bases interpretativas alguns movimentos concomitantes, tais como: a constituição do aparelho estatal regulador sobre os indivíduos; a crescente interdependência entre os indivíduos e figurações conforme o avanço das bases capitalistas; e as mudanças no *habitus* cultural das pessoas. Ainda segundo esse autor, o processo do aumento da interdependência foi sintonizando as condutas das pessoas em relação às outras, criando uma teia de ações que ia se organizando cada vez mais de forma rigorosa e precisa. Nesse sentido, o indivíduo foi sendo compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável (ELIAS, 1993).

Dessa maneira, quando buscamos, nos acontecimentos históricos, como as Cruzadas, o processo de centralização do poder dos príncipes, do renascimento comercial e urbano, do surgimento da burguesia e do capitalismo, e em tantos outros acontecimentos, Elias (2011, 1993, 1994) nos apresenta uma compreensão de mundo que não desassocia indivíduos, relações humanas, mudanças comportamentais de todos esses movimentos. O processo civilizador se pôs em curso e se explica por meio da rede de interdependências humanas, definindo o seu curso de forma organizada e não planejada.

Dito isso, temos a convenção de classificarmos três tipos de Estado que foram sendo configurados de acordo com o tempo histórico e com as necessidades da ordem capitalista, a saber: o liberal (séculos XVIII e XIX, pós-Revolução Francesa); o intervencionista (século XX, pós-Primeira Guerra Mundial); e o neoliberal (da Guerra Fria aos dias de hoje – final do século XX e início do XXI).

Dessa maneira, o Estado liberal estaria pautado na liberdade individual das pessoas, valorizando e preservando a vida privada. Seu papel se limitaria a proteger seus cidadãos contra-ataques externos, ou seja, a garantir a soberania nacional; promover a proteção interna dos membros da sociedade contra a opressão e injustiças de outros membros; erigir e sustentar as instituições e obras públicas que fossem vantajosas para a sociedade e não atrativas para os capitalistas, seja pelo lucro e risco, seja pela incapacidade de eles mantê-los funcionando (SMITH, 1986). Em vista disso, a intervenção do Estado, além das funções mínimas já mencionadas, somente obstaculizaria os ganhos que o comércio livre poderia criar e estimularia o surgimento de monopólios, o protecionismo e a ineficiência. Essa defesa ardorosa da liberdade do indivíduo e do mercado e, conseqüentemente, a adesão ao capitalismo de mercado devem ser entendidas em um contexto sociopolítico-econômico próprio para a época, ou seja, “[...] não devemos esquecer que a realidade da qual falavam era a de um Estado que preservava privilégios absolutistas, protecionismo mercantilista e corrupção por toda parte” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 86). Assim, torna-se compreensível que o alvo de ataques dos liberais constituiu o sistema de governo do Estado Absolutista, pois ele reprimia as liberdades e as iniciativas dos burgueses naquele momento.

O Estado Intervencionista, por sua vez, se apresenta em outro contexto: o pós-Primeira Guerra Mundial. Esse período foi marcado por grave crise econômica e por uma devastação material e psicológica que arruinou os países europeus e os EUA, e, por conseguinte, as relações comerciais abalaram também o restante do mundo. Assim sendo, as teorias keynesianas passaram a “ditar a cartilha” de como o Estado deveria atuar e intervir para que a economia voltasse a crescer, superando, assim, os desequilíbrios macroeconômicos de uma economia urbana industrial. Diante disso, Limoncic (2003, p. 17) afirma: “gestaram-se e consolidaram-se novas ideias de Estado e economia, marcadas pela percepção da crise das práticas e da visão de mundo do *laissez-faire*”. É nesse contexto que a política do *New Deal* é constituída nos EUA, reorganizando a forma do trabalho, pois, até então, as relações patrão/empregado se

davam exclusivamente no cunho particular; porém, a partir de agora, pode-se também discutir tal relação por meio da normatização feita com base na intervenção estatal, que tinha por objetivo promover uma paz industrial para que a produção obtivesse sucesso (LIMONCIC, 2003). Obviamente o New Deal não se limitou a essa ação, mas todas elas tinham o mesmo objetivo: o retorno ao crescimento econômico. A intervenção do Estado, denominada *Welfare State*, reinou, sobretudo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, isso aliado ao fato da grande necessidade de recuperação dos países envolvidos na guerra.

Essa concepção de Estado é também conhecida como modelo burocrático weberiano de gestão centralizadora, monopolista e controladora e, por este prisma, a burocracia seria sinônima de eficiência, confiabilidade e precisão. No entanto, o Estado do *Welfare State* passou a ser criticado exatamente porque tal burocracia teria levado aos entraves e lentidões do sistema como um todo, pondo em xeque a qualidade dos serviços prestados pelos setores públicos. Assim, passam a ganhar força as ideias de descentralização, liberdade, muito presentes no liberalismo.

As ideias de retorno ao liberalismo preconizadas por Friedrich Hayek desde a publicação de *O Caminho da Servidão* (em 1944)²⁴ ficaram marginalizadas diante da força do *Welfare State* e do Keynesianismo. No entanto, iam gradativamente ganhando força à medida que a Guerra Fria se intensificava, criando a necessidade da reestruturação da dinâmica do capitalismo competitivo. Nesse contexto, um segundo nome desponta como teórico neoliberal: Milton Friedman, que publica *Capitalismo e Liberdade* (1962) e, com Rose Friedman, *Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico* (1980). Isso foi fundamental para alicerçar o que viria a seguir com Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), pondo em prática e impondo, de forma avassaladora, o neoliberalismo como política econômica, não apenas sobre a Inglaterra e os EUA, mas sobre todos os países capitalistas periféricos.

O Estado (mínimo) defendido por esses teóricos teria por função primordial zelar pelo bom funcionamento do mercado, garantindo a ordem e elaborando leis de proteção à propriedade privada, leis de proteção à liberdade de expressão, manutenção dos cárceres e a defesa das fronteiras (MALAGUTI, 1998, p. 59). Em outras palavras, o Estado deveria intervir, mas

²⁴ As datas mencionadas para os livros – *O Caminho da Servidão*, *Capitalismo e Liberdade*, *Liberdade de escolher* – referem-se às versões originais, e não às quais tivemos acesso para a leitura, conforme citado nas referências.

apenas para estabelecer um sistema eficaz de concorrência; para tanto, deveria atuar em áreas ou setores pouco atrativos para a iniciativa privada e criar toda uma infraestrutura de transportes, hospitais, polícia, tribunais, escolas fundamentais e exército, tudo para facilitar a vida dos empreendedores. Assim, todas as atitudes do governo deviam estar voltadas para a mercantilização da sociedade, consolidando a hegemonia do capital como potência social (MALAGUTI, 1998, p. 72). Diante dessa concepção, podemos concluir que o Estado (mínimo) é aquele que deve garantir aos setores privados a facilidade de atuação e empreendedorismo, promovendo a liberdade de produção e comercialização. Também é aquele que minimamente garante as necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos, para que estes, por conta própria, busquem, na iniciativa privada, o fornecimento de serviços, tais como saúde e educação.

Partimos assim, para uma discussão sobre o contexto brasileiro em relação aos modelos de Estado e as políticas educacionais.

3.1 VARIAÇÕES HISTÓRICAS DAS FIGURAÇÕES DE ESTADO NO BRASIL E NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Podemos afirmar que, desde os tempos dos jesuítas, poucos eram os que tinham acesso à educação e menos ainda aqueles que concluíam seus cursos. O direito à educação não estava na pauta do Estado colonizador português e, assim, permaneceu durante todo o período colonial adentrando a República. Portanto, quando falamos do papel do Estado na formação cidadã dos indivíduos por meio da escolarização, estamos falando de um processo recente na história do país. Assim, a questão da universalização do ensino e o direito à educação têm densa relação com a figuração do Estado e seu momento histórico.

Nesse sentido, Gilda Araújo (2011) evidencia que a trajetória do Estado em suas vertentes intervencionista e liberal se manifestou de forma singular no Brasil, não obedecendo ao mesmo sentido que podemos observar nos países europeus. Desse modo, essa autora diz:

Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro, chegamos - por força das alterações no capitalismo mundial - no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto [...] (ARAÚJO, 2011, p. 286).

Araújo (2011) também afirma:

Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (ARAÚJO, 2011, p. 280).

Podemos, então, observar que a nossa trajetória histórica da formação e de concepções do Estado brasileiro (marcado pelas alterações no capitalismo mundial) tem imbrincado certos posicionamentos e decisões que até aqui têm definido o caminhar da educação no Brasil que, apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda se apresenta em suas disparidades e desigualdades.

Nesse sentido, quando recobramos a história da educação no Brasil, Saviani (2013) afirma que, somente com o advento dos escolanovistas, se iniciou, de forma mais efetiva, um debate sobre a importância da escola pública e sua ampliação. Assim, é de conhecimento notório que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 é um importante documento que atesta essa relevância da educação para a sociedade e sobre sua relação com o Estado:

[...] função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Pelo primeiro princípio fica claro que na sociedade moderna a família, que deixou de ser o centro de produção para ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado. A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal (SAVIANI, 2013, p. 245).

Portanto, os ideais escolanovistas precisam ser pensados sob os aspectos históricos e sociológicos em que o percurso da sociedade brasileira se direcionava nos anos 1920 e 1930 do século XX. Assim sendo, não podemos perder a dimensão de que, sendo a educação uma função do Estado e este imbrincado pelas pressões internacionais do capitalismo, a sua figuração foi sendo pensada e modificada de acordo com muitos interesses em jogo. Em face disso, apontamos que, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e, conseqüentemente, a crise do café no Brasil, o país, de maneira geral, e o Estado buscavam meios para vencer aquela situação, e nesse momento se fundam os alicerces para o que seria chamado de período desenvolvimentista. Desde então, o Estado se caracterizou por medidas intervencionistas, com a promessa de promover o desenvolvimento industrial por meio da adoção do modelo econômico de substituições das importações e para a criação de indústrias nacionais (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 135).

Nesse mesmo contexto, a Era Vargas (1930-1945) foi um período de profunda transformação política, econômica e social, caracterizada pela modernidade capitalista, surgindo, por conseguinte, novas exigências educacionais de acordo com o modelo de educação atrelado às concepções capitalistas. Diante disso, o mercado industrial, que se iniciava, almejava níveis de instruções ignoradas pela sociedade oligárquica cafeeira. E, desse modo, em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase duplicaram (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 136). Porém, muitos foram os atropelos desse processo, como destaca Romanelli (2005):

O que se verificou, a partir daí, foi o fato da expansão do sistema escolar, [...], ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento, do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade (ROMANELLI, 2005, p. 61).

Compreendemos, assim, que o direito à educação de fato foi ampliado de forma rápida, como apontou Romanelli (2005), mas não de forma plena, tampouco com os propósitos defendidos pelos escolanovistas. A ampliação de vagas e o direito à educação ocorreram em virtude da preparação de pessoas para atuar nas indústrias de base (projeto desenvolvimentista do Estado). Podemos pensar sobre esse momento da história da educação do Brasil por meio da teoria de Elias, quando este sociólogo comenta as ações dos indivíduos no decorrer dos processos históricos:

É dada aqui uma resposta à questão dos processos históricos: a questão de como todos esses processos, que consistem em nada mais do que ações de pessoas isoladas, apesar disso dão origem a instituições e formações que nem foram pretendidas nem planejadas por qualquer indivíduo singular na forma que concretamente assumem (ELIAS, 2011, p. 17).

Dessa maneira, na perspectiva de Elias, os processos históricos – como este de que estamos falando aqui – não poderiam acontecer exatamente como aqueles indivíduos que compunham a Escola Nova almejavam, pois os processos não se dão assim. Aqueles indivíduos, ao idealizarem uma escola pública gratuita, foram fundamentais para embasar e dar corpo ao curso do que estava sendo tecido naquela sociedade, mas, imbrincado com isso, o tecer também se fazia por outros indivíduos em jogo, como os representantes dos poderes públicos, os homens que compunham os grandes empreendedores industriais da época, a população em geral, as pessoas que vivenciavam o dia a dia das escolas e tantos outros indivíduos. Portanto,

o percurso dado é algo que se mostra em uma direção que vai sendo construída por esses indivíduos; todavia, o que se resulta disso não há como prever nem controlar.

Diante disso, Gilda Araújo (2011) comenta que, entre 1930 e 1970, havia duas correntes desenvolvimentistas – a nacionalista e a liberal – e que o governo do regime militar tentou fazer uma síntese dessas duas correntes, acentuando a entrada de capital estrangeiro no intuito de promover um projeto de desenvolvimento econômico para o nacional. Esse modelo ruiu ante as transformações pós-colapso da União Soviética, a alta da inflação, o cenário globalizado e a hegemonia dos Estados Unidos. Assim, “[...] a educação ajustou-se à estrutura da reforma e ao modelo de desenvolvimento, em que qualidade educacional era definida pelo objetivo de formar um cidadão capaz de participar de forma eficaz das atividades produtivas da nação” (TEDESCO, 2015, p. 177).

Em vista disso, durante o governo militar houve grande ampliação das vagas nas escolas públicas, principalmente com base na Lei n.º 5.692/71, que ampliava o ensino fundamental para oito anos. Dessa maneira, a década de 1980 teve como destaque a ampliação do debate sobre a qualidade da educação em detrimento do debate sobre a universalização da educação pública, como se tal questão tivesse sido superada. Além disso, o conceito de qualidade fora sofrendo influência da lógica da competitividade econômica (TEDESCO, 2015).

No campo legislativo, a Constituição Federal de 1988 é, sem dúvida, o grande marco para a universalização do ensino, quando a educação passou a ser conceituada legalmente como um direito social; assim sendo, o Estado e a família são corresponsáveis por sua garantia. No caso da educação escolar, a Lei n.º 9394/96 passou a garantir a obrigatoriedade e a regulamentação desse direito em seu art. 4.º: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de – I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos” (BRASIL, 2015)²⁵.

Assim também o direito à educação é mencionado no art. 6.º, que declara a educação (entre outros) como um direito social e complementa no art. 206, especificando que o ensino será

²⁵ A LEDB foi alterada em 2013, o que ampliou a idade garantida ao direito e à obrigatoriedade sobre o ensino, que antes era dos 7 aos 14 anos, passando a ser dos 4 aos 17 anos, conforme a Lei n.º 12.796/13. Tal alteração da LEDB ocorre baseada na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que, em determinado trecho, descreve: “[...] prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]”.

ministrado com base nos seguintes princípios: da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Assim, a respeito de pensar os direitos sociais, Lima (2015 – anotação de aula gravada e transcrita) ressalta:

[...] para que a sociedade possa conviver, de maneira razoável, é necessário prover um mínimo de certas condições abaixo das quais o indivíduo estaria abaixo da dignidade humana [...] essa linha da dignidade historicamente pode ser ‘mais pra cima ou mais pra baixo’. Aquilo que é necessário para o indivíduo viver numa sociedade não é a mesma coisa em cada tempo. A tendência que a gente percebe, é que os indivíduos precisam cada vez mais de condições para poder se inserir socialmente. Até o conceito de pobreza e miséria é um conceito que leva em consideração se o indivíduo consegue funcionar socialmente. [...] A ideia de proteger a dignidade de alguém, não é só a ideia de proteger a dignidade daquela pessoa, mas da própria sociedade. [...] então se a miséria ameaça a expropriação, a propriedade e determinados bens materiais, isso é uma agressão, uma ameaça aos outros indivíduos.

Por esses princípios, a educação é indubitavelmente um direito social que garante ao indivíduo o seu acesso a algumas dessas condições básicas, para que esse sujeito se insira socialmente, mesmo funcionalmente. Portanto, caberá definir seu posicionamento social também pelo acesso, pela permanência do indivíduo na escola e pela qualidade do processo educativo.

No contexto do Brasil, assim como no dos demais países da América Latina, a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino se assemelha em muitos aspectos, principalmente quando nos referimos às influências e mesmo às intervenções do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como pontos-chave para a condução de políticas educacionais, sob o aspecto neoliberal. Para César Tello e Jefferson Mainardes (2014), o neoliberalismo na América Latina desenvolveu-se desde a década de 1970, mas foi na década de 1990 que houve a sua “eclosão”, com a promulgação de leis nacionais e a proposição de políticas educacionais específicas, por exemplo, de caráter menos humanista e mais tecnicista.

Sob esse aspecto, a universalização do ensino tem sido bastante discutida nesses países, nas últimas décadas, sendo também marcada pela criação de leis que visam à obrigatoriedade do ensino, variando à extensão da faixa etária entre os países, porém percebemos que há uma tendência de alargamento das faixas etárias, assim como tem acontecido no Brasil. Dessa forma, o Chile e o México têm estabelecido 12 anos de escolaridade; a Argentina e o Equador, 13 anos; e a Bolívia, o Peru e o Uruguai, 14 anos. Nesse sentido, podemos afirmar

que a educação obrigatória tem sido constituída como um avanço altamente significativo para a região como um todo (TELLO; MAINARDES, 2014).

Uma das vertentes explicativas para essa expansão (não a única) seria a preocupação das instituições bancárias financiadoras, Banco Mundial e BID, quanto à formação do cidadão e à sua relação com o mercado de trabalho. Essas instituições consideram que a economia globalizada, e também baseada no conhecimento, precisa ter a educação como tema focalizado ao se pensar quanto ao futuro da América Latina, segundo discursos documentados por essas instituições e analisados por César Tello e Jefferson Mainardes (2014). A América Latina é a região que apresenta os maiores níveis de concentração de renda e de desigualdade social no mundo. Essa grande iniquidade social tem-se manifestado na desigualdade de oportunidades educacionais (SANDER, 2005).

Na perspectiva histórica (da trajetória em números) sobre a educação na América Latina em relação às últimas décadas, podemos afirmar que houve avanços significativos em matéria de cobertura escolar. Entre 1960 e 1992, o índice anual de crescimento de matrícula na educação pré-escolar foi 7,9%; na educação média, no mesmo período, teve um crescimento anual de 6,2%; na universidade, 8,5%; e o analfabetismo absoluto diminuiu de 34% em 1960 para 13% em 1992 (SANDER, 2005) Esse índice tem um indicativo de queda quando “fines de la década del 2000, en los 19 países de América Latina para los cuales se cuenta con información actualizada, el 8% de las personas de 15 años o más se declaran incapaces de leer y escribir un recado” (SITEAL, 2013). Portanto, apesar dos avanços, ainda se está longe de índices satisfatórios.

Na contrapartida do tipo de discurso que se limita à universalização da educação, Marcelo Lima (2015) determinou quais seriam os elementos que garantiriam direito à educação, estabelecendo seis pilares para a sua efetiva garantia: 1) a gratuidade, portanto sem a intermediação do mercado; 2) a oferta garantida pelo Estado; 3) a universalização das vagas; 4) o financiamento garantido pelo Estado; 5) a punição aos gestores que negarem vagas; 6) e, por fim, a qualidade da oferta educacional.

Dessa forma, observamos que em geral, entre muitos fatores, são utilizados como indicadores de qualidade educacional os índices sobre número de matrículas (garantindo o acesso de

todos), diminuição dos índices de evasão, reprovação e defasagem escolar e resultados das avaliações em larga escala. Focaremos aqui a questão do chamado “fracasso escolar”, caracterizado por um conjunto de insucessos na vida escolar do estudante como repetidas reprovações e interrupção da série cursada²⁶, causando a distorção idade-série-ano.

Em face disso, quando atentamos para o passado recente da história da educação brasileira, mais precisamente para antes do marco legal da Constituição Federal de 1988, notamos que todas as questões que envolvem o “fracasso escolar” não eram evidenciadas, pois em geral a exclusão do processo escolar era concretizada pelos altos índices de crianças e adolescentes que não realizavam a matrícula ou cuja frequência se encerrava nos anos iniciais de escolarização. Mas, no momento em que se torna obrigatória a garantia dos direitos às crianças e adolescentes, todas essas questões são postas à luz. É algo simples de compreender: sem a obrigatoriedade do ensino público, a grande maioria da população em idade escolar não tinha acesso à escola, ou nela não conseguia permanecer e/ou não retornava para ela; portanto, aquele que estaria fora da “idade certa” era “invisível” aos olhos da sociedade, uma vez que ele não pertencia ao quadro escolar.

Essa mesma discussão também se estende aos demais países da América Latina e pode ser evidenciada como uma preocupação exposta em documentos do Banco Mundial e do BID, quando argumentam que sua atuação se concentra em três pilares: incluir os excluídos, elevar a qualidade pedagógica e revitalizar as escolas públicas para alunos pobres (TELLO; MAINARDES, 2014). Não podemos deixar de mencionar que tais investimentos se associam às “sugestões” (ou “cartilhas”), às quais esses países devem fazer para receber financiamentos. Podemos citar, como exemplo, a chamada Reforma da Educação no Chile, que ocorreu nas últimas quatro décadas, mediante parcerias constantes de financiamentos com essas instituições, paralelamente à reestruturação de todo o sistema educacional que visou atender às exigências dos financiadores.

No Brasil, também há esse percurso, e, nesse contexto, os altos índices de defasagem escolar, reprovação e evasão são apontados na década de 1990 como indicadores do que seria a má

²⁶ Compreendemos que os termos evasão/abandono/desistência deixam subentendida uma escolha de o estudante parar com seus estudos; portanto, preferimos usar o termo interrupção, pois, segundo Coimbra (2008), seria mais apropriado, tendo assim não o estudante como o foco do problema, mas as circunstâncias que o levam a sair da escola, compreendendo o problema em sua conjuntura mais ampla.

gestão do Estado, ao menos era isso que passou a ser defendido pelos discursos neoliberais. O Estado intervencionista passou a ser questionado, pondo em xeque sua eficiência gerencial.

Desse modo, os críticos associados ao pensamento neoliberal aos direitos sociais apontavam essas conquistas como benevolências assistencialistas. Por essa concepção, o Estado não deveria encarregar-se de questões como saúde, educação, previdência social, habitação nem, muito menos, combater as desigualdades sociais, pois defendiam a ideia de que, no decorrer natural da liberalização econômica, cada indivíduo teria a possibilidade de garantir por si mesmo essas necessidades, o que promoveria um generalizado melhoramento da questão social (VALADÃO, 1997, p. 16). Tudo isso, em virtude de uma modernização exigida pelo mercado competitivo que entrava na onda da globalização. Por conseguinte, no setor educacional, a temática sobre a eficiência adotava critérios baseados na competência e incompetência, impondo limites ao tema universalização e ampliação quantitativa do ensino (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 138-139).

Nesse ponto do debate, enfatizamos a questão dos direitos sociais, que, na figuração neoliberal, são postos em segundo plano, pois, mesmo quando a legislação prevê a sua garantia, a lógica do mercado e do favorecimento aos setores privados desprivilegia o acesso universal, gratuito e de qualidade da população em relação aos setores que historicamente foram conquistados como direitos, como o caso de que tratamos aqui: o da educação.

E é aqui, no ponto sobre a qualidade educacional, que procuramos definir o tipo de qualidade ao qual nos referimos. Essa discussão em geral tem sido polêmica e, segundo Tedesco (2015), Araújo (2011) e Alves (2012), o conceito de qualidade tem sido debatido em dois pilares: a Qualidade Total e a Qualidade Social. Esses dois modelos educativos fornecem respostas diferentes para as mesmas perguntas: para quem serve a educação? E que tipo de sociedade queremos formar? Dessa maneira, a ideia sobre a Qualidade Total está atrelada à concepção de Estado mínimo que, sintonizado com a lógica da competitividade e da educação pragmática e tecnicista, impõe duras críticas à gestão pública em favor do gerenciamento privado. É um modelo que serve aos interesses capitalistas e desprivilegia a educação em sua formação humanista. Do outro lado, temos a concepção da qualidade social, comprometida com os princípios da universalização do ensino, da valorização do público e de uma educação

que tenha como objetivo central formar indivíduos que se percebam como indivíduos cidadãos plenos em seu envolvimento político e social.

Desse modo, os discursos neoliberais têm-se apoiado na concepção de Qualidade Total para tecer críticas à “ineficiência” do Estado. Sobre essa questão, Beisiegel (2005) afirma que as críticas que neoconservadores e neoliberais fazem à escola pública desconsideram os novos tempos em que essa escola se forma. Ou seja, em pensamentos retrógrados, fazem comparativos da escola atual com uma escola que não existe mais: uma escola elitista, propedêutica, que preparava uma camada seleta da sociedade para o ingresso em algumas escolas superiores bem definidas. Portanto, dizer simplesmente que a escola de hoje não tem qualidade é fundamentar-se em um tempo de exclusão e segregação social, em que essa escola do passado, dita com qualidade, atendia a um número específico de alunos bem selecionados, e aqueles que não se encaixavam eram aliçados do processo de escolarização e não pertenciam mais às estatísticas.

Assim sendo, a escola atual, ao contrário da antiga, é uma instituição que legalmente precisa atender a toda a população e é obrigada a conceder vaga aos mais diversos alunos: os que estão em risco social, os defasados, os estudantes público-alvo da educação especial, enfim, democratizar o espaço público com uma gama de diversidades, pois os estudantes, doravante excluídos do processo de escolarização, passaram, desde então, a garantir o direito à matrícula e permanência nesses espaços. A questão da diferença, portanto, evidenciada no contexto do processo da obrigatoriedade e da universalização do ensino, é histórica, mas, até agora, não tensionada. Sobre isso, leiamos:

[...] a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011, p. 242).

Assim, para além da tensão posta pelas diferenças, há paralelamente o debate sobre a oferta de vagas oferecidas pela escola pública. Muitas vezes os discursos neoliberais têm apregoado que o grande problema da escola pública é a ineficiência da gestão, dando por encerrada a discussão sobre oferta de vagas, pois partiriam do princípio de que esta é garantida a todos, porém em “má qualidade”.

No entanto, reiteramos que o problema da disponibilização de vagas para todos ainda é um elemento a ser considerado; afinal, a população cresce, as migrações são constantes, principalmente para áreas dos grandes centros urbanos. Ademais, por tantas outras questões, há sempre uma tensão latente quanto à procura e à oferta de vagas nas escolas públicas. Mais recentemente tal discussão ganhou muita força no âmbito da educação infantil: a obrigatoriedade desde os 4 anos. Diferentemente do que se podia esperar, não ampliou vagas, mas tem-se percebido um movimento de redução das (poucas) vagas oferecidas para as crianças de 0 a 3 anos (por não ser obrigatório por lei) em função do atendimento às crianças com 4 anos em seguida, criando um novo tipo de tensão, pois até que ponto a obrigatoriedade ampliou efetivamente as vagas se essa oferta pode ter ocorrido em função da negação de outras?

Paralelamente a isso, não podemos deixar de comentar o preço que se “paga” pela maneira de como a ampliação de vagas ocorreu no Brasil, pois, muitas vezes, a ampliação da oferta ocorreu sem que houvesse a construção de novas escolas, além de nem sempre garantir a contratação de novos profissionais. Historicamente isso ocorreu pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de salas multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento do salário do professor, pela construção de “anexos” (puxadinhos feitos nas escolas) e pela absorção de professores não formados nas licenciaturas plenas, mas habilitados por meio de cursos complementares (PARO, 1998). Assim, de maneira geral, essa ampliação vem, sim, achatando o conceito de qualidade social, pois desvaloriza a carreira do magistério e descredibiliza a competência do professor, criando ambientes estruturais desfavoráveis à prática do processo da aprendizagem.

Assim, no próximo item, faremos uma discussão de como têm sido configuradas as políticas educacionais desde a década de 1990, que visam combater a defasagem escolar.

3.2 A CONFIGURAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CASO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NO MUNICÍPIO DA SERRA-ES

Nesta seção, temos por objetivo discutir a trajetória histórica ocorrida no Brasil das parcerias público-privadas na composição das políticas educacionais de combate à defasagem escolar e

historiar sobre a intensa interferência do Instituto Ayrton Senna nas gestões públicas e nas tomadas de decisões quanto à implantação e execução de programas que visam diminuir os índices de defasagem. E, nesse contexto, a Serra é um dos municípios brasileiros que tiveram a composição dessa parceria na administração pública entre 2001 e 2004. E é sobre isso que falaremos a seguir.

A relação público-privada está na própria origem do Estado moderno. Assim sendo, buscamos em Elias (1993) o processo histórico que explica como essa relação sempre esteve permeando as concepções de Estado. Conforme vimos, os principados eram propriedades particulares e a centralização da autoridade ia-se dando em torno de um único nobre que ia personificando a ideia de Estado. Dessa forma, as forças centrípetas de poder caracterizavam governos baseados na monopolização dos tributos e da violência física, logo “[...] como monopólio pessoal de um único indivíduo, sua forma consumada” (ELIAS, 1993, p. 170). Dá-se, então, o surgimento da nobreza cortesã sob o comando do rei. Ainda sobre isso, Elias afirma:

Na estrutura desse monopólio relativamente privado já havia elementos inconfundíveis que, finalmente, transformaram o controle pessoal em controle público por camadas cada vez mais extensas da sociedade. No caso de Luís XIV, a declaração ‘L’État cést moi’ – ‘O Estado sou eu’ – tinha um certo elemento de verdade, tenha ou não ele pronunciado essas palavras (ELIAS, 1993, p. 171).

Dessa maneira, segundo esse autor, a ideia de monopólio público, no sentido institucional do Estado, só foi efetivada mediante a crescente ascensão da burguesia profissional. Nesse sentido, “[...] as novas funções, porém, só se desenvolviam lentamente, em constante conflito com os representantes de outras funções, e demoravam muito para se transformarem em instituições sólidas” (ELIAS, 1993, p. 173).

Podemos afirmar que, assim como Elias (1993), Weber (1968) também relaciona a formação do Estado moderno à ascensão da burguesia, logo também à sua implicação ao surgimento do capitalismo (como já mencionamos anteriormente). Weber (1968), por exemplo, aponta de que forma a racionalização do mundo ocidental²⁷ foi decisiva (e continua sendo) na maneira como o capitalismo se estrutura no campo das ideias. Assim, o conceito de capitalismo perpassaria a busca permanente do lucro; para tanto, os recursos precisam ser renovados para que não se conceba a falência. Além disso, a ação racional é minuciosamente calculada, planejada, sistematizada e, junto a isso, se dá a constante busca pelo aumento da eficiência e

²⁷ Relaciona-se ao “desencantamento do mundo” mencionado anteriormente.

da produtividade por meio da diminuição de gastos com pessoal, liberando verbas para o reinvestimento dos lucros.

Saviani (2010a, p. 1), por sua vez, estabelece como pressuposto para a compreensão do Estado a ideia de que “[...] o público e o privado constituem categorias correlatas e indissociáveis entre si”. Ademais, afirma que as categorias público-privadas são oriundas da época moderna, com o advento do modo capitalista de produção: “O indivíduo privado, de um lado; e o homem público, de outro. Nesse contexto demarcam-se, de modo claro, a esfera pública e a esfera privada”.

Como vimos, é mais precisamente com o modelo neoliberal que o capitalismo hoje se transveste no Brasil e tem sido depreciativo quanto à imagem da gestão pública. Nesse sentido, a década de 1990 foi o período em que vemos surgir no Brasil uma série de situações e legislações que favoreceram o entrelaçamento dos setores particulares com os públicos. A qualidade educacional passou, então, a ser sinônima de privatização. Ou seja, “boa” seria a escola particular, ou aquela escola pública que teve sua gestão remodelada sob os moldes empresariais, ou ainda a escola que passou a ser diretamente gerenciada por órgãos particulares. Segundo Saviani (2010b), é histórica no Brasil essa relação promíscua²⁸ do público-privado que se intensificou há algumas décadas.

No entanto, esse autor menciona como esse processo ocorreu historicamente e afirma que a primeira medida educacional no país foi de cunho particular, sob a égide dos jesuítas desde 1549, marcando o início da primeira fase da educação de nossa história: “pública e religiosa” (1549-1759). Dessa forma, após a expulsão dos jesuítas, iniciou-se a segunda fase da educação brasileira: é o período das Reformas Pombalinas (1759-1827) com a implantação de uma “educação pública estatal”, mas que quase nada havia de público mesmo, a não ser a gratuidade do serviço (elitizado). Cabia ao Estado quase nenhuma responsabilidade de financiamento da educação e competia ao professor (com sua iniciativa privada e com poucos recursos recebidos do governo) o papel de dar provisões tanto das condições materiais quanto dos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2010b).

²⁸ Termo usado por Dermeval Saviani para demonstrar uma clara confusão na aliança entre o público e o privado (SAVIANI, 2010b).

Nesse mesmo sentido, Saviani cita, ao total, seis fases da educação brasileira e, em todas elas, teria transcorrido a relação público-privada. No entanto, em especial na última fase, a qual ele questiona no título – “educação pública: dever de todos, direito do Estado?” (1961-2007) –, ele diz que tal relação se transformou em confusão. Podemos também estender esse período até os dias de hoje, pois percebemos que as constatações realizadas por esse autor são muito pertinentes e ainda se fortalecem em um ritmo frenético.

Nesse mesmo sentido, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) analisam as conexões entre o público e o privado, no contexto particular do capitalismo neoliberal no Brasil. Assim, a execução das políticas sociais do Estado e a própria gestão dos setores públicos seriam transferidas à sociedade civil por meio da incorporação da Terceira Via.

O que conhecemos como Terceira Via é, na realidade, uma vertente da política neoliberal. No Brasil, por exemplo, esse é o formato que tem composto as políticas públicas desde o governo FHC até a era petista, apesar de diferenças significativas entre ambos os períodos. No entanto, podemos dizer que ambos os governos mesclaram elementos da social democracia, principalmente nas questões relativas às políticas econômicas, mas também por medidas mais à esquerda quanto às questões sociais, principalmente na “era Lula”. Em outras palavras, a Terceira Via mantém, entre outros fatores, a cartilha neoliberal econômica de incentivo aos setores privados, mas cria também mecanismos de ampliação aos benefícios sociais. No Brasil, existem vários exemplos de programas populares que visam a essa ampliação, tais como o programa Bolsa-Família, o Pro-Jovem, os financiamentos educativos. Assim sendo, a Terceira Via faz críticas contundentes aos problemas sociais iminentes ao neoliberalismo, mas não descarta a teoria econômica clássica neoliberal. A esse respeito, Vera Peroni (2009) comenta:

Assim, apesar de concordar com o diagnóstico neoliberal de que o culpado da crise é o Estado, a Terceira Via propõe a parceria com o Terceiro Setor e não apenas o Estado mínimo e a privatização, como o neoliberalismo. Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado, o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos, as políticas sociais executadas pelo Estado e que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais (PERONI, apud PERONI; SILVA, 2011, p. 75-76).

Portanto, tanto na política neoliberal (clássica) quanto em seu formato proposto pela Terceira Via sob o viés do Terceiro Setor, o Estado se distancia das suas responsabilidades sociais e transfere isso para os setores privados. No caso do Terceiro Setor, esse processo de

“privatização” transcorre por meio do “engajamento” político-social da sociedade civil, organizada por meio das ONGs, associações e institutos. Ou seja, aquilo que parecia ser um engajamento civil se apresenta, de fato, como a entrada maciça do privado no público, uma vez que essas organizações são financiadas, controladas e gerenciadas por empresas e/ou entidades e/ou pessoas de caráter particular. Formula-se daí um novo “contrato social”, vinculando direitos a responsabilidades (PERONI; SILVA, 2011). Associado a isso tudo, não podemos perder de vista que a política neoliberal se fortaleceu desde então. Tomás Tadeu da Silva e Pablo Gentili (1996) definiram, de forma sucinta, como essa política e os discursos neoliberais se manifestam, dizendo que, assim, cada um passaria a ser culpado por sua própria condição: o pobre, pela pobreza; os desempregados, pelo desemprego; os professores, pela péssima qualidade de seus serviços, dessa maneira, privatizando, dessa maneira, o êxito e o fracasso.

Nessa dinâmica, as responsabilidades sociais são transferidas à esfera do particular. Assim, por exemplo, no campo da educação, fica fácil compreendermos porque, em geral, é transferida ao professor (de forma quase exclusiva) a responsabilidade de garantir uma boa educação. Portanto, na esfera do privado, nesse sentido se determinaria “a boa e a má qualidade da educação”, baseando-se tão somente na atuação do professor (isoladamente) em sua sala de aula: na sua boa vontade, na sua formação e na sua “prática eficiente”. Ignora-se aí todo um contexto, como se a educação não se constituísse de diversos profissionais, setores, esferas de poder, participação familiar.

A respeito dessa tendência de transferir responsabilidades na relação público-privada, Saviani (2010b, p. 40) ainda comenta:

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação ‘direito de todos e dever do Estado’.

Essa simbiose faria parte da forma como as políticas públicas em educação foram e são pensadas. Desse modo, ele caracteriza esse movimento contínuo como promíscuo e justifica dizendo que o termo não é dado como pejorativo (apesar do cinismo), mas tem o intuito de demonstrar uma confusão dessa aliança entre colaboração, cumplicidade, mistura indistinta e desordenada (SAVIANI, 2010b, p. 41).

Essa lógica da transferência de responsabilidades foi sendo legitimada mais fortemente por meio da Lei n.º 9.131/95, quando o Conselho Nacional de Educação possibilitou a criação de novas e variadas formas da relação entre o público e o privado, envolvendo uma franca privatização do ensino superior dominado por grandes conglomerados. Segundo Saviani (2010b), o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foi o momento de fortalecer a iniciativa privada perpassando a privatização do ensino superior, pela formação de grupos privados de consultoria com enfoque na prestação de serviços aos setores públicos, pela adoção de governos estaduais e municipais de material didático produzido por grupos privados e, por fim, pelo apelo à população ao voluntariado em parcerias com ONG(s), associações e institutos. Portanto, a promiscuidade dita por Saviani se acentua, e, desta forma, diríamos que o que já era promíscuo se tornou também libertino²⁹, porque se livra de qualquer peia moral, tornando-se hábito licencioso.

Daí em diante, a democratização do ensino e a descentralização das decisões políticas, como a chamada gestão democrática e conselhos participativos, apenas para citar alguns exemplos, promoveram, então, um Estado descentralizador e menos autoritário, mas, junto a isso, também um processo de desresponsabilização do Estado pelo papel básico nas garantias dos direitos sociais adquiridos. Outro exemplo desse desligamento do Estado com a sua responsabilização sobre a educação está na constituição das parcerias com instituições privadas que passam a gerenciar as instituições públicas, como é o caso do Instituto Ayrton Senna.

Assim, a incompetência do Estado precisaria ser substituída pela competência do gerenciamento particular. É nesse contexto que o IAS nasce e se fortalece e, desde 1994³⁰, vem constituindo uma intensa relação com os governos brasileiros nas três instâncias (federal, estadual e municipal), em especial com os municípios. Apropriamo-nos aqui da análise de Ball (2007, apud MAINARDES, 2009, p. 10) que apresenta as redes de políticas como configurações de:

[...] um novo modelo de indústria de serviços educacionais, no qual a infraestrutura, programas, contratos e serviços públicos na área de educação

²⁹ Libertino, no dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, quer dizer desregrado nos costumes, dissoluto, licencioso, lascivo. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=libertino>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

³⁰ Data da fundação do Instituto Ayrton Senna (IAS).

são bastante influenciados pelas parcerias público-privadas, nova filantropia, consultorias e serviços de inspeção realizados por empresas privadas, etc.

Assim, em 1995, segundo Oliveira (2002), foi desenvolvido, no estado do Maranhão, o “Programa Acelera Brasil” e, no estado de São Paulo, o “Programa Aceleração da Aprendizagem” (voltado para as quatro primeiras séries do ensino fundamental) e o “Programa Ensinar e Aprender” (voltado para as quatro últimas séries do ensino fundamental). Esses programas visavam corrigir o fluxo escolar, diminuindo os números de reprovação e evasão; para tanto, criavam salas especiais para promover a “aceleração da aprendizagem”, pois o aluno cursaria duas séries em apenas um ano letivo.

Logo, em 1997³¹, o governo federal estabeleceu uma parceria com o IAS desenvolvendo o Programa Acelera Brasil (PAB). Segundo Oliveira (2002), o PAB foi inicialmente implementado em 15 municípios e ampliado para 24 municípios desde 1998. Sempre contou com o financiamento de diversas instituições públicas não educacionais, como a Petrobrás, o Banco Nacional de desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) e também o Ministério da Educação (MEC). Dessa maneira, foi-se ampliando a atuação do IAS para os estados do Paraná, da Bahia, de Goiás e do Espírito Santo. Em 2001 foi estabelecida a Rede Acelera Brasil, composta pelos municípios ex-participantes do PAB. “A rede tem dois objetivos principais: assegurar a consolidação do projeto nesses municípios e promover, disseminar e disponibilizar a tecnologia de intervenção, para corrigir o fluxo escolar, a outras redes de ensino” (OLIVEIRA, 2002, p. 180).

Portanto, mediante a disseminação da ideia³² da crise de incompetência gerencial dos órgãos públicos, caberia ao IAS “colaborar” implantando uma gestão baseada nos preceitos da racionalidade da “pedagogia do sucesso”³³. Dessa maneira, o IAS se tornou o principal

³¹ Essa decisão também teve respaldo legal na LDBEN n.º 9394/96, que, na alínea b do inciso V do art. 24, indica a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

³² Assim, como apontou Stephen Ball (2007, apud MAINARDES, 2009) em seu ciclo de políticas, precisamos ater-nos às produções discursivas sobre o tema estudado. Portanto, os textos do IAS também podem ser analisados com base no entendimento da complexidade das múltiplas influências sobre a constituição dos discursos que envolvem as recentes políticas educacionais.

³³ João Batista Araújo de Oliveira escreveu “A Pedagogia do Sucesso”. Este livro serviu como fundamento para diversos projetos educativos (inclusive é a principal fundamentação teórica utilizada pelo Instituto Ayrton Senna, quando se trata da distorção idade-série) que visavam à correção do fluxo escolar por meio da chamada aceleração de aprendizagem. Ou seja, a ideia é que, se todos são capazes de aprender, aqueles que não aprendem e, portanto, são reprovados ou se evadem, podem e devem ganhar novas metodologias de trabalho pedagógico, currículo diferenciado (e enxuto), pois, segundo Oliveira, com as novas maneiras de trabalhar, o aluno seria

parceiro na relação público-privada nas diversas instâncias do governo (federal, estadual e municipal), tendo por principal promessa a implantação das premissas da Gestão da Qualidade Total no setor público (ALMEIDA; JUNQUILHO; PETINELLI-SOUZA, 2008).

O conceito de Qualidade Total está ligado à reformulação do sistema produtivo capitalista. Assim, em lugar da uniformização e do rígido controle, segundo preconizava o taylorismo-fordismo³⁴, flexibilizava-se o processo, conforme recomendava o toyotismo³⁵. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo; nesse caso, o controle decisivo se desloca do processo para os resultados. O toyotismo, ao contrário do taylorismo (produção em série e em grande escala, a fim de atender às necessidades do consumo em massa), visa à produção em pequena escala dirigida ao atendimento de terminados nichos de mercado altamente exigentes (SAVIANI, 2013, p. 439).

Em geral, alguns autores, como Motta (2007), Montañó (2002), Neves (2005), Simões (2009), Peroni (2008), Adrião e Peroni (2008), Peroni e Silva (2011), Chaves e Motta (2011), desferem críticas às parcerias público-privadas, pois denunciam que elas são uma medida adotada pelo Estado capitalista neoliberal terceirizando os serviços sociais, a fim de que esse possa concentrar-se nas políticas macroeconômicas. Além disso, apontam que a forma como essas instituições (parcerias) prestam seus serviços é baseada na teoria do capital humano, tendo por objetivo a manutenção da ordem social para atenuar as tensões sociais.

A teoria do capital humano surgiu como tentativa de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” da produção. Criou-se, assim, a crença de que os indivíduos, quando qualificados por meio da educação, ampliam a produtividade econômica do país e, conseqüentemente, as taxas de lucro do capital (FRIGOTTO, 2006). Assim, essa teoria, ao

capaz de aprender os conteúdos de duas séries em um ano, encurtando sua permanência na escola e resolvendo dois problemas de uma só vez: as barreiras de aprendizagem seriam superadas, assim como a defasagem escolar desse estudante.

³⁴ Taylorismo e fordismo são formas de organização da produção industrial no mundo fabril do século XX. Esses sistemas organizativos revolucionaram os conceitos de produção e trabalho fabril, pois criaram formas de maximizar a produção e, conseqüentemente, os lucros. O taylorismo aperfeiçoou a técnica de divisão do trabalho, fazendo que apenas alguns superiores detivessem o conhecimento total da produção, controlassem e fiscalizassem os demais funcionários. Em contrapartida, o fordismo criou as linhas de produção, acelerando o tempo de fabricação.

³⁵ O toyotismo é outro sistema de produção criado no Japão, na década de 1960, e se tornou uma alternativa administrativa no pós-guerra. Tem por característica menos rigidez e controle da produção e, ao contrário do taylorismo e do fordismo, não visa à produção desenfreada, mas a uma produção baseada em estudos de mercado para que se produza apenas o necessário para atender à demanda, gerando lucros certos e deslocando, assim, a atenção do processo produtivo para obter resultados lucrativos e certos.

valorizar o humano na mesma lógica em que se valoriza o capital, deslocou para o âmbito individual todos os problemas sociais, como desemprego e desempenho profissional. A responsabilização das mazelas sociais, portanto, recaem sobre a eficiência ou ineficiência do indivíduo, eximindo o Estado, os sistemas educacionais e a sociedade.

E, nesse quadro, a educação precisaria ser gerida pelo conceito de Qualidade Total, o qual se expressa em dois vetores: a satisfação total do cliente e a captura da subjetividade do trabalhador, que deve “vestir a camisa da empresa” e, assim, procura atingir ao máximo o grau de eficiência e produtividade, elevando ao extremo a competitividade entre os trabalhadores. Esse modelo transposto para as escolas, segundo Saviani (2013), passou a considerar os professores como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como um produto. No entanto, “[...] o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2013, p. 440). Podemos notar alguns desses elementos no texto de abertura do site do IAS, parte em que a pergunta mestra é: “quem somos?”:

Impulsionados pelo desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, nossa missão é levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil. Atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica. Nossas propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala. [...] estamos em permanente processo de inovação, continuamente investigando novos conhecimentos e os colocando em prática nas salas de aula e redes de ensino. Nossa experiência de 20 anos de atuação na educação pública nos confere uma profunda compreensão do terreno e possibilita o diálogo necessário com o governo e a sociedade para levar essas inovações educacionais para os alunos na ponta. Nossas ações são financiadas por recursos de doações e de parcerias com a iniciativa privada (saiba mais). Pelo impacto da nossa atuação e transparência em relação à origem e aplicação dos nossos recursos, somos reconhecidos pela qualidade e confiabilidade na articulação entre o setor privado, o poder público e a sociedade civil para melhorar a educação no Brasil (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Nesse texto, observamos alguns elementos do que Saviani havia mencionado e de como o IAS se constitui em entidade capaz de salvar a educação brasileira com base em suas soluções práticas de gestão da Qualidade Total. A sociedade é posta como cliente; a gestão do IAS, baseada na confiabilidade e na inovação técnica, é a empresa (com suporte e financiamento de outras tantas instituições); e, por fim, o aluno, que receberá essa educação chamada de

“qualidade”, sairá dela como um produto que deverá atender essa mesma sociedade e o mercado. Complementando essa ideia em outra parte do site, encontramos:

Para que (os estudantes) saiam da escola com desempenho adequado nas disciplinas escolares e também preparados para os desafios do século 21, esperamos que estejam aptos a exercer profissões que ainda nem foram criadas, a trabalhar em equipe para resolver problemas complexos e a preservar e a transformar o mundo em que estão inseridos com liberdade, ética e propriedade (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Nesse trecho, fica evidenciada a importância que o IAS dá à formação do estudante (produto) voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Nesse caso, o professor é, por essa lógica, proletário e depende dos recursos e gerenciamento de outros. Quando esses recursos e o poder administrativo são provenientes dos setores estatais, destinados ao público, essa relação entre capital e “empresa” escolar é menos confusa. Mas, quando a esfera pública promiscuamente tem os seus interesses gerenciados por uma empresa particular, como é o caso do IAS, essa situação se torna no mínimo problemática, uma vez que a empresa capitalista sempre terá como fim o lucro ou pelo menos o pensamento racional de contenção de despesas (WEBER, 1968), pensando a educação de forma maquinal ou ainda, conforme já mencionamos, compreendendo o aluno como um produto mercantilizado.

Corroborando essa ideia, atualmente o IAS mantém parceria com diversas empresas, como Bradesco, Itaú, Coca-Cola, Nestlé, Credicard (SOUZA; CAETANO, 2011, p. 137), não apenas confirmando uma parceria público-privada por meio do instituto, mas também sendo este um intermediador entre a educação pública e as multinacionais e o produto que lhes interessa: a mão de obra a ser formada. Como a Qualidade Total é a maneira por que as instituições capitalistas acreditam ser a forma mais eficiente para atingir os seus fins, o IAS apresenta um conjunto de medidas que devem ser seguidas pelas escolas públicas. Desse modo, o professor não tem autonomia de trabalho, ele é tido como alguém incapaz de pensar por si mesmo, pois, segundo essa filosofia, grande parte do “fracasso escolar” está na desqualificação desse profissional. Como sugere o seguinte trecho escrito no site do IAS, que tem por título “qualidade do professor”:

Estudos demonstram que um aluno que estuda com os melhores professores da rede (os 20% melhores quanto ao desempenho de seus alunos), em vez de ter aula com os piores professores (os 20% com pior desempenho de seus alunos), aprende cerca de 68% a mais do que o aprendizado médio dos alunos durante o ano letivo (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Nessa parte, o discurso do IAS deixa clara a importância sobre a “qualidade do professor” para o melhor desempenho dos alunos. No entanto, em nenhum momento do site, há alguma tentativa em aprofundar a questão sobre o que seria essa qualidade do ensino; pelo contrário, os textos fazem indicativos de necessidades de turmas reduzidas e de condições materiais e físicas, como laboratórios de ciências. Contudo, repetidamente no discurso do IAS, o grande responsável pela “falta de qualidade do ensino” seria o professor. Se não, vejamos este trecho que fala sobre o tamanho das turmas (turmas diferenciadas, pois atendem ao “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”; trata-se, portanto, de alunos em defasagem):

Quanto maior o número de alunos por classe, menor a atenção dada pelo professor a cada um, o que pode comprometer o aprendizado. O impacto da redução do tamanho das turmas, no entanto, está diretamente associado ao contexto do sistema educacional. A implantação de novas turmas depende tanto de espaço físico adequado como da disponibilidade de selecionar e contratar professores ao menos tão qualificados quanto os que compõem o quadro do magistério. Portanto, antes de INVESTIR em uma política desse tipo, convém avaliar seu custo-benefício comparado com o de outras políticas que também possam intensificar a relação aluno-professor (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

O interessante é que, apesar de o IAS reconhecer que a redução de alunos por turma é um fator importante, imediatamente justifica essa não ação dizendo que nem sempre a Secretaria de Educação terá verbas para tal medida. Fica, portanto, claramente exposto que a responsabilização pelo fracasso do desempenho do aluno recaia sobre os professores, que, mesmo com turmas cheias, precisam ser “bons” no que fazem. Nada se comenta sobre os órgãos gestores que não priorizam as verbas da educação para reduzir alunos por turmas ou para construir espaços físicos adequados ou para ampliar vagas. Não há registro sobre a responsabilização do Estado pela qualidade da educação como instituição mantenedora. Ademais, o IAS aconselha a esses gestores dizendo que, dependendo do custo-benefício, seria melhor implementar outras políticas que intensificassem a relação professor/aluno, mas também não esclarece de que forma isso poderia ocorrer.

E o que é ser bom ou mau professor para o IAS? Ao ler os textos de divulgação do site, vimos que a racionalização é uma característica forte do modo de gerir do instituto. Ou seja, tudo é numericamente quantificado, calculado, inclusive questões muito subjetivas, como o aprendizado dos estudantes. No entanto, quando se trata do professor, esses critérios (como mágica) perdem a objetividade. Vejamos:

Assim, critérios frequentemente usados para a seleção dos profissionais e a definição de salários, como titulação e anos de carreira, não são sinônimos

de qualidade, nem explicam boa parte das discrepâncias entre os profissionais em termos do resultado do trabalho. O sucesso do professor pode depender mais de características não observadas nas pesquisas, como liderança, motivação e persistência. [...] o melhor corpo docente não reúne necessariamente os professores mais escolarizados, os mais experientes, nem os mais bem remunerados (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Quer dizer: mesmo havendo a ideia de que é possível classificar o “bom professor” por meio dos índices de aprovação (critério duvidoso, se desconsiderarmos o processo do aprendizado, e não o resultado por si só, que poderá ser facilmente falseado), acima de tudo essa classificação não deveria ser feita (segundo o IAS) por tempo de experiência ou titulação, mas por valores, atitudes, comportamentos, tais como liderança, motivação, persistência. Ou seja, se estivéssemos falando de qualquer outra profissão (tradicional), como médico, a sua experiência, a sua titulação, os seus salários seriam considerados, de maneira geral, sinônimos de qualidade ou no mínimo critérios básicos para se iniciar a discussão sobre a qualidade desse profissional. Mas, ao falar da escola, dos professores e ao aconselhar os gestores, esses critérios não serviriam como índices avaliativos. Continuando nessa mesma análise, selecionamos um trecho que fala sobre o calendário escolar, a saber:

No Brasil, a duração do ano letivo é estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Na prática, a redução do ano letivo ocorre por causa do absenteísmo dos professores e da inadequada reposição de aulas (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Em nenhuma parte do site, ocorre alguma problematização, nem mesmo apontamentos dos motivos que podem levar à ausência dos professores na escola. Não estamos aqui querendo vitimizar a classe “sofrida” dos professores, mas questionando a não discussão sobre aspectos de extrema relevância para compreender a educação no Brasil, tais como: formação de professores (e não treinamento); incentivo e valorização à carreira; responsabilizações criteriosas sobre atitudes antiprofissionais, como a ausência sem justificativa; enfim, não perder de vista que educação é um tema amplo e, por isso, é preciso pensar nas pluralidades das questões que envolvem o “sucesso ou o fracasso” educativo. A falta de visão sobre a complexidade do processo é exposta em outro documento escrito pela própria Viviane Senna, intitulado “O Programa Acelera Brasil”, que, em alguns trechos, diz assim:

As prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumem o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno – à escola compete adotar pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência (SENNA LALLI, 2000, p. 145).

Percebemos que o foco do programa consiste em deter as políticas de repetência e que, conforme vimos, a responsabilidade sobre o “fracasso escolar” recai sobre o professor; logo, imaginamos como se deve dar o jogo de poder, os conflitos estabelecidos pela autonomia da aprovação ou não do aluno, desconsiderando as múltiplas causas da reprovação. No trecho acima, Viviane Senna não deixa claro quais seriam os limites de um número aceitável para reprovação, mas, na concepção do instituto, tudo pode ser mensurado.

Em outras partes do site, relata-se a importância da presença do estudante em sala, pois, segundo Viviane S. Lalli, quanto maior a exposição aos conteúdos, maior a aprendizagem. Novamente a fundadora do IAS manifesta uma visão simplista, sem discutir em que condições ocorrem essas exposições. Assim, ela comenta um subprojeto de leitura: “[...] os alunos percorrem mais de mil páginas de estudos e exercícios, além da leitura de 40 livros e a realização de inúmeras outras atividades, inclusive o para-casa diário” (SENA LALLI, 2000, p. 146). No entanto, não encontramos, nos textos analisados, nenhuma menção aos possíveis procedimentos de como cobrar do estudante (e de seus familiares), para que suas tarefas sejam cumpridas, nem há nenhum indicativo em problematizar, com a escola, professores, alunos, familiares, as situações que (em geral) levam à evasão e à reprovação.

Diante das análises preliminares sobre o contexto histórico da atuação do IAS, situamos sua parceria com o município da Serra. Em 2000, ocorreu uma reunião com diversos outros prefeitos de vários estados brasileiros. Nessa reunião, foi-lhes apresentada a possibilidade de parceria dos municípios com o IAS (ALMEIDA, 2006). Dessa maneira, em 2001, iniciavam-se, na Serra, alguns dos programas gerenciados pelo IAS, em parceria com a Fundação Banco do Brasil. Assim, foram implementados os Programas Acelera, Se Liga e Escola Campeã. Em 2003, foi também implementado o Programa Alfa & Beto. A parceria perdurou até 2004.

Quanto aos resultados do número de estudantes em situação de defasagem no município da Serra, percebemos que, de fato, houve redução nos índices, conforme podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 6 – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA REDE MUNICIPAL DA SERRA – 1997-2004

1997	38,77%
1998	55,72%
1999	43%
2000	37%
2001	33,9%
2002	27,17%
2003	23,%
2004	19,1%

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nota: Secretaria de Estado da Educação – Gerência da informação e avaliação educacional – Subgerência de estatísticas educacionais – Distorção série-idade no ensino fundamental por rede escolar, escola e município – 1997-2004.

Os dados revelam que, entre 1997 e 2000, os índices de distorção idade-série eram muito elevados chegando a 55,72% em 1998. Portanto, não podemos negar que, durante os anos de atuação do IAS, os índices foram reduzidos, chegando a 19,1% em 2004. No entanto, conforme já dissemos aqui, o instituto prezava pelo controle gerencial sobre a educação, fazendo cobranças de resultados sobre o professor, sem com isso necessariamente haver avanços no desempenho acadêmico desses estudantes.

ALMEIDA (2006), por sua vez, nos apresenta uma pesquisa de grande importância para o nosso tema, pois tem por título “Caminhos da educação municipal da Serra-ES: um estudo de caso sobre o Programa Escola Campeã, no período de 2001 a 2004”. Dissertação defendida pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio da qual foi possível compreender o processo de implantação e desenvolvimento da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município da Serra, trazendo-nos um panorama dessa trajetória histórica. Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo central investigar as mudanças experimentadas pela escola pública municipal da Serra após a implementação do programa de gestão escolar Escola Campeã (2001-2004), por meio de um estudo de caso. Verificou-se, assim, que as modificações foram mais percebidas no ambiente da Secretaria de Educação. A autora entende que isso ocorre porque as transformações que se operaram no nível em que os professores atuavam são menos tangíveis. Concluiu-se também ter havido falhas na implementação do Programa Escola Campeã³⁶ na Serra, uma vez que os profissionais da Educação declararam não sentir que seus esforços convergiram para a melhoria do sistema educacional nem os sentiram aliados àqueles empreendidos pela Secretaria Municipal de

³⁶ No Espírito Santo, a Escola Campeã foi o Programa de Gestão Educacional, baseado nos princípios da Qualidade Total e implementado na rede municipal da Serra, quando da parceria entre o município e o IAS. Para ler na íntegra os depoimentos, consulte Almeida et al. (2008).

Educação (ALMEIDA, 2006). Assim, vejamos alguns trechos de depoimentos de professores e de uma coordenadora que viveram a Escola Campeã no município da Serra e que concederam entrevistas a Almeida et al. (2008, p. 11):

[...] uma escola que o aluno não faltasse nunca à aula, não faltasse nunca [...]. E para isso não IMPORTA se o aluno esteja bem ou não [...] se o aluno esteja bem ou não...se o aluno esteja participando ou não o importante é o aluno frequentar e ser aprovado.

Só houve cobrança: Você tem que atingir a meta, a meta é de 94% aprovado esse ano, ano que vem a meta é 96% aprovado. [...] a escola tinha que trabalhar sozinha [...] para a gente, a cobrança em termos de aprovação, mas ali de estar junto (representantes do IAS e secretaria municipal), de ir em cima do problema, entendeu? Não tivemos (p. 13).

Então, ele (o estudante) sabia que não podia ficar reprovado e não tinha estímulo nenhum. [...] E eles usavam isso no discurso deles: Professora, não preocupa não, no final do ano você vai me aprovar. E vai me aprovar. Era o que realmente acontecia (p. 13-14).

Nesses depoimentos se evidencia a postura autoritária da implementação do programa e da cobrança excessiva sobre os resultados, coerente com a gestão da Qualidade Total e a ausência de apoio de algum tipo de debate sobre as condições que abarcam as diferentes situações dos alunos. Nesse sentido, um estudo realizado sobre a atuação do IAS na rede municipal de Joinville demonstrou que o modelo de gestão implementado provocava o esvaziamento da gestão democrática na educação, negando a condição humana de sujeito histórico social e reduzindo-o à coisificação humana (COMERLATTO, 2013).

Por isso, acreditamos que os estudos se complementam, pois, nos depoimentos acima, notamos a insatisfação dos profissionais da educação e seu distanciamento das decisões políticas. Além disso, fica subentendido que a responsabilização pelos índices de reprovação são exclusividades dos agentes diretos da educação. Não há questionamento sobre os processos de aprendizagem e de comportamentos que se dão no transcorrer diário dos processos, como é o caso do aluno que sabia que seria aprovado e, assim, não tinha motivação para os estudos. Tampouco existe a problematização sobre as condições de trabalho, formação de professores, material didático, atuação da secretaria, entre outros tantos fatores que podem ser abordados. O importante, nesse caso, era reduzir índices a qualquer custo, e alguém teria de ser culpado pelo “fracasso escolar”.

Nessa mesma linha de pensamento, a pesquisa de Dantas (2011) investigou as mudanças ocorridas na política de gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Cariacica-ES), no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o governo municipal e o IAS, efetivada entre 2001 e 2004. Conclui-se que o tipo de gestão e a prática de acompanhamento do IAS com os gestores das escolas imprimiam a função de controle, aumentando a responsabilização desses gestores pelos resultados de desempenho da escola.

Notamos, então, que os índices de defasagem idade-série no município da Serra, entre 2001 e 2004, foram reduzidos significativamente, o que caracterizaria um dos critérios para a melhoria da qualidade do ensino nos padrões da gestão da Qualidade Total. Porém, como já discutimos, a concepção de Qualidade Total imbrica com uma série de fatores questionáveis quanto ao gerenciamento do público por setores privados e de como isso traz consequências ao processo educativo. Além disso, a concepção sobre a aprendizagem nesses termos se traduz em resultados operacionais e técnicos: a nota, a capacidade de resolução objetiva de problemas, enfim, ao treinamento eficaz para as soluções práticas.

No entanto, acreditamos que o processo de aprendizagem é muito mais amplo e complexo que a execução de tarefas operacionais. Virgínia Kastrup (2001, p. 17) descreve o processo com base na concepção da “aprendizagem inventiva”. Assim, “[...] a aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização [...]” e utiliza-se da arte como referência explicativa sobre o conceito de aprendizagem e, a esse respeito discursa, por exemplo, sobre a habilidade musical de um pianista e, em seguida, sobre a arte de cozinhar:

[...] habilidade musical não é meramente técnica, nem visa um adestramento apenas muscular e mecânico. Está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si (KASTRUP, 2004, p. 12).

[...] a arte de cozinhar está presente quando a relação com os ingredientes não é regida por regras ou receitas prontas. Cozinhar como artista é inventar novos pratos e novos sabores, lidando com fluxos, cores, odores, texturas, consistências, nuances (KASTRUP, 2001, p. 25).

Portanto, é com este olhar que questionamos os avanços acadêmicos dos estudantes atendidos pelo IAS, nas classes de aceleração, no período citado. Para esse modelo de gestão, a aprendizagem se resumiria na necessidade de atingir as metas de aprovação (e a consequente

diminuição dos índices), preocupando-se exclusivamente com a aprendizagem relacionada à memorização e aos procedimentos técnicos, não havendo, assim, a valorização da “aprendizagem inventiva”, muito menos manifestando preocupação com as relações humanas e a relação professor-aluno no processo de aprendizagem.

Em 2005, quando um novo governo tomou posse houve o rompimento da parceria com o IAS; no entanto, algumas turmas do “Programa da Aceleração de Aprendizagem” (PAA) permaneceram, porém sem gerenciamento do IAS. Portanto, abordaremos, na próxima seção, um pouco dos acontecimentos posteriores ao fim da parceria.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA: OS ANOS DE 2005 A 2015

Nesta seção, temos por objetivo apresentar um pouco da trajetória histórica do município acerca dos anos que se seguirem após o término da parceria com o IAS, culminando em 2011 com a aprovação pelo CMES do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”, que apresentava moldes semelhantes ao “Programa Aceleração de Aprendizagem”.

Assim, quando observamos os dados estatísticos, percebemos que, entre 2005 e 2009, os índices voltaram a subir, chegando a 29% em 2007, conforme podemos observar na tabela 7:

TABELA 7 – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA REDE MUNICIPAL DA SERRA – 2005-2014

2005	27,5%
2006	28,3%
2007	29%
2008	28,8%
2009	27,8%
2010	21,47%
2011	20,5%
2012	21,4%
2013	22,2%
2014	22,1%

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nota: Secretaria de Estado da Educação – Gerência da informação e avaliação educacional – Subgerência de estatísticas educacionais – Distorção série-idade no ensino fundamental por rede escolar, escola e município – 2005-2014.

Diante dos dados, notamos que houve um brusco aumento dos índices de distorção idade-série entre 2004 e 2005. Em 2004, o índice era de 19,1% (conforme se ilustra na tabela 6), enquanto, em 2005, era de 27,5% (conforme se observa na tabela 7). Isso nos suscita a

questionar o que poderia ter acontecido de maneira tão repentina e, assim, Almeida (2006) nos dá alguma pista. Almeida analisou os dados de evasão e repetência entre 1996 e 2002 e notou que os índices de evasão (durante a atuação do IAS) não se alteraram significativamente se comparados com os da repetência. E, assim, a autora afirma:

É possível que essa redução maior da repetência tenha sido mascarada pela orientação do governo de não reprovar crianças, como o programa de promoção automática. Dessa maneira, a taxa de evasão continuaria alta e as taxas de repetência teriam diminuído tão sensivelmente devido não a uma mudança na realidade escolar, mas nos critérios para aprovação (ALMEIDA, 2006, p. 58).

Portanto, baseando-nos nas conclusões de Almeida (2006) e relacionando-as aos dados acima, podemos sugerir que havia manipulação quanto ao número de reprovados durante a gestão da Escola Campeã, pressionando professores e diretores para a aprovação de estudantes. Logo, a parceria foi rompida, e o controle sobre esses aspectos dissipados possivelmente se descortinou uma realidade que trazia à tona a questão do “fracasso escolar”.

Dessa maneira, naquele momento, a preocupação da Secretaria de Educação era deter os índices, mas buscando junto às escolas compreender as causas do problema. Havia uma “boa vontade” dos membros da secretaria de não apontar culpados (como fazia o IAS), mas de procurar soluções em parceria com as escolas com uma postura menos autoritária. Assim sendo, a pedido dos diretores escolares, as turmas do PAA foram encerradas e, em 2006³⁷, elas já não existiam. Portanto, entre 2006 e 2010, não houve nenhuma política ou ação promovida diretamente pela Secretaria de Educação a fim de “acertar o fluxo escolar”. Ou seja, as ações eram pontuais e buscavam, em geral, atacar a “raiz do problema”, sendo projetos isolados, elaborados pelas unidades de ensino, os quais tinham como características comuns tomar medidas de acompanhamento escolar no intuito de reduzir os índices de reprovação e evasão.

³⁷ Em 2005 e 2006, a minha história se vincula diretamente a esses acontecimentos, sendo testemunha ocular da reunião de encerramento dessas turmas. Na ocasião, trabalhava internamente como técnico-administrativa da Secretaria de Educação e, desse modo, presenciei a reunião realizada pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Serra, que, entre outras deliberações, dava por definitivo o encerramento das turmas remanescentes dos PAAs. Há de se dizer que, na ocasião, havia poucas turmas ainda em aberto e que a solicitação de encerramento vinha por parte dos diretores escolares, que reclamavam da falta de material adequado e da dificuldade disciplinar que as escolas enfrentavam com essas turmas.

Assim, algumas escolas, por exemplo, executavam projetos de “reforço escolar”, em que a Secretaria de Educação concedia a extensão da carga horária³⁸ a um professor alfabetizador ou de Língua Portuguesa. Esse professor atuava no turno escolar do estudante, ou no seu contraturno (dependendo da proposta da escola e da deliberação da secretaria), e era o responsável pelo acompanhamento das tarefas escolares do estudante, principalmente as que envolviam leitura e escrita (independentemente da disciplina). A ideia era propor intervenções pedagógicas a fim de propiciar o aprendizado daqueles estudantes, muitas vezes ainda em processo de alfabetização. Eram atendidos pequenos grupos de alunos (em geral, até dez alunos), o que facilitava a atuação do profissional.

Entre as ações isoladas, destacou-se um projeto que resgatava os moldes do antigo PAA³⁹. Em 2009, criaram-se turmas específicas em uma escola do município, por iniciativa própria. Essas turmas eram formadas por estudantes em situação de defasagem, para que concluíssem duas séries em apenas um ano. Logo, o projeto foi “copiado” por algumas outras escolas, até que, em 2011, foi elaborado pela Secretaria de Educação o “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”. Tais medidas foram apoiadas pela Resolução do Conselho Municipal de Educação n.º 014/2004, que, entre o uso de suas atribuições legais, dispunha em seu art. 1.º – Aprovar o Programa de Ensino Fundamental em Ciclos, para as Unidades de Ensino da rede Municipal da Serra. Assim, o “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” fora homologado pelo Conselho Municipal de Educação por meio do Parecer 207/2011, de 5 de outubro de 2011, e aprovado pela Resolução CMES n.º 169/2011.

O “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” vigorou até 2015. Sua característica principal consistia em um projeto elaborado e fomentado pela secretaria, porém não havia o caráter impositivo, e sim o de convencimento de a comunidade escolar aderir a ele. Dessa forma, havia, por exemplo, uma projeção feita pela secretaria de que, em 2012, abrissem 103 turmas de 1.º e 2.º Ciclos⁴⁰ (SERRA, 2011a), uma vez que a estimativa era de 21,4%⁴¹ de alunos em

³⁸ O professor efetivo que tem sua carga horária preenchida conforme a legislação tem de cumprir 25 horas semanais de trabalho, mas, com a possibilidade da extensão de sua carga horária, ele preenche mais tempo de trabalho em horários alternativos, podendo atuar com projetos ou como professor regente.

³⁹ Possibilitado pela Lei n.º 9394/96, no seu art. 24, inciso 5, alínea b, e legitimado no estado do Espírito Santo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução n.º 58, de 15 de junho de 1998 (NORONHA, 2006, p. 13).

⁴⁰ SERRA (município). Secretaria de Educação. Levantamento – Projeção de abertura de turmas em 2012.

⁴¹ ESPÍRITO SANTO (estado). Secretaria de Estado da Educação – Gerência da informação e avaliação educacional – Subgerência de estatísticas educacionais – Distorção série-idade no ensino fundamental por rede escolar, escola e município – 2012.

situação de defasagem no município. No entanto, mesmo diante de uma projeção de abertura de turmas de ciclos em 43 escolas, apenas foram efetivadas em cinco escolas. Queremos com isso exemplificar o quadro geral do município: havia um contexto de alto índice de distorção idade-série e uma proposta da secretaria em formato de turmas de ciclos para enfrentar o problema, mas não houve uma adesão significativa, dado este analisado também por meio das entrevistas que realizamos e detalharemos mais adiante no texto. Assim, vejamos a tabela 8:

TABELA 8 – ADESÃO DAS ESCOLAS AO “PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR”

ADESÃO E ÍNDICES DE DEFASEGEM NO MUNICÍPIO		
ANO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	%
2010	2	21,47%
2011	3	20,5%
2012	5	21,4%
2013	8	22,2%
2014	3	22,1%

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nota: Secretaria de Estado da educação – Gerência da informação e avaliação educacional – Subgerência de estatísticas educacionais – Distorção série-idade no ensino fundamental por rede escolar, escola e município – 2010-2011-2012-2013-2014.

Avaliação do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” – Serra (2012-2013) – SEDU/SERRA.

Ao analisarmos as tabelas 7 e 8 como complementares, percebemos que, desde a implementação do projeto em 2010 (mesmo ainda não sendo oficial), houve queda nos índices, chegando a uma redução, por exemplo, de 8,5%, se compararmos 2007 com 2011. Portanto, mesmo sendo mínima a adesão ao projeto pelas escolas, de alguma maneira isso foi sentido nos índices gerais, ou talvez, nas demais escolas, tenham sido tomadas outras medidas que contribuíram com a redução dos índices, as quais não podemos identificar por meio desses dados, embora a análise das entrevistas nos apontem para algumas deduções.

Quando analisamos, por exemplo, o texto do projeto, a Secretaria Municipal de Educação se responsabilizaria pela formação continuada dos professores que atuassem no projeto e pelo acompanhamento de ações, tais como: reuniões pedagógicas; acompanhamento da ação docente, pedagógica e administrativa; formação em serviço por meio de palestras, estudos e circuito de visitas; e avaliação do projeto. E ainda o mesmo texto complementa que os professores dos 3.º e 4.º Ciclos seriam acompanhados por técnicos da secretaria mensalmente,

nos horários destinados ao planejamento, em que os professores dos 1.º e 2.º Ciclos receberiam uma extensão de carga horária de dez horas para participar de formação continuada no turno noturno (SERRA, 2011b, p. 16). No entanto, tais “promessas” feitas no documento, aparentemente, não foram cumpridas. Isso fica evidenciado no documento de avaliação do projeto de 2012-2014 e, como sugestões de trabalho, retomam-se os pontos “prometidos no projeto”, dando a entender que eles não haviam sido executados ou tenham ocorrido de forma precária. Como exemplo, há a questão da extensão da carga horária do professor para participar de formação continuada no contraturno: no projeto há uma promessa de pagamento de extensão de dez horas para a frequência na formação continuada fora do horário de serviço, mas isso nunca ocorreu (SERRA, 2013).

Entre essas “promessas”, a proposta pedagógica metodológica do projeto previa metodologias diferenciadas (como já dizia os defensores da “pedagogia do sucesso”)⁴² e respeito ao ritmo de aprendizagem do estudante, conforme vemos no trecho retirado do projeto:

Dessa forma, é fundamental que metodologias diferenciadas sejam utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica com esses sujeitos, como forma de atender a diferenciação dos seus percursos de aprendizagem. O desafio aqui é compreender que o sucesso no trabalho com classes de correção de fluxo depende do abandono da concepção de que esses alunos precisam compensar *o tempo perdido*, e, que apenas necessitam recuperar os conteúdos prescritos para cada série/ano. É preciso ter em vista uma concepção equalizadora, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no campo do conhecimento permitindo que atualizem seus saberes, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de aprendizagem (SERRA, 2011b, p. 7, grifo nosso).

De acordo com o texto, era necessário repensar as metodologias, ou seja, o foco estaria na atuação didático-metodológica do professor em sala de aula, para que ele abandonasse certas concepções, redimensionando a temporalidade e ressignificando o currículo e as práticas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, uma das promessas que, de forma geral, fora cumprida em todas as escolas que implementaram o projeto tem que ver com a composição das turmas, de tamanho reduzido, garantindo, com isso, que o professor pudesse atender melhor seus alunos e considerando os desníveis de aprendizagem. Vejamos como eram compostas:

⁴² Nota explicativa na seção 2.1.

TABELA 9 – COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DE CICLOS

1.º Ciclo	1.ª e 2.ª séries	1.º, 2.º e 3.º anos	Mínimo de 15 e máximo de 20 alunos por turma
2.º Ciclo	3.ª e 4.ª séries	4.º e 5.º anos	Mínimo de 20 e máximo de 25 alunos por turma
3.º Ciclo	5.ª e 6.ª séries	6.º e 7.º anos	Mínimo de 20 e máximo de 25 alunos por turma
4.º Ciclo	7.ª e 8.ª séries	8.º e 9.º anos	Mínimo de 20 e máximo de 25 alunos por turma

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nota: “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” (SERRA, 2011b).

Parece-nos que a proposta era homogeneizar as turmas de acordo com os níveis relativos ao desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Sendo assim, os critérios para a formação de turma eram:

O Projeto de Correção de Fluxo destina-se a educandos do Ensino Fundamental diurno, que apresentam o seguinte perfil:

* Defasagem idade/série/ano de 2 anos ou mais, que experimentaram, por várias vezes, o insucesso escolar e, por isso, são diminuídos em sua autoestima em relação aos outros alunos.

* Alfabetizados para ingresso, a partir do 2.º Ciclo (SERRA, 2011b, p. 10).

O documento “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” (2011) apontava, então, algumas premissas básicas para a organização das turmas e para o desenvolvimento dos trabalhos. Acreditamos que tais premissas não foram bem implementadas, o que acarretou pouca adesão. No capítulo 6, discutiremos essas questões com base na análise sobre as entrevistas.

Discutiremos, no capítulo seguinte, as questões que envolvem a ideia de “fracasso escolar” por meio de um levantamento bibliográfico.

4 “FRACASSO ESCOLAR”, DEFASAGEM E POLÍTICAS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

Compreendemos que a defasagem é uma consequência dos dois elementos que compõem esse fenômeno: a interrupção dos estudos e a reprovação. Por sua vez, a manifestação da defasagem desvela o chamado “fracasso escolar”. Partindo desses pressupostos, discutimos, neste capítulo, a forma como a literatura tem discorrido sobre a ideia de “fracasso escolar”, pois entendemos que as políticas públicas de correção do fluxo apenas se fazem necessárias diante desse fato. A partir daí, também buscamos saber das pesquisas (mais recentes) que vêm discutindo as questões da evasão e da repetência, além de pesquisas de temas correlatos, como “aceleração de aprendizagem”, correção do fluxo escolar, defasagem idade-série, pois são todos temas que focam diferentes formas de pensar políticas públicas no intuito de solucionar ou amenizar os impactos sociais que o “fracasso escolar” impõe por toda a trajetória dos processos educativos.

4.1 “FRACASSO ESCOLAR”: DA ESCOLA OU DA POLÍTICA EDUCACIONAL?

Fundamentados na literatura analisada, procuramos problematizar o próprio termo “fracasso”: existe realmente um “fracasso escolar”? Esse “fracasso” (se existe) é da escola, da família, do estudante ou da política educacional?

Marcamos as décadas de 1970 e 1980 como um período de efervescência acadêmica quanto ao tema. Nesse sentido, sociólogos como Althusser, Bourdieu e Passeron influenciaram grandemente o pensamento dos estudiosos dessa área. Assim, a ideia da escola como um aparelho ideológico do Estado, defendida por Althusser, fortalecia a concepção de uma escola que serviria apenas para legitimar as relações de dominação no sistema de classes, e, assim, todos os problemas que a educação pública enfrentava eram vistos por esse prisma. No mesmo período, as ideias dos sociólogos Pierre Bourdieu e Passeron foram fortes influências para os pesquisadores da educação, que analisavam o “fracasso escolar” mediante as diferentes posições dos sujeitos na estrutura social, demonstrando como a escola perpetuava as desigualdades sociais pela transmissão da herança cultural das classes dominantes (ALVES, 2007).

Assim, destacamos a teoria da violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu, a qual defendia a ideia de que a escola é um local de reprodução cultural das desigualdades sociais presentes na sociedade, ratificando as diferenças, em vez de transformá-las. Por essa lógica, as crianças de famílias com um capital cultural proveniente das classes dominantes estariam mais sugestivas às aprendizagens dos conteúdos ensinados pela escola, uma vez que ela é um locus de reprodução social. Da mesma maneira, as famílias de condições menos abastadas e sem capital cultural teriam o fracasso na escola como trajetória quase inevitável. Isso, então, se traduz em uma “Violência Simbólica” (BOURDIEU, 1989), pois a cultura dominante seria a referência arbitrária para o sucesso ou insucesso escolar. Por essa visão, a escola não respeitaria os valores e os saberes das camadas populares, visto que suas crianças seriam interpeladas a aprender novos padrões e modelos de cultura. Por essa mesma lógica, comungam dessa teoria Stival e Fortunato:

[...] é evidente que para os alunos filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um outro jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade (STIVAL; FORTUNATO, [s.d.], p. 12003).

Por sua vez, André Le Gall (1978, p. 24) também compartilha das ideias de Bourdieu afirmando:

Uma das mais flagrantes demonstrações de Bourdieu e Passeron foca a desmobilização afectiva que um meio social desfavorecido proporciona perante incidentes ou dificuldades escolares que outros meios familiares absorvem com facilidade. Perante um insucesso – numa redação, por exemplo –, a família burguesa ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o futuro. Lembra a segurança de sua fortuna, e o exemplo do pai, aluno considerado medíocre, mas que, no entanto, se saiu muito bem, ou do irmão obrigado a repetir anos escolares, mas cuja recuperação foi tão boa, que acabou por se licenciar em Direito. Perante o mesmo tipo de insucesso escolar, a família operária ou camponesa actua de modo diverso: denunciam as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinha acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior.

Portanto, estudiosos como Le Gall seguem pelo caminho das “deficiências culturais”, ou seja, enunciando que a ausência de uma cultura burguesa, no seio familiar das classes proletárias, marcaria o indivíduo em sua falta de perspectiva de vida profissional para além daquelas que eram evidenciadas por seus pais, reproduzindo, assim, um modo de vida e de sentimentos de inferioridade. Nessa mesma lógica, podemos citar Dóris Costa (1993, p. 58), que dialoga com esses pensadores, quando afirma:

As ‘histórias de vida’ dessas crianças mostram que as dificuldades e fracasso enfrentado na escola não são exclusividade delas. São problemas de toda a sua família, pois, em geral poucos chegam a cursar até a 5ª série do (antigo) 1º. Grau e estão sempre defasados em idade, devido às seguidas repetências. Além disso, os pais, por sua vez, são, na maioria, semi-alfabetizados (quando não alfabetizados) e os que muito conseguiram não chegaram a concluir o 1º Grau.

As pesquisas acima mencionadas, como a de Costa, são importantes para compreendermos como uma linha de raciocínio teórica foi seguindo desde Bourdieu, adentrando a academia brasileira e influenciado pensadores na década de 1990 e nas décadas seguintes, como também podemos perceber no pensamento de Maria Teresa Esteban.

Dessa forma, Esteban (2002) parte do princípio de que há uma cultura hegemônica impositiva na escola e que isso cria uma situação de choque cultural com os alunos que não pertencem à cultura dominante. Por isso, Esteban salienta a importância em (re)conhecer toda uma cultura (outra) que vai além daquela hegemônica. Em vista disso, o aluno que não sabe “fracassa”, na verdade ele desconheceria uma determinada produção cultural da qual os agentes educacionais são dominantes. Por sua vez, esses agentes, muitas vezes, desconheceria a riqueza de saberes construídos mediante experiências, realidades e objetivos de vida que fogem dos padrões normalizantes da escola. Portanto, o “fracasso escolar” estaria relacionado intimamente com o choque cultural promovido dicotomicamente entre quem ensina e quem aprende.

Assim também Patto (1999) afirma que há uma tendência a apresentar a carência cultural do aluno como explicação para o “fracasso escolar”. O problema, portanto, estaria focado no próprio aluno, convergindo, dessa forma, concepções preconceituosas que estereotipam as classes sociais mais baixas com as concepções biologizantes⁴³ (previamente existentes) que, de toda maneira, culpabilizam o indivíduo (PATTO, 1999). Portanto, caberia à escola reverter as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas das classes menos favorecidas, vencendo a teoria da reprodução analisada por Bourdieu. No entanto, Patto também salienta que muitas das críticas destinadas à teoria da carência cultural se limitavam a responsabilizar os

⁴³ Segundo Patto (1999), os primeiros especialistas que, desde o fim do século XVIII, se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem foram os médicos com grande desenvolvimento das pesquisas médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. A partir daí, desenvolveu-se o conceito de anormais escolares, cujas causas do fracasso eram exclusivamente procuradas em alguma anormalidade orgânica. Eis, portanto, a importância dos estudos por meio da perspectiva sociológica de Bourdieu, que desfocou o problema para as questões sociais, sem negar a existência dos fatores biológicos.

professores por não considerarem as condições sociopsicológicas do aluno. Nesse tipo de abordagem, as professoras primárias foram as mais atacadas, colocando-as como despreparadas para lidar com “crianças carentes” (PATTO, 1999).

Em contrapartida a esses autores, Bernard Charlot, por exemplo, faz uma discussão em seu livro *“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”* (2000), em que questiona a própria noção de “fracasso escolar”, pois, para ele, trata-se de um objeto de pesquisa inexistente por si só. Para esse autor, o que na verdade existe são situações de fracasso, ou seja, histórias escolares que terminam mal. No entanto, ele acredita que “[...] é verdade que os fenômenos designados sob essa denominação são mesmo reais” (CHARLOT, 2000, p. 16). Assim, sua preocupação de estudo se direciona não a entender o “fracasso escolar” (uma vez que ele não existe), mas a compreender a relação dos alunos com o saber.

Em face disso, analisando os fenômenos que se manifestam nessas histórias escolares malsucedidas, Charlot explica que, nas décadas de 1960-1970, esses fenômenos foram analisados por meio da diferença que se estabelecia entre os estudantes: aqueles em situação de êxito e os em situação de “fracasso escolar”. Essas pesquisas que marcam as diferenças de posições entre os sujeitos contribuíram para ampliar a afirmativa que “[...] os alunos em situação de fracasso padecem de deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta” (CHARLOT, 2000, p. 17). Nesse caso, o problema seria avaliado de fora para dentro, mas limitando-se a compreendê-lo sob uma única perspectiva.

Segundo Charlot (2000), as sociologias que analisaram o “fracasso escolar” por meio das diferenças de posições entre os alunos estariam longe de dar conta dos fenômenos evocados pela situação de fracasso. Em geral, pesquisadores como Bourdieu e Passeron, Baudelot, Establet Bowles e Gintis tiveram em comum a preocupação em querer entender por que os alunos são levados a ocupar esta ou aquela posição no espaço escolar. Assim, muitas vezes, a leitura que se tem desses teóricos levou a uma crença de que o problema estaria na origem social, de deficiências e de causalidade (CHARLOT, 2000), reforçando a ideia de diferenças e de deficiências socioculturais. Complementando a lista de pesquisadores que seguiram linhas de pensamento que conversam com os autores citados, Rogério Drago (1999) menciona também estes: Gatt (1981); Leite (1988); Arns (1978); Isaac (1987); Ferrari (1975); Boramigo (1980); e Rosemberg (1981). Em geral, esses pensadores tendem a formular críticas à questão

do “fracasso escolar” compreendendo que os alunos oriundos de nível socioeconômico e cultural caracterizado pela carência de recursos apresentam desempenho escolar inferior, sendo, portanto, os principais candidatos à repetência e à evasão.

Essa discussão se aprofunda com John Ogbu (1978, apud CHARLOT, 2000), quando este distinguiu, entre várias, três formas da teoria da deficiência: a primeira seria a teoria da privação: aquilo que criança não tem, aquilo que lhe falta é o que ocasionaria o seu fracasso; a segunda é a do conflito cultural: nesse caso, a deficiência se manifesta por meio da desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não estaria de acordo com o que o sucesso escolar supõe; e a terceira é a da deficiência institucional: nesse caso, a diferença e a desvantagem seriam geradas pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes) (CHARLOT, 2000).

Outra forma de analisar o “fracasso escolar”, também apontado por Charlot (2000), remete a uma avaliação do problema de “dentro para fora”, quando pesquisas passaram a investigar as atividades, as condutas desses alunos, que, em geral, apontam o fato de que esses alunos apresentam uma autoimagem desvalorizada de si mesmos. Buscou-se, daí em diante, uma aproximação com a formação da subjetividade desses indivíduos.

Nesse sentido, temos, por exemplo, a dissertação de Rogério Drago (1999), na qual buscou compreender o processo de subjetividade do aluno que passa pela experiência do “fracasso escolar” e a maneira como ocorre o papel desempenhado pelo outro no processo educacional, contribuindo, assim, para a superação de estigmas por meio da mediação pedagógica. Por consequência, apoiando-se nas teorias de Vygotsky, desenvolveu uma pesquisa-ação que chegou às seguintes conclusões: “[...] que o trabalho enfático na busca de trocas intersubjetivas entre todos os envolvidos no processo educacional traz consequências benéficas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno” (DRAGO, 1999, p. 127) e que, além disso, para alcançar o sucesso escolar, é necessário que os professores e técnicos busquem a união dialética entre teoria e prática, fundamentando suas práticas cotidianas, evitando os espontaneísmos (ou seja, valorizando o planejamento) e ajudando os alunos a superar suas histórias de fracasso e defasagem escolar.

Destacamos também, entre os estudos da década de 1990, a dissertação de Edson Pantaleão Alves (1999) intitulada *A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*, defendida pela Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tanto buscou identificar os fatores pedagógicos e sociais causadores do “fracasso escolar”, quanto procurou construir uma prática pedagógica com os professores e uma participação familiar específica com os pais, para superar as dificuldades de aprendizagem. Em suas conclusões, afirma que é possível superar essas dificuldades sem o trauma do “fracasso escolar”.

Pantaleão (1999) também destaca os estudos de Moysés e Collares (1992), Parente e Ranña (apud SCOZ et al., 1987), em que discutem o termo “dificuldade de aprendizagem” e afirmam que muito do que se tem caracterizado na escola como distúrbios de aprendizagem, focalizando a condição clínico-médica para que o aluno se desenvolva, são, na verdade, confusões que inserem em um mesmo grupo todos os que apresentam diferenças “do padrão” em seu comportamento. Assim, aquele que demonstra alguma dificuldade no processo de aprendizagem seria classificado por algum tipo de distúrbio, caracterizando a biologização do processo educativo.

Diante dessa temática, buscamos, na perspectiva sociológica figuracional de Norbert Elias (1984, 1993, 1994, 1998, 2001, 2011), elementos para compreender a discussão sobre o chamado “fracasso escolar”. Observamos que o debate não pode ficar restrito nem às questões da prática metodológica do professor nem à falta de capital cultural das camadas populares, tampouco às análises biologizantes.

Assim, por exemplo, quando trazemos à tona a problemática do “fracasso escolar”, Charlot (2000) tece críticas às teorias que responsabilizam o indivíduo estigmatizado pelo insucesso como alguém deficiente sociocultural. Nesse sentido, a sociologia figuracional pode também contribuir para o nosso entendimento sobre esse indivíduo estudante em situação de defasagem escolar, que deve ser pensado em redes de entrelaçamentos sociais, e nunca como alguém isolado em seu percurso de individualidade.

Em Elias, primeiramente destacamos a sua contribuição em explicar a formação da sociedade e do indivíduo sem a rigidez que separa um do outro, ou um como formador do outro. Esse autor nos apresenta um conceito de sociedade que foge das abordagens sócio-históricas, porque esse tipo de abordagem apresenta uma explicação (sobre a formação da sociedade) muito lúcida, como se, desde o início da formação social, as pessoas soubessem o rumo a que o processo levaria; por exemplo, a ideia de progresso como algo inevitável para a sociedade ocidental. Assim, dando a entender que haveria uma linearidade dessa formação, previamente determinada, que orientasse, desde sempre, os rumos que essa sociedade iria transcorrer (ELIAS, 1994). Portanto, é uma ideia que traz a dicotomia entre indivíduos e sociedade, pois seriam as pessoas individualmente que construiriam essa sociedade, desconsiderando todas as relações e entrelaçamentos que irrompem em meio às pessoas e às figurações que as constituem.

Diante dos autores mencionados até aqui, podemos averiguar que a discussão sobre as questões que envolvem a temática “fracasso escolar” não é nova. E como temas indissociáveis se encontram as questões da repetência, da interrupção dos estudos, dos sistemas avaliativos, da formação de professores, dos problemas estruturais dos sistemas educacionais e das condições socioeconômicas das famílias populares que, em geral, apresentam, conforme já afirmava Bourdieu (1989, 1996), alguma relação com a situação de insucesso, sem deixar de lembrar que, como disse Charlot (2000), se trata de uma constatação, e não da origem do problema, além de compreendermos em Elias a impossibilidade de dissociar tal tema às questões gerais da sociedade, inclusive da figuração de Estado que hoje prevalece no Brasil.

Também fizemos um segundo levantamento bibliográfico quanto às produções que se propuseram investigar mais diretamente os processos de escolarização dos estudantes em condição de defasagem, além de pesquisas que avaliaram programas e políticas destinadas a combater essa problemática. Isso é o que abordaremos na seção 4.2.

4.2 ESCOLARIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

Buscamos saber quais as pesquisas realizadas nos últimos anos que vêm discutindo as questões da evasão e da repetência, uma vez que esses fenômenos acabam por permear a

discussão sobre o aluno em defasagem escolar. Dessa forma, Ribeiro (apud PRADO, 2000, p. 50) acredita que a “[...] prática da repetência está na própria origem da escola brasileira [...] como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural”. Portanto, temos registros de pensadores como Dante Moreira Leite e Anísio Teixeira, que, desde o movimento da Escola Nova, já debatiam, de forma pioneira, essa questão e eram defensores de uma escola que superasse a mentalidade da reprovação e da não seriação. Ou seja, a repetência é considerada um problema “crônico” da educação brasileira. Desse modo, já se tem pensado, há algum tempo, em medidas de combate a essa prática (ou concepção de educação) e também em programas, ações e/ou políticas públicas que visem combater as consequências dessa prática, uma das quais é a defasagem escolar.

Assim, por exemplo, desde a década de 1970, o pesquisador Lauro de Oliveira Lima já “profetizava” sobre os projetos para a correção do fluxo:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima ‘revolução pedagógica’ será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a ‘cadeira de aceleração’, de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nessa especialidade (LIMA, apud PRADO, 2000, p. 53).

É interessante notarmos que o comentário irônico de Lima se concretiza em parte nos dias atuais. A ideia de turmas de aceleração e ciclos não é nova, mas somente com a LDB 9394/96 houve a regulamentação dessas práticas com a caracterização de uma política nacional que seguia no mesmo sentido.

Conforme vimos, a figuração do Estado neoliberal tem como prerrogativa discursos que versam em denegrir a gestão pública em função das parcerias com os setores privados e da valorização à gestão particular. Baseavam-se principalmente nos indicadores da época que, segundo um estudo realizado por Alves (2007), o índice de analfabetismo chegava a 25% (população acima de 15 anos) e o número médio de escolarização era apenas de 4 anos e o índice de distorção idade-série era cerca de 76%. Nas décadas seguintes, marcadas pelo direito e obrigatoriedade garantidos pela legislação brasileira, e, devido às políticas educacionais que se efetivaram (por exemplo, as parcerias público-privadas), esses indicadores foram reduzidos, em geral, pela metade. Alves (2007) também aponta que essa melhoria se deu devido ao processo de urbanização que se intensificou nessas décadas e ao

aumento do nível de escolarização das mães em geral. No entanto, Alves (2007) também comenta a estagnação desse processo, afirmando que “[...] as iniciativas para reduzir ainda mais a taxa de analfabetismo não têm logrado êxito e que a estagnação da melhoria do fluxo escolar, desde 1998, permanecendo elevados os índices de reprovação escolar e de defasagem idade série” (ALVES, 2007, p. 17).

Nesse sentido, buscamos contextualizar, por meio da LDB n.º 9.394/96, quais os artigos que estabelecem a possibilidade de organização escolar que se manifestam como dispositivos de combates à defasagem idade-série. Assim, no art. 12, inciso V, afirma que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; no art. 24, inciso V, alínea b, diz da possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; e, complementando no art. 32, parágrafo primeiro diz que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Diante de alguns termos ditos na lei, como aceleração e ciclos, Vitor Paro (2003) discute sobre eles, apresentando-nos conceitos e polêmicas. Para esse autor, é necessário fazer a distinção sobre esses termos, pois, muitas vezes, a ideia de ciclo é usada como agrupamentos, continuando, assim, como uma ideia similar à seriação.

E, assim, Paro (2003) defende uma mudança de paradigmas quanto à concepção de um ensino contínuo. Dessa maneira, podemos também buscar em Elias (1998) sua abordagem sociológica acerca do *tempo*. Acreditamos que pensar a escola não seriada significa mudar paradigmas, um dos quais sobre a própria noção do *tempo*. A sociologia eliasiana elabora uma abordagem sobre a concepção de *tempo* que foge de uma longa tradição de estudos que tratam desse assunto. Elias salienta que os estudos baseados na física conceituam o tempo como algo natural e distinto das relações humanas, distanciando, portanto, o homem da natureza. A proposta desse sociólogo é quebrar essa dicotomia, assim nos apresenta um conceito de *tempo* como um objeto de estudo que não se separa dos indivíduos e, portanto, da sociedade.

Trata-se, dessa forma, de um objeto essencialmente construído socialmente, e não de algo dado e natural, o qual existiria por si só. Nesse sentido, Elias evidencia:

Em nossa vida social, é bem fácil observar, [...], a relativa autonomia do ‘tempo’ indicado pelos relógios: sua relativa autonomia como instituição social e como dimensão de um movimento de caráter físico. Assim como uma língua só pode exercer sua função enquanto é a língua comum de todo

um grupo humano, e viria a perdê-la se cada indivíduo fabricasse para si sua própria linguagem, os relógios, exatamente, só podem exercer sua função quando as configurações cambiantes formadas por seus ponteiros móveis – portanto, numa palavra, as ‘horas’ indicadas por eles – são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam seu papel de instrumentos de medida do tempo se cada indivíduo confeccionasse para si seu próprio ‘tempo’ (ELIAS, 1984, p. 97).

Portanto, Elias (1984) enfatiza a divisão equivocada entre os conhecimentos da natureza e das humanidades e destaca que não se pode separar o sujeito do objeto. Por conseguinte, o tempo é um objeto de estudo que não se separa da humanidade; é essencialmente um objeto sociológico de investigação. Elias nos apresenta a analogia sobre o relógio para que fique evidente a sua simbologia e quanto o tempo (medido por esse instrumento) só tem sentido humano, quando todos atribuem a ele o mesmo valor. E, sendo assim, podemos também aqui pensar o tempo escolar, o tempo de aprendizagens, o tempo de aula, o tempo do planejamento, o tempo das atividades escolares, enfim, como tempos socialmente elaborados que trazem em si significâncias que só podem ser compreendidas com base nos valores atribuídos por meio das figurações sociais.

Quanto ao tempo de aprendizagem, Vitor Paro (2003b) afirma que a natureza humana ocorre por meio de um desenvolvimento biopsíquico, levando-se em conta a maturidade da criança, mas sem compreendê-la como blocos distintos e/ou iguais para todos. Em face disso, a conceituação do ensino em ciclos parte da concepção sobre a aprendizagem do estudante como algo complexo que precisa ser observada como um todo, guardando-se o devido respeito aos tempos diferenciados de aprendizagem, compreendendo esse processo de forma ininterrupta e, portanto, não fazendo sentido pedagógico a reprovação. E, diferentemente do que talvez alguns possam pensar, isso não deveria significar a minimização de conteúdos para aqueles que já aprenderam determinado assunto. Nesse sentido, Paro (2013) exemplifica a concepção do ciclo de alfabetização que é recomendado pela LDB n.º 9.394/96 para que se concretize nos três primeiros anos do ensino fundamental. O autor afirma:

Não se trata simplesmente de aumentar o tempo de algo que pode ser feito em um ano ou em um ano e meio ou dois (dependendo de cada um), mas de usar esse tempo para aprofundar o conhecimento da criança. Os ciclos de aprendizagem é uma concepção maior de educação [...] que não é só pegar apenas aquelas coisinhas básicas e sim crescer mais. Não aprender apenas a somar, multiplicar, ler e escrever, mas principalmente, utilizar o saber, utilizar o conhecimento e conhecer muito mais do que isso, conhecer a cultura inteira: os valores, a ciência, a tecnologia, etc. (PARO, 2013, [s.p.]).

Portanto, a questão do tempo de aprendizagem deve ser levada em consideração na concepção da escolarização em ciclos e não ser entendido (o que na prática tem ocorrido) como uma solução minimizadora de conteúdos. Por esse viés, Paro (2013) diz que a educação em ciclos, quando pensada dessa maneira equivocada, pode ser interpretada como uma educação de conteúdo reducionista. Para Jefferson Mainardes, a escola em ciclos representa grande mudança na estrutura escolar, conforme podemos perceber em seu texto:

Em termos gerais, a política de ciclos demanda o desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente (MAINARDES, 2011, p. 4).

Paralelamente a esse caminho estabelecido por meio das implantações dos ciclos, há também sistemas que optam por projetos ou programas de “Aceleração de Aprendizagem”. Nesse caso, a organização escolar se mantém, em geral, em seriação, contudo são criadas classes diferenciadas com estudantes em situação de defasagem idade-série-ano. Essas turmas devem concluir duas séries apenas em um ano, formando assim um “ciclo”. O objetivo é que o estudante se reintegre ao ensino regular na próxima série, porém na idade adequada.

Outra questão bastante polêmica são os conceitos de “progressão continuada” e “progressão automática”. A LDB n.º 9394/96, no art. 32, no § 2.º, diz:

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Portanto, a lei traz a possibilidade da progressão continuada como uma alternativa para a não repetência. Nesse sentido, as diretrizes curriculares do ensino fundamental, na Resolução n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, no art. 27, no § 1.º, diz que a operacionalização dos princípios da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. Portanto, é notório que há uma interligação conflituosa entre esses termos e suas práticas.

Segundo Paro (2003a), a “progressão continuada” foi criada como uma medida intermediária entre a concepção revolucionária de ciclos e a reprovação em séries. Ou seja, o ensino é organizado em blocos (“ciclos”) e, ao final de cada etapa, o estudante poderá ficar retido para

cursar mais um ano. Segundo Paro (2013), isso é muito usado para “maquiar estatísticas”, contendo as reprovações, mas sem que signifique mudança da mentalidade do ato educativo. Já o termo “progressão automática”, segundo Paro (2003a), é considerado pejorativo, e, nesse sentido, traria uma ideia de uma prática de não reprovação (em séries ou ciclos) sem nenhum tipo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não haveria a preocupação sobre a reprovação (pois ela não existiria), mas também não haveria a preocupação sobre as ações de aprender e ensinar.

Por outro lado, Paro (2013) afirma também que a organização das escolas em ciclos (no sentido da utilização prática do termo, e não de uma concepção inovadora em educação) e a utilização da “progressão automática” (afastando o ato da reprovação para períodos mais longos) podem significar para alguns administradores públicos a escamoteação dos dados de reprovação. Portanto, se essa organização em ciclos não vier acompanhada de mudanças de mentalidades em educação, o problema da reprovação e da não aprendizagem apenas estará sendo adiado. Assim, aquele aluno que era reprovado na primeira série e era reprovado de novo e depois geralmente se evadia e, dessa maneira, não se evidenciava que a escola não estava ensinando, porque os alunos que passavam (os poucos que passavam e permaneciam na escola) sabiam mais ou menos os conteúdos. Isso não acontece mais, pois o aluno, em geral, permanece na escola e, muitas vezes, chega ao quarto ano e não sabe ler nem escrever.

No entanto, apesar de todas as polêmicas em torno dos termos, uma coisa se evidencia quando pensamos nas medidas políticas em torno do combate à defasagem idade-série: a questão da educação mercantilizada, pensada, exclusivamente em termos de gastos e muito pouco em questões pedagógicas. Isso se insere perfeitamente no momento histórico do capitalismo no Brasil, remetendo à questão da economia dos cofres públicos e da liberação das vagas no ensino fundamental, uma vez que as diversas retenções oneram o Estado⁴⁴.

Outros autores dialogam sobre o sistema de ciclos, manifestam visões ora positivas, ora negativas e criticam principalmente a forma como os governos o vêm implantando. Assim

⁴⁴ Um estudo coordenado por Nalu Farenzena (2005) aponta que a definição de custo/aluno/ano se define pela quantidade de recursos utilizados por aluno no período de um ano. Os recursos podem ser entendidos de forma ampla, desde as quantidades de material de consumo e permanente até o valor do metro quadrado do terreno e da área edificada disponível por aluno; portanto, estabelece um número de gasto aproximado, e nunca exato. Obviamente o estudante reprovado gera um novo custo/aluno/ano, considerado dispendioso para os cofres públicos.

(apenas para citar alguns), temos: Ambrosetti (1990), Mainardes (2001), Guimarães (2001), Silva e Davis (1994, 1996). Em geral, apontam que esse sistema não deve ser visto como um mecanismo de economia para as contas públicas, visto que não há a retenção do aluno; mas, ao contrário, salientam a necessidade de investimentos na formação continuada, na ampliação do tempo para planejamento do professor e maior participação do professor nas decisões políticas da escola.

Ainda sobre a literatura acadêmica que expressa pesquisas sobre os ciclos, encontramos um estudo realizado por Stremel e Mainardes (2016), no qual fazem um levantamento de todas as teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil entre 2000 e 2015. Dessa forma, as pesquisas foram apresentadas por meio de subtemas na tabela seguinte.

TABELA 10 – CATEGORIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NO BRASIL (2000 A 2015)

CATEGORIA		N.º
1	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	53
2	Implementação de políticas de ciclos	42
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos	40
4	Ciclos e questões curriculares	29
5	Opinião de professores, alunos e pais	26
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	16
7	Ciclos e formação continuada de professores	13
8	Concepção e formulação de política de ciclos	12
9	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	12
10	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	10
11	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	9
12	Ciclos e gestão	6
13	Ciclos e educação inclusiva	3
14	Ciclos e seriação	3
15	Ciclos e relação família-escola	2
16	Ciclos e formação inicial de professores	1
17	Política de ciclos – análise comparada	1
Total		278

Fonte: Stremel e Mainardes (2016).

Nota: Algumas teses e dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

Diante dos dados da tabela 10, podemos dizer que, nos últimos 15 anos, foram muitas as produções acadêmicas relacionadas à avaliação e/ou à discussão sobre a implementação e desenvolvimento da organização escolar em ciclos, porque é um tema que se desdobra e se relaciona a diversos temas, tais como: as políticas de implementação e gestão; a discussão

conceitual entre ciclos e seriação; a formação inicial e continuada de professores e trabalho docente; a avaliação; a relação família/escola; questões curriculares; e a educação inclusiva. Obviamente não mencionaremos todas essas pesquisas em nosso trabalho, mas as mais relevantes para a nossa investigação. Assim também realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes com alguns descritores (listados na tabela 11) como referências e encontramos os seguintes resultados:

TABELA 11 – RESULTADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DA CAPES – 2011-2015

TEMA	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
“Fracasso escolar”	116
Repetência	36
Evasão	303
Eficiência e educação	330
Qualidade e educação	2.430
Aceleração de aprendizagem	21
Instituto Ayrton Senna	5
Correção fluxo escolar e defasagem idade-série	5

Fonte: CAPES (2016).

Nota: Dados elaborados pela autora (2016)⁴⁵.

Nossas buscas foram focadas nos últimos cinco anos, por entendermos que seria demasiado extenso avançar nos anos anteriores e também por coincidir com o tempo delimitado pela nossa investigação (2011-2015). Por outro lado, aquelas pesquisas anteriores que consideramos muito interessantes e que, de fato, possam trazer uma contribuição significativa para o nosso trabalho também serão mencionadas: a já citada dissertação de mestrado de Rogério Drago (1999); a dissertação de mestrado de Andreia Pereira de Almeida (2006); a dissertação de Edson Pantaleão Alves (1999); a tese de doutorado de Sandra Regina da Silva Coimbra (2008); além do livro de Eugenia Silva de Noronha, *Aceleração de estudos como inclusão social* (2006).

Desse modo, a tese de doutorado de Coimbra (2008) muito tem que contribuir em nossa investigação e tem por título *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa histórico-sociológica e teve por objetivos: 1) investigar de que forma a política de aceleração

⁴⁵ Tentamos atualizar os dados incorporando às pesquisas realizadas em 2016, porém, quando realizamos nova pesquisa no *site* da plataforma da Capes, constavam pesquisas até 2015.

da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais inauguradas desde o decênio de 1990; 2) averiguar como a ideia foi disseminada no estado de Santa Catarina; 3) verificar quais os efeitos na trajetória escolar dos egressos.

Coimbra (2008) também faz um relato histórico de como o termo “aceleração de aprendizagem” passou a ser utilizado na educação brasileira, além de discutir sobre o “fracasso escolar”, dizendo que esse termo passou a ser usado como uma definição dos fenômenos de reprovação e interrupção escolar. Para tanto, ela afirma que a repetência pode ocorrer de duas formas: 1) por meio do baixo desempenho escolar, ocasionando a reprovação; ou 2) por meio do retorno do aluno à série interrompida. Ela também estabelece que a interrupção escolar não é ocasionada por meio da evasão, como comumente nos habituamos a falar; trata-se, todavia, de conceitos distintos. Portanto, o termo “evasão” nos levaria a ter um entendimento que o estudante, simplesmente por vontade própria, abandonou ou desistiu de continuar estudando, como se não houvesse conjunturas sociais que o forçassem ou induzissem a isso. Consequentemente, o termo interrupção escolar traria uma dimensão mais sociológica para tal fenômeno.

Como conclusão de sua pesquisa, Coimbra (2008) afirma que: 1) a política de aceleração de aprendizagem responde às demandas da nova regulação das políticas educacionais inauguradas desde 1990, período em que seguiu a necessidade de adequação dos sistemas de ensino ao novo estágio do capitalismo (neoliberal); 2) embora os educadores responsáveis pela implementação da política de aceleração de aprendizagem tenham procurado aproximar-se da Proposta Curricular da rede pública de ensino, o projeto baseou-se no princípio de que era possível acelerar a aprendizagem por meio da gestão flexível do currículo⁴⁶; 3) a política de aceleração possibilitou a permanência de estudantes na escola e o retorno de outros, mas não foi capaz de alterar as suas condições de existência, no sentido de ampliar as concepções sobre a cidadania.

Ainda nesse sentido, apontamos, entre as pesquisas mais antigas, a investigação de Noronha (2006) publicada em seu livro *Aceleração de estudos como inclusão social*. Esse foi um estudo realizado em 2001, em uma escola pública onde fora implementado o Programa de

⁴⁶ O que na prática pode ser traduzido pela minimização de conteúdos.

Aceleração da Aprendizagem (PAAI)⁴⁷. No caso em questão, foram pesquisadas as crianças que frequentaram essas classes em 1999 e 2000, sendo promovidas para classes de 4.^a e 5.^a séries, em 2001. Entre os principais objetivos dessa investigação, estavam os seguintes: 1) detectar as possíveis consequências da reinserção desses alunos em turmas/programas regulares; 2) verificar o real domínio dos conhecimentos adquiridos por eles; 3) analisar o impacto do programa na ambiência escolar; e 4) estabelecer a relação existente entre os conhecimentos adquiridos na classe de aceleração e o prosseguimento de estudos, verificando as condições de aprendizagens.

Dessa maneira, Noronha (2006) afirma, em suas considerações finais, que ela percebeu três situações vividas por aqueles alunos: a primeira se refere à exclusão que permeou a vida acadêmica desses estudantes com reprovações e evasões; a segunda reporta ao período de permanência do programa com uma aprendizagem consistente, segundo a fala de alunos, familiares e professores por meio de entrevistas; a terceira é seu retorno à classe regular, um ambiente diferente do vivido, com assuntos desconhecidos, metodologia que se resumia a cópias do quadro, falta de momentos lúdicos e recreativos, sem trabalho em grupo e com a leitura posta em segundo plano. Portanto, essa autora apresenta uma visão positiva do programa como um elemento para o fomento da inclusão social, apoiando-se na metodologia diferenciada de trabalho em sala de aula para o sucesso desse processo entre os estudantes.

Assim, muitos dos trabalhos encontrados sobre a temática defasagem idade-série remetiam aos programas de aceleração ou aos estudos sobre evasão, repetência e “fracasso escolar”. No caso das pesquisas mais recentes (2011-2015), podemos mencionar dez delas que podem contribuir. No entanto, é interessante relatar que, de maneira geral, essas são pesquisas que visam analisar a implantação de programas e seus impactos educativos, muitas vezes relacionando-os às discussões pertinentes ao sucesso escolar e à socialização e subjetivação do estudante em condição de “fracasso escolar”. Nesse sentido, entre as publicações dadas de 2011 a 2015, achamos pertinente mencionar apenas dez⁴⁸, pois são as que estão diretamente ligadas ao tema desta pesquisa.

⁴⁷ Esses programas foram muito comuns nas décadas de 1990 e 2000 e possibilitados por intermédio da Lei n.º 9.394/96, que diz, em seu art. 24, inciso 5, alínea b, sobre a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

⁴⁸ Dessas dez uma já foi mencionada no capítulo 2: Almeida (2006).

Assim, por exemplo, a tese de Adolfo Samuel de Oliveira (2014) tem como tema a *Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, defendida pela Universidade de São Paulo. Teve por objetivo geral descrever os dispositivos escolares que condicionam o êxito e o “fracasso escolar”, buscando analisá-los em função das suas repercussões nos processos de socialização e escolarização. Sua metodologia foi a abordagem do estudo de caso de natureza qualitativa. Seu referencial teórico foi estabelecido por meio de um diálogo entre Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernard Lahire. Sua pesquisa chegou às seguintes conclusões: a produção do êxito e do “fracasso escolar” é um processo multicondicionado, o que inviabiliza responsabilizar, de maneira isolada ou preponderante, a progressão continuada pela baixa qualidade da educação. A composição das turmas tende a influenciar o desempenho dos alunos e, dependendo dos critérios adotados, a aumentar a desigualdade intraescolar. Além disso, ele verificou que a cultura da repetência ainda é expressiva; porém, no âmbito da escola, vem sendo influenciada pelos dispositivos da progressão continuada, tal como se vê na tensão entre a avaliação classificatória e a formativa (OLIVEIRA, 2014).

Por sua vez, Maria da Conceição Monteiro Ferreira (2011) pesquisou sobre a *Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus*, dissertação defendida pela Universidade Federal do Amazonas. Assim, seu objetivo era investigar o projeto Tempo de Acelerar entre 2001 e 2008. Esse projeto foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDU/AM), voltado para alunos com distorção idade/ano-escolar nos ensinos fundamental e médio. Trabalhando com a perspectiva teórico-metodológica, histórico-crítica, buscou analisar o projeto Tempo de Acelerar (PTA) como política educacional para a correção do fluxo escolar do público jovem e adulto no ensino médio, no que diz respeito à qualidade do ensino e à preparação para o trabalho. A pesquisa evidenciou a precariedade de como foi implementado esse projeto em Manaus e o resultado propenso às determinações do projeto neoliberal na educação. O parâmetro de qualidade com que foi desenvolvido o projeto ratificou a tendência de formação do educando com qualidade voltada para o setor empresarial, ainda que precariamente, em detrimento da qualidade social almejada pelos movimentos sociais de base.

Assim também, outra pesquisa relevante é a de Edilamar da Silva Brandini (2011), em cuja dissertação, por meio de um estudo de caso, buscou analisar como a política de ciclos em uma

escola da rede estadual de ensino em Juara-MT reinterpreta, organiza e desenvolve a política pedagógica de ciclos. Por conseguinte, concluiu-se que não há clareza sobre o conceito de ciclo expresso por meio do projeto político-pedagógico da escola analisada. Além disso, o currículo escolar ainda é disciplinar e fragmentado. Alguns professores realizam algumas ações inovadoras e outros resistem às mudanças. Portanto, é muito comum a fragmentação das disciplinas, havendo alguns casos inovadores. Por outro lado, a implantação dos ciclos foi vista positivamente por essa autora quanto à flexibilização do tempo escolar e ao ensino globalizado, mas isso fora prejudicado pela falta de interpretação (dos envolvidos) sobre a política de ciclos e a falta de infraestrutura nas escolas implantadas.

Mencionamos também a dissertação de Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira (2010). Nessa pesquisa, a autora buscou problematizar a emancipação na política de currículo organizado em ciclos com base em questionamentos que envolvem a responsabilidade docente pela emancipação social e a finalidade e possibilidade de realização da emancipação pela via das políticas curriculares organizadas em ciclos. Delimitou como objeto de estudo a emancipação na política de currículo organizado em ciclos na Escola de Ensino Básico Irenice Godoy de Campos e Silva, da rede municipal de educação de Várzea Grande-MT. Assim, a autora discute sobre a concepção de emancipação relativamente à subjetividade. Suas conclusões acerca de sua pesquisa permitem dizer que o ensino organizado em ciclos possibilita a (re)significação da própria noção de currículo, poder e emancipação do sujeito (mesmo que produzido de modo provisório, em condições relacionais e contingentes). Promove, assim, um espaço escolar aberto para os debates, quando se discutem as configurações de currículo seriado e em ciclos.

Continuando assim em nossas buscas, encontramos a dissertação de Fernanda Rosado Coelho Cassuce (2012), que estabelece como objetivo central de sua pesquisa analisar o processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado na rede municipal de Ponte Nova, Minas Gerais. Especificamente, pretendeu-se: identificar os fatores que contribuíram para a extinção do regime de ciclos na rede municipal de ensino; identificar os mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para (re)implantação do regime seriado nas escolas; e analisar a opinião de gestores e professores sobre processo de reversão do regime de ciclos para o seriado nas escolas municipais. Os resultados apontaram que alguns fatores contribuíram para a extinção do regime de ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na

rede municipal de ensino, em 2008. Entre esses fatores, destaca-se a falta de preparação da comunidade escolar durante a implantação e desenvolvimento desse tipo de regime, bem como a promoção automática dos alunos com baixo rendimento, sem o devido acompanhamento pedagógico. O estudo também demonstrou que o desenvolvimento do regime de ciclos na rede municipal de Ponte Nova seguiu as políticas educacionais do governo estadual. Nesse sentido, a introdução desse tipo de organização esteve voltada possivelmente para a regularização do fluxo escolar e a redução de custos com a eliminação da reprovação, não garantindo, portanto, as condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Outra dissertação pertinente é a de Carla da Mota Souza (2012), que também tem como proposta a avaliação de um projeto voltado para a correção de fluxo escolar. Nesse caso em particular, a autora buscou analisar o Projeto Realphabetização, entre 2009 e 2010, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio de parceria celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e o Instituto Ayrton Senna. O Projeto Realphabetização tinha por objetivo promover a correção de fluxo dos alunos com distorção idade-série, não alfabetizados, do 3.º, 4.º e 5.º anos do ensino fundamental. Entre uma das discussões propostas por esse estudo, está a problematização da relação entre o público e o privado na educação, à medida que a natureza da colaboração que sustenta o Projeto Realphabetização na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é uma parceria público-privada. Entre as principais conclusões, o estudo apontou, na perspectiva dos professores, a frágil e ultrapassada fundamentação pedagógica do Projeto Realphabetização, bem como seu caráter autoritário, negando o protagonismo docente na prática pedagógica. A pesquisa revelou também que é discutível a efetividade do projeto na correção do fluxo escolar dos alunos, visto que os percentuais de êxito constatados são bem inferiores aos das metas estabelecidas pelo próprio projeto. Entretanto, na opinião dos professores, o projeto é considerado válido porque eles perceberam avanços no seu propósito de enfrentar o desafio da alfabetização dos alunos com distorção idade-série.

Assim também a dissertação de Juliana Duarte Manhas Ferreira do Vales (2011) estabelece uma discussão entre o processo histórico de implementação do ensino em ciclos no estado de São Paulo, desde a década de 1990 com as avaliações padronizadas e externas, além de trazer a polêmica sobre a progressão continuada do estudante ao final de cada ciclo. A autora afirma que a adoção dos ciclos pretendia enfrentar o “fracasso escolar”, servindo como uma

alternativa eficaz para a questão dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a forma como foi implantada tal medida acabou gerando um clima de ansiedade e insegurança em todos os envolvidos no processo educacional em relação ao rumo que a própria aprendizagem deveria tomar, pois a reprovação assume, dentro das instituições escolares, um caráter histórico, uma vez que, embasados nessa lógica, muitos professores acreditavam manter sua figura de autoridade perante os alunos. Considerando que a função avaliativa foi compartilhada com os sistemas de avaliação externos e que esse fato trouxe implicações para a autoridade docente, a pesquisa, então, teve por objetivo geral analisar como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista.

Seguindo a mesma linha de trabalhos acadêmicos que visam analisar programas, encontramos também a dissertação de Liliane Cecília de Miranda Barbosa (2012), que se propõe a analisar o Projeto Acelerar para Vencer (PAV), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Tal projeto apresenta metodologia diferenciada de trabalho, visando corrigir a distorção idade-série. O estudo buscou analisar a implementação do projeto no cotidiano escolar de duas escolas do centro-oeste mineiro, pertencentes a diferentes Superintendências Regionais. A escolha de tais escolas se deveu ao fato de abrigarem, além do projeto, o ensino médio; fato que facilitou a verificação quantitativa do percurso escolar dos alunos oriundos do PAV que ingressaram no primeiro ano do ensino médio. Assim sendo, a verificação quantitativa da transição dos alunos do PAV para o ensino médio revelou que mais da metade desses alunos se evadem ou são reprovados. Dessa maneira, a pesquisa chegou à conclusão de que, apesar de resolver a distorção idade-série no ensino fundamental, o problema se transfere para o ensino médio, uma vez que alunos provenientes do projeto chegam defasados em conteúdo e acabam evadindo-se ou sendo reprovados.

Ainda nesse mesmo sentido de estudos, apresentamos a dissertação de Ana Paula Valença Bezerra Correia (2015). Este trabalho teve por objetivo analisar a implementação do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” do Ensino Médio – Travessia na Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata – municípios de Goiana e Itambé, em Pernambuco. Por se tratar de um mestrado profissional, as conclusões obtidas se apresentam em forma de propostas de trabalho, para que se crie um plano de ação que interfira de forma positiva, organizando e

intensificando algumas ações para superar os entraves ao projeto, percebidos pela autora ao longo da pesquisa.

Dessa forma, apresentamos também a última pesquisa do bloco de estudos que, em geral, avaliam programas ou projetos (encontrados entre 2011 e 2015). Trata-se de uma dissertação de André Luiz dos Passos (2013), intitulada *Reforço Escolar – um instrumento para a qualidade da educação do Rio de Janeiro*. Esta pesquisa descreve o Projeto Reforço Escolar, criado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em junho de 2012 e implementado em algumas escolas da rede. Esse projeto estudado teve por objetivo diminuir os índices de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa no ensino médio, além de auxiliar na elevação dos resultados nas avaliações em larga escala, como Saerj, Saerjinho, Saeb e Prova Brasil. Assim, também por se tratar de um mestrado profissional, o trabalho é finalizado ressaltando que a pesquisa proporcionou um diagnóstico que possibilitou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe estratégias de divulgação do projeto e reforça as ideias da formação continuada, sugerindo algumas estratégias de aprimoramento e levantando questões a respeito da estrutura das escolas envolvidas no processo.

Por fim, destacamos um trabalho que foge da proposta de avaliação de programas/projetos e, por isso mesmo, muito valioso para nós. Trata-se de uma dissertação de mestrado que retoma um tipo de pesquisa bastante comum na década de 1990, porém com novos elementos, atualizando a temática para os dias atuais: traz a discussão da subjetividade do estudante em situação de “fracasso escolar”. Assim, Patrícia Ferreira (2011) buscou analisar, por meio de um estudo de caso, a produção da subjetividade infantil e a posterior passagem à subjetividade de aluno, partindo para a problematização dessa subjetividade pela intercorrência de seu principal sintoma – o “fracasso escolar” – que, segundo a autora, viabilizaria a produção do sujeito fracassado.

Como podemos perceber, trazer a temática da defasagem idade-série implica também dialogar com autores que pensaram sobre uma gama de conceitos que envolvem desde a concepção de “fracasso escolar”, passando por conceitos de ciclo, aceleração, progressão continuada e automática, repetência, evasão, interrupção de estudos, entre outros. Portanto, nossa revisão de literatura não poderia limitar-se apenas a um aspecto da discussão. Tentamos aqui trazer

um panorama das principais linhas de pensamento e das mais recentes pesquisas. Contudo, temos a clareza de que a bibliografia de temática tão ampla não se esgota com esse arrolamento.

Porém, encontramos somente um estudo que apresentava como objetivo central fazer um mapeamento dos programas e políticas de combate à defasagem, demonstrando carência de literatura nessa área: a pesquisa *Uma avaliação de impacto dos mecanismos de correção de fluxo escolar sobre o desempenho do Sistema Educacional e aprendizagem do aluno*, que foi financiada com recursos do Programa Rede-Ipea e teve como autoras Marta Maria de Alencar Parente e Heloísa Lück, publicada em 2004. Desde então, parece-nos que não há nenhuma outra pesquisa que tenha atualizado os dados. Tivemos acesso ao texto “Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental” que se aproxima em muito do nosso trabalho, trazendo-nos a macrovisão desse mapeamento, porém limitado pela data em que foi concluída.

Em geral, os trabalhos que mais se aproximam com nossa temática avaliam projetos e/ou programas específicos, um tanto diferentes do que pretendemos realizar. Em nossa pesquisa, poderá ocorrer, de forma indireta, alguma análise do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”, uma vez que é reconhecidamente uma das medidas adotadas pelo município para tal questão. No entanto, nosso objetivo vai além disso, pois acreditamos (embasados na primeira parte de nossa pesquisa exploratória) que foram realizadas outras medidas/ações/políticas que se desencadearam de 2011 a 2015. Desse modo, apesar da amplitude dos temas pesquisados, não perdemos de vista nosso objetivo geral da pesquisa (proposto por este projeto), que, para tanto, compreendemos ser necessário o estudo desenvolvido pelos autores citados.

A seguir dispomos, nos capítulos 5 e 6, a análise das entrevistas realizadas na rede municipal da Serra.

5 A FIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA PROBLEMÁTICA DA DEFASAGEM ESCOLA NO MUNICÍPIO DA SERRA

Neste capítulo (e também no capítulo 6), pretendemos identificar alguns aspectos relativos às concepções dos indivíduos que estão envolvidos na problemática da defasagem escolar. Para tanto, como apontado na metodologia adotada nesta pesquisa, buscamos realizar entrevistas semiestruturadas com técnicos administrativos da Secretaria de Educação da rede municipal da Serra, diretores escolares, pedagogos, coordenadores disciplinares, professores regentes, familiares de estudantes em situação de defasagem e estudantes nessa condição.

Dessa forma, para atingirmos nossos objetivos, dividimos nossas perguntas em dois blocos: o primeiro buscou identificar (segundo a fala dos indivíduos) as ações e/ou políticas que tenham sido realizadas no município da Serra, as quais se relacionam às questões dos estudantes em situação da defasagem escolar entre 2011 e 2015; o segundo momento (que será trabalhado no capítulo 6) buscou realizar perguntas mais abrangentes que tratam de concepções sobre qualidade na educação, direito à educação, concepções sobre Estado e processos escolares (nos apêndices A e B, estão expostos os roteiros das entrevistas).

Diante de nossa questão central, buscamos identificar, nas falas dos participantes entrevistados, elementos que nos apresentassem tipos de ações/ou políticas sistematizadas que tenham ocorrido nas escolas e tivessem um olhar mais aproximado do estudante em defasagem, ou que buscassem a prevenção sobre esse fato. Queríamos saber tanto de possíveis políticas públicas elaboradas quanto dos afazeres cotidianos nos espaços (micro) da escola e da sala de aula. Dessa maneira, elaboramos duas perguntas que nos orientaram nesse intuito, a saber⁴⁹:

- Quais as ações e/ou políticas foram implementadas pela Secretaria de Educação ou por esta unidade de ensino que tivessem medidas voltadas para o estudante em defasagem?

Diante do fato de alguns entrevistados não terem conseguido desenvolver respostas a essa pergunta, foi necessário criar perguntas complementares e também adaptá-las para os

⁴⁹ Além das perguntas orientadoras, realizamos perguntas complementares, mas sem perder o nosso foco. Ademais, muitas respostas foram alcançadas ao longo da entrevista (do bate-papo).

estudantes e familiares. Portanto, para atingirmos nosso objetivo central, também lançamos a seguinte questão:

- Como a Secretaria de Educação e as unidades escolares têm trabalhado a prevenção à defasagem escolar? Ou seja: de que forma têm atuado quanto às questões da reprovação e da evasão⁵⁰ escolar?

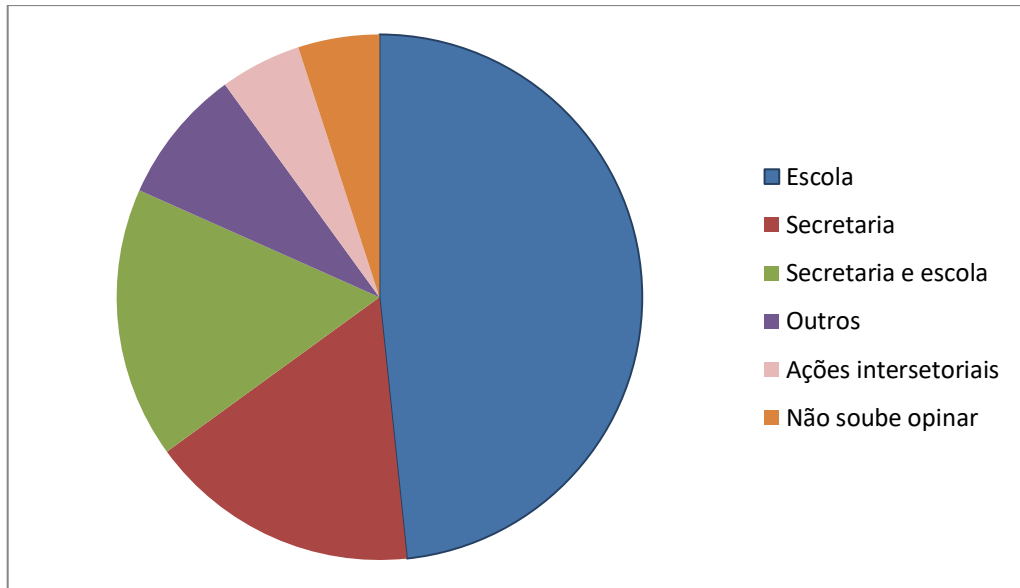
No entanto, quando o entrevistado era um estudante ou um familiar, percebemos que essas perguntas técnicas não faziam sentido para eles. Dessa forma, adaptamos as perguntas, uma das quais é a seguinte:

- Você percebe algum tipo de trabalho diferenciado, desenvolvido pela escola ou por professores, que seja feito com você (ou com o seu filho), pelo fato de ele ser repetente? Comente.

Aos entrevistados era permitido falar livremente sobre suas impressões. Assim, de forma similar a um “bate-papo”, nem sempre as respostas eram obtidas objetivamente diante da pergunta mencionada. Muitas vezes, ao longo da conversa, o entrevistado ia apontando conceitos, ideias, fatos que nos ajudavam a compreender melhor o assunto abordado, sem que fosse necessariamente uma resposta direta ao que havia sido perguntado. Observemos o gráfico 1, o qual busca representar a origem das ações.

⁵⁰ Quando fizemos o questionamento, mantivemos o termo evasão por se tratar do termo usado nos índices estatísticos amplamente conhecidos no meio educacional, a fim de evitar dúvida sobre o que estávamos tratando. Portanto, não foi discutida com os entrevistados a possibilidade de trabalhar com o termo interrupção em vez de evasão, como preferimos.

Gráfico 1 – Origem das ações



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como podemos observar no gráfico 1, a maior parte das ações, segundo os entrevistados, tem sua origem no cotidiano escolar, seguido por “outros” (nesse caso, foram citados programas federais, municipais e projetos de parceria público-privada, os quais explicaremos melhor adiante no texto) e por ações da secretaria. E, como menos citadas, estão as ações em parceria escola/secretaria, e as intersetoriais. Também representamos, no gráfico 1, o percentual de pessoas que não souberam opinar.

Daqui em diante, comentaremos cada um dos itens mencionados pelos entrevistados, partindo da origem das ações, como demonstrado no gráfico 1. Para tanto, elaboramos tabelas que podem auxiliar-nos no entendimento das respostas.

5.1 AÇÕES ORIGINÁRIAS DE PROGRAMAS FEDERAIS E MUNICIPAIS, ALÉM DE PROJETOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (OUTROS)

TABELA 12 – AÇÕES PROEMINENTES DE PROGRAMAS/PROJETOS – OUTROS

PROGRAMAS/PROJETOS									
Número	Respostas	Entrevistados							
Federal/Municipal e parceria público-privada		TOTAL	T* (04)**	D (02)	Pe (04)	C (03)	Pr (03)	F (03)	E (05)
01	Programa Mais Educação	02			02				
02	Projetos filantrópicos	03		01	02				
03	“Programa Bom na Escola”	01		01					

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Nota: *T – Técnico Administrativo da Secretaria Municipal de Educação.

D- Diretores escolares.

Pe – Pedagogos que atuam nas escolas.

C – Coordenadores escolares (disciplinares).

Pr – Professor regente.

F – Familiar do estudante em situação de defasagem escolar.

E – Estudante em situação de defasagem escolar.

** – Quantitativo de entrevistados.

Neste bloco de respostas, separamos aquelas em que alguns entrevistados indicaram a importância de programas vinculados ao financiamento federal ou municipal e também aqueles de origem filantrópica que atuam nos bairros, coordenados por setores privados. Em geral, esses programas não têm relação direta com os estudantes em situação de defasagem. No entanto, foram mencionados como medidas paliativas à questão da prevenção às reprovações, pois, segundo esses entrevistados, eles assinalam a necessidade da escola em tempo integral como uma medida importante para o desenvolvimento do aprendizado e da vida escolar do estudante. É nesse contexto que as pedagogas 10 e 17 mencionam o “Mais Educação”⁵¹, quando afirmam que o programa ajuda os estudantes em diversos aspectos, tanto no desenvolvimento da aprendizagem quanto nas necessidades de o estudante obter uma educação em tempo integral.

⁵¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

Apontaram também que o programa deveria atender mais estudantes (o número é bem reduzido, segundo os entrevistados) e que nem sempre as escolas têm espaço físico adequado para a sua implementação. Nossa avaliação sobre esse aspecto é que há uma carência grande por parte dos educadores (nas escolas) de mecanismos que lhes deem um suporte maior ao trabalho conjunto com os alunos. Em geral, diretores, coordenadores e professores se sentem sobrecarregados na tarefa de exercer o papel da educação formal, demonstrando a necessidade da ampliação de programas como o “Mais Educação”, lamentando, assim, a não execução desse programa em algumas escolas, em 2016.

Quanto à possibilidade de uma escola com jornada ampliada, Ana Maria Cavaliere (2009) argumenta que a escola fundamental brasileira historicamente foi organizada em poucas horas diárias, pouco espaço e por poucos profissionais. O fortalecimento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades de socialização e difusão cultural; no entanto, esses aspectos “[...] precisam ser articulados em um projeto que formule os papéis que a escola pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais” (CAVALIERE, 2009, p. 51).

No entanto, problematizamos acerca das confusões que se podem estabelecer quando se fala em educação com jornada ampliada. Jaqueline Moll (2008) descreve a “Educação Integral” como prática educativa que se desloca para além da escola, criando o conceito de “cidade educadora”, não apenas ampliando o tempo de permanência do estudante na escola, mas compreendendo a educação articulada com os diversos saberes que se permeiam entre os espaços acadêmicos e culturais. Portanto, não se trata de práticas de hiperescolarização como resposta ao não aprender, e sim da garantia de direitos a educação, que pode trazer sua plenitude no conceito de educação integral.

Contudo, poderemos dizer que, no município da Serra, o “Programa Mais Educação” se tem manifestado, na percepção dos entrevistados, como uma possibilidade de correção do fluxo, pois, por meio dele, evitam-se reprovações e evasões. Dessa maneira, o “Programa Mais Educação” tem-se materializado como política de enfrentamento a defasagem nesse município.

Os programas sociais de combate à pobreza foram intensificados em toda a América Latina⁵², estando condicionados à frequência escolar, tornam-se uma busca pela quebra do ciclo da pobreza mediante a universalização do ensino e a permanência do aluno na escola (FRAGA, 2010). Nesse contexto se insere o “Programa Bom na Escola” como uma tentativa de incentivar os estudantes a se dedicarem aos estudos e serem aprovados. O programa fora implementado pelo município da Serra-ES em 2007 e tem por objetivo diminuir os índices de evasão e reprovação escolar. Caracteriza-se como um programa de renda mínima condicionado à educação e garante aos alunos a quantia de R\$ 100,00 (cem reais) ao final da 4.^a série e, ao final da 8.^a série, àqueles que forem aprovados e obtiverem uma frequência de 90%. Em 2007, o sistema ainda era de seriação (FRAGA, 2010). E, assim, como recompensa acumulariam cem reais por ano de aprovação, podendo retirar o valor de 400 reais ao final da 5.^a série e depois mais 400 reais ao final da 8.^a série⁵³ (ou R\$ 500,00 (quinhentos reais) para quem concluir o 9.^o Ano). A mesma regra vale para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵⁴.

Vejamos a fala da diretora escolar 12 sobre esse assunto: “[...] então tem o ‘Programa Bom de nota’ (atualmente chamado de “Bom na escola”), que não resolve nada, pois o menino, a família do menino, quer o dinheiro pra agora. Eles não têm essa ideia de que vai juntar e tal. As necessidades deles são urgentes” (DIRETORA ESCOLA 12). Segundo a avaliação feita por essa diretora escolar, o programa não traz efeitos reais na vida do estudante, portanto não atende ao seu objetivo final, que é o de contribuir para a permanência do estudante na escola e

⁵² Apenas como informativo, podemos mencionar os programas: Oportunidade, no México; Chile Solidário, no Chile; Solidariedade, na República Dominicana; Vínculo de Desenvolvimento Humano, no Equador; Programa Juntos, no Peru; Planejamento Familiar, na Argentina; e o Programa Viver Bem, no Paraguai, apenas para citar alguns exemplos (FRAGA, 2010).

⁵³ “Em vez de se fazer uma poupança escola, nos moldes do programa “Poupança Escola”, do Distrito Federal, o município fez a opção de criar um vale compra estudantil no valor de R\$ 100,00 (cem reais) que poderia ser descontado em livrarias, cursos de informática e de língua estrangeira. Apenas os alunos concludentes da 4.^a e 8.^a série poderiam utilizar o benefício. Para os outros alunos o repasse funcionaria como uma poupança e poderia ter seu saldo utilizado ao final da 4.^a ou 8.^a séries. Como os professores questionaram a questão do condicionamento do Programa à aprovação e a possibilidade da obrigatoriedade de aprovar os alunos devido às ameaças, propôs-se a mudança do foco: da nota escolar para a frequência escolar. A premissa era de que se o aluno fosse assíduo às aulas, dificilmente este ficaria reprovado. Uma vez tendo o foco na frequência, o nome muda de “Bom de Nota na Escola”, para “Bom na Escola”. Com a reformulação do Programa, a ênfase passa a ser na permanência do aluno, assim a reprovação pode ocorrer desde que seja dentro de uma margem de dois anos, o que dá direito ao aluno de reprovar duas vezes durante a sua permanência no Ensino Fundamental, sem perder o direito ao benefício. A evasão, por outro lado, é tratada com mais rigidez, uma vez que se o aluno evadir perde o direito ao benefício. Portanto, houve uma nova configuração no Programa a partir das discussões na Audiência Pública, o foco passa a ser a permanência do aluno na escola em vez da reprovação” (FRAGA, 2010, p. 82).

⁵⁴ Segundo o Jornal Tempo Novo de 4 de abril de 2017, estavam abertas as inscrições (entre abril e setembro de 2017) para os estudantes que foram aprovados em 2013 na 4.^a série (ou 5.^o ano), na 8.^a série (ou 9.^o ano) do ensino fundamental ou no 1.^o e 2.^o ciclo da Educação de Jovens e Adultos. Cada aluno poderá receber de R\$100,00 a R\$500,00.

a sua aprovação, mas isso se agrava pelo tempo de espera do recebimento. O Jornal Tempo Novo, de 4 de abril de 2017, afirma que os aprovados em 2012 ainda não receberam o benefício e, na mesma notícia, também faz a chamada para as inscrições daquelas pessoas que deverão receber referentemente à aprovação em 2013, sem data prevista. Portanto, a referida notícia apenas realça a fala da diretora, que diz que o benefício está distante das necessidades imediatistas do estudante.

A diretora 12 também menciona a atuação de projetos sociais (filantrópicos) no bairro, assim como a pedagoga 24 e a pedagoga 07 (em três localidades diferentes). Não tivemos acesso aos projetos, uma vez que não estava previsto como foco da pesquisa⁵⁵; no entanto, procuramos averiguar, por meio de um site informativo, ao menos um deles. Neste caso, trata-se de um serviço executado em parceria de uma entidade particular com a Secretaria de Assistência Social do município, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Segundo os informes,

[...] trata-se de intervenção social que se propõe à oferta de situações desafiadoras, à ampliação de trocas culturais e de vivências, estimulando e orientando os usuários na construção e reconstrução de suas histórias individuais e coletivas, na família e no território, de forma a contribuir no desenvolvimento do sentimento de pertença⁵⁶.

Atende crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, oferecendo ações socioeducativas e oficinas temáticas.

Esse projeto, em especial, se localiza no terreno ao lado da escola, a qual foi construída (como espaço alternativo) em lote cedido pelo projeto. No entanto, segundo a fala da pedagoga 07, não há envolvimento pedagógico entre as duas instituições. Essa mesma avaliação é feita pela pedagoga 24 e pela diretora 12 quanto à atuação desassociada da escola por parte dos projetos filantrópicos. A diretora 12 se posiciona de forma bastante crítica, pois discorre sobre a importância das ações conjuntas entre os setores educacionais e outras instituições, os quais, no entendimento dela, deveriam ser articulados com uma proposta de educação conjunta, e não desarticulada, como tem ocorrido nos espaços de filantropia.

⁵⁵ Também não vamos divulgar os nomes dos projetos, evitando, assim, qualquer tipo de identificação dos bairros pesquisados.

⁵⁶ Disponível em:

<<http://www.serra.es.gov.br/site/guiadeservicos/busca/248/Servi%C3%A7o%20de%20Conviv%C3%Aancia%20e%20Fortalecimento%20de%20V%C3%ADnculos%20-%20>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

As ações intersetoriais, indicadas pelos entrevistados (gráfico 1), de parcerias com outras instituições, como polícia militar, juizado de infância e juventude, conselho tutelar, entre outros, estão descritas no seguinte trecho: “[...] tivemos a presença do comandante da polícia militar da região aqui, tivemos a presença do conselho tutelar, tanto que “tá” havendo mudanças aqui, que tipo assim, teve dois pais denunciados por abuso, não posso nem estar comentando isso, mas...” (COORDENADORA 01). Nesse contexto, acreditamos ser possível a aproximação ao conceito descrito por Jaqueline Moll (2009) de “cidade educadora”, o qual remete à compreensão da cidade como território educativo e nele os diferentes espaços, tempos e atores são percebidos como agentes pedagógicos que podem assumir intencionalidade educativa. Portanto, esses setores citados, tradicionalmente punitivos, podem também associar-se a ações educativas desta maneira:

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Essa visão de uma cidade em rede de maneira muito apropriada nos remete à concepção de figurações em Elias (1993, 1994, 2011), que descreve uma sociedade que só pode ser compreendida por meio das relações de interdependência entre os indivíduos e, assim, também podemos interpretar o processo educativo do ser humano. Não há, em hipótese alguma, um conceito de figuração estática em que cada pessoa pertença a um determinado “círculo fechado” de sociedade; pelo contrário, quando um indivíduo compõe uma figuração, não significa dizer que ele esteja fora de outras. Um indivíduo poderá pertencer a uma figuração de forma direta ou indireta, o que significa compreender, em Elias, a forma indissociável entre indivíduo e sociedade, formando a imagem de uma sociedade em redes. Assim, em nossa concepção, as ações intersetoriais devem ser incentivadas no município da Serra, constituindo-se como políticas de governo ampliando a concepção de cidadania e compreendendo os indivíduos em suas redes de interdependências.

5.2 AÇÕES ORIGINÁRIAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TABELA 13 – AÇÕES PROEMINENTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SEDU/SERRA									
Número	Respostas	Entrevistados							
		TOTAL	T* (04)	D (02)	Pe (04)	C (03)	Pr (03)	F (03)	E (05)
01	Visitação às escolas	07	04		01	02			
02	Formação Continuada	03	03						

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Com base nas respostas obtidas por meio das entrevistas, conseguimos averiguar especificamente duas ações proeminentes da Secretaria de Educação (além do “Projeto de Correção do Fluxo Escolar” que será tratado separadamente).

A primeira delas aborda as visitas às escolas no intuito de orientação e a fim de conter a reprovação e a evasão. Essas orientações são posteriormente discutidas pelo pedagogo com os professores, segundo a coordenadora 01. Ocorre, assim, uma preocupação acentuada com os estudantes que não sabem ler nem escrever (ou que já deveriam saber, de acordo com a idade e tempo de escolarização) e com os estudantes fora da faixa etária adequada à sua série. Parte do foco dessas orientações está centrada na discussão sobre currículo e avaliação.

A segunda trata das formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, realizadas principalmente com os pedagogos das unidades de ensino, a fim de promover reflexões acerca do currículo e das avaliações. No entanto, tais ações foram citadas mais intensamente (tabela 14) pelos técnicos da secretaria. Talvez isso seja explicado pelo fato de haver um número reduzido de técnicos para fazer o acompanhamento em muitas escolas, variando a quantidade de oito a dez escolas para cada um dos técnicos (TÉCNICA 21), o que provavelmente dificulta visitas mais frequentes e interpelações mais constantes, sendo obviamente percebida muito mais pelos agentes da ação e menos por aqueles que deveriam vivenciar tal parceria.

5.3 AÇÕES ORIGINÁRIAS DA/NA ESCOLA

As ações efetuadas pelas escolas, no seu cotidiano, foram as mais citadas. Observemos a tabela 14:

TABELA 14 – AÇÕES ORIGINÁRIAS DA/NA ESCOLA

ESCOLA		Entrevistados							
Número	Respostas	TOTAL	T*	D	Pe	C	Pr	F	E
Ações desenvolvidas no cotidiano escolar		(04)	(02)	(04)	(03)	(03)	(03)	(03)	(05)
01	Projetos interdisciplinares	03				01	01		01
02	Utilização da sala de recursos	03				01	01		01
03	Tratamento diferenciado do professor (ao estudante)	03							03
04	Diagnóstico e avanço para o ano (série) seguinte	02			01				01
05	Acompanhamento pedagógico individualizado	03			01	01		01	
06	Recuperação paralela	03			01				02
Busca pela parceria escola/família		TOTAL	T	D	Pe	C	Pr	F	E
07	Interpelação aos familiares sobre a responsabilidade conjunta pela educação de seus filhos	04	01		02			01	
Transferência do “problema”		TOTAL	T	D	Pe	C	Pr	F	E
08	Indução à transferência de estudantes muito indisciplinados	04		01		02			01
09	Transferência do estudante para a EJA desde os 15 anos	04	01	01		01			01
Não souberam identificar		TOTAL	T	D	Pe	C	Pr	F	E
10	Não compreenderam a questão	03						03	

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Entendemos as ações citadas neste bloco (escola) como aquelas que são muitas vezes corriqueiras, feitas no dia a dia e, portanto, podem ser consideradas como tarefas necessárias para o bom andamento das atividades escolares, por exemplo, verificar a situação de estudantes faltosos ou em risco de reprovação com os familiares, além de interpelar a eles a participação na vida escolar de seu filho, conforme podemos perceber na seguinte fala do entrevistado:

[...] pra evitar o número de reprovação, o que eu faço? Eu pego e analiso um por um dos meus alunos e aquele que está com muita dificuldade eu mando uma carta para o pai, explicando passo a passo o que está acontecendo com ele. Aí o pai me retorna e eu marco uma visita com ele, aí ele vem e eu coloco o pai a par, pra quando chegar no final do ano ele não falar: ‘ah! A escola... eu não sabia... a escola não me avisou... eu não fui informado’, então, todos os pais são comunicados [...] (PEDAGOGA 07).

A pedagoga 07, desde 2009, está lotada na EMEF Virgília, que é a unidade de ensino com índices de defasagem de 43,1% (2013). Procuramos, então, investigar especificamente a condição dessa unidade. Por meio da entrevista, foram questionados sobre esses índices e sobre as características da escola. Trata-se de um espaço cedido por um projeto social, com instalações precárias. A escola contava em 2016 com apenas cinco turmas no vespertino e cinco turmas no matutino, todas de ensino fundamental do 6.º ao 9.º ano. Ou seja, percebemos que a característica mais marcante dessa escola é o público formado ali: em sua grande maioria, são estudantes que se matriculam na escola e vêm transferidos de outras unidades (ou que encerraram o 5.º ano e depois mudaram de escola por motivos migratórios), das quais já provêm em situação de defasagem.

O tipo de atividade corriqueira praticada pela escola também foi citado pelo familiar 13, que demonstra muita satisfação com a escola em que seu filho estuda, quando se refere a ser informado sobre os acontecimentos que lá ocorrem: “[...] eu sei que qualquer coisinha a diretora liga para a gente, né? Ou a pedagoga liga: ‘aconteceu isso com seu filho, vem aqui buscar’. Então aqui, é muito bom, eu gosto muito daqui dessa escola” (FAMILIAR 13). No caso citado, o familiar destaca a qualidade da comunicação exercida entre escola e família, porém o exemplo citado revela ser a sua maior preocupação: a violência que pode ocorrer com seu filho, dentro do muro da escola. Nesse mesmo sentido, afirma-se: “*La violencia en la escuela, en sus distintas manifestaciones, se ha erigido en la actualidad en una de las primeras preocupaciones del profesorado, de los padres, de los alumnos y de la sociedad*” (DÍAZ; MORENO, 2016, p. 57). Assim, a fala deste familiar, soma-se às pesquisas de Díaz e Moreno, que apontam a violência como uma preocupação da comunidade escolar.

Outro grupo de ações apontadas pelos entrevistados é aquele que busca a interpelação pedagógica, ou ações que demonstram preocupação pontual com as notas dos estudantes e tentam, assim, evitar novas reprovações. Citam, por exemplo, projetos interdisciplinares e

atividades culturais como processos avaliativos que contribuiriam para a nota do estudante de maneira geral, e não apenas em relação àqueles que se encontram defasados.

Nesse mesmo sentido, a prática da recuperação paralela também contribui para a diminuição dos índices de reprovação, mas não conseguimos aprofundar muito de que maneira isso aconteceria. Para exemplificar tal questão, vejamos um trecho da entrevista feita com o estudante 04 (estudante de turma de ciclo), quando ele diz: “[...] *os trabalhos são feitos, alguns não são feitos dentro da sala de aula, às vezes a gente faz algumas maquetes para tentar recuperar as notas, aí todos os alunos participam ou a gente assiste um vídeo e faz um trabalho sobre, um resumo lá*”.

Outra ação citada por dois participantes (PEDAGOGA 07; ESTUDANTE 11) de escolas diferentes menciona outra medida prevista por lei, que é a avaliação do estudante para possível avanço de ano. Tanto a pedagoga 07 quanto a estudante 11 afirmaram ter praticado esse tipo de possibilidade de aceleração. A primeira afirmou que aplica essas avaliações no início do ano letivo com estudantes em defasagem e a segunda afirmou ter realizado uma avaliação com esse mesmo intuito, mas não obteve sucesso.

Em várias entrevistas, foi mencionada a dificuldade que se tem com estudantes que estão nas séries finais, os quais apresentam graves dificuldades na leitura e na escrita. A técnica da secretaria 21 descreve esse problema como real, porém diz tratar-se de uma questão de “vocabulário”, ou seja: segundo ela, esses seriam estudantes que, apesar de alfabetizados, não têm ampliação do vocabulário da língua portuguesa, o que dificulta o entendimento dos textos em todas as matérias. O estudante 04 demonstra ter a consciência de que ele tem dificuldades no entendimento das disciplinas e sugere: “[...] *ter aula de reforço para alguns alunos [...]*”. A nosso ver, demonstra também uma percepção do estudante sobre o fato de ele compreender que o processo educativo em sala de aula regular, como ocorre, não tem sido o suficiente para que ocorram aprendizagens mais significativas para esse indivíduo, necessitando de “*aulas de reforço*”.

Em várias entrevistas, fica evidente que não há projetos sistematizados voltados para esses estudantes, e, assim, cada escola tem buscado o seu “jeitinho”. Uma dessas alternativas tem sido a utilização da sala de recursos da educação especial e da professora especialista, para

atuar com os alunos que não são público-alvo da educação especial, mas que precisariam de atendimento individualizado ou diferenciado em alguns momentos. Tal sala, por causa da ausência desses projetos, torna-se o único espaço que lhes pode atender. Vejamos a fala da professora 23 e da coordenadora 03:

[...] Não na sala de aula! Não tem condições! Tem que ser uma salinha separada pra tá atendendo, com quadro, pra tá trabalhando melhor, pra ver se desenvolvem. Porque o que o professor está ensinando, eles lá dentro da sala, bem, lá eles não acompanham, porque eles não sabem ler nem escrever, como é que eles vão acompanhar?! Não tem condições de fazer uma prova, nada! Não acompanham, não consegue. É difícil. Entendeu?! (PROFESSORA 23) [Referindo-se a estudantes dos anos finais do ensino fundamental].

[...] só que nós começamos a adotar um mecanismo junto com a educação especial, alguns alunos, eles estão realmente lendo e escrevendo por causa dessa ajuda particular da educação especial, com estagiários, e professora especialista, então, alguns alunos, bem, nós estamos conseguindo recuperar, mas só que não é tudo, né?! E aí o que nós estamos recomendando para a SEDU, é que olhe para os alunos que estão lá no quarto ano, no quinto ano, porque eles têm que saber ler e escrever [...] (COORDENADORA 03).

A realidade da defasagem também de conteúdos é ainda reforçada na seguinte fala dessa mesma coordenadora, quando se refere aos estudantes que concluirão o ensino fundamental:

[...] para quem está em um quadro de idade avançada e deveria estar lá na frente já no ensino médio bem para eles tem vantagem de evoluir [referindo-se às turmas de ciclo que avançam dois anos letivos em apenas um ano calendário] simplesmente isso daí, agora, em matéria de conteúdo, eles vão continuar defasados, eles vão encontrar barreiras no primeiro ano do ensino médio [...] (COORDENADORA 03).

Uma pesquisa realizada na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, no município de São Leopoldo, apontava a questão da reprovação e abandono entre os estudantes em situação de defasagem que seguiam os estudos no ensino médio. Na pesquisa, foi constatado que a chance de aprovação entre os alunos não defasados era maior do que aquela entre os alunos defasados (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014).

Segundo Coimbra (2008), o termo “aceleração de aprendizagem” designa uma estratégia pedagógica que partiria do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permitiria uma abordagem mais rápida dos conteúdos, proporcionando a possibilidade de recuperar a defasagem entre suas idades e a série que deveriam cursar. Entretanto, essa mesma autora propõe a mudança do nome para “aceleração do ensino” ou “aceleração dos estudos”, pois, em sua pesquisa, constatou que (em Florianópolis) em geral os conteúdos eram mitigados e

trabalhados com os alunos de forma muito rápida. Assim, concordamos com Patto (1999), quando diz que essa maneira de ensinar acaba por desprestigiar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, criando uma contradição no conceito da proposta.

Também delineamos um grupo de ações que revelam uma atitude de “transferência do problema”. Em linhas gerais, os estudantes em situação de defasagem, são associados às questões indisciplinadas. Por uma série de fatores, muitas vezes a “solução” encontrada pela escola é a de induzir à transferência do estudante “problema” para outra unidade de ensino. A estudante 08 confirma esse fato quando faz um relato de sua vida escolar:

[...] aí foi na quinta série [sexto ano] que eu meio que desandei, eu entrei lá na escola XYZ, e lá eu comecei a me enturmar com o pessoal da bagunça e já viu que... já viu, né?! [...] aí nisso eu consegui passar. Quando eu saí... aí eu fui ‘expulsa’ da XYZ por causa que eu já estava muito tempo lá fazendo bagunça, essas coisas assim, eu fui ‘expulsa’ de lá e fui pra escola ABC e lá eu consegui passar [...] (ESTUDANTE 08).

Acreditamos que o termo expulsão descrito por essa estudante se refere a um tipo de “transferência”, por meio da qual provavelmente a escola induziu (ou pressionou) a família a fazer a retirada da estudante daquela escola.

Também nesse mesmo sentido de “transferência do problema”, foram citados casos de estudantes que, desde os 15 anos, eram convencidos a fazer o remanejamento para a EJA (noturno) em outra unidade de ensino, ou na mesma. Em geral, os entrevistados (funcionários da educação) acreditam não ser essa uma atitude ideal, porém muitas vezes entendem que se faz necessária, considerando esses estudantes como indisciplinados e influenciadores de outros. Outra possibilidade é o fato de muitos estudantes que se encontram na situação descrita terem a preferência pelo ensino da EJA, como modalidade, ou pelo ensino no noturno. Nesses casos, a “transferência” é a manifestação de um desejo próprio do estudante, e não necessariamente uma pressão da escola.

A grande concentração de estudantes em defasagem está nas séries finais do ensino fundamental (com idades aproximadas dos 15 anos ou mais). Os dados do Inep (2016), por exemplo, comprovaram que a variação dos índices de defasagem do Ensino Fundamental 2 em relação ao Ensino Fundamental 1 no estado do Espírito Santo ocorre em uma diferença de 17% para mais nos anos finais. Isso foi corroborado por meio das falas dos entrevistados. De maneira geral, todos apontaram o foco do problema como mais alarmante nos anos finais do

ensino fundamental. Dos cinco estudantes e três familiares entrevistados, apenas dois estudantes (ou filhos) tiveram reprovações nas séries iniciais, os quais também repetiram o ano nas séries finais. Portanto, podemos dizer que cem por cento desses entrevistados eram estudantes repetentes ou tinham filhos repetentes nas séries finais. De uma dessas estudantes (ela tem 17 anos), temos a seguinte fala:

[...] eu comecei a estudar em outro município, fui morar um tempo lá, aí eu parei de novo, aí aqui, agora comecei de novo, no começo do ano. [...] ah! Melhor não é não, né? [referindo-se à EJA] porque pra mim não ensina a mesma coisa, você fazendo o [ano] completo, mas por um lado é bom porque ‘tô’ muito atrasada, porque se eu for pegar pra fazer todos os anos, acho que vai demorar muito (ESTUDANTE 14).

A estudante não explica por qual motivo está estudando na EJA (noturno). A escola em que ela estuda possui os três turnos e também uma turma de ciclo conclusiva no diurno, onde poderia estudar. Contudo, a diretora dessa unidade confirmou que fazia esse remanejamento de estudantes em defasagem para o noturno, que era uma postura não regular, porém que havia certa tendência nesse sentido. Tal informação foi ratificada por outros entrevistados. Sobre isso encontramos na literatura a seguinte afirmação:

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à ‘expulsão’ dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 384).

Ou seja, originalmente a EJA foi desenvolvida para atender o jovem ou adulto trabalhador que não pôde concluir seus estudos na “idade certa”. O foco principal dessa modalidade de ensino estaria (pelo olhar do processo histórico de associação aos movimentos sociais) em atender o estudante trabalhador que não concluiu a educação básica. Esse é o fenômeno da “Juvenilização da EJA”⁵⁷, da qual tem se aberto um campo para pesquisas, apesar de não ser algo novo, pois foi a partir da LDB 9394/96 que se normatizou o acesso do adolescente nessa modalidade (FREITAS, ROSA; COTRIM, 2016).

A esse respeito, podemos concluir que, também no município da Serra, a não sistematização de uma política voltada especificamente para o público em defasagem, muitas vezes, pode

⁵⁷ Para saber mais, sugerimos a leitura de FREITAS, ROSA; COTRIM (2016).

induzir as pessoas a “lançar mão” da EJA como uma possível medida de correção do fluxo escolar, fugindo assim das características originais dessa modalidade. Nesse contexto, a modalidade EJA tem-se concretizado no município analisado como uma política de atendimento ao estudante em defasagem. Abre-se, assim, um campo de discussões possíveis na Serra: garantir o direito à educação para todos independentemente da idade, tomando a EJA como modalidade específica para este fim e estudando a possibilidade de ampliação dos horários de atendimento que atualmente são exclusivos no turno noturno, mas sem com isso perder o foco nos princípios e objetivos de tal modalidade. Isso não impede, portanto, que se pense em sistematizar programas específicos para a correção de fluxo com objetivos e princípios próprios.

Discutiremos a seguir sobre o “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” da rede municipal da Serra (2011-2015).

5.4 OLHARES SOBRE O “PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO”: UMA AÇÃO ORIGINÁRIA DA ESCOLA/SECRETARIA

Neste ponto de nossa análise, debruçamo-nos sobre o “Projeto de Correção de Fluxo”, pois compreendemos que este foi a única ação que teve uma tentativa de sistematização voltada para a questão da defasagem nos anos analisados⁵⁸. No entanto, lembramos que ele tinha sido iniciado em uma escola do município de forma espontânea (em 2009)⁵⁹ e que, em 2010, mais três escolas resolveram “copiar” a ideia e, somente em 2011, foi sistematizado um documento, aprovado pelo conselho municipal. Assim, sua realização dependia quase que exclusivamente da adesão e execução das escolas, não havendo uma intervenção direta e constante da Sedu. Dessa forma, verificamos, nos documentos do município, quais das escolas com maiores índices de defasagem (2013) aderiram ao projeto e em que anos isso ocorreu. Na tabela 15, ilustram-se tais dados:

⁵⁸ No item 3.2 explicamos sobre a sua origem e desenvolvimento desse projeto.

⁵⁹ Por esse motivo, o projeto está classificado como uma ação que se origina na escola.

TABELA 15 – ESCOLAS COM MAIORES ÍNDICES DE DEFASAGEM QUE ADERIRAM AO “PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR”

ANO	QUANT. TOTAL*	E. LISTA**	QUANT.***
2009	01 ⁶⁰	X	X
2010	04	E.M.E.F. Abelardo	01
2011	06	E.M.E.F. Getúlio	01
2012	04	E.M.E.F. Horácio	01
2013	05	E.M.E.F. Horácio	01
2014	05	E.M.E.F. Horácio E.M.E.F. Getúlio	02
2015	06	E.M.E.F. Horácio E.M.E.F. Getúlio	02

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Nota: * Quantitativo de escolas que aderiram ao projeto no ano citado.

**Escolas que estão listadas entre as dez que possuem os maiores índices de estudantes em defasagem em 2013, que nos serviu como referência para nossas entrevistas.

*** Quantitativo de escolas listadas entre as dez que aderiram ao projeto no ano citado.

Chamou-nos a atenção o fato de que, dentre as dez escolas com maiores índices de estudantes em defasagem em 2013⁶¹, apenas três, em algum momento (2009 e 2015), aderiram. E, entre 2011 e 2015 (foco de nossa pesquisa), apenas podemos listar duas delas (EMEF Horácio e EMEF Getúlio).

Portanto, procuramos verificar com os entrevistados se eles tinham conhecimento sobre o projeto e, assim, compreender a avaliação daqueles que afirmavam de forma positiva. Dessa maneira, obtivemos o seguinte resultado: dos 24 entrevistados, apenas 11 tinham ouvido falar algo sobre ele, dos quais nem todos conseguiram opinar sobre todas as questões, e assim, ficamos mais centrados nas avaliações feitas por sete respondentes, visto que por si sós nos aponta algumas reflexões: Por que o pouco conhecimento sobre o projeto? Por que nem todos conseguiram opinar? Observemos a tabela 16:

⁶⁰ Refere-se à escola que deu origem ao projeto.

⁶¹ Ano-referência para analisarmos os índices que nos serviram como apontamento de nossas entrevistas.

TABELA 16 – AVALIAÇÃO SOBRE O “PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR”

N.º	Respostas	Total	Quantidade						
			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
01	É bom para o aluno, pois ele conclui com maior rapidez, já que está em defasagem.	06	02			02			02
02	É ruim para o aluno, pois ele continua defasado em conteúdo.	01				01			
03	É ruim para a escola, pois deveria ir para a EJA, a partir dos 15 anos.	01				01			
04	É bom pra escola, pois a aceleração faz com que esse [tipo] de aluno saia logo da escola.	01				01			
05	A defasagem está associada à indisciplina (todos os “indisciplinados em uma mesma turma gera muitos conflitos”).	07	03	01	01	02			
06	O projeto surgiu de maneira pouco planejada, a partir da adaptação de um outro projeto que foi escrito para a EJA.	01	01						
07	A secretaria não cumpriu com as suas obrigações previstas no projeto.	05	03			02			
08	A adesão era facultativa e não foi atraente para as escolas.	01	01						
09	Faltou diálogo entre os diretores e os professores, na adesão do projeto, para que todos tivessem a ciência de como seria o trabalho.	01	01						
10	Falta recursos específicos para o projeto, a fim de prever contratação de professores, aquisição de materiais apropriados e a realização de formação continuada focada no assunto, que pudesse ser feita em horário extra, a partir do pagamento de carga horária também extra.	03	02		01				
11	Não havia material específico, produzido ou adquirido pela secretaria de educação.	05	02		02	01			
12	Dificuldade das escolas em implantar o projeto, uma vez que exigia que se mexesse na carga horária do professor, em uma rede que não se permite a flexibilização dessa carga horária.	04	02		01	01			
13	Falta de metodologia de trabalho diferenciado por parte dos professores.	05	03		01	01			
14	Falta de um trabalho intersetorial.	02	01		01				

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Na tabela 16, mostra-se uma representação da avaliação sobre o “Projeto de Correção de Fluxo” feito por aqueles entrevistados que tinham algum conhecimento de causa sobre ele. Com base nas respostas obtidas em conjunto com a análise dos documentos fornecidos pelo município⁶², podemos afirmar que o projeto se caracterizou como uma política educacional⁶³ fragilizada por falta de estruturas materiais, estruturais e pedagógicas, funcionando assim, muito mais como tentativa de ação paliativa à questão da defasagem. Ainda assim, tal ação se manifestou de forma pouco atrativa para as escolas e com características de pouco suporte técnico e material por parte da Secretaria de Educação. Talvez isso explique a pouca adesão⁶⁴ das escolas e o pouco conhecimento sobre o projeto.

As críticas dirigidas ao projeto são muitas, entre as quais se destaca a dificuldade de trabalhar com estudantes em defasagem (indisciplinados), aglomerados em uma única sala. No entanto, quanto a esse tipo de figuração de turma, sete entrevistados fizeram alguma menção à associação que se estabelece entre indisciplina e defasagem escolar, conforme o seguinte exemplo: “[...] *essas turmas dão muito trabalho. É toda hora alguém na coordenação. Imagina juntar os mais bagunceiros numa sala só [...]*” (COORDENADORA 18). Quanto a isso, vejamos a seguinte definição:

Indisciplinado é aquele que se insurge contra a disciplina. As definições em foco efetuam uma relação entre disciplina e obediência das normas, das regras sociais. Assim, disciplinado é aquele que obedece, que cede, sem questionar as regras e preceitos vigentes em determinado contexto.

A indisciplina pode ser manifestada por um indivíduo ou um grupo, é compreendida, normalmente, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora (LIMA; SANTOS; ABRANCHES, 2009, p. 2).

A questão da indisciplina permeia muitas das falas de nossos entrevistados, não apenas neste item, mas também outras citações que veremos adiante, revelando, assim, uma importância na análise tanto do projeto quanto da concepção sobre “fracasso escolar” e sobre a imagem e

⁶² SERRA (município). **Secretaria de Educação**. Levantamento – Projeto de abertura de turmas em 2012. SERRA (município). **Secretaria de Educação**. Avaliação do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” – Serra, 2012-2013 – SEDU/SERRA. Serra, 2013.

SERRA (município). **Projeto de Correção de Fluxo Escolar**. SEDU/SERRA, 2011b.

⁶³ Como vimos no item 2.2, a busca pela definição do termo política educacional implicaria três elementos: a existência justificada de um determinado problema a ser abordado na educação; um propósito claro do qual o sistema educacional procure obter mudanças positivas; e uma “teoria da educação”, sendo composta pelo conjunto de hipóteses que explique como esse propósito será alcançado (DUSO; SUDBRACK, 2010).

⁶⁴ O projeto se caracterizou por traços não impositivos, mas por adesão voluntária das escolas.

autoimagem que se tem do estudante em situação de defasagem, sempre associados a indisciplina.

Por meio da sociologia figuracional, podemos analisar o fenômeno da indisciplina como relações de poder que se colocam em jogo, efetuando assim conflitos. Os estudantes, em sua coletividade, formam um “nós” que, em muitas situações, conflita com o “outro” (professores, coordenadores, diretores). Desse modo, compreendemos que o termo poder para Elias vem travestido invariavelmente de um caráter representativo de desigualdade (MARCHI Jr., 2003). Assim sendo, o conflito é gerado por uma tendência ao equilíbrio de poder na teia de interdependência entre as pessoas.

Portanto, o fato de “juntar os estudantes” em situação de defasagem em turma específica ou “diluí-los” na seriação regular não implica menor ou maior manifestação da indisciplina. A busca pelo equilíbrio de poder se dará na sala de aula em diferentes contextos. Essa análise pode ser reforçada pela avaliação da pedagoga 10, que, em sua função, passou pelas duas experiências: na escola em que ela atua, foram implantadas as turmas de ciclo em anos anteriores, cuja principal reclamação dos professores se dava por conta da indisciplina. Assim, as turmas foram extintas em 2016 e os estudantes em atraso escolar eram remanejados para as turmas de seriação regular; porém, as reclamações dos professores continuaram sendo as mesmas, talvez ainda agravadas, pois, segundo a pedagoga 10, esses alunos “acabam por influenciar os demais”.

A análise da tabela 15 demonstra que as avaliações em geral foram negativas quanto ao projeto, porém seis dos sete entrevistados destacaram um único ponto positivo de relevância: a rapidez na conclusão dos estudos, uma vez que esses estudantes já estão retidos repetidas vezes no ensino fundamental. Vê-se, portanto, a “aceleração dos estudos” como uma oportunidade de avanço e de resgate à autoestima. Eugênia Silva de Noronha (2006), em seu estudo *Aceleração de estudos como inclusão social*, destaca esse mesmo ponto como algo relevante para o estudante. Noronha, em sua conclusão de pesquisa, afirma que os estudantes entrevistados por ela apresentaram, em geral, um desejo de continuação dos estudos e uma nova compreensão sobre a própria capacidade de aprendizagem.

Porém, percebemos que, mesmo havendo esse lado positivo, as questões negativas são tantas, que tornaram inviável o sucesso do projeto na rede municipal da Serra. Dessa maneira, destaca-se, por exemplo, a falta de apoio por parte da secretaria no cumprimento de suas obrigações previstas no documento, tais como formação continuada e material didático específico, considerados fundamentais para a execução do projeto.

E, por fim, como pontos mais lembrados pelos entrevistados, destaca-se a necessidade de flexibilização na carga horária do professor⁶⁵, para possibilitar uma grade de horários em que esse profissional, assim que assumisse as turmas de ciclo, pudesse dedicar-se exclusivamente a elas. Afirma-se com isso que é necessário haver professores que dediquem seu planejamento exclusivamente ao trabalho das turmas com estudantes em defasagem, para que pensem sobre metodologias apropriadas, além de poder participar das formações continuadas e planejar com o material didático específico. Pode-se propor, por exemplo, formação continuada focada na temática “fracasso escolar”. No trecho temos uma confirmação de tais críticas:

[...] são complicadas, a primeira porque tem que existir esse projeto e, a escola sozinha não dá conta disso, né?! Acho que tem que ter todo um suporte. Não só pedagógico, mas, psicológico e de outras secretarias porque realmente é difícil, e também tem essa questão da falta de material, né?! É... na verdade, recai muito naquela questão do... do... tempo pra planejar, nós não temos, nós não temos espaço nas escolas, entendeu? É carga horária fechada, né? Dois coordenadores, um pedagogo pra dar conta de 10 turmas, mais carga horária fechada do professor, então, a gente ‘não dá conta’ (PEDAGOGA 10).

Diante das avaliações, intrigamo-nos sobre o seguinte fato: apesar de o contingente de estudantes em defasagem ser alto no município, as políticas educacionais voltadas para essa questão, são tímidas, com pouca ou nenhuma estruturação. Portanto, todos sentem as consequências, desde o estudante, os familiares, os educadores, tanto na escola quanto na secretaria. De maneira geral, é um “calo no pé”, mas não se criam mecanismos satisfatórios para arrancá-lo.

Entre nossos objetivos específicos, procuramos identificar as concepções dos sujeitos acerca de temas mais abrangentes, como as questões da qualidade na educação, o direito à educação, as concepções sobre Estado, o “fracasso escolar” e os processos escolares dos estudantes em

⁶⁵ O professor concursado (e, em geral, os contratados) precisa cumprir a carga horária semanal de 25 horas de trabalho. A rede municipal da Serra tem uma compreensão sobre a execução dessas horas bastante enrijecida, pois não é permitido ao professor trabalhar com projetos ou nenhum tipo de alternativas que não seja a grade curricular fechada em 20 horas semanais e a restante executada em planejamento (TÉCNICAS 5, 20).

defasagem, avaliando a imagem que se tem sobre eles e sua autoimagem. Acreditamos que só é possível ter entendimento das concepções de indivíduos se não desassociarmos indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994) e suas redes de interdependências. Assim, também acreditamos que tal relação intrínseca se dá entre indivíduos e as diversas figurações e, por isso, não conseguimos compreender a temática correção de fluxo escolar e defasagem, sem avaliarmos os demais temas citados. É disso que vamos tratar no capítulo seguinte.

6 CONCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, DIREITO À EDUCAÇÃO, ESTADO, CAUSAS DO “FRACASSO ESCOLAR” E CONDIÇÃO DO ESTUDANTE EM DEFASAGEM

Debruçamo-nos também para compreender um pouco acerca das concepções dos entrevistados sobre temas que, em nossa visão, estão diretamente ligados à questão da defasagem: a qualidade na educação, o direito à educação e processos escolares que envolvem o questionamento sobre as causas do “fracasso escolar” e a percepção sobre os indivíduos em situação de defasagem ou a autoimagem desses estudantes.

6.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Para atingirmos nosso objetivo, solicitamos aos entrevistados que respondessem às seguintes questões:

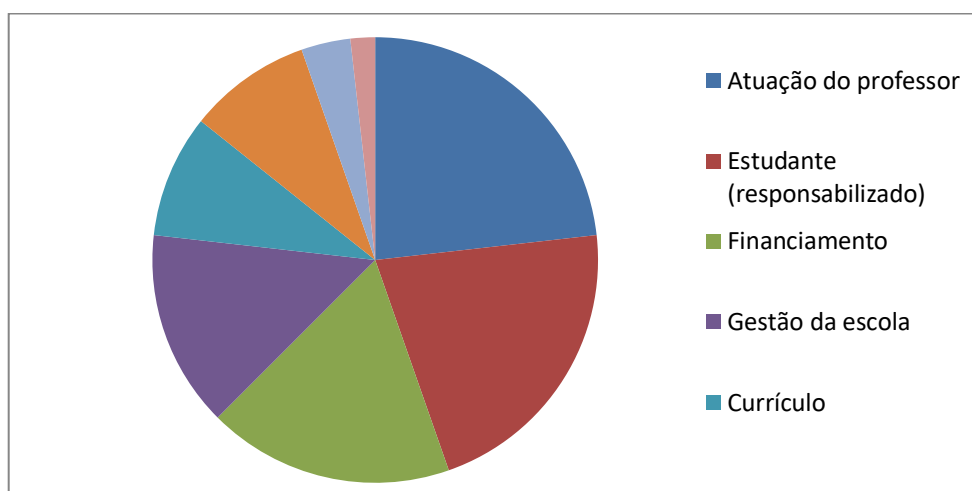
- Como você conceitua a qualidade na educação?
- Em termos gerais, você considera que a escola pública brasileira e, mais especificamente, as escolas municipais da Serra são instituições que exemplificam aquilo que você conceitua como qualidade educacional?

Já para os familiares e estudantes em situação de defasagem, adaptamos tais questões, mas mantivemos o sentido:

- O que você pensa sobre qualidade educacional? O que seria uma boa escola para você (para o seu filho)?
- Você considera que a sua escola tem qualidade? Ela é uma boa escola para você (para o seu filho)? Explique:

O gráfico 2 é uma representação das diversas respostas obtidas por meio das entrevistas.

Gráfico 2 – Qualidade na educação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto à fala dos entrevistados, a qualidade na educação perpassa a atuação do professor, a gestão da escola, o financiamento, o currículo, a oferta de vagas e também o compromisso pessoal do estudante com a sua atividade. Para maior detalhamento das respostas, observemos a tabela 17:

TABELA 17 – QUALIDADE: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Núm.	MENÇÕES À QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	TOTAL	QUANTIDADE						
			T	D	Pe	C	Pr	F	E
Qualidade: atuação de professores			04	02	04	03	03	03	05
01	Ligada à formação inicial do professor.	02	02						
02	Rotatividade de professores interfere na qualidade, pois não há sequência no processo educativo.	04	02		01	01			
03	Está ligada à atuação do professor, da sua consciência em oferecer o seu melhor e não pensar apenas no salário: a sua vocação, a sua missão.	03		01		01			01
04	Relaciona-se ao professor e valorização da carreira do magistério.	04	01		02		01		
Qualidade: currículo e avaliação			04	02	04	03	03	03	05
05	A qualidade tem relação direta com os conteúdos escolares, os conhecimentos científicos: se o aluno aprende ou não. Além de ser um espaço onde se trabalha noções de cidadania, mas compreendendo que essa noção deve ser primordialmente trabalhada em casa.	03			01		01	01	
06	O currículo e as avaliações precisam ser revistas.	02	01		01				

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

No primeiro grupo de respostas, o foco da qualidade na educação recai sobre o papel do professor, sua formação, carreira, prática e vocação. Assim, dois técnicos da secretaria apontaram a má qualidade das faculdades em licenciatura e até pessoas que “compram” seus diplomas, constituindo, assim, um problema na formação inicial do professor que se reflete diretamente no aluno. A técnica 20 e a 05 apontaram a questão da rotatividade de professores. Essa rotatividade tem como causadora principal a grande quantidade de professores contratados, que não dão sequência ao trabalho de um ano letivo para outro, muitas vezes também assumem temporariamente a sala de aula em lugar de professores efetivados em licença médica. De qualquer maneira, existem aí rompimentos de processos educativos.

De maneira muito positiva, o estudante 04 afirma que a qualidade está ligada a bons professores, àqueles que se preocupam com seus alunos. Em sua opinião, seus professores, em geral, têm esse perfil. Aliás, todos os estudantes, em momentos diferentes das entrevistas, elogiaram a atuação desses profissionais. Este ponto se relaciona a valorização do trabalho docente, citado por quatro entrevistados. Apontam assim, como primordial o respeito ao professor, perpassando salários, plano de carreira, incentivo e apoio à formação continuada, incentivo à titulação, menor carga horária de trabalho, mais horas de planejamento e principalmente um ambiente de respeito ao professor; reformulação da grade curricular com maior flexibilidade; e mecanismos para que ocorra menor rotatividade de professores nas escolas.

Compreendemos em Elias (1994) a indissociabilidade entre indivíduos e sociedade na formação da subjetividade do *ser professor*, pois sua essência do EU é propiciada e construída por meio do NÓS, abrindo aí um leque de elementos a serem investigados. Na descrição do *processo civilizador* em Elias (1993), a modernidade e a complexidade social intensificam os emaranhados das redes relacionais e também vão constituindo uma sociedade cada vez mais formada por especialistas. O ser (profissional) se aprofunda em determinado conhecimento, perdendo a noção do *todo* e caracterizando a função de cada um na rede de interdependências.

No entanto, a escola é cada vez mais exigida em muitas funções que vão muito além dos conteúdos tradicionalmente ministrados. A pesquisa de Renata Paparelli (2009), que investigou *O desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*, afirma que a escola passou a assumir novas

funções com diversificadas exigências, por exemplo, suprir a necessidade de lazer e cultura da região em que se situa, realizar ações de educação em saúde, entre outras (PAPARELLI, 2009). Dessa maneira, caberia ao professor desempenhar certas funções além de suas especialidades: agentes públicos, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros. Isso tem causado um sentimento de *desprofissionalização* e de perda da *identidade profissional* (NORONHA, 2001, apud PAPARELLI, 2009), pois, em uma sociedade cada vez mais formada por especialistas, na contramão desse processo, exigem-se do professor conhecimento e comportamento cada vez mais amplificados.

Outro grupo de respostas focou no currículo escolar como elemento de importância para a qualidade na educação. Aponta-nos a preocupação com o currículo e as formas de avaliação, as quais, segundo os entrevistados, precisam ser revistas. No entanto, ainda assim o foco estaria no plano da sala de aula, na relação do “ensinar e aprender”, na relação do que “ensinar e do que aprender” e na relação professor e aluno.

O grupo de respostas representadas na tabela 18 afasta-se um pouco da relação professor e aluno. Vale lembrar que ao entrevistado era dada total liberdade de falar quanto achasse necessário; portanto, muitos não ficaram limitados a apenas um bloco de respostas, mas houve também aqueles que responderam de forma mais focalizada. Vejamos a tabela 18:

Tabela 18 – Qualidade: gestão escolar – estrutura física – vagas – financiamento (continua)									
Núm.	MENÇÕES À QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	TOTAL	QUANTIDADE						
Qualidade: Gestão escolar			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
01	A escola precisa ser organizada e cobrar disciplina dos alunos. “Com violência, com indisciplina, com <i>bullying</i> , etc., não tem como estudar” (FAMILIAR 13).	04		01		01		02	
02	A escola deve contar com projetos voltados para os estudantes que têm dificuldades e os que estão em defasagem, como aulas de reforço, por exemplo.	02	01		01				01
03	Gestão que não dá conta das demandas. Está ligada à atuação do gestor.	02	01	01					
Qualidade: Estrutura física		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
	Instalações ruins ou pouco modernas.	06	01	01	02		01		01

Tabela 18 – Qualidade: gestão escolar – estrutura física – vagas – financiamento									
								(conclusão)	
Qualidade: Oferta de vagas		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
	Oferecer vaga.	02						01	01
Qualidade: Financiamento		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
	A qualidade na educação pública brasileira é segregada. Segregação de recursos.	02			01	01			
	A qualidade está ligada ao financiamento, ao investimento na educação. O Estado deve garantir de forma plena.	06	01		02	01		01	01
	Muitos gastos com demandas que não precisariam existir se a escola fosse pensada de outra maneira, por exemplo, os gastos exorbitantes com a quantidade de estudantes em defasagem.	02	01	01					

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

No caso das pessoas que relacionaram a qualidade na educação com a organização da escola, em geral apontaram o “clima de bom funcionamento das questões cotidianas”: é um conceito voltado para a gestão da escola. Prezam, nesse caso, pela disciplina escolar, por projetos de reforço (mesmo que seja por meio de “jeitinhos”), mas também apontam que são muitas as demandas e nem sempre a escola sozinha consegue “dar conta”. Vejamos, por exemplo, a fala de um familiar a esse respeito:

[...] antigamente, aqui os meninos batia muito assim, também né? Porque o meu menino, chegava em casa todo azulzinho, ele é branquinho, ele chegava todo azul, um dia mesmo eu perguntei “porque filho?”, ‘ah! mãe porque eu tenho um coleguinha lá na sala de aula quando eu chego com doce e não dou a ele, ele me bate, manda eu calar minha boca, e vai falar com o pai dele, o pai dele é matador, num sei o que, né?’ e ficava nisso. Um dia eu vim aqui conversar com a pedagoga e eu falei também com a diretora e perguntei: porque tá acontecendo isso [...] aí ela chegou pra mim e disse: ‘vamos mudar ele de sala, vamos mudar e tal’ até que mudaram, aí melhorou, né? Então, aqui é muito bom. Eu gosto muito daqui, dessa escola, muito boa. [...] é, tem que ser escola mais calma, né? Por que com violência, aí não tem como, né? Não tem como estudar. As mães saem pro trabalho e ficam preocupadas, eu não, graças a Deus! Eu saio e não fico mais [...] (FAMILIAR 13).

Assim, fica evidenciado que, para esse familiar, a qualidade na educação está no sentimento de tranquilidade em deixar o filho e seguir para o trabalho, confiando que ele não voltará com marcas no corpo por algum tipo de agressão que tenha sofrido ou que possa sofrer no ambiente escolar. Ao longo de sua entrevista, ela demonstra gostar da atuação dos professores, da equipe técnico-pedagógica, da gestão como um todo. Parece crer que seu filho

aprende, mas sua preocupação maior não está nesse ponto. Faz elogios à escola por ter resolvido o problema da violência com seu filho, pois essa é a sua maior preocupação.

Quanto ao financiamento, estrutura física e a oferta de vagas são pontos que devem ser analisados sob o enfoque das políticas públicas. É interessante mencionar que, entre os familiares e os estudantes, a qualidade recai sobre a quantidade de vagas, relacionando a questão ao direito ao acesso à educação. A qualidade se limitaria, então, à existência ou não de vagas nas escolas. Isso nos remete à discussão entre quantidade e qualidade, na qual, como já discutimos no capítulo 3, não está ultrapassada, pelo contrário, a oferta da matrícula ainda é considerada um critério para pensar a qualidade na educação. Desta forma, aproximando-nos da discussão proposta por Paro (1998), a qualidade do ensino relaciona-se diretamente com a quantidade de escolas construídas, ou seja, com a oferta de ensino a toda a população, sem deixar nenhuma criança ou jovem fora dela; relaciona-se com a construção e manutenção de prédios escolares de qualidade, com recursos técnicos e com professores bem remunerados.

Essa é uma questão que também se aproxima da temática da defasagem, pois, na visão de alguns entrevistados, o estudante nessa situação acarreta custos altos para os cofres públicos, além de gerar um “nó” no fluxo escolar. Dessa forma, para que haja a garantia da vaga ao estudante novato, o governo (municipal ou não) precisa construir mais escolas e ofertar mais vagas, garantindo o acesso e permanência tanto da criança desde os 4 anos de idade na escola, conforme prevê a legislação, quanto do estudante repetente, gerando um inchaço no fluxo.

Segundo uma projeção baseada nos dados estatísticos de 2015 e realizada por um técnico da Secretaria de Educação da Serra, foram reprovados nesse ano 4.368 estudantes do ensino regular⁶⁶. Diante desse número, para efeito de cálculo, criou-se a lógica de que todas essas reprovações fossem das séries iniciais; desse modo, foi feita uma projeção de quantas turmas seriam (hipoteticamente) criadas se reunissem todos esses estudantes. Isso seria o equivalente a 168 turmas com 26 alunos, distribuídas em sete escolas e formadas por 624 estudantes em séries iniciais em cada uma das escolas (fictícias). Em outras palavras, esse número de estudantes em situação de repetência cria um “nó”, impedindo a abertura de novas vagas:

[...] é preciso no mínimo de um quadro de profissionais para atender essas 7 escolas: 7 gestores, 7 secretários, 14 pedagogos, 28 coordenadores de turmas, 168 professores regentes porque eram 168 turmas, 8 professores de

⁶⁶ Desconsideram-se os dados da EJA.

inglês é... como uma matriz de uma carga... [uma aula por semana], 16 de artes, 16 de educação física. [...] E aí eu pensei numa estimativa de custo anual pra cobrir as despesas anual com essas 7 escolas⁶⁷. [...] Ou seja, oito milhões setecentos e seis mil em 2016, aproximadamente esse valor, serão novamente pagos pelo município para que os alunos reprovados em 2015 curse as mesmas séries no ensino regular (TÉCNICO 06).

De forma bastante diluída entre os entrevistados, a questão da estrutura física, de uma maneira ou de outra, aparecia ao longo da “conversa”. Destacaram precariedade em espaços escolares, com “péssimas instalações” (PEDAGOGA 07 e 24), ou com prédios pouco modernos e atrativos, ou ainda escolas com prédios novos que são entregues de forma incompleta: quadra poliesportiva inacabada, espaço da biblioteca sem acervo nem funcionário (bibliotecário), falta de laboratório de informática. Também denunciam a falta de manutenção adequada das instalações, pois as “[...] coisas estragam e culpam os alunos, mas é falta de manutenção mesmo” (ESTUDANTE 08).

Por sua vez, o último bloco de respostas refere-se à importância do financiamento da educação. Relaciona-se, assim, a qualidade aos investimentos, mas alertando principalmente sobre a gestão realizada com esses investimentos. Além de chamar a atenção para claras segregações que ocorrem no meio público, como a diferenciação entre os investimentos pelo governo federal ao Instituto Federal de Educação (Ifes) se comparado à outra escola comum de ensino médio, apenas para citar um exemplo de escola pública com qualidade e investimento, segundo o ponto de vista dos entrevistados (01 e 07).

Outro grupo de respostas foi organizado quanto à busca de responsáveis pela qualidade ou ausência dela na educação brasileira. Vejamos a tabela 19:

TABELA 19 – QUALIDADE: RESPONSABILIDADE DO ESTUDANTE – RESPONSABILIDADE DO ESTADO

N.º	MENÇÕES À EDUCAÇÃO	QUALIDADE NA	TOTAL	QUANTIDADE						
				T	D	Pe	C	Pr	F	E
	Qualidade: Responsabilidade do estudante		TOTAL	04	02	04	03	03	03	05
01	Interesse e motivação do aluno		12	01	01	02	02	02	04	
	Qualidade: Responsabilidade do Estado		TOTAL	04	02	04	03	03	03	05
02	Ausência de políticas intersetoriais		02	01				01		

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

⁶⁷ Baseou-se no salário inicial de professor (R\$ 2.448,00), em 2015, sem pós-graduação, para 25 horas semanais trabalhadas.

Dessa forma, associando às questões de políticas públicas, apenas dois entrevistados focaram diretamente o Estado e a ausência de políticas intersetoriais. Assim, a diretora 12 e a professora 09 destacaram a questão da ausência do Estado na vida das pessoas de maneira geral, principalmente nos serviços públicos voltados para os bairros das periferias. Pontuaram a falta de segurança e a falta principalmente de espaços públicos de lazer como dificuldades que as pessoas enfrentam e, assim, fazendo da escola, muitas vezes, não apenas um local de escolarização, mas muito mais de socialização e lazer. Esses entrevistados querem afirmar com isso que falta qualidade na escola, quando o Estado se ausenta da vida das pessoas de modo geral, pois o pouco que se tem a oferecer na escola é insuficiente para atender à necessidade de todos e acaba também por se tornar um ponto de encontro, ocorrendo invasões às quadras ou pátios, atrapalhando o andamento do cotidiano escolar e transformando a escola em algo que originalmente não é a sua função.

O último grupo de respostas nos chama bastante à atenção, pois dos 24 entrevistados 12 deles deram ênfase a este ponto: a qualidade na educação focalizada no interesse do estudante, em sua própria motivação, em sua perspectiva de futuro e em sua vontade de estudar. Quando essa pergunta foi direcionada aos estudantes e aos familiares (com exceção do familiar 16, que não soube opinar), relacionaram a qualidade na educação à motivação e à disciplina escolar, afirmando, muitas vezes, que o motivo das reprovações era porque seu filho ou estudante era bagunceiro e não tinha interesse nos estudos (FAMILIAR 13, 15 e ESTUDANTE 04, 08, 11 e 14).

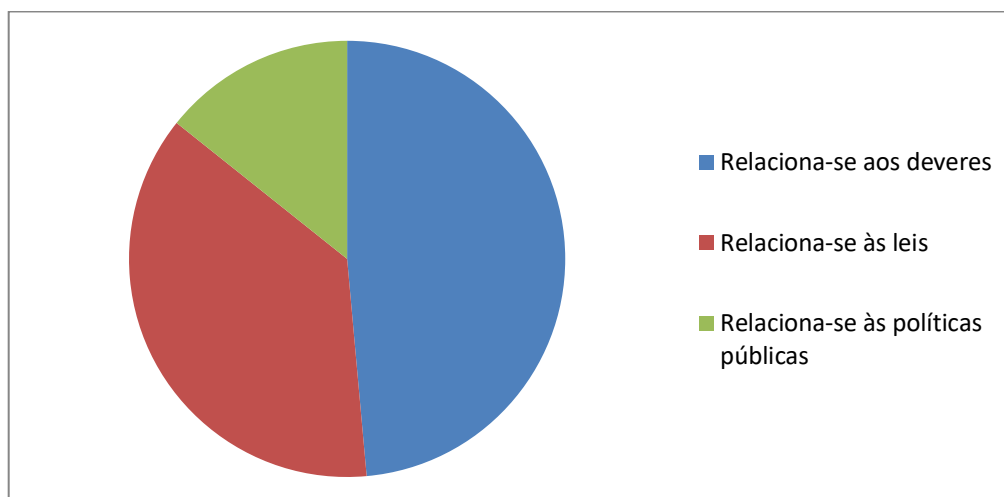
Assim, em contrapartida ao que a sociologia figuracional vem nos apontando sobre as figurações e suas relações de interdependências, a responsabilidade sobre a qualidade educacional tem recaído sobre o indivíduo, sobre o seu EU isolado do NÓS. Isso ocorre quando o estudante não percebe suas relações no mundo. Quando perguntamos aos familiares e aos estudantes sobre a relação entre Estado e Educação, a grande maioria foi incapaz de estabelecer conexões, o que, em nosso entendimento, evidencia um modo de “ver o mundo” voltado às ações dos sujeitos, demonstrando uma visão da sociedade com pouca complexidade.

Vejamos agora as análises das entrevistas quanto ao direito à educação.

6.2 DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste item solicitamos aos entrevistados que explicassem a seguinte sentença: “educação é um direito”? Dessa maneira, obtivemos três grupos de respostas: aquelas que relacionam o direito à educação aos deveres dos cidadãos; aquelas que chamam a atenção para as políticas públicas como forma de garantir o direito; e aquelas que se limitam à execução da lei, dando a entender que nem sempre o básico (que é o cumprimento da lei) é realizado. No gráfico 3 e na tabela 20, podemos observar a representação do quantitativo das respostas.

Gráfico 3 – Direito à educação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tabela 20 – Direito à educação									
(continua)									
Número	Respostas	Entrevistados	Quantidade						
Direito: Relaciona-se aos deveres		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
01	A indisciplina atrapalha o usufruto do direito à educação (de si e dos outros).	11	02	02	01	01	01	01	03
02	Falta cobrança e punição quanto aos deveres dos estudantes e familiares.	06		01	01	03	01		
Direito: Garantia da execução da lei		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
03	O direito está garantido em lei, mas na prática a má qualidade na educação faz com que não aconteça de forma plena.	08	01		03	02	01		01
04	Todos devem ter acesso à matrícula (vaga), isso ainda precisa ser ampliado. Deve ser garantido pelo Estado a todas as faixas etárias (inclusive a EJA).	05	02				01	01	01

Tabela 20 – Direito à educação		(conclusão)							
Direito: Relaciona-se às políticas públicas		TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
05	Relaciona-se a necessidade de políticas intersetoriais.	02				01	01		
06	Para se garantir o direito de uma educação com qualidade, primeiro as instituições políticas deveriam ser mais alicerçadas.	01				01			
07	Relaciona-se a um projeto de cidadania que deve ser coordenado pelo Estado.	02			01		01		

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

O primeiro bloco das respostas sobre o direito à educação volta-se, portanto, aos deveres que os estudantes muitas vezes não respeitam, segundo a fala de alguns entrevistados. Sob essa óptica, os estudantes indisciplinados anulam o próprio direito de ter acesso à educação e, muitas vezes, impedem ou atrapalham que os demais estudantes usufruam esse direito. Sob esse aspecto, partem da ideia de que o direito só será usufruído de forma plena mediante a conscientização interna do indivíduo, e não por meio da obrigatoriedade do ensino. Alguns dos entrevistados chegam a relatar como problema a presença (obrigatória) do estudante em defasagem, conforme podemos verificar na seguinte fala:

[...] mas, porque que vai gerar grande parte de indisciplina, porque o aluno, ele ficou retido em várias séries, e ele praticamente é obrigado, a estar estudando. Outra coisa, o aluno falta, falta, falta, a justiça também manda o aluno pra cá e não quer saber. A SEDU também não tem o poder de falar: não. Então quer dizer, o aluno tem que estar aqui [na escola]. De qualquer maneira, o aluno tem que estar, e vamos nos deparar com determinados alunos que já vem lá do terceiro para o quarto ano sem um determinado domínio, ele vai chegar aqui nos sextos anos, sétimos anos e vai continuando ne?! Vai continuando. E quando ele não sabe ler nem escrever o que ele vai fazer na sala de aula?! Vai fazer bagunça! Vai fazer bagunça, né? (COORDENADORA 03).

Nesse caso, novamente podemos perceber a relação direta que é feita entre a indisciplina e o estudante em defasagem, pois nessa concepção, quando o estudante não consegue acompanhar os conteúdos apropriados para o ano/série que ele está cursando, passa a ter na escola um local de socialização, de brincadeiras, e não de aprendizado formal, tornando-se o estudante “bagunceiro” e “[...] abrindo mão do seu direito de ter acesso à educação e ‘atrapalhando’ os demais” (COORDENADORA 03). A coordenadora 01 tem uma fala ainda mais contundente:

[...] o direito é o de oferecer a educação pra todos, só que tem alunos aqui que não querem estudar. Ah! mas a lei diz que é pra ficar na escola, ótimo! Que lindo! É a lei, mas a lei é hipócrita, porque a lei sabe muito bem que nós temos alunos aqui que eles não querem estudar, eles fazem parte de grupos envolvido com drogas (COORDENADORA 01).

Outro entrevistado, o familiar 16, também corrobora a ideia de discordar da obrigatoriedade do ensino. O caso do familiar 16 nos chamou bastante a atenção. Ele aceitou conceder a entrevista depois de ter ficado claro para ele que nosso objetivo era puramente acadêmico, uma vez que ele estava com medo de ser chamado pela justiça para explicar por que seu filho de 16 anos, que está matriculado na escola para cursar o quinto ano, não está frequentando. Esse familiar afirma: “[...] *ele vai pra rua [referindo-se ao filho que não frequenta a escola há muitos dias], nem sei onde ele tá. [...] Tá com muitas faltas*” (FAMILIAR 16).

Ao longo dessa entrevista, percebemos uma insatisfação desse familiar com a questão da obrigatoriedade, pois ele alega que a justiça lhe tira a autoridade de pai para educar (referindo-se ao fato de querer bater em seu filho como medida educativa). No momento da entrevista em que este pai demonstra essa insatisfação, ele teve a seguinte reação: ficou em pé e levantou a sua camisa para mostrar, com certo orgulho, que ainda tem marcas pelo corpo das surras que ele levava de seu pai, demonstrando insatisfação de não poder fazer o mesmo com o filho, pois os vizinhos o denunciavam. Deu-nos a entender que isso já ocorrera e que, por isso, segundo a sua opinião, esse é o motivo de ele não ter controle sobre o filho. Assim, seria melhor não existir a obrigatoriedade do ensino, evitando ser cobrado pelas autoridades de uma responsabilidade que ele não consegue dar ao filho.

No capítulo 3, discutimos acerca da trajetória histórica de conquista da universalização do ensino e deste como direito social garantido pela Constituição de 1988. Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino e a responsabilidade da família e do Estado quanto à matrícula e permanência do estudante na escola são uma premissa básica conquistada e, desse modo, nos causou certo desconforto ao depararmos com ideias contrárias a esse processo histórico.

Em Elias (1993, 1994, 1980) compreendemos que o *processo civilizador* em curso não se caracteriza como estático nem muito menos linear, tampouco atende aos interesses exclusivos de um determinado grupo social, apesar de compreendermos também que os diversos interesses podem sobrepor-se a outros na disputa estabelecida entre as relações e os *jogos de*

poder. Assim, aquilo que, a nosso ver, nos parecia estabelecido por meio de longas discussões históricas, de conquistas sociais e da força maior da lei não o foi. A demonstração de pensamentos contrários a esse movimento histórico revela a existência de outros interesses em jogo, que poderão ou não ganhar potência em tempos futuros, dependendo da força política que poderão estabelecer. Portanto, aqueles elementos⁶⁸ que Marcelo Lima (2015) destacou como garantias ao direito à educação e, de maneira plena, ainda não foram estruturalmente bem arraigados em nossa história podem não chegar a se solidificarem ou até mesmo percorrer um movimento contrário.

Da mesma maneira, também encontramos nas respostas de alguns entrevistados (tabela 21) um movimento inverso àqueles contrários à obrigatoriedade do ensino⁶⁹. Para estes, a preocupação pelos avanços das garantias educacionais são de extrema importância e chegam a denunciar que as leis criadas para esse intuito nem sempre são respeitadas. O direito, nesse caso, está associado à luta histórica pelo acesso e permanência na escola e também à qualidade educacional⁷⁰.

O terceiro grupo de respostas revela a compreensão (de parte dos entrevistados) sobre o direito à educação associada à atuação do modelo de Estado no Brasil e suas políticas públicas. A professora 02, por exemplo, mostrou-se bastante incomodada com a trajetória política no Brasil, denunciando, assim, a corrupção, a burocracia e a incompetência do Estado e de seus governantes como empecilho para o exercício pleno desse direito, conforme exposto no trecho a seguir:

Historicamente [o Estado], bem, ele é corrupto e incompetente, infelizmente. Se fosse uma das duas coisas... mas não, ele é os dois. Por exemplo: se ele fosse só incompetente, ele desperdiçaria dinheiro, mas ainda teria dinheiro né?! Aí, talvez, poderia fazer algo, mas ele é incompetente também, porque os projetos que são feitos, muitos deles são feitos erroneamente. Falo de projetos de tudo quanto é área, tá?! As políticas públicas são mal elaboradas, e muitas vezes vão contra os interesses da sociedade, né?! Ou atendem os

⁶⁸ Marcelo Lima (2015) determinou quais seriam os elementos que garantiriam direito à educação, estabelecendo seis pilares para a sua efetiva garantia: 1) a gratuidade, portanto sem a intermediação do mercado; 2) a oferta garantida pelo Estado; 3) a universalização das vagas; 4) o financiamento garantido pelo Estado; 5) a punição aos gestores que negarem vagas; 6) e, por fim, a qualidade da oferta educacional.

⁶⁹ Alguns entrevistados mantiveram a questão da complexidade que se estabelece entre a indisciplina e o não usufruto do direito à educação pelo aluno e também a ideia de que este, ao negar o seu direito, também atrapalha que os demais tenham acesso a ele. Mas nem todos que emitiram essa opinião se mostraram contrários à obrigatoriedade do ensino.

⁷⁰ Como já foi discutido no item 7.1, os nossos entrevistados associaram a qualidade na educação com atuação do professor, gestão da escola, financiamento, infraestrutura, currículo, oferta de vagas e também o compromisso pessoal do estudante quanto a sua atividade.

próprios interesse deles [dos políticos], e aí já entra dentro da própria corrupção e tal e [...] enfim, o Estado brasileiro é isso, né?! Por isso que as coisas não fluem. A própria burocracia faz parte da incompetência do Estado, porque burocracia é quando o cidadão precisa fazer um monte de processos, trâmites, pra você depois ver que, lá no final, é uma coisa simples (PROFESSORA 02).

As duras críticas expostas pela professora 02 nos remetem às discussões feitas no capítulo 3. Na trajetória histórica da figuração de um Estado neoliberal no Brasil, ao longo das últimas décadas foi ganhando “coro” o discurso da incompetência do Estado e da supervalorização da gestão privada, com isso havendo avanços dos setores mercadológicos na área da educação. Para a professora 02, há certo saudosismo com a escola do passado, quando ele diz: “[...] *o Estado poderia [...] ser um pouco mais rígido em relação. Aí eu falo: você faz um comparativo com o passado, não sei, na sua época como é que era a questão da escola, não sei se estudou em escola pública ou particular, né? Bem diferente de hoje, né?!*” Beisiegel (2005) afirma que esse tipo de discurso desconsidera a escola pública no contexto dos novos tempos, pois a escola pública elitista e propedêutica não existe mais. A professora 02 complementa sua ideia dizendo:

O Estado tá perdido, se ele quiser ele faz, mas está perdido. O Estado pode determinar mudanças na sociedade, ele tem poder pra isso. Se ele quiser ele pode tornar a escola mais rígida. [...] os conteúdos aí, o pré-adolescente, o adolescente e o jovem está em fase de construção e ‘tá’ recebendo informação, né?! Então, tem que ser passada essa informação [*conteúdos científicos*] básica para ele, né? (grifo nosso).

Ao longo da “conversa” realizada com a professora 02, notamos um discurso de insatisfação com os rumos da educação brasileira, com a indisciplina, com a falta de rigidez da escola com os estudantes (de maneira geral), com a falta de punição aos estudantes “[...] *não estão nem aí*” (PROFESSORA 02). Além, disso, expressa uma visão desesperançosa quanto à atuação dos governantes e da falta de um projeto claro de cidadania. Para ela, o Estado tem o poder de mudar mentalidades e isso se faz necessário para formar bem a sua população, pois só assim poderia haver o desenvolvimento do país. Traz, assim, uma concepção de direito à educação como um elemento essencial a um projeto de cidadania formado pelo Estado, o qual deve estar associado ao planejamento e ao currículo. Isso nos remete à teoria do capital humano⁷¹, definido por Galdêncio Frigotto (2006) como uma crença (difundida pelo discurso neoliberal) de que os indivíduos, se qualificados por meio da educação, poderiam ampliar a produtividade econômica do país, promovendo um desenvolvimento geral da nação.

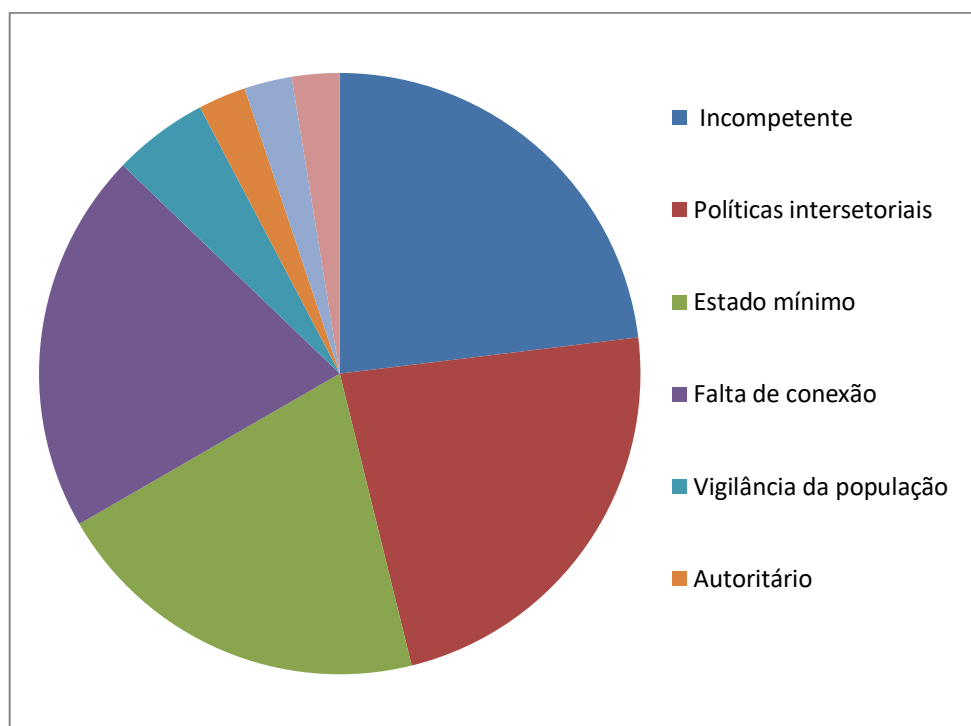
⁷¹ Discutido no capítulo 3.

Discutiremos, a seguir, as concepções de Estado expressas por nossos entrevistados.

6.3 CONCEPÇÕES SOBRE ESTADO

Indubitavelmente este foi o item em que tivemos a maior dificuldade em apreender um pouco das concepções dos nossos entrevistados. Em geral, a pausa para responder era maior e alguns não conseguiam estabelecer conexões mais elaboradas. No primeiro momento, tentamos fazer uma pergunta mais direta, porém com grande dificuldade de entendimento: Qual a sua concepção de Estado? Então, remodelamos a pergunta para: Você percebe alguma relação entre o Estado e a educação? Dessa forma, mais clara, foi possível obter respostas, mas ainda assim, em especial, para os familiares e para os estudantes, a pergunta precisou ser remodelada mais uma vez: Você vê alguma ligação entre os governantes e a escola em que você estuda (que seu filho estuda)? Nosso objetivo era apreender as possíveis concepções de Estado implícitas nos discursos e, para isso, também não ficamos totalmente presos às respostas, mas aos sentidos dos conteúdos dos entrevistados. Dessa maneira, vejamos como as respostas obtidas foram representadas no gráfico 4:

Gráfico 4 – Concepções sobre Estado



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

TABELA 21 – RESPOSTAS QUE NÃO ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE ESTADO E EDUCAÇÃO

Número	Respostas	TOTAL	Quantidade						
			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
	Não estabelece conexão								
01	Não conseguiu estabelecer nenhuma concepção/não compreende a pergunta/não percebe relação entre Estado e educação.	02							02
02	Responsabiliza o estudante por seu fracasso e não aponta nenhuma relação com o Estado.	04						01	03
03	Visão sobre o Estado focada na atuação dos profissionais da educação.	01						01	
04	Visão de que o Estado tira a autoridade dos pais na educação dos filhos.	01						01	

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

Ao observarmos a tabela 22 em conjunto com o gráfico 4, verificamos que mais de 20% das respostas obtidas acerca da relação existente entre Estado e educação são familiares e estudantes (exclusivamente) que não conseguiram estabelecer nenhuma conexão ou não tenham compreendido a questão. A nosso ver, isso por si só já nos oferece indícios para análise.

Diante das respostas constantes na tabela 22, podemos dizer que o estudante 19 não conseguiu entender a pergunta ou não conseguiu estabelecer nenhum tipo de relação. Outros três estudantes e o familiar 15, além de não terem conseguido estabelecer conexão, apontaram para os próprios fracassos a responsabilidade dos seus percursos escolares ou de seu filho, como se não houvesse nenhum tipo de relação para além das próprias decisões e atitudes. Em geral, esses participantes que não estabeleceram relação direta entre Estado e educação ficavam pensativos tentando produzir uma resposta, mas não o faziam. As análises que fizemos sobre suas concepções de Estado (as poucas que conseguimos apreender) foram por meio de outras falas ao longo de nossa “conversa”. Assim, apenas como exemplo, transcrevemos aqui um desses diálogos em que o familiar 15 não estabelece relação entre Estado e educação:

Pesquisadora: Você consegue ver alguma relação entre ter uma boa escola e os governantes? Você acha que tem alguma relação entre os governantes e a educação pública?

Familiar 15: eu acho que sim, né?

Pesquisadora: Você saberia me dizer qual a relação?

Familiar 15: (pensando) É... uma boa escola... bem... é o que todos nós queremos, né?

Pesquisadora: E o que isso tem a ver com os governantes?

Familiar 15: Não sei. Não consigo.

Pesquisadora: Não tem problema. Tudo bem.

O familiar 16, que também não conseguiu compreender a questão, demonstrou a insatisfação com as autoridades sobre o fato de ele não mais ter a liberdade de bater no seu filho e educá-lo do jeito que ele considera certo. Para esse familiar, o Estado se traduz em cobrança às suas responsabilidades como família, pois ele se sente pressionado em manter o filho faltoso na escola, mas insatisfeito com o Estado, pois, demonstra não receber retorno.

Esse é o familiar que já mencionamos que demonstra indícios de espancamento ao seu filho de 13 anos. Segundo ele mesmo, foi denunciado por vizinhos, sentindo-se contrariado a esse respeito. A nosso ver, isso apenas reforça a importância de existirem leis e mecanismos de cobrança aos familiares quanto aos maus-tratos dispensados às crianças e adolescentes. É função da sociedade zelar pelo seu desenvolvimento, livre de maus-tratos físicos e psicológicos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o art. 98 diz:

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III- em razão de sua conduta (BRASIL, 2007, p. 40).

E ainda o art. 18 diz: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 2007, p. 26).

O familiar (13) apresenta uma visão de Estado limitada às ações individuais não relacionando-as às instituições. Sua avaliação se faz como positiva ou negativa de acordo com o trabalho responsável ou não dos profissionais da educação: a atuação do diretor (organizando a escola e controlando a violência), a atuação do pedagogo que deve sempre estar em contato com as famílias e a atuação dos professores “[...] *fazendo o que eles têm de fazer, que é ensinar*” (FAMILIAR 13). Buscamos, na sociologia figuracional, a compreensão sobre esses aspectos, tais concepções revelam pensamentos que desassocia indivíduos de sociedade e um frágil entendimento sobre as relações de dependências entre as figurações.

Vejamos agora as respostas que, de alguma maneira, estabeleceram relações entre Estado e educação:

TABELA 22 – ESTADO: FALTA DE PROJETO CLARO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

	Estado: Autoritário	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
01	Nova Reforma do Ensino Médio como um exemplo de Estado autoritário.	01				01			
	Estado: Com poder de mudar mentalidades	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
02	O Estado, por meio de mudanças nas leis e por meio de empenho político, pode mudar as mentalidades na sociedade.	01					01		
	Estado: Incompetente	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
03	Falta planejamento adequado para políticas públicas que deveriam buscar solucionar problemas antigos da sociedade.	06	01	01	02		01		01
04	O Estado é tido como incompetente, burocrático e corrupto.	03		01	01		01		
	Estado: Planejamento sem embasamento acadêmico	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
05	As políticas públicas são executadas sem planejamento embasado em pesquisas acadêmicas.	01	01						
	Estado: Responsabilização do cidadão	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
06	O Estado e seus representantes precisam ser eleitos e cobrados em suas funções.	02			01				01
	Estado: mínimo	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
07	O Estado deveria investir, planejar e executar “minimamente” suas funções, mas isso não ocorre.	08	01	02	01	01	02		01
	Estado: Como articulador de políticas intersetoriais	TOTAL	T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
08	O Estado deve ser articulador e promotor de políticas públicas que atuem em várias frentes de maneira intersetorial.	09	03	01	03	01	01		

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

O segundo grupo de respostas é composto por percepções amplas e variadas sobre Estado, mas que estabelecem um ponto em comum: todas elas, de alguma maneira, criticam a falta de um projeto do Estado no Brasil que seja coeso, e não partidário; que seja política de Estado, e não de governo. Assim, por exemplo, a coordenadora 01 critica a atual Reforma do Ensino Médio, usando como exemplo de uma atitude autoritária do governo, assim ela diz:

É [...] a gente sente eles perdidos [referindo-se ao atual governo] acho que a decisão que se toma ‘lá de cima’; bem, já se fez isso no passado e deu porcaria. Estragou a educação. Aí quando conseguimos organizar, aquela ideia de crescer todos, fazer organização de tudo, começando a botar as

coisas no trilho, bem e agora surge essa ideia aí do ensino médio vinda do alto e empurra tudo de cima pra baixo [...] sem consultar as pessoas, os especialistas, as escolas, etc. [...] a educação precisa ser pensada de maneira micro, a gente tem de pensar não só o regional, mas a escola. Cada escola tem um tipo, tem um perfil (COORDENADORA 01, grifo nosso).

Segundo Gilda Cardoso de Araújo (2013), a descentralização da gestão em educação esteve muito relacionada (e ainda está) com o movimento de Reforma do Estado Brasileiro, no sentido de propor eficácia reguladora, voltando sua atuação gerencial para o controle de resultados, e não do processo, como já mencionamos no capítulo 3. Portanto, a descentralização do ensino no Brasil deve ser observada por meio dessa análise, mas não apenas por meio dela, pois não se pode desconsiderar um longo caminho histórico de debates e propostas quanto a essa temática, datadas desde a década de 1920. De qualquer maneira, a fala da coordenadora 01 (acima) nos remete um pouco a essa longa discussão, quando ela demonstra insatisfação com posturas autoritárias do atual governo que, segundo ela, interrompeu um processo que estava em curso: o da democratização dos espaços públicos e da elaboração de um projeto de educação realizado por meio dos debates descentralizadores.

A professora 02, de maneira diferente, também aponta a falta de uma política forte e coesa de Estado que independeria de partidos políticos. Ela acredita que é necessário mudar mentalidades. O Estado, segundo a concepção da entrevistada, teria o poder de implantar leis e fomentar mudanças. Em uma aproximação à sociologia figuracional, podemos interpretar essas “mentalidades” como *habitus* e, nessa perspectiva, as mudanças são engendradas por meio da *psicogênese e sociogênese*⁷² sem a manipulação específica de alguém ou de alguma instituição (como o Estado). Essas mudanças ocorrem por meio de um processo de mudanças profundas que se realizam mediante a regulação social e autorregulação psíquica. Assim, a nosso ver, o Estado pode, sim, ter papel influenciador, porém as mudanças de *habitus* não ocorrem somente por meio de implementação de leis, como sugere essa professora.

Dentre os entrevistados, dez mencionaram algum tipo de insatisfação ou conceito sobre o Estado Brasileiro como incompetente no planejamento, organização e execução de políticas educacionais. Acreditam que o investimento seja ainda pequeno para a educação, mas que fundamentalmente falta gestão que se aproprie melhor desses recursos, atacando os problemas

⁷² Conceitos discutidos no capítulo 3.

de forma mais direta e com planejamento⁷³. Observemos a seguinte fala de uma das entrevistadas:

[...] o recurso tá aí para o que é prioridade: pagar professor é [...] comprar equipamentos, às vezes de forma aleatória, né? [...] Por exemplo, você tem uma escola que vai lá e faz a aquisição de 30 computadores e [...] aí, de repente, se descobre que esses computadores não têm qualidade e especificidade para estar na escola, pra desenvolver um trabalho dentro da escola, ou seja, ‘dinheiro jogado fora’. Mas, por quê? Porque a Secretaria de Educação não tem uma diretriz que oriente esse diretor do tipo de material que ele tem que comprar! (TÉCNICA DA SECRETARIA 5).

Segundo essa entrevistada, falta uma política de Estado nacional com planejamento coeso, firme e adequado, para atacar os problemas. E no município isso também aparece. Segundo ela, há problemas antigos e graves, como a falta de contratação permanente de professores para a EJA, o que facilitaria a organização das escolas e da rede e estabeleceria um perfil de professor para essa modalidade. No entanto, ela não aponta essas questões como falta de vontade política, mas como falta de planejamento coordenado pela Secretaria de Educação, pois muitas das decisões são tomadas pela escola, ou pelo diretor, sem que haja um planejamento central. Falta, portanto, segundo a sua concepção, a centralização desse planejamento como política nacional, ou, no caso, municipal, isso disfarçado por uma chamada descentralização política.

Sobre esse aspecto, Saviani (2010b) associa a chamada descentralização política ao “engajamento” político da sociedade civil com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na gestão educacional. Assim, as conquistas sociais de luta pela democracia foram-se mesclando com uma tendência à transferência de responsabilidade sobre a educação para o conjunto da sociedade. Ao Estado caberiam assim, sob a égide do disfarce da democracia, apenas a regulação e avaliação sobre as instituições.

Ainda reforçando a questão da falta de planejamento, a entrevista realizada com o técnico da secretaria 06 lança luz sobre a falta de conexão entre as produções acadêmicas e as políticas públicas e entre também a prática docente de maneira geral. Portanto, as políticas educacionais (e públicas de maneira geral) seriam feitas sem embasamentos teóricos acadêmicos, mesmo havendo tanta produção acadêmica, segundo a concepção desse entrevistado. Nossa compreensão sobre essa percepção tenta basear-se no que César Tello

⁷³ Novamente aqui destacamos o discurso historicamente proferido pelos críticos neoliberais ao gerenciamento do Estado intervencionista e burocrático que tem sido proferido também por parte dos entrevistados.

(2011) explanou sobre a produção de pesquisas e conhecimentos realizada não por analistas de política, mas por aqueles que são denominados analistas simbólicos. Assim, Tello conclui:

En nuestra región (latinoamérica) el neoliberalismo teórico há sido posible porque fue assumido estratégia por los propios gobiernos, que sumaron a sus filas técnicos formados en el funcionalismo de los organismos internacionales y constituyeron equipos de tractadores de las políticas recomendadas por las corrientes neoliberales, estos actores han sido denominados como analistas simbólicos. En palabras de José Joaquín Brunner (1993) los analistas simbólicos deben ser capaces de ‘producir, transportar, usar y aplicar conocimientos’ (p.9) en um contexto de mercado del conocimiento. Dado que el conocimiento en políticas educativas há sufrido una transformación (TELLO, 2011, [s.p], grifo nosso).

Nesse contexto, as redes políticas, como o IAS e outras redes que prestam serviços de consultoria, assessoria e gestão para os setores públicos, têm sido a principal fonte de muitos gestores para as justificativas de suas ações políticas. São produções técnicas e direcionadas para a “solução” operacional de problemas educacionais complexos. Portanto, a tendência (dos gestores públicos) tem sido a de sobrevalorizar as produções realizadas pelos analistas simbólicos em detrimento das produções acadêmicas realizadas por analistas políticos.

A questão da figuração do “Estado mínimo” aparece direta ou indiretamente citado por oito das entrevistadas. Em algum momento do nosso “bate-papo”, fazem alguma menção à educação pública com a necessidade da presença mais consistente do Estado. Apontam uma gama de ações que deveriam ser planejadas e coordenadas mais enfaticamente pelo Estado, como o financiamento à educação, espaços físicos escolares mais adequados e modernos e em constante manutenção, investimento na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, Gilda A. Cardoso (2011) já salientava que as especificidades da história do Estado Intervencionista e Liberal no Brasil eram bastante peculiares, pois o primeiro não chegou a ser consolidado e já pôs lugar para o segundo, diminuindo muito (desde o final do século XX) um Estado já diminuto.

Também nessa linha de pensamento denunciando que o Estado não tem cumprido minimamente seu papel, a entrevistada 12 demonstra que, em certos setores da sociedade, principalmente nos bairros periféricos, essa falta de atuação do Estado torna-se mais acentuada, refletindo diretamente na escola, pois, com a falta da garantia de direitos básicos, como segurança, acesso a postos de saúde, praças, lazer em geral, essas necessidades são supridas parcialmente por alguns projetos sociais localizados nas comunidades com a parceria

de financiamento público e privado (filantropia)⁷⁴. Além disso, percebe-se que, nessa falta efetiva e concreta do Estado, a comunidade em geral acaba se tornando refém ou tutelada pelo movimento do tráfico de drogas, também refletindo diretamente nas ações e comportamentos dos estudantes e funcionários da escola. Sobre essa “tutela” exercida pelo movimento do tráfico, temos o seguinte relato:

[...] Eles roubaram computadores na sala dos professores, roubaram todos, né? Pela maneira como roubaram deu para desconfiar que tinha sido gente daqui [...]. Então aí os meninos passaram aqui de tarde seis e meia, eles vieram aqui [os meninos do tráfico] de grupos diferentes, mas nessas horas eles se unem. Hoje na escola aqui, ninguém mexe. [...] um passa informação pro outro, aí foi rapidinho. Pegaram os caras, dez e meia eu vim aqui ‘tava’ os meninos [que roubaram] ajoelhados, com todos os computadores na mão. Então, apanharam, sem dó, sem dó, eu não me importo. Quando eu entrei aqui os ‘filho da puta’ roubaram comida aqui, aí eu chamei eles [envolvidos no tráfico e os ‘ameaçou’] ‘se roubar de novo eu fecho a escola e aí vocês vão ficar sem merenda a semana inteira, eu vou dizer que não tem segurança na escola’. Então teve o segundo roubo. Aí eu disse pra eles: ‘ó! Cês tavam achando que eu ‘tava brincando, vou fechar a escola’. Eles disseram: ‘Não! Dá um prazo pra nós, uma semana e nós entregamo tudo’. Uma semana depois, eles [os meninos do tráfico] pegaram os moleques [ladrões], aí deram uma surra neles, nunca mais mexeram na cantina. A cantina não tem grade! A porta não tem chave! Fiquei com a cozinha três meses sem porta, ninguém entra. Ninguém tem coragem, né? (DIRETORA 12).

Acreditamos que o depoimento acima seja apenas um fragmento do que ocorre em muitas comunidades da Serra e em tantas outras partes do Brasil. A falta de uma política social forte, com um projeto voltado para as camadas mais carentes da população, promove distorções de valores, quando o traficante é tido como o único “mecanismo de segurança” eficiente para o andamento do cotidiano escolar. Tal mecanismo nos provoca a questionar a atuação do Estado como poder público, na garantia do funcionamento dos espaços escolares e das questões de segurança em geral.

Nove das pessoas entrevistadas reafirmaram a necessidade de políticas públicas que marquem mais insistentemente a atuação de um Estado forte quanto às questões sociais de maneira ampla, e não apenas no setor educacional. Esse fato se aproxima muito da noção de que algo tem que ver entre o sucesso escolar e a qualidade educacional com as questões que envolvem o entorno da escola: a comunidade, o acesso a direitos básicos, tais como habitação, saúde, emprego, transporte, alimentação e convívio familiar. Partindo, então, dessa ideia, retornamos (no item a seguir) à discussão feita, no capítulo 4, sobre o “fracasso escolar”.

⁷⁴ Discutido no capítulo 5.

6.4 O QUE EXPLICARIA O “FRACASSO ESCOLAR”?

Nesse item buscamos, com base nas falas das entrevistadas, identificar os aspectos relativos às concepções dos indivíduos no que se refere às causas do chamado “fracasso escolar”.

Portanto, fizemos a seguinte pergunta:

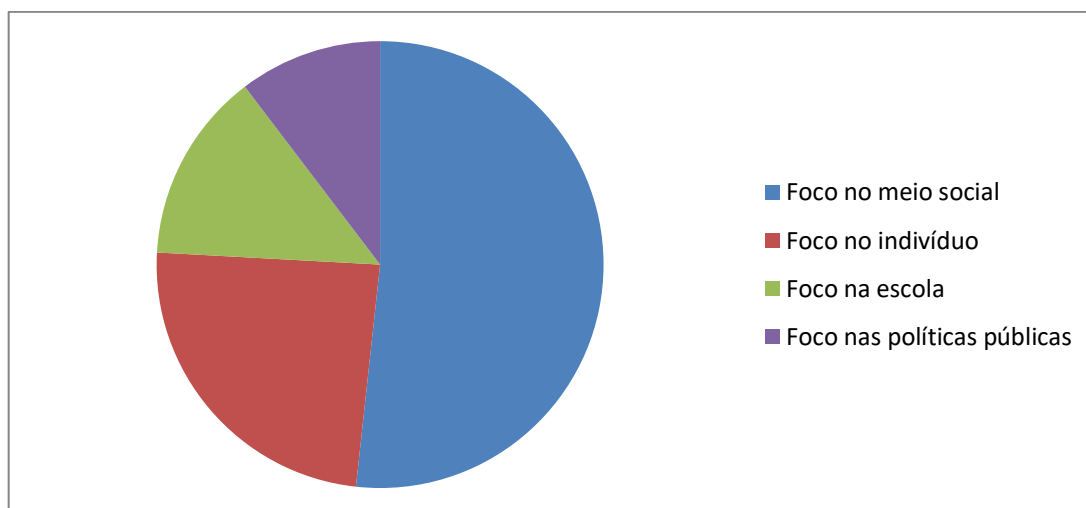
- Em sua opinião, por quais motivos ocorrem as reprovações e interrupções dos estudos? Em outras palavras, quais seriam as razões para o “fracasso escolar”?

Já para os familiares e para os estudantes, fizemos outra abordagem, porém tentando atingir o mesmo objetivo. Assim, foi perguntado a eles:

- Por quantas vezes você (seu filho) sofreu reprovações? Em quais séries (anos)?
- Alguma vez você (seu filho) interrompeu os estudos? Se isso ocorreu, explique quais foram os motivos.
- Como você explica as suas reprovações (as reprovações de seu filho)? Por quais motivos ocorreram?

Dessa forma, representamos as respostas obtidas no gráfico 5, de acordo com o que consideramos pontos em comum. Se não, vejamos:

Gráfico 5 – Causas do fracasso escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Procuramos dividir as respostas de acordo com o que era focalizado pela entrevistada, lembrando que não havia limites de respostas; assim, boa parte delas não se limitou a estabelecer exclusivamente uma causa para o “fracasso escolar”. No entanto, salientamos que

mais de 50% das respostas citaram alguma relação com o meio social do estudante como causador da problemática, 24% delas foram direcionadas às questões motivacionais internas ao indivíduo, 13% apontaram problemas nas questões pedagógicas e somente 10% estabeleceram relações entre o “fracasso escolar” e as políticas públicas e educacionais.

Vamos, a partir deste ponto, dialogar mais detalhadamente sobre os elementos apontados nas entrevistas. Observemos a tabela 23:

Tabela 23 – Possíveis causas do “fracasso escolar”									
(continua)									
Número	Respostas	Total	Quantidade						
Influência do meio social			T	D	Pe	C	Pr	F	E
			04	02	04	03	03	03	05
	Falta de educação básica proveniente da família/ violência/ mudanças, dramas de vida.	16	03	01	03	03	02	01	03
	Existe a desvalorização do papel da escola e muitas vezes esse conflito é representado pelas “más influências... amigos da bagunça, o traficante, etc.”	11		01	02	02	01	02	03
	Teoria da carência cultural.	02		01			01		
	Indisciplina. (que também está ligada à falta de educação familiar). Necessidade do adolescente em mostrar poder, aumentando a indisciplina.	16	03	02	02	03	02	02	02
O foco está na escola			T	D	Pe	C	Pr	F	E
			04	02	04	03	03	03	05
	Está diretamente relacionado ao processo avaliativo e ao currículo.	05	03	02					
	Não há continuidade no trabalho pedagógico, pois a população é flutuante (migratória). Chegam ao Fundamental 2 em defasagem de conteúdo.	07	01		02		01	02	01
O foco está no indivíduo			T	D	Pe	C	Pr	F	E
			04	02	04	03	03	03	05
	Desinteresse do próprio estudante. “Eles não têm vontade de mudar a sua condição”. Não valorizam a escola. Preguiçosos.	08						03	05
	Desmotivação do aluno diante de um sistema de ensino arcaico. A escola não é atrativa, não se moderniza.	02			01				01
	A obrigatoriedade do ensino atrapalha, uma vez que a justiça mantém na escola, à força, estudantes que não têm nenhum interesse em estudar.	03		01		01		01	
	A educação virou mercadoria. Defende que quem trabalha na educação exerce uma espécie de missão e deveria fazer mais pela educação independente do salário, de horas recebidas, etc.	01		01					
	Falta dedicação do professor.	07	03	02		02			

Tabela 23 – Possíveis causas do “fracasso escolar”			(conclusão)						
Foco está nas Políticas Públicas			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
	Falta de política educacional e políticas intersetoriais que visem, de maneira geral, à qualidade na educação.	03	01		01	01			
	Falta de investimento na educação como um todo.	06		01	03		01		01

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Por meio da análise do gráfico 5 e da tabela 23, podemos afirmar que existe uma tendência pelas entrevistadas em apontar as respostas para o “fracasso escolar” para “fora dos portões” da escola. Das 24 pessoas participantes, apenas duas não fizeram nenhuma menção ao meio social do estudante.

Dessa forma, entre as respostas obtidas que, de alguma maneira, focaram a influência do meio social, são citadas a “falta de educação”, de “bons modos”, de “civildade”, que, segundo as entrevistadas, deveria ser realizada pela família, mas que muitas vezes isso não ocorre. Além disso, citaram a falta de participação dos familiares na vida escolar do estudante, ou da vida dele em geral, como sentar e conversar, olhar os cadernos diariamente, observar se o filho está faltoso na escola. Também alertam sobre os diversos problemas, entre os quais o de viver em comunidades dominadas pelo tráfico de drogas ou em zonas rurais (problemas diversificados, mas ambos atrapalham o andamento dos estudos desses alunos, segundo esses participantes).

Uma das entrevistas (TÉCNICA 06) cita como exemplo algumas situações de abusos sofridos por esses estudantes, a saber: mães que se prostituem à frente dos filhos, por exemplo, fazendo-os chegar com sono à escola, o que torna difícil o aprendizado; ou casos de filhos de pessoas envolvidas no tráfico que convivem com violência, drogas, armas e que, por essa série de fatores, também acabam por afetar seu desenvolvimento escolar (TÉCNICA 06, COORDENADORA 01, COORDENADORA 03, PROFESSORA 02, PROFESSORA 09, PEDAGOGA 07 E PEDAGOGA 10). Dessa mesma maneira, as interrupções dos estudos, muitas vezes, estariam ligadas a diversas formas de violência sofrida por esses estudantes em meio familiar, ou no bairro, ou a casos de falecimento de um dos responsáveis, enfim, a diversos dramas que, em muitas situações, forcem a criança e/ou adolescente a interromper os estudos.

Essas interrupções escolares têm, em geral, relação às constantes mudanças de escola ou de cidade, podemos afirmar que isso causaria a uma não continuidade do trabalho pedagógico realizado pela escola, pois, em todos os anos, diversos alunos recebem a carta de transferência (por solicitação da família) ocorrendo frequentemente a mudança para outro bairro, cidade ou estado.

De qualquer forma, percebemos aí um paradoxo, do qual já havíamos mencionado algo no capítulo 2: intrigou-nos o montante de estudantes que simplesmente “desaparecem” da matrícula inicial, quando comparamos o número de matriculados no EF2 (Ensino Fundamental 2 (2013) em relação ao número de matriculados no EF2 (2014), dando uma diferença de 2.054 alunos a menos (tabela 3)⁷⁵. Ou seja: nossa primeira hipótese era que boa parte desses estudantes fossem encaminhados à EJA. Verificamos, por meio das entrevistas, que, de fato, há uma tendência nesse remanejamento dos estudantes em defasagem quando completam 15 anos; porém, quando observamos os números, notamos que o aumento da matrícula na EJA em 2014 foi apenas 122 matrículas, não explicando o paradeiro de 2.054 estudantes. Dessa maneira, resta-nos verificar as estatísticas quanto aos índices de abandono⁷⁶ e reprovação daquele ano (como referência), a saber:

TABELA 24 – ÍNDICE DE ABANDONO E REPROVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – SERRA-ES, 2013

ANO	ABANDONO		ANO	REPROVAÇÃO	
	1.º ao 5.º ano	6.º ao 9.º ano		1.º ao 5.º ano	6.º ao 9.º ano
2013 ⁷⁷	0,5	1,9	2013	8,7	20,7

Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base no MEC/INEP/PMS/SEPLAE/DAE – Fev./2014.

Diante desses dados, podemos considerar que, dos 17.581 estudantes matriculados no EF2 em 2013, 334 (1,9%) abandonaram a escola e 3.639 (20,7%) foram reprovados. Dessa maneira, com um quantitativo de abandono de 334 alunos, não há nesses dados nenhuma justificativa sobre o paradeiro dos 2.054 alunos da EF2 em 2014. No entanto, podemos fazer algumas

⁷⁵ Reprodução dos dados expostos na tabela 3 quanto à matrícula inicial:

ANO	EF1	EF2	EJA
2013	23.733	17.581	3.141
2014	25.522	15.527	3.263
DIFERENÇA ENTRE 2013 E 2014		2054	

⁷⁶ É o índice que revela a proporção de alunos da matrícula total do ensino fundamental, no ano em que abandonaram a escola.

⁷⁷ Ano de referência estatística para a nossa pesquisa.

deduções importantes diante dos comentários de nossas entrevistadas, pois 15 delas fizeram alguma alegação como justificativa para o “fracasso escolar” o fato de o município da Serra possuir uma população bastante flutuante, com características migratórias, tanto de chegada quanto de partida. Podemos supor, com isso, que boa parte desses estudantes não entram nas estatísticas de abandono, porque recebem a carta de transferência emitida pela escola; porém, na prática, conforme pudemos notar em alguns relatos, esses estudantes interrompem aquele ano de estudo, retornando apenas no ano seguinte (em outra escola, ou em outro município, ou em outra rede, ou em outro estado, ou até mesmo na mesma escola), como estudantes repetentes. Vejamos alguns exemplos:

[...] a gente chama de clientela flutuante, eles saem muito da escola, né? Não são um ou dois não! É uma quantidade absurda, né? São alunos que se matriculam, começam e dois três meses saem da escola. A família vem pega a transferência e se muda do bairro [...] daí três meses depois volta com a criança de novo, às vezes não esteve em escola nenhuma, às vezes sim, né? Nós temos alguns casos aqui de alunos assim. Temos três casos desse tipo, até mais [...] tem um, por exemplo, que entrou na escola, aí saiu, voltou, saiu de novo, voltou, já é a quarta vez, quarta vez! No mesmo ano, no mesmo ano! (PROFESSORA 09).

[...] não, eu vim ‘pra qui’, tem cinco anos que eu vim ‘pra qui’, eu morava na Bahia. [...], depois [referindo-se a seus filhos] foram pra escola BNA [em um bairro próximo] e depois na EBC [outro bairro da Serra] e só depois seguiram para a ‘EMEF Elivelton’ [onde seu filho de 16 anos está cursando o sexto ano] (FAMILIAR 16).

[...] eu fazia a sexta [referindo-se ao 7.º ano], aí eu parava, quando chegava no meio do ano, aí eu não ia mais. [Ela interrompeu o 7.º ano por quatro vezes] [...] Eu morava em São Paulo, depois me mudei, comecei estudar em Linhares, fui morar um tempo em Linhares, aí eu parei, de novo, aí aqui, aí agora comecei de novo no começo do ano [...] (ESTUDANTE 14).

A respeito dos processos migratórios, Elias afirma que “[...] um dos principais motores da mudança na estrutura das relações humanas, e das instituições a elas correspondentes, é o aumento ou diminuição das populações” (ELIAS, 1993, p. 38). Como vimos, no capítulo 2, o município da Serra teve um crescimento demográfico de 2.858% em cinco décadas e, como bem mencionou parte dos entrevistados, a migração que ocorre na Serra tem características específicas, pois nos dá indícios de que se trata não apenas de um contingente populacional que migra e se fixa, senão de um número expressivo e uma população migrante e flutuante que nem sempre se fixa em um bairro determinado, ou em um município, ou mesmo no estado. Por sua vez, Álvaro Marchesi (2004), em sua pesquisa sobre as condições dos “maus alunos” no contexto espanhol, destaca que seu país tem vivido um processo de recebimento de imigrantes, apontando que essa realidade tem afetado o âmbito educativo:

La educación no puede permanecer alejada de los cambios y de los problemas que se están produciendo en la sociedad. Más bien está inmersa en ellos, pero se ve arrastrada a hacerles frente con una estructura y unos medios más propios épocas pasadas. Es normal, por ello, que la educación se vea sometida a profundas tensiones (MARCHESI, 2004, p. 23).

Portanto, caberiam novas pesquisas que investigassem melhor esse fenômeno no município e a forma como isso tem afetado o processo educacional desses alunos.

Ainda sobre o aspecto do meio social como principal fator para explicar o “fracasso escolar”, 11 entrevistadas fazem alguma menção à pouca influência que a escola tem sobre a vida do estudante se comparada a outros meios sociais com que ele convive, como família e amigos. Direta ou indiretamente, percebemos, em algumas falas, que existe uma cultura de desvalorização do ensino e a não compreensão sobre os aspectos que a educação pode fazer à vida do estudante. Valoriza-se o trabalho ou o tráfico, ocorrendo uma indisposição para mudanças sociais (desmotivação). Ocorre, portanto, nesse sentido, uma sobreposição de valores (escola X cultura social de desvalorização do ensino). Muitas vezes, esse conflito é representado pelas “[...] *más influências... amigos da bagunça, o traficante, até mesmo a religiosidade quando praticada com um certo fanatismo desvalorizando as ‘coisas materiais’ em função das ‘coisas espirituais’*” (DIRETORA 12). Por exemplo, quando o familiar 16 demonstra não se preocupar com o paradeiro do filho e afirma que este está trabalhando em feiras da Grande Vitória: largou a escola para trabalhar e fugir de casa⁷⁸. Ou ainda quando a diretora 12 afirma que, no bairro em que ela trabalha (já há muitos anos), percebe que, em geral, os estudantes não têm perspectiva de vida nos estudos, pois tendem a se envolver no tráfico ou seguem religiões neopentecostais que, segundo a entrevistada, explora a fé daquelas pessoas e limita a visão de uma perspectiva nos estudos. “*A mãe muitas vezes não quer ver seu filho no tráfico, então se ‘enfia’ na igreja, pois é a única forma. Aí ela é explorada! Aí o filho fica ali naquele mundinho, mas é salvo do tráfico. [...] E olha que sou protestante, heim!*” (DIRETORA 12).

No tocante aos papéis desempenhados historicamente pelas religiões cristãs no Ocidente, em especial a Igreja Católica e posteriormente as religiões protestantes, entre um desses elementos, podemos citar suas atuações no processo de controle e coerção da conduta humana (ELIAS, 2011). O indivíduo na construção de sua psicogênese e de sua sociogênese (processo

⁷⁸ Esse é o familiar que, ao que tudo indica, bate no filho e já foi denunciado às autoridades.

que não se encerra e está em constante transformação), estando ele “mergulhado” nas instituições religiosas, seus *habitus* podem ir sendo fixados de maneira profunda em sua individualidade por meio das relações estabelecidas nessa figuração, aumentando a compulsão de policiar o próprio comportamento (autocontrole) e pondo em movimento o modelo de “comportamento cristão”⁷⁹.

No Brasil, nas últimas décadas, segundo Mariano (2004), temos visto o crescimento das religiões chamadas de neopentecostais⁸⁰. Muitas foram as vertentes protestantes ramificadas desde o movimento da reforma aos dias de hoje, entre as quais, a Igreja Universal do Reino de Deus⁸¹, que é citada por Ricardo Mariano (2004, p. 128) por sua “[...] acentuada capacidade de arrecadar recursos, superior à das demais igrejas”. Entre elas o movimento pentecostal se caracteriza por rigorosidades na conduta do fiel em relação ao tipo de vestimenta, formas de relacionamento em sociedade e também pela crença na promessa bíblica de falar em “línguas estranhas” ou “língua dos anjos”, entre outras características. Outro movimento bastante importante na história do protestantismo é o calvinismo⁸², o qual originou diversas doutrinas e mais recentemente passou a influenciar novas denominações de caráter também pentecostal (neopentecostais). O calvinismo acredita na “teoria da predestinação” (WEBER, 1994) de que os escolhidos por Deus manifestam sua graça por meio das bênçãos visivelmente recebidas: aquele que é escolhido é próspero, é agraciado, é abençoado. Dessa maneira, cria-se um novo padrão de comportamento (*habitus*).

Diante da fala da diretora 12, podemos supor que determinadas condutas comportamentais associadas ao pensamento religioso neopentecostal têm, de alguma maneira, trazido mudanças no *habitus* das famílias e dos estudantes que compreendem ser essa a forma (talvez única na

⁷⁹ No livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Max Weber (1994) desenvolve sua tese sobre a relação que se deu entre as mudanças culturais desenvolvidas por meio do que ele chama de uma “ética protestante”. Tal movimento criou também as bases éticas⁷⁹ do capitalismo no plano das ideias. Apostamos em uma possível aproximação entre a teoria de Weber e a do *Processo civilizador* de Elias. A ética engendrada no seio das figurações das instituições e famílias que constituíam as religiões protestantes pode ser compreendida também como processos de mudanças nos *habitus* de toda uma sociedade, uma vez que Weber também afirma que tal ética (*habitus*) foi sendo processualmente deslocada para a sociedade.

⁸⁰ Seu avanço não é expressivo apenas nos planos religioso e demográfico. Estende-se pelos campos midiático, político-partidário, assistencial, editorial e de produtos religiosos. Seus adeptos não se restringem mais somente aos estratos pobres da população, encontrando-se também nas classes médias, incluindo empresários, profissionais liberais, atletas e artistas. Ao lado e por meio disso, o pentecostalismo vem conquistando crescente visibilidade pública, legitimidade e reconhecimento social e deitando e aprofundando raízes nos mais diversos estratos e áreas da sociedade brasileira (MARIANO, 2004, p. 121).

⁸¹ Fundada na cidade do Rio de Janeiro em 1977 (MARIANO, 2004).

⁸² João Calvino, no século XVI, foi líder de um novo movimento religioso no contexto da Reforma Protestante, criando um novo sistema teológico bíblico, no qual, entre suas doutrinas, pregava a “teoria da predestinação”.

concepção dessas famílias) de livrar seus filhos do mundo do tráfico e das drogas. Afinal, a construção da sociogênese e da psicogênese desse indivíduo condiz com uma conduta de autocontrole diante das “tentações do mundo”. Por meio dessa visão, é possível também abrir um leque de possibilidades investigativas: de que maneira as figurações neopentecostais têm produzido novos *habitus*? E até que ponto essas novas condutas podem também se entrelaçar com a figuração escola e modelar novos *habitus* no cotidiano escolar?

Ainda sobre o grupo de respostas que buscam explicação ao “fracasso escolar” no meio social do estudante, a professora 09 acredita que a falta de acesso às informações culturais (gerais), por parte do estudante, ou seja, o fato de eles não terem acesso a outras formas de apreender sobre o mundo, sobre outros lugares, outras culturas, limita-os no aprendizado. “[...] *muitos não sabem que Vitória é uma ilha, por exemplo, não têm acesso ao cinema, a livros, como rotina*” (PROFESSORA 09). Ela ainda complementa dizendo que as famílias são carentes e não têm como proporcionar esse acesso, e a escola, então, seria não apenas um dos poucos locais de acesso às informações dos conteúdos formais, mas o de acesso a eventos culturais, teatro, cinema, literatura, arte, socialização. Porém, de seu ponto de vista, nem sempre isso ocorre na escola, ou ocorre de forma insuficiente. Retornamos, assim, ao fato de que mais de 50% dos entrevistados fizeram alguma alusão ao meio social dos estudantes como uma imagem relacionada à carência, violência e despreparo familiar. Sentimos a necessidade de retomar a discussão sobre a “teoria da carência cultural”. Vejamos, assim, o seguinte trecho:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores [...] quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. [...] acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 1999, p. 70).

Assim também para Charlot (2000), é verdade que o “fracasso escolar” tem alguma relação com a desigualdade social, mas isso não significa dizer que a origem social é a “causa do problema”. Assim, Charlot complementa: “O que podemos constatar é que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem frequentemente a famílias populares. Nada mais. Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria” (CHARLOT, 2000, p. 25). Os debates em torno do fracasso escolar migraram historicamente das teorias biologizantes para as teorias que trazem o enfoque social (com base em Bourdieu e Passeron); porém, autores como Patto (1999) têm buscado manter a

análise no campo da sociologia sem descartar possíveis condições biológicas (em condições específicas), mas ampliando a análise além da teoria da carência social, pois, segundo essa autora, todos os elementos devem ser levados em consideração, e não apenas um.

Assim, continuando a fala de nossos entrevistados, destacamos outras citações referentes às influências que o meio social exerce sobre a criança e o adolescente. Em geral, os estudantes em defasagem são associados à indisciplina, como já vimos, e isso, muitas vezes, também se associa, segundo boa parte dos entrevistados, à educação proveniente de casa, daquela recebida no meio familiar: a questão indisciplinar dos estudantes (sempre associados àqueles em situação de defasagem). A coordenadora 01 também realça o fato de que adolescentes em geral estão em uma fase de autoafirmação, o que é possível ter relação com o mundo do tráfico e da violência, que permeia, em muitas situações, a vida dessas pessoas direta ou indiretamente e leva alguns “a querer demonstrar” o que não são, apenas para amedrontar, ameaçar e se impor ao grupo; portanto, é uma questão que atinge muito mais as séries finais:

[...] a gente começou a pegar o aluno, sentar com ele, trazer o pai e a mãe, a gente descobriu uma coisa. Descobriu que o pai e a mãe, em geral, eram gente boa, dava boa educação para o menino. Então, o histórico aqui mostrou o seguinte: os alunos aqui, eles gostam de dizer que são do movimento (tráfico) pra mostrar poder, pra amedrontar professor, entendeu?! Não vou dizer que não existam pessoas aqui dentro da escola que realmente são do movimento, mas muitos só querem amedrontar (COORDENADORA 01).

Paradoxalmente, o segundo grupo mais citado está voltado para a atuação do indivíduo como sujeito isolado do meio social, mais especificamente para a atuação do estudante e/ou do professor. Nesse caso, alguns adjetivos ou ações foram designados aos alunos (por outros ou por eles mesmos), tais como “desinteressados”, “preguiçosos”, “desmotivados”, “sem vontade de mudar”, revelando-nos certo paradoxo ou dilema. Afinal, o “fracasso escolar”, sob esse dilema, seria causado pelo desinteresse do sujeito em aprender, ou por aquele proveniente da falta de valorização do ensino formal, o qual ele aprende no seu convívio social? Ou ainda: o *habitus* da nossa atual sociedade brasileira tem-se manifestado por meio da desvalorização do ensino formal?

Outra abordagem também centrada no indivíduo tem recaído sobre a atuação do professor, envolvendo o currículo, metodologia e processos avaliativos. Quanto à atuação do professor, foram mencionadas ações como: “devem exercer uma missão” (sem se importar com o salário); “precisam ser dedicados”, “empenhados”; “têm de ter vontade em fazer bem o seu

trabalho”; “são despreparados”; “falta formação continuada”; “falta uma boa formação inicial para eles”; “precisam mudar metodologias e formas de avaliação”. Portanto, aquele professor que “não se envolve”, que está “descompromissado”, também é culpabilizado pelo “fracasso escolar”, pois, muitas vezes, sem que aja problematizações quanto às atitudes “descompromissadas” desse professor, ele passa a ser tratado também como um “professor deficiente”.

Podemos, então, tentar uma aproximação entre a crítica de Charlot às teorias da deficiência e a concepção sociológica de Elias (1994). Uma vez que essa ideia responsabiliza o indivíduo, taxando-o de sujeito deficiente sociocultural, limita-se a uma análise determinista, compreendendo o aluno (e o professor) como objeto cheio de lacunas, de faltas, o que levaria ao insucesso. Desse modo, busca-se inequivocamente a origem como causa, e não como processo. Ora, se a sociedade e o indivíduo são figurações que se entrelaçam, segundo nos afirma Elias (1994), e se não há como compreender o indivíduo sem perceber as diversas figurações que ele compõe e de que é composto, não podemos culpabilizar o indivíduo sem antes discorrer sobre toda uma sociedade que valoriza as desigualdades. “Assim sendo, o ‘verdadeiro’ responsável é a própria sociedade, que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências” (CHARLOT, 2000, p. 29).

Outro dilema que notamos, ao cruzarmos os dados, é referente à importância dada à atuação do Estado na qualidade de instituição mantenedora do ensino público, por meio das políticas educacionais. No entanto, quando avaliamos a tabela 23 (concepções sobre Estado), podemos perceber que a maior parte das respostas está voltada para o entendimento de que o Estado tem se ausentado muitas de suas funções. Por outro lado, quando as entrevistadas foram solicitadas a falar abertamente sobre as causas do “fracasso escolar”, apenas sete delas voltaram a citar a importância do papel do Estado para o sucesso da escola pública como um todo, conforme vimos, no gráfico 5, em que o foco, na maioria das vezes, recaiu sobre as influências sociais e o desinteresse do indivíduo. Acreditamos que, na mentalidade geral do grupo entrevistado, salvo algumas exceções, há uma compreensão de mundo, sociedade e indivíduo compartimentada a respeito dos problemas sociais e educacionais.

Segue um trecho da entrevista concedida pela técnica 08, que também acredita na importância do meio social como influenciador sobre as condições de aprendizagem da criança e do adolescente:

[...] essas questões interferem diretamente no aprendizado e aí muitas vezes a escola “vai levando” porque você não tem o suporte, né?! É... pra lidar com essas questões. Imagina uma criança que é criada pelo tio que é usuário de drogas, os pais foram assassinados; outra criança que foi... que sofre violência sexual em casa... é essa gama de coisas, né?! [...] a gente precisava de atendimento mais amplo, uma política intersetorial pra atender. [...] O professor sozinho não dá conta não! [...] Aí o povo acha que se você trabalhar ampla e unicamente com professores [*com formação como o PNAIC, por exemplo*], pra atuar nos espaços de alfabetização, significa dizer que você não vai mais ter problemas com aluno chegando no 5.º ano sem saber ler nem escrever. Isso não é verdade! [...] É que não é única e exclusivamente responsabilidade do professor, ou da escola. É que necessita uma intervenção de outros setores da administração pública (TÉCNICA 08, grifo nosso).

Nesse contexto, voltamos a falar sobre a indicação de alguns entrevistados, incluindo a técnica 08, que acredita na necessidade das macropolíticas e intersetoriais que visem à qualidade na educação. Essa percepção, apesar de também supervalorizar as circunstâncias do meio social, tem um diferencial: procura descrever as condições de vida em que muitos estudantes são expostos e, compreendendo que essa relação entre meio e aprendizagem não pode ser negada, avança na discussão, exigindo providências por meio de políticas públicas que tenham como base teórica de sua execução a compreensão de uma educação que não ocorre apenas entre os muros da escola. Acredita-se aqui no sistema de parcerias, mais: acredita-se que, sem uma visão ampla da educação e das necessidades humanas, não há como superar o “fracasso escolar”. Novamente citamos a concepção de “cidade educadora” defendida por Jaqueline Moll (2008), que versa sobre os diversos espaços, tempos e atores de um território educativo.

6.5 AUTOIMAGEM E PERCEPÇÕES SOBRE O ESTUDANTE EM DEFASAGEM

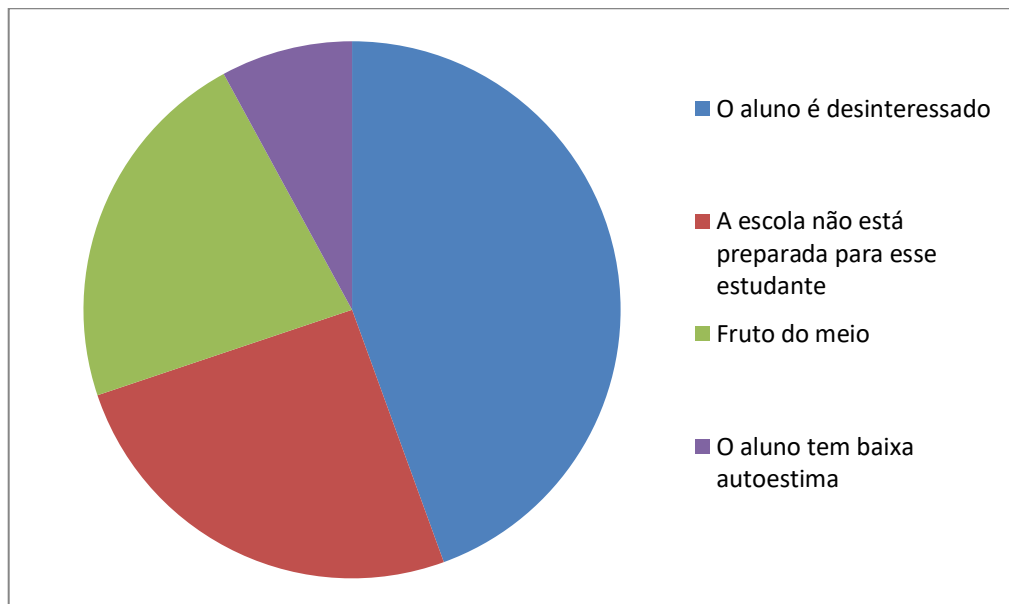
Neste último item, procuramos compreender um pouco o que pensam as entrevistadas sobre o estudante em defasagem, seja um estudante (autoimagem), um familiar, seja um profissional da educação. Para tanto, fizemos as seguintes perguntas (variando se o entrevistado era um estudante ou familiar):

- Como você percebe o estudante em defasagem? O que pensa dele e de sua condição?
- Como você explica as suas reprovações? E as de seu filho?

- Se você (seu filho) interrompeu os estudos alguma vez, explique os motivos que o(a) levaram a isso.
- Você acha que você (seu filho) tem alguma dificuldade em aprender alguma matéria? Quais e por quê?

Assim pudemos também traçar perfis de como esses estudantes se vêem e a quem eles culpabilizam pelas suas reprovações e/ou interrupções, para, assim, confrontá-las com o pensamento exposto pelos familiares e pelos educadores. Chegamos, portanto, às seguintes conclusões expostas no gráfico 6 e na tabela 25:

Gráfico 6 – Imagem e autoimagem do estudante em defasagem



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tabela 25 – Imagem e autoimagem sobre o estudante em defasagem (continua)									
Núm.	Respostas	TOTAL	Quantidade						
Relaciona-se a sua condição ou influência social			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
01	Percebe o estudante como fruto de sua condição social: noites mal dormidas, violência, tráfico, drogas, abusos, questões socioemocionais, fome.	08	01	01	02	01	02		01
	Muitas vezes o aluno se deixa levar pelas más influências (relaciona-se à desvalorização da escola e ao peso das influências externas, do meio social, como família e amigos).	06			01	01	02	01	01

Tabela 25 – Imagem e autoimagem sobre o estudante em defasagem									
			(conclusão)						
Relaciona-se à incompetência da escola			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
02	São alunos que em geral estão defasados não apenas na idade, mas nos conteúdos principalmente. Chegam aos últimos anos do ensino fundamental com grande déficit na leitura e na escrita.	10	02	01	02	02	03		
	São vítimas de uma escola mal preparada, com professores que precisam rever metodologias e sistemas avaliativos, além de se rever o currículo.	02	01					01	
	A bagunça na escola atrapalha. A escola precisa ser organizada senão não há aprendizado.	04				02		02	
Relaciona-se à própria irresponsabilidade			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
03	São bagunceiros.	17	03	02	02	03	02	03	02
	Muitas vezes o aluno é malandro, quer a facilidade das coisas e não se preocupa com os estudos. Irão para a ilegalidade (ou já estão nela) ou, mesmo que não se marginalizem, não apresentam expectativas de vida profissionais. Algumas vezes, falta-lhes apenas uma motivação interna, uma conscientização da importância da escola, mas isso é do indivíduo. São “preguiçosos”. São “desinteressados”.	06						01	05
Relaciona-se à baixa autoestima			T 04	D 02	Pe 04	C 03	Pr 03	F 03	E 05
04	Baixa autoestima. Sentem vergonha de sua condição, ou sentem orgulho quando afirmam que mudaram de comportamento.	05							05

Fonte: Dados elaborados pela autora (2017).

No primeiro grupo de respostas sobre a imagem que se tem do estudante em defasagem, podemos notar que oito educadores dos 16 entrevistados fazem alguma referência à condição de defasagem do estudante com a sua condição de vida, como vítimas de influências negativas e vítimas de toda espécie de violências, acesso fácil ao mundo do tráfico (como já bastante discutido no item 6.4). No entanto, quando avaliamos as respostas dos familiares e dos estudantes, percebemos que não condizem com o mesmo pensamento, pois as famílias em geral não associam suas condições de vida com as condições de “fracasso escolar” de seus filhos. Da mesma forma, dos quatro estudantes entrevistados, apenas um (estudante 04)

relatou que o fato de sua mãe ter morrido (quando ainda era criança⁸³) foi o principal motivo para as primeiras reprovações nas primeiras séries, desencadeando aí uma série de consequências e várias outras reprovações.

Pesquisadora: Você sofreu alguma reprovação?

Estudante 04: Quando eu “tava” chegando na quinta série, aí [...] eu perdi minha mãe, “aí eu achei minha mãe”, aí eu fiquei com depressão [...] aí minha vó repetiu minha série tudo de volta.

Pesquisadora: Deixe-me tentar entender, por favor! Você perdeu sua mãe de que forma?

Estudante 04: Quando eu tinha uns sete anos, ela faleceu. Aí eu fui morar com minha vó e agora tô até hoje com ela.

Pesquisadora: Hum! [...] Então a sua avó se tornou a sua mãe, é isso?

Estudante: Isso.

Por meio da entrevista, não fica claro se o estudante reprovou ou não quando ainda tinha 7 anos de idade, porém ele demonstra acreditar que esse fato afetou a sua vida escolar de tal maneira, que entrou em depressão e reprovou na “quinta série”⁸⁴.

Entre os educadores também há um grupo de quatro entrevistados que relacionam esses estudantes ao meio social, afirmando que, em geral, são alunos que desvalorizam a escola, porque o seu meio social também não valoriza. Dessa maneira, não haveria, por parte dos estudantes, o entendimento sobre o sentido da escola, não apresentando perspectivas de vida por meio do aprendizado escolar. No entanto, apenas um estudante afirma que foi bastante influenciado por colegas – “[...] comecei a me enturmar com o pessoal da bagunça, aí eu reprovei a minha primeira vez” (ESTUDANTE 08) – revelando aí um entendimento de que seu meio o influenciou, mas sem deixar de se responsabilizar por seus atos, fato que menciona em outras partes da entrevista.

O segundo grupo de respostas focaliza a escola como a instituição que não cumpre bem o seu papel. Em geral, os educadores apontam que os estudantes chegam às séries finais sem serem alfabetizados (ou com um vocabulário pobre) e que, portanto, não acompanham bem os conteúdos, pois não se apropriaram de forma segura da leitura e da escrita. É interessante

⁸³ O estudante 04, em 2016, estava com 16 anos e cursava a turma conclusiva do ciclo.

⁸⁴ Não soubemos identificar se ele se referia à 5.^a série ou ao 5.^o ano, pois muitos estudantes se confundem com as nomenclaturas.

notar que oito dos 16 educadores mencionaram algo a respeito e que apenas o familiar 16 disse que seu filho não aprendeu (não aprende) bem na escola. Nenhum dos estudantes apontaram o problema como algo que seria fruto da incompetência escolar. Nesse mesmo sentido, o próprio familiar demonstra certa insatisfação com a escola (as escolas pelas quais o filho passou) dizendo que “[...] o professor precisa ensinar e o aluno aprender, né?” (FAMILIAR 16). E também três dos educadores (todos os três coordenadores) realçam a questão da organização disciplinar da escola, pois “[...] sem organização, com bagunça, não tem como aprender, né?” (COORDENADOR 18), o que é ratificado pelo familiar 13.

Entre as repostas separamos aquelas que, de alguma maneira, focalizam o indivíduo com concepções que adjetivam os sujeitos (estudantes). Dessa forma, observamos que seis profissionais da educação mencionam que esses estudantes não se preocupam com os estudos e não apresentam expectativas (ambições) que envolvam o aprendizado escolar. Algumas vezes, falta-lhes apenas motivação interna, uma conscientização da importância da escola, mas isso é do indivíduo. Portanto, são vistos como “preguiçosos” ou “desinteressados”.

E, por fim, também separamos um grupo de respostas que obtivemos, em geral de forma indireta, pois todos os estudantes apresentavam falas e comportamentos que demonstravam vergonha de sua situação. Demonstravam desconforto por estarem “fora dos padrões”, por serem “repetentes”, por “não aprenderem”, dos quais dois também associaram suas ações às “bagunças” e todos os quatro se (auto)distinguiam como preguiçosos ou desinteressados, ou não viam sentido na escola. No entanto, nenhum familiar demonstrou perceber esse sentimento a respeito de seu filho. Também verificamos que, dos cinco estudantes entrevistados, os estudantes 08, 11, 14 demonstravam falar do passado e de suas reprovações com muita vergonha e se culpavam pelo fato. Essa atitude mudava radicalmente quando afirmavam terem mudado de comportamento. Numa espécie de *insight*, despertavam para a importância da escola, dizendo-se ser um novo estudante. O estudante 08 afirmou que ainda tinha dificuldades em algumas matérias, mas que se esforçava para que isso não o impedisse de ser aprovado, mas fundamentalmente esses três estudantes, em especial, demonstraram muito orgulho, revelando uma autoestima elevada quando falavam de suas mudanças comportamentais, e eles manifestaram ter sonhos que envolviam o aprendizado escolar. Vejamos alguns trechos das entrevistas:

[...] eu melhorei muito o desempenho e tal, é tanto que eu sou líder de sala, eu sou líder de sala! Tem o líder e o vice-líder, eu sou a líder. Eu melhorei

muito, muito mesmo, tipo assim [...] acho que eu melhorei 100%. [...] Eu antes matava aula e minha mãe não sabia que eu estava matando aula, então reprovei por falta [...] Esses quatro anos não voltam mais [referindo-se a 4 reprovações]. [...] antes eu não tinha interesse, agora eu tenho interesse. Eu não tinha dificuldade, era falta de interesse mesmo (ESTUDANTE 11).

[...] antigamente eu era [...] eu tinha uma mentalidade de criança, era criança demais e eu não pensava nessas duas coisas ao mesmo tempo, aí eu via o pessoal que era do tráfico, não tinha estudo, aí eu falava [...] olhava pra mim mesmo, se eu parar de estudar, eu com certeza vou entrar nesse lugar pra tentar arrumar dinheiro, pra tentar ser alguém na vida, e eu não vou conseguir. Aí foi assim que eu pensei, e agora eu ‘tô’ mudando um pouco minha vida, porque, além de eu ter reprovado no ano passado, eu ‘tô’ tentando pensar no meu presente. ‘Tô’ tentando passar (de ano) porque se eu quero ter [...] ser alguém na vida, eu tenho que conseguir pelo menos é [...] me desempenhar, né? Pelo menos, me desempenhar na escola e conseguir passar em uma faculdade, ganhar pelo menos o meu [...] fazer a minha pós-graduação, fazer as minhas coisas, tudo. Pelo menos o que eu conseguir [...] ser alguém na vida (ESTUDANTE 08).

Encerramos assim nossas considerações acerca das entrevistas. Buscamos dialogar com os participantes, selecionando trechos de suas falas (postas em destaque) como orientadoras desse debate. Diálogo em que procuramos estabelecer por meio de nossa revisão de literatura e de nosso referencial teórico. Sempre tivemos em mente a atenção aos nossos objetivos propostos na pesquisa: analisar as políticas de educação que podem ter sido (ou não) desencadeadas no município da Serra-ES, entre 2011 e 2015, que focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano; identificar as ações e/ou políticas educacionais realizadas no município que tivessem esse intuito; e identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos envolvidos na problemática da defasagem escolar, no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, às concepções sobre Estado, ao “fracasso escolar” e aos processos escolares.

Nas considerações finais, discorreremos nossa análise geral sobre esta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na importância de compreender o indivíduo no fluxo dos processos sociais; afinal, em Elias, os indivíduos somente podem ser entendidos nas teias de relações e nas interdependências que constituem entre si e com os “outros”. Sem perder de vista a noção eliasiana de que “[...] os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (ELIAS, 1994, p. 8), trazemos algumas considerações mais pontuais relativas às discussões que desenvolvemos nos capítulos precedentes.

Quando demos os primeiros passos de nossa investigação, buscávamos identificar como a rede municipal da Serra tem olhado para os estudantes em situação de defasagem, tentando, assim, saber se havia (ou não) ações ou políticas educacionais voltadas para esse público, delimitando nosso tempo entre 2011 e 2015.

Na fase inicial da pesquisa, procuramos ler documentos (nacionais e municipais) e autores que falassem sobre a questão da defasagem escolar no Brasil e sobre as discussões referentes ao “fracasso escolar”. À vista disso, sentimos a necessidade de aprofundar temas correlatos, como a qualidade na educação, a constituição histórica do Estado no Brasil e o direito à educação. A nosso ver, eram temas vastos, porém inseparáveis. Desse modo, tendo o município da Serra como referencial do nosso estudo, buscamos não o fragmentar no tempo e no espaço em relação às questões sociais e históricas no Brasil.

Podemos afirmar que há uma longa trajetória de exclusão e de educação elitizada na história da educação brasileira. Nessa perspectiva, a constituição de 1988 pode ser considerada como um importante momento de mudanças legais, inclusive com os desdobramentos que surgiram em decorrência dos avanços constitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9495/96, entre outras. Desde então, avançou-se com a universalização e a obrigatoriedade, associada aos dispositivos legais que corresponsabilizam família e Estado na educação das crianças e adolescentes, relacionando, portanto, questões como o direito, a qualidade e a atuação do Estado na garantia da educação pública.

Diante desse panorama, focamos no município pesquisado e deparamos um significativo contingente de estudantes (em defasagem) que delatam as condições do ensino na Serra e que,

com base em nossa investigação, mostram que, nos últimos anos, a forma como se tem configurada a política educacional em relação aos estudantes em defasagem, no município, tem se apresentado pouco sistematizada, descontínua e marcada por “jeitinhos” que vão tomando corpo no dia a dia da escola, os quais buscam a prevenção às reprovações e interrupções escolares. Apesar disso, compreendemos que há preocupação dos profissionais da educação, tanto nas escolas quanto na secretaria, em focar o tema do “fracasso escolar” como um todo e em relação às políticas de correção de fluxo.

Os documentos analisados e principalmente as entrevistas concedidas evidenciam que muitas são as ações realizadas no município focando esse tema, porém sempre de forma “pulverizada” e desconexa de outras questões sociais e educacionais. Dessa maneira, nos capítulos em que analisamos o conteúdo das entrevistas, tivemos a necessidade de organizar as informações recolhidas buscando criar padrões com base nas respostas obtidas. Assim, como maneira de melhor identificarmos as ações que são realizadas no município em relação à questão da defasagem, separamos em grupos tais ações, de acordo com a instituição realizadora. Assim, as ações de procedência da Secretaria de Educação foram agrupadas; as ações de procedências das escolas também foram agrupadas e, por fim, as ações que têm sua origem em outras secretarias com parceria público-privada e programas do Ministério da Educação, como o “Mais Educação”.

Salientamos que, segundo parte dos entrevistados, existe uma necessidade de as comunidades e das escolas contarem com os programas como o “Mais Educação” e os projetos de cunho filantrópico, realizados pela Secretaria de Assistência Social em parceria com instituições privadas, como mecanismos de ampliação de atividades extracurriculares, ocupando “o tempo” das crianças e dos adolescentes. Na falta de projetos específicos para estudantes em defasagem, os entrevistados, então, citaram “outros programas”, que, na concepção deles, acabam por se materializar como mecanismos de correção do fluxo à medida que contribuem para evitar o fenômeno do “fracasso escolar”.

Vimos que, apesar de o “Programa Mais Educação” foi citado por alguns entrevistados que destacaram a sua importância para o desenvolvimento escolar dos estudantes atendidos e para a necessidade de o estudante obter uma educação em tempo integral, indicando, assim, uma demanda para tal fato.

Apontaram também para a necessidade de ampliação da jornada estudantil, não apenas de um grupo reduzido (como ocorre no programa). Assim, avaliamos que parte dos educadores tem carência de mecanismos que lhes deem suporte maior ao trabalho conjunto com os alunos, por acreditar que a ampliação do tempo escolar poderia contribuir muito no desenvolvimento do aluno. Seria, nesse aspecto, a ampliação das escolas de tempo integral um caminho condizente com tais anseios desses educadores?

Trabalhar em prol da escola pública com qualidade é almejar que, entre diversos fatores, o número de estudantes em defasagem seja irrisório. Para isso, como vimos, são necessárias mudanças profundas no plano das ideias, na cultura, na concepção de políticas públicas e educacionais, nos investimentos, na valorização da carreira do magistério, nas metodologias de ensino e processos avaliativos, entre outros. Porém, o que fazer diante dos estudantes que já se encontram em condição de defasagem? Qual o lugar deles na escola?

Conforme destacamos neste estudo, desde a década de 1990 (mais intensamente), diversos projetos de aceleração de estudos (e também da organização dos sistemas em ciclos) foram implantados em várias partes do Brasil, inclusive no município da Serra, entre 2001 e 2004 (parceria IAS) e depois em 2011-2015 (proposta que dependia da adesão das escolas). Em nossa revisão de literatura, observamos que muitos autores (COIMBRA, 2008; OLIVEIRA, 2014; BRANDINI, 2011; FERREIRA, 2010; FERREIRA, 2011; CASSUCE, 2012; SOUZA, 2012; VALES, 2011; BARBOSA, 2012; MAINARDES, 2011; PARO, 2003a, 2003b, 2013)⁸⁵ se posicionaram por meio de críticas a esses modelos, em geral apontando o fato de que os governos têm utilizado dessas ações para conter as contas nos cofres públicos, contando com a “eliminação” do estudante repetente. Apontam também os dilemas nas concepções dos currículos, metodologias e processos avaliativos, os quais, segundo a visão geral, deveriam ser (res)significados diante de um modelo diferenciado de ensino e em respeito aos tempos de aprendizagem.

Corroboramos o pensamento desses autores diante de nossa análise sobre o “Projeto de Correção de Fluxo” (na Serra)⁸⁶, pois, segundo a coleta de informações e impressões analisadas por nós (como podemos verificar por meio das entrevistas e dos documentos),

⁸⁵ Refere-se às pesquisas mais recentes às quais tivemos acesso para nosso estudo.

⁸⁶ Esta foi a única ação sistematizada que focalizava o estudante em defasagem (entre 2011 e 2015).

observamos que muitas são as críticas dispensadas ao projeto, em geral semelhantes às que encontramos em análises de pesquisas sobre projetos similares.

Portanto, suscitamos outras indagações: se esses projetos apresentam na literatura (de maneira geral) críticas quanto à implementação, o que fazer diante dos estudantes que estão em defasagem escolar? Existem alternativas? Noronha (2006) realça uma visão positiva quanto aos projetos, pois destaca o fomento da inclusão social dos estudantes por meio das turmas de aceleração e o significativo trabalho da autoestima em subjetividade marcada pelas intercorrências do fracasso (DRAGO, 1999; PATTO, 1999; FERREIRA, 2011).

Neste quesito é que relacionamos o tema à qualidade na educação, pois, uma vez equalizada essa questão, a defasagem não mais seria “produzida” neste quantitativo atual⁸⁷. No entanto, a pergunta ainda persiste: é viável a alternativa de ensino com a formação de turmas específicas voltadas para esse público? Afinal, essas crianças e adolescentes vivenciam uma escola ainda distante de um ensino com qualidade social, no entanto elas se fazem presentes e para elas precisamos de respostas imediatas.

Uma das alternativas mencionadas nas entrevistas (pela técnica 08) levantava a possibilidade da criação da EJA no diurno, modalidade já implementada (durante o dia) em outras redes municipais do estado e em outras partes do Brasil. A técnica 22 descreveu que na Serra houve essa tentativa, mas que, da maneira como ocorreu, não houve demanda. Assim pensamos na necessidade de estudos quanto a essa alternativa: investigações sobre essa realidade nas experiências de outras redes e investigações quanto à demanda na Serra e também sobre as possíveis formas de implantação, assim como pesquisas sobre o processo de juvenilização na rede municipal da Serra.

No entanto, ressaltamos que a EJA como modalidade tem a própria concepção de ensino, suas diretrizes educacionais, princípios e objetivos e que, portanto, não deve ser compreendida como um “mero mecanismo de correção de fluxo”; ela está para muito além disso. Dessa maneira, ratificamos a necessidade de estudos para a implantação da EJA diurno no município, desde que seja compreendida na própria acepção, não impedindo que se

⁸⁷ Questão “resolvida” por governos que tendem a implementar sistemas em ciclos de aprendizagem, como políticas de contenção de despesas, e não como reconhecimento dos tempos diferentes de aprendizagem (PARO, 2103).

sistematizem outras formas de organizar projetos específicos para a correção de fluxo nos moldes de “aceleração de estudos”, ou outros a serem analisados; porém, que haja estruturação, recursos físicos, financiamentos, materiais didáticos específicos, profissionais que atuem exclusivamente com tais projetos, exigindo, assim, a flexibilização da carga horária do professor e formação continuada apropriada para as questões envolvidas no tema “fracasso escolar” e, somente assim, possam organizar-se pedagogicamente metodologias diferenciadas em relação às seriações regulares.

Salientamos também que o processo migratório que tem caracterizado a população estudantil no município⁸⁸, o qual pode ser um dos fatores que têm contribuído para a defasagem, cria também aspectos instigadores quanto às novas pesquisas. Muitos de nossos entrevistados afirmaram que o deslocamento constante dos estudantes não solidifica um processo educativo e que, em sua maioria, esses estudantes, provenientes de outros estados, “chegam” ao município já em situação de defasagem. Os dados de reprovação e evasão analisados nessa pesquisa apontam que os altos índices de atraso escolar se concentram nos anos finais do ensino fundamental. Haveria, portanto, alguma relação direta, de fato, entre as flutuações migratórias e os índices de defasagem no município?

Afirmamos também que, além do “Projeto de Correção de Fluxo”, muitas ações são realizadas no cotidiano da escola e na relação secretaria e escolas: por exemplo, as visitas dos técnicos da secretaria para oferecer suporte pedagógico às escolas ou comunicação às famílias sobre as condições da vida escolar do estudante, realizada pelos pedagogos nas escolas. Assim, o que varia de escola para escola não são os projetos (poucos), mas ações pontuais de indivíduos.

Essa variação ocorre, a nosso ver, por uma série de fatores destacados pelas atitudes adjetivas e particulares dos indivíduos: a atuação da família com o seu filho; a gestão escolar; a atuação dos coordenadores e pedagogos, além dos professores; ou ainda, a participação de técnicos da secretaria no auxílio pedagógico às escolas. Portanto, essa variação tem-se dado no nível da individualização da ação entre “aquele que faz a diferença”, o que “faz pouco” ou aquele que “não faz”.

⁸⁸ Fato bastante mencionado por nossos entrevistados e confirmado por dados estatísticos explicitados ao longo da pesquisa.

Estamos, assim, diante de uma “leitura de mundo” que traduz uma sociedade cada vez mais individualizada (também no plano das ações), o que tem servido como “escala de medida” para definir aquilo que é ou não bem feito, como critério de qualidade.

Colocando em perspectiva os dados coletados, observamos que *grosso modo* as pessoas manifestaram certa dificuldade de associação entre uma concepção clara e definida de Estado, com as questões relacionadas à qualidade social da educação, ao direito a ela e ao fenômeno do “insucesso escolar”. Quando perguntados, muitos não souberam estabelecer relações entre aquilo que acontece na escola pública e o Estado. Muitas vezes essa pergunta foi reformulada para facilitar o entendimento, traduzindo a ideia de Estado (nesse contexto), para “tomadas de decisões políticas” e possíveis relações disso com a escola pública, mas, ainda assim, parte dos entrevistados não soube opinar e, quando assim o faziam, localizavam suas respostas no sujeito, mostrando total alienação em seu posicionamento como cidadão diante da vida política que se entrelaça em redes por todas as figurações humanas.

Por via de regra, os sujeitos entrevistados culpabilizam os indivíduos pelas mazelas da educação pública, um tanto ou quanto Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (1996) já denunciava quando diziam que, no contexto do neoliberalismo, o pobre passou a ser culpado pela própria pobreza. Nesse mesmo sentido, também atinamos para demonstrações de pensamentos similares aos que Silva e Gentili já nos dizia, tais quais: “o professor é despreparado”; “o professor não teve boa formação inicial”; “o aluno é desinteressado”; “o aluno é bagunceiro”; “a família não participa”; “a família não se importa”; “o diretor não teve interesse no projeto”; “o pedagogo não acompanha os estudantes” e assim por diante. Ficamos com a sensação (talvez ilusão) de que, para haver sucesso na escola, seria apenas necessária a mudança de comportamento de forma interna, motivadora, inspiradora, como se isso por si só fosse o suficiente. O mérito, então, sobressai para quem faz “essa diferença”, para aquele que se dedica – o técnico, o diretor, o pedagogo, o coordenador –, mas principalmente essa responsabilidade recai sobre o professor, o estudante e a família (a mãe, o pai, também em nível individual).

Assim também, quando boa parte dos entrevistados buscava contextualizar as questões do “fracasso escolar” se aproximando da teoria da Carência Social, manifestava, de certa maneira, os “antigos” estereótipos relacionados à pobreza, à violência como causas do

insucesso escolar. Vimos que mais de 50% dos entrevistados apontaram essa tendência de análise. No entanto, acrescentamos que tal visão também se aproxima das concepções individualizadas das ações, pois a pobreza está no sujeito, faz parte dele; a família, muitas vezes, é tida como “largada”, então o filho, sob essa óptica, não teria como ter sucesso; o aluno, ao se envolver no tráfico ou outras questões abordadas no contexto da violência, muitas vezes é tido como alguém que poderia evitar essa “escolha”. Assim, parece-nos, que se vão fortalecendo os discursos da responsabilização das questões sociais no campo da individualização.

Isso também nos remete ao que Saviani (2010b) descreve como processo de transferência das responsabilidades sociais à esfera do particular. E, dessa maneira, parece-nos que a culpa ou o sucesso da qualidade na educação têm sofrido essa distorção. Ao Estado caberia o poder de regulação e de avaliação de instituições, focados nos resultados qualitativos dos serviços (sem se preocupar com o processo). Saviani (2010b) se referia à crescente promiscuidade entre os setores públicos e privados, mas acreditamos que a esfera do privado pode ser compreendida aqui para além das instituições e das ações particularizadas dos indivíduos. Com base nas entrevistas e em boa parte das concepções manifestadas por meio delas, evidenciamos que essas ideias se têm moldado nas/as mentalidades das pessoas, de maneira generalizada.

Nossas análises, como vimos, têm buscado, nas leituras em Elias (1994), compreensões sociológicas para termos elementos de análises, e, dessa maneira, não podemos entender os indivíduos isoladamente, compreendendo-os independentemente das relações que eles constituem. Cada indivíduo constitui diferentes figurações/inter-relações com outros indivíduos. Assim, observamos figurações sociais na escola, na Secretaria de Educação, na rede municipal da Serra, na prefeitura municipal da Serra, nas famílias, nos grupo de estudantes, nas equipes de governo. Todas essas figurações, e tantas outras não ditas aqui, se inter-relacionam em redes de interdependências. Portanto, a culpabilização sobre o indivíduo do “fracasso escolar” ou das questões que envolvam a qualidade da educação são formas discursivas de reiterar a dicotomia indivíduo e sociedade, tomando o indivíduo em si mesmo e fora das relações e das tensões sociais.

Nossa pesquisa aponta as necessidades de pensar e gerenciar políticas públicas mais abrangentes que não se limitem a discorrer sobre os problemas sociais de formas

fragmentadas e individualizadas. O estudante em defasagem vivencia uma situação social específica e peculiar no momento histórico do estado brasileiro. Arriscamos dizer que a defasagem escolar revela as prioridades da política governamental em ação que, por seu turno, se delinea e ganha sentido numa conjuntura social e histórica específica. Por esse lado, quando parte dos entrevistados aponta a necessidade de políticas intersetoriais para pensar as questões educacionais, compreendemos que isso se aproxima em demasiado com o nosso pensamento sob a luz de Elias e a sociologia figuracional.

Dessa maneira, o Estado (brasileiro/atual) como figuração não pode ser compreendido em Elias (1993, 1994, 2011, 1980) como algo externo à sociedade e aos indivíduos. Há, portanto, uma complexidade social, da qual Elias desvela nosso entendimento. Se pensarmos, assim, nas “causas do insucesso escolar”, compreenderemos que essas são formadas por inúmeras produções de fracasso que não pode ser atribuído exclusivamente ao indivíduo, tampouco exclusivamente às influências de seu meio social (no sentido de estigmatização das camadas mais carentes da sociedade), como também não podemos culpar exclusivamente a instituição estatal como uma figuração que estivesse “acima”, no controle da sociedade.

Compreendemos, assim, que o *processo civilizador* em curso no Brasil e a figuração da sociedade brasileira estão a seguir um rumo do qual vai “modelando” um jeito de pensar e produzir política e Estado, seus *habitus*. Por outro lado, o Estado como instituição gerenciadora dessa mesma sociedade também contribui em ações e formas de pensar, as quais vão “modelando” (sempre em uma ideia de movimento, e nunca estático) essa mesma sociedade.

De forma complexa, a “modelação” que tem sido constituída de Estado no Brasil não tem atendido às demandas mínimas de qualidade de vida para as pessoas, em especial as mais carentes. Porém, não podemos cair na armadilha de buscar um culpado sem que haja uma reflexão mais aprofundada, pois poderíamos facilmente apontar a população em geral como responsável pelas próprias tragédias, uma vez que se pode fazer uma análise de que, no processo democrático, “cada povo tem o governante que merece”, a partir do processo eleitoral.

Contra-pondo-nos a esse pensamento categórico, lembramos que, em meio às redes de interdependências, há também os *jogos de poder*. Este é jogado por meio de conflitos, tensões, e articulações políticas de que se formam novas figurações de acordo com os interesses e novas situações sociais que emergem do jogo em curso.

Olhar para as questões das desigualdades sociais é também buscar olhar para a trajetória da nossa educação pública. Hoje, no Brasil, as forças de interesses ligadas ao capital estão sobrepondo-se a outras. No entanto, é em Elias que também buscamos certo “consolo”. O curso dos processos não está definido. Há, portanto, que “jogar o jogo”: buscar o entrelaçamento de figurações que se fortaleçam politicamente e se articulem como forças de pressão contra uma figuração de Estado que tem, a nosso ver, definido políticas que não incorporam a visão de educação com qualidade social e asseveram os mecanismos sociais excludentes.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

ALMEIDA, Andreia Pereira de; JUNQUILHO, Gelson da Silva; SOUZA, Susane Petinelli. Programa Escola Campeã na gestão escolar: o hibridismo entre a racionalidade burocrática e uma ‘anarquia organizada’. **Revista Gestão & Tecnologia**, n. 2 v. 8, Pedro Leopoldo, jul./ago. 2008. p. 1-19.

ALMEIDA, Andreia Pereira de. **Caminhos da Educação Municipal da Serra-ES: um estudo de caso sobre o Programa Escola Campeã, no período de 2001 a 2004**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade Total x Qualidade Social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**, 2012.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Pontifícia Católica. Rio de Janeiro, 2007.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**. n. 75, 1990. p. 57-70.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. n. 39, Curitiba, jan./abr. 2011. p. 279-292

_____. **Políticas educacionais e Estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil**. Editora Appris: Curitiba, 2013.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, n. 2, v.1, jul./dez. 2001. p. 99-116.

BARBOSA, Liliane Cecília de Almeida. **Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) – desafios e possibilidades**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

BASTOS, Roberta Freire. **Sistemas municipais de ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES**. 2016. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

BORGES, Clério José. **História da Serra**. Serra: Editora Canela Verde, 2003.

BRANDINI, Edilamar da Silva. **A política de ciclos em uma escola da rede municipal de Juara** – Mato Grosso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senador Renato Casagrande. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2015.

BRASIL. **Mapa da Distorção/idade-Série, 2014**. (Org.). Meritt, 2015.

Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2014> Acesso em: 30 jun. 2015.

CASSUCE, Fernanda Rosado Coelho. **Séries ou ciclos?** A organização da escolaridade no município de Ponte Nova, Minas Gerais. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

CAVALIERI, Ana Maria. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. Brasília. **Em Aberto**, n. 80, v. 22, 2009. p. 51-63.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

CHAVES, David Santos; MOTTA, Vânia da. Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro: estudo de caso. **Revista UNIABEU Belford Roxo**, n. 7, v. 4, mar./ago. 2011.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar**: contribuições para o debate a partir da análise do projeto de classes de aceleração. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: parceria público privado**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro. A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. **37.ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**. Resumo dos trabalhos. Florianópolis: 04 a 08 de outubro, 2015.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4629.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

CONSELHO Municipal de Educação. **Resolução CMES n.º 014/2004**. Homologado em 20 de janeiro de 2005.

CONSELHO Municipal de Educação. **Resolução n.º 169/2011**. Parecer 207/2011, de 05 de outubro de 2011.

CONSELHO Nacional de Educação. **Resolução n.º 3/2005**. 2005. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/dados-do-censo-indicam-queda-na-taxa-de-atraso-escolar>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CORREIA, Ana Paula Valença Bezerra. **A implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Travessia** – Ensino Médio na gerência regional de educação de Nazaré da Mata – municípios de Goiana e Itambé. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência**. Porto Alegre: [s.n.], 1993.

DANTAS, Luciana Cristina Lopes. **Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de campo grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição de Ensino, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011.

DICIONÁRIO Online de Língua Portuguesa Michaellis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=libertino>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

DÍAZ, Andrés Soriano y MORENO, Matías Bedmar. Violencia y acoso escolar. Construir la convivencia desde la educación para la paz. In: NAVARRO, Claudio Carrillo (Coord.). **Las violencias en los entornos escolares**. Universidad de Guadalajara: CUCEA, 2016.

DRAGO, Rogério. **Fracasso escolar e subjetividade: análise e intervenção numa sala de aula**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1999.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. Vivências: **Revista Eletrônica de extensão da URI**, n. 11, v. 6, out. 2010. p. 65-80.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70, 1980.

_____. **Processo Civilizador vol. 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Processo Civilizador vol. 2: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESPING-ANDERSEN, G. **As Três Economias Políticas do Welfare State**. São Paulo: Lua Nova, 1991.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Revista académica evaluada por pares, n. 8, v. 17, abr. 2009. Universidad Diego Portales, Chile.

ESPÍRITO Santo (Estado). Secretaria de Educação – Gerência da informação e avaliação educacional – Subgerência de estatísticas educacionais – **Distorção série/idade no ensino fundamental por rede escolar, escola e município**. 2012.

FARENZENA, Nalu. (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: ed. INEP/MEC, 2005.

Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Custos+e+condi%C3%A7%C3%B5es+de+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+em+escolas+p%C3%BAblicas+aportes+de+estudos+regionais/531bfd69-2821-41ba-b73c-1e13e47179b9?version=1.1>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**. n. 2, v. 36, Goiânia, jul./dez. 2011. p. 365-392. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo_favero.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. **Emancipação nas relações de poder em um currículo organizado em ciclos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2011.

FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos**: um olhar sobre o Projeto Tempo de Acelerar em Manaus. 2011. 128 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011.

FERREIRA, Patrícia Fernanda Barbosa. **O fracasso escolar como sintoma?** Um estudo sobre a ampliação do território existencial do aluno fracassado e da comunidade escolar. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, 2015.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. **O programa de crédito estudantil “Bom na Escola”:** estudo sobre uma política social de geração de renda e redução dos índices de reprovação e evasão. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

FREITAS, Renata Júnia de; ROSA, Rosevânia Maria; COUTRIM, Rosa Maria da E. A juvenilização da EJA: o que as pesquisas nos trazem sobre esse fenômeno. **VIII Fórum Internacional de Pedagogia**. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA20_ID3614_27092016084409.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. (s.l.): Artenova, 1997.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. O novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do rs. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). v. 95, n. 239, Brasília, jan./abr. 2014. p. 218-236. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RosangelaFritsch-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

GRÁFICO 2.6. **Taxa de defasagem idade-série escolar, entre alunos de 7 a 17 anos – Brasil, 1991 e 1996**. Disponível em: <http://www.fapesp.br/indct/cap02/tb_gr/gr0206.html>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de stephen ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. In. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, Ponta Grossa, set./dez. 2016. p. 850-854. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03 fev. 2017.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento **Práticas pedagógicas em época de progressão continuada:** um olhar sobre a avaliação. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**: processos de transformação do sistema capitalista de Estados. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HOBBS, Thomas de M. **Leviatã** ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. [s.d.] Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ÍNDICE de Gráficos, Quadros e Tabelas da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indct/graftab/graftab1.htm#2>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

INSTITUTO Ayrton Senna. (a), [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

INSTITUTO Ayrton Senna. (b), [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010, Dados do Universo** – Elaborados por PMS/SEPLAE/DAE – ago. 2014.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010, Dados de amostra**. Elaborados por: PMS/SEPLAE – fev.2014.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada e comparação entre os municípios do Espírito Santo**. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320500>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

JORNAL TEMPO NOVO. Serra: 04 de abr. 2017. Disponível em:

<<https://www.portaltempnovo.com.br/beneficio-em-dinheiro-para-estudantes-da-serra/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, v. 6, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Revista Psicologia & Sociedade**; n. 3, v. 16, set./dez. 2004. p. 7-16. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

- KASTRUP, Virgínia; SANCOVSKI, Beatriz. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. **Fractal Revista de Psicologia**. n. 1, v. 20, jan./jun. 2008. p. 165-182. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/33-113-1-PB.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2017.
- KRAMER, Sônia; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. n. 1, v. 23, Florianópolis, jan./jun. 2005. p. 41-64.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LE GALL, André. **O insucesso escolar**. Lisboa: Estampa, 1978.
- LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Marcelo. **Disciplina de Tópicos I: história, sociedade, cultura e políticas educacionais**. 2015. Transcrição de fala de aula gravada da Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 8 jun. 2015.
- LIMA, Hugo Anselmo de; SANTOS, Sidney José dos SANTOS; ABRANCHES, Sérgio. **Práticas escolares e os casos de indisciplina**. 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/prticas%20escolares%20e%20os%20casos%20de%20indisciplina.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.
- LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do New Deal: Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930**. 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2003_dout_ufrij_flavio_limoncic.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.
- MALAGUTI, Manoel Luiz. Smith e Hayek, imanados na defesa da regra do jogo. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo; CARCANHOLO, Marcelo Dias. (Org.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Revista Educação e Sociedade**, n. 106, v. 30, Campinas, jan./abr. 2009. p. 303-318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. Análises de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. Disponível em:

<file:///C:/Users/user/Downloads/Abordagem%20do%20Ciclo%20de%20Políticas_Stephen%20J%20Ball.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, n. 94, v. 27, jan./abr. p. 47-69. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, n. 1, v. 9, Itajaí, jan./abr. 2009. p. 4-16.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, n. 1, v.7, São Paulo, abr. 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 04 de março de 2017.

_____. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped**, de 24 a 27 de julho de 2016. Resumo de trabalhos. Curitiba, UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Jefferson-Texto-Anped-sul-2016.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MARCH Jr., Wanderley. A teoria do jogo de Norbert Elias e as interdependências sociais: um exercício de aproximação e envolvimento. **Conexões**, n. 1, v.1, Campinas, 2003. p. 1-113. Disponível em: <<http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1H5TV66NJ-1HTZHHK-1LH/A%20TEORIA%20DO%20JOGO%20DE%20NORBERT%20ELIAS%20E%20AS%20INTERDEPEND%3%8ANCIAIS%20SOCIAIS%20um%20exerc%3%ADcio%20de%20a%20proxima%3%A7%C3%A3o%20e%20envolvimento%20Dr.%20Wanderley%20Marchi%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MARCHESI, Álvaro. **Qué será de nosotros, los malos alumnos**. Madri: Ed. Alianza ensaio: 2004.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. *Estud. av.*, **SciELO**, n. 52, v. 18, São Paulo, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300010>. Acesso em: 4 abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

_____. **Parecer 14/2009 MEC/SEESP/DPEE de 23 de fevereiro de 2010**. Parecer técnico sobre o assunto terminalidade específica. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/terminalidade-especifica-parecer-142009-%E2%80%93-mecseespdpee/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação Integral. **Salto para o futuro**, Ano XVIII, boletim 13 ago. 2008.

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, Eugênia Silva de. **Aceleração de estudos como inclusão social**. Vitória: Flor & Cultura, 2006.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares**: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, João Batista. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, jul. 2002.

_____. **Pedagogia do Sucesso**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1998.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Universidade Federal de Goiás: Catalão, 2011. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PANTALEÃO, Edson. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1999.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2009.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloisa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4229>. Acesso em: 2 mar. 2016.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: **V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**. Resumo dos trabalhos. Porto Alegre: [s.n.], 1998.

_____. **Multimídia**: Ciclos de aprendizagem e progressão continuada. 2013. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/ciclos-de-aprendizagem-e-progressao-continuada/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Progressão Continuada e ignorância**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm>. Acesso em: 28 dez. 2003a.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 48, v. 16, set./dez. 2011.

_____. **Reprovação escolar? Não, obrigado**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2002.

_____. **Reprovação Escolar, renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2003b.

PASSOS, André Luiz dos. **Reforço Escolar**: um instrumento para a qualidade da educação do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

PATTO, Maria de Souza Helena. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina, Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, n. 108, v. 30, Campinas, out. 2009. p. 761-778. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 maio 2015.

PERONI, Vera; SILVA, Maria Vieira. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa Científica na Área de Administração Educacional Edital – Jovem Pesquisador. Processo n.º 565709/2008 9, 2011. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

PRADO, Iara Gloria de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em aberto**, n. 71, v. 17, Brasília, jan. 2000. p. 49-56.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores. 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

SAGLIA, Isaac Rodrigues. **Pesquisa analítico-descritiva: um olhar para a diversidade**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000847.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

SANDER, BENNO. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber, 2005

SANTOS, Edilene Simões Costa do; SILVA, Erondina Barbosa da. Educação e Neoliberalismo: questões atuais ou do passado? In: CUNHA, Célio; SILVA, Maria Abádia (Org.). **Pensamento pedagógico e políticas de educação**. Brasília: Liber, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o público e o privado na história da política educacional brasileira. **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís, Maranhão, 22 a 25 de agosto de 2010a.

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na História da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da Educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010b.

_____. **A História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. Herder, São Paulo, 1965.

SENNA LALLI, Viviane. O Programa Acelera. **Em Aberto**, n.71, v. 17, Brasília, jan. 2000. p. 145-148.

SERRA (Município). **Projeto de Correção de Fluxo Escolar**. SEDU/SERRA, 2011b.

SERRA (Município). **Secretaria de Educação**. Avaliação do Projeto Correção de Fluxo Escolar – Serra – 2012-2013 – SEDU/SERRA. Serra, 2013.

SERRA (Município). **Secretaria de Educação**. Levantamento – Projeção de abertura de turmas em 2012. Serra 2011a.

SERRA (Município). Secretaria de Educação. **Relatório de informações sociais/MDS/SAGI** – mês referência: 01/2014. Elaboração: PMS/SEPLAE/DAE – fev./2014.

SERRA (Município). **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos**. Disponível em: <[://www.serra.es.gov.br/site/guiadeservicos/busca/248/Servi%C3%A7o%20de%20Conviv%20e%20Fortalecimento%20de%20V%C3%ACNCIOS](http://www.serra.es.gov.br/site/guiadeservicos/busca/248/Servi%C3%A7o%20de%20Conviv%20e%20Fortalecimento%20de%20V%C3%ACNCIOS)>

C3%AAncia%20e%20Fortalecimento%20de%20V%C3%ADnculos%20-%20>. Acesso em: 1 mar. 2017.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. **É proibido repetir**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental e UNESCO, 1994.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia (1996). Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 237-248.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SIMÕES, Roberto Alves. **Crítica à Educação Capitalista**: Apontamentos para um estudo sobre a invasão da Escola Pública pelo Terceiro Setor. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

SISTEMA DE Información de Tendencias Educativas en America Latina (SITEAL). DATO DESTACADO 27 El analfabetismo en América Latina. FEBRERO 2013. Disponível em: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SMITH. Adam. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. 2009. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

SOUZA, Carla da Mota. **O Projeto Realphabetização no município do Rio de Janeiro**: a participação dos docentes da 7.^a Coordenadoria Regional de Educação CRE) como avaliadores da política educacional. 2012. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

SOUZA, Silvana Aparecida; CAETANO, Maria Raquel. Redes de relações e o instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa Científica na Área de Administração Educacional Edital – Jovem Pesquisador. Processo n.º 565709/2008 9, 2011. Disponível em: <<http://www.redefiniciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola**: visão de Pierre Bordieu. [s.l.], [s.n.] [s.d.].

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

_____. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 2, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014. p. 553-572. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/6609/4062>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TEDESCO, Anderson Luiz. **Qualidade social da educação: um debate em aberto**. Perspectivas em Políticas Públicas, n. 16, v. 8, Belo Horizonte, jul./dez. 2015. p. 173-197.

TELLO, César. Epistemologia de la política educativa y justicia social en América Latina. **Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Núm. Especial: América Latina, 2011. Disponível em:
<<http://search.proquest.com/openview/8c00f1cd6798fd856da81b270c11edbe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=85350>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, 2014. p. 155-179.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Tipos de Pesquisa considerando os Procedimentos Utilizados**. Disponível em:
<<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

VALADÃO, Vanda. **A crítica de Hayek e Friedman ao Estado de Bem-Estar**. Interface, n. 3, Vitória, nov.1997. p. 9-34.

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Contexto, São Paulo, 1994.

_____. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1968.

_____. **Economia e Sociedade**. v. 1. São Paulo: Imprensa oficial, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada – técnicos-administrativos, diretores, pedagogos, coordenadores, professores

O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

a) Identificar as ações e/ou políticas realizadas no município da Serra que visaram combater a defasagem escolar entre 2011 e 2015.

1. Quais as ações e/ou políticas que foram implementadas por essa secretaria (ou pela escola) no intuito de combater a defasagem escolar na rede municipal da Serra, entre 2011 e 2015?
 2. Como a Secretaria de Educação e as unidades escolares têm trabalhado a prevenção à defasagem escolar? Ou seja: de que forma têm atuado quanto às questões da reprovação e da evasão?
 3. Quanto ao “Projeto de Correção de Fluxo Escolar” implantado por essa secretaria em 2011 e findado em 2015, qual a sua avaliação?
-

b) Identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos que estão envolvidos na problemática da defasagem escolar, no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, aos processos escolares e ao percurso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

4. Como você conceitua a qualidade educacional?
5. Em termos gerais, você considera que a escola pública brasileira e, mais especificamente, as escolas municipais da Serra são instituições que exemplificam aquilo que você conceitua como qualidade educacional?
6. O que significa dizer que a “educação é um direito”?
7. Como você concebe a defasagem idade-série e conceitua os estudantes que vivem essa situação?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada – estudantes em situação de defasagem escolar – representante familiar de estudante em situação de defasagem escolar

O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

a) Identificar as ações e/ou políticas realizadas no município da Serra que visaram combater a defasagem escolar entre 2011 e 2015.

1. Por quantas vezes você (ou seu filho) sofreu reprovações? Em quais séries (anos)?
2. Alguma vez você (ou seu filho) interrompeu seus estudos? Se isso ocorreu, explique quais foram os motivos.
3. Você percebe algum tipo de trabalho diferenciado, desenvolvido pela escola ou por professores, que seja feito com você (ou com seu filho) pelo fato de ser repetente? Comente.
4. Como você explicaria as suas reprovações (de seu filho). Por quais motivos elas ocorreram?
5. Relate um pouco sobre sua família, como vivem, onde moram e quais as condições para frequentar a escola.
6. Você considera que sua família é participativa na sua vida escolar? Existe alguém em sua família que olha seus cadernos ou frequenta as reuniões de pais na escola? (Relate um pouco de como é sua rotina com seu filho em relação a olhar cadernos, saber da vida escolar dele, estar presente em reuniões, etc.):

b) Identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos que estão envolvidos na problemática da defasagem escolar, no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, aos processos escolares e ao percurso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

7. Como você conceitua a qualidade educacional? O que seria uma boa escola pra você?
8. Você considera que a escola que você (seu filho) frequenta tem qualidade? Ela é uma boa escola? Justifique.
9. O que significa dizer que a “educação é um direito”?
10. Você acha que você (seu filho) tem alguma dificuldade em aprender as matérias? Por quê?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE**

Pesquisadora Responsável: ELAINE DE CARVALHO
Endereço: RUA MONTE PASCOAL, 145, COLINA DE LARANJEIRAS/ES
CEP: 29167-089
Fone: (27) 998416607; 32185404
E-mail: 1976Ccarvalhoaaa@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.^(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR**. Neste estudo temos como objetivo analisar as políticas de educação desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano em seu sistema de ensino, em âmbito tanto da secretaria quanto das unidades escolares.

Nossa proposta de pesquisa tem como tema gerador a problemática da defasagem escolar no âmbito da educação brasileira, mais especificamente no município da Serra-ES. Focalizamos a atualidade desse tema, uma vez que consideramos que ainda são altos os índices de alunos que se encontram fora da faixa etária esperada para a série em curso. No entanto, é possível observar por meio dos documentos analisados até esse momento da pesquisa, que, desde a implementação de políticas de correção do fluxo escolar no país, de maneira geral os números apontam a diminuição dos índices de estudantes em atraso escolar. No entanto, também evidenciamos que, desde o final da década de 1990, os números têm-se mostrado com poucas variações, os quais não vislumbramos um prognóstico de queda, sendo, dessa maneira, considerado um dos indicadores negativos sobre a qualidade do ensino no Brasil.

Dessa maneira temos como objetivo geral analisar as políticas de educação desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano em seu sistema de ensino, em âmbito tanto da secretaria quanto das unidades escolares.

Na realização deste estudo, optamos pela metodologia de pesquisa exploratória, em um primeiro momento, seguida pelo estudo de caso. Articulado a essa perspectiva teórico-metodológica, utilizaremos aos seguintes instrumentos para coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Constituirão sujeitos dessa pesquisa: técnicos da Secretaria de Educação, diretores escolares, pedagogos e coordenadores de turno que atuam nas escolas de ensino fundamental, estudantes em situação de defasagem escolar e familiares desses estudantes.

Entre as contribuições deste estudo ressaltamos a possibilidade de produzir conhecimentos no campo do estudo das políticas educacionais, que nos auxiliem numa melhor compreensão sobre a questão da qualidade social e a atuação do Estado em relação ao chamado “fracasso escolar”.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(^a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, posso solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Serra, _____ de _____ de 2016.

PARTICIPANTE:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

PESQUISADOR:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

TESTEMUNHA: _____

APÊNDICE D – Ofício 1 à Secretaria de Educação do Município da Serra-ES**Serra, 20 de agosto de 2015****Ex.^{ma} Sr.^a Vera Lúcia Baptista Castiglion****DD. Secretária de Educação do Município de Serra-ES****Assunto: Apresentação de tema de pesquisa em educação na rede municipal/Serra e solicitação de atendimento com técnicos e acesso a documentos internos dessa secretaria.**

Venho apresentar-me na qualidade de estudante do **Mestrado em Educação** na linha de História, sociedade, cultura e políticas educacionais, pertencente ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo – **PPGE/UFES**. Meu nome é **Elaine de Carvalho** e, além de estudante do mestrado, sou professora de História nessa rede de ensino desde 2004. Assim, a partir da minha trajetória profissional, tenho percebido quanto o problema da defasagem escolar é presente no dia a dia das escolas. Dessa forma, ao ingressar no mestrado, tive o interesse em investigar mais de perto esse fenômeno que ocorre em toda a educação pública brasileira e, em especial, no município do qual sou efetiva.

Minha pesquisa tem como tema **As políticas educacionais no contexto da defasagem escolar no município da Serra** com título ainda a ser definido. O objetivo desta primeira etapa é o de investigar de que forma, nas últimas décadas, e em especial nos últimos quatro anos, o município tem pensado a problemática da **defasagem escolar** no ensino fundamental como um todo. Desta forma, pretendo traçar um histórico dos programas, projetos e outras medidas feitas por essa secretaria que visaram combater tal questão, tendo como recorte temporal os anos de 1997 a 2015.

Venho também solicitar um atendimento com técnicos responsáveis por programas relacionados e de diversos setores (pedagógico, estatístico, inspeção, entre outros). Com o intuito de tirar algumas dúvidas e solicitar documentos. Seguem abaixo alguns desses documentos de que necessito (**setores de estatística e inspeção**):

Documentos:

- 1) Dados estatísticos de alunos em defasagem escolar de 1997 a 2015.
- 2) Relatórios ou outros documentos que apresentem informações sobre projetos de combate a defasagem ou reprovação de anos anteriores, como aqueles relacionados à parceria com o Instituto Ayrton Senna, outras parcerias, ou outros projetos como “reforço escolar” que ocorreu em algumas escolas, aproximadamente entre 2008 e 2010.
- 3) Outros documentos que se relacionem à temática.

Desde já agradeço a atenção.

ELAINE DE CARVALHO

APÊNDICE E – Ofício 2 à Secretaria de Educação do Município da Serra-ES**EXMA. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA-ES
SRA. NELCI DO BELÉM GAZZONI**

Serra-ES, 9 de junho de 2016

ELAINE DE CARVALHO, funcionária deste município, mestranda na linha de pesquisa **HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS** vem, respeitosamente, requerer autorização para realizar pesquisa de campo em diversas escolas de ensino fundamental desta rede de ensino e nesta Secretaria de Educação. A recolha de dados ocorrerá por meio de entrevistas e aplicação de questionários e serão sujeitos: diretores escolares, pedagogos, coordenadores, professores, estudantes em situação de defasagem escolar e familiares desses estudantes, como também técnicos dessa Secretaria de Educação.

A referida pesquisa apresenta o seguinte tema: **O PODER PÚBLICO ESTATAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR**. O objetivo geral da investigação é analisar as políticas de educação desencadeadas no município da Serra-ES (entre 2011 e 2015) que focalizaram a questão da defasagem idade-série-ano em seu sistema de ensino, em âmbito tanto da secretaria quanto das unidades escolares.

Esta pesquisa constitui parte dos resultados do projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a qual se insere ao Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pertencente às linhas de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais” e “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

Colocamo-nos à disposição de V. Ex.^a para quaisquer outros esclarecimentos necessários.

Nestes termos,
Pedimos deferimento.

ELAINE DE CARVALHO – mestranda – UFES/PPGE

EDSON PANTALEÃO ALVES – professor orientador – UFES/PPGE