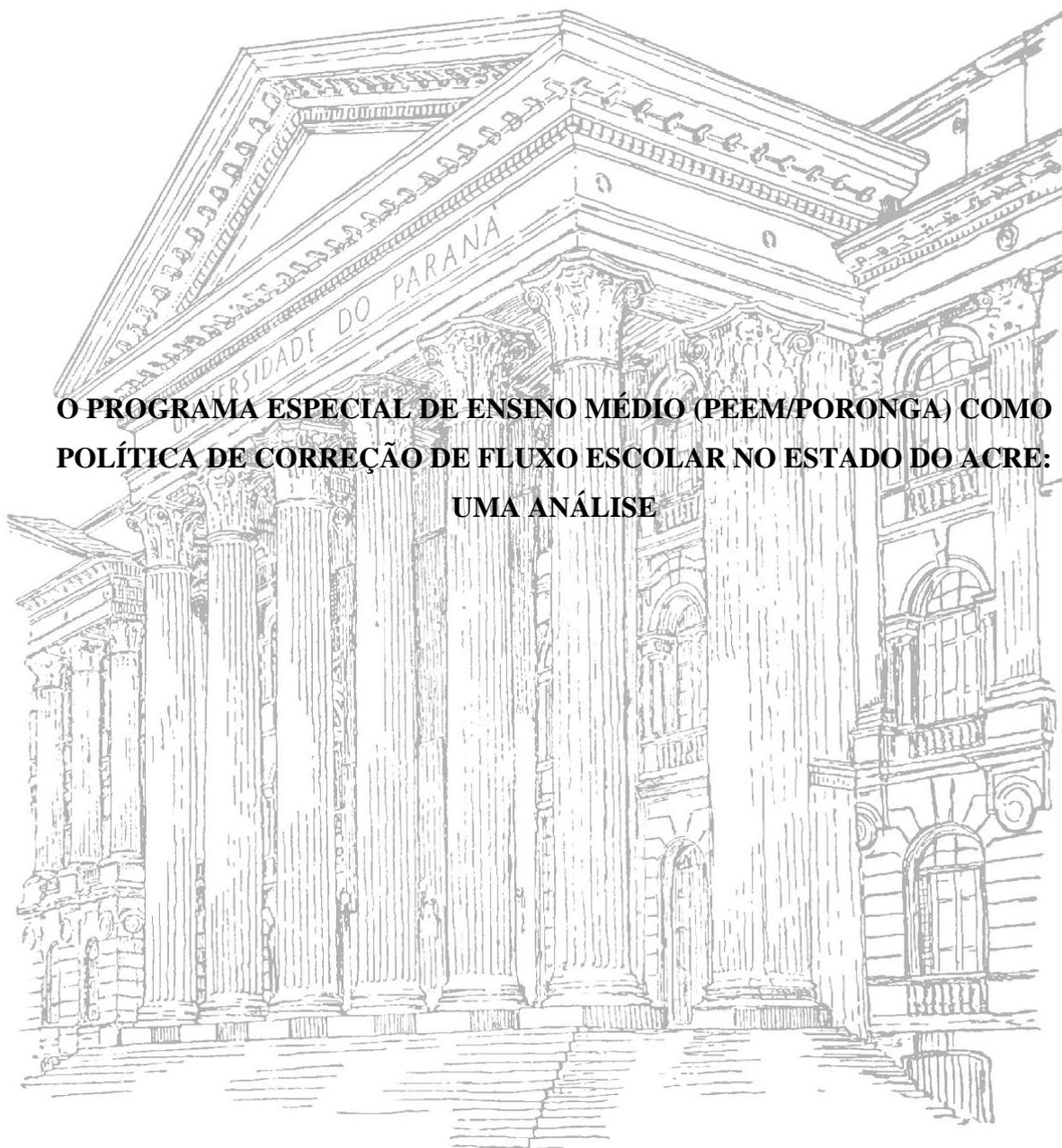


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÂMIA MARIA DO SOCORRO PONTES EL-HASSANI D'ÁVILA

**O PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO (PEEM/PORONGA) COMO
POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE:
UMA ANÁLISE**



CURITIBA

2015

SÂMIA MARIA DO SOCORRO PONTES EL-HASSANI D'ÁVILA

**O PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO (PEEM/PORONGA) COMO
POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE:
UMA ANÁLISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em educação, Área de Concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais; Setor de Educação; Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza C. Soares

CURITIBA

2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

D259p

D'Ávila, Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani
O programa especial de Ensino Médio (PEEM/PORONGA)
como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre.
/ Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani D'Ávila.–
Curitiba, 2015.
212 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza C. Soares.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas Públicas – Educação. 2. Educação – Ensino Médio.
3. Programa de Correção de Fluxo Escolar. I. Título.

CDD 373



PARECER

Defesa de Tese de Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani D'Ávila para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Carneiro Soares, Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, Prof.^a Dr.^a Ednaceli Abreu Damasceno, Prof.^a Dr.^a Martha Joana Tedeschi Gomes, Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "O PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO (PEEM) COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE: UMA ANÁLISE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Tereza Carneiro Soares		Aprovada
Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Ednaceli Abreu Damasceno		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Martha Joana Tedeschi Gomes		Aprovada
Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira		APROVADA

Curitiba, 14 de dezembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva

Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva

Coordenadora do Programa de

Pós-Graduação em Educação

Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, primeiramente.

Agradeço a meus pais que deram-me a vida e fizeram de mim o que sou hoje.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a Maria Tereza C. Soares.

Agradeço a meu marido Dalbi D'ávila e aos meus três príncipes: Igor, Mathews e Vinicius. Agradeço pela paciência, pelo carinho, pelo cuidado, pela força, pelo amor e tudo de bom que vocês representam para mim.

Vocês me ajudaram, me apoiaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos que precisei de uma mão para levantar-me, de um ombro para chorar, de um colo pra me aconchegar. Sei que somente vocês vão entender o que estou dizendo. Mas, não importa, é só para vocês.

Amo vocês de paixão.

Obrigada.



Uma noite eu tive um sonho...

Sonhei que estava andando na praia com o Senhor e através do céu, passavam cenas da minha vida. Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu e o outro era do Senhor.

Quando a última cena passou diante de nós, olhei para trás, para as pegadas na areia e notei que muitas vezes, no caminho da minha vida, havia apenas um par de pegadas na areia.

Notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiosos do meu viver. Isso me aborreceu deveras e perguntei então ao Senhor:

- Senhor, Tu me disseste que, uma vez que resolvi te seguir, Tu andarias sempre comigo, em todo o caminho. Contudo, notei que durante as maiores atribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que eu mais necessitava de Ti, Tu me deixaste sozinho.

O Senhor me respondeu:

- Meu querido filho. Jamais eu te deixaria nas horas de provas e de sofrimento. Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas. Foi exatamente aí que eu te carreguei nos braços do pai.

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se em uma análise do Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga, no período de 2004 a 2012, utilizando-se do Referencial Teórico-Metodológico do “Ciclo de Políticas”. Apoiada em análise documental e entrevistas tem como finalidade investigar se este programa vem contribuindo para a Correção de Fluxo Escolar no Ensino Médio do Município de Rio Branco, Estado do Acre. Destaca os interesses e as influências que levaram o Governo do Estado à criação do Programa; analisa os documentos de sua implantação e implementação, seus objetivos e metas, focando os dados quantitativos sobre a distorção idade-série no período 2004-2012. Encontra no contexto da prática as falas dos atores envolvidos sobre as principais dificuldades enfrentadas, as permanências e as mudanças realizadas. Da análise dos dados quantitativos sobre a distorção idade-série, no período de 2005 a 2012, pode-se afirmar que o desempenho dos alunos do PEEM/Poronga tem aumentado progressivamente, sendo, portanto, possível concluir que o programa está contribuindo para a correção do fluxo escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Rio Branco/AC. A análise do sucesso deste programa pela via do “Ciclo de Políticas” perpassa não somente pelo aspecto da distorção idade-série no Ensino Médio, mas também pelas influências e interesses políticos que determinaram e determinam a configuração do PEEM/Poronga no estado do Acre, o que demandaria uma continuidade da análise da sua implantação e implementação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Distorção idade-série; Programa de Correção de Fluxo Escolar; PEEM/Poronga.

ABSTRACT

This research consisted in an analysis of the PEEM/Porongá Middle School Special Program, from 2004 to 2012, using the theoretical framework of the "Policy Cycle". This was supported by the analysis of documents and interviews and it has the purpose to investigate if this program has contributed to the School Flow Correction in High Schools in Rio Branco, State of Acre, Brazil. It highlights the interests and the influences that led the State Government to create this program; it analyzes the documents of their deployment and implementation, its objectives and goals focusing on the quantitative data on the age/grade in the period between 2004 and 2012. It meets in the context of the practice the statements of the personages involved with the main difficulties faced, the permanence and changes made in the PEEM/Porongá Middle School Special Program. The analysis of quantitative data on the age-grade, in the period 2005-2012, it can be said that the performance of students in the PEEM / Porongá has progressively increased and, therefore, possible to conclude that the program is contributing to the correction student flows in the high school of state schools in the Rio Branco city / AC. The analysis of the success of this program via the "Policy Cycle" permeates not only the distortion aspect of the age/grade in High Schools, but also the influences and political interests that determined and determines the PEEM/Porongá Middle School Special Program in the State of Acre. And it could require further analysis related to its deployment and implementation.

Keywords: Educational Policy; High school; Age/grade distortion; School Flow Correction Program; PEEM/Porongá

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	ATENDIMENTO E CONCLUSÃO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE – 2003	14
QUADRO 2 –	ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ANTERIOR À REFORMA DE 1971	56
QUADRO 3 –	ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO APÓS A REFORMA DE 1971	57
QUADRO 4 –	ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL APÓS A LEI N.º 9.394/96	58
QUADRO 5 –	EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006	65
QUADRO 6 –	EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009	66
QUADRO 7 –	EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009	66
QUADRO 8 –	ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL - MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS	69
QUADRO 9 –	ENSINO MÉDIO DO ACRE – DADOS DE MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS	77
QUADRO 10 –	DADOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ACRE – DE 1998 A 2008	80
QUADRO 11 –	ENSINO MÉDIO REGULAR – TAXA DE APROVAÇÃO, TAXA DE REPROVAÇÃO, TAXA DE ABANDONO – BRASIL	95
QUADRO 12 –	ENSINO MÉDIO – MATRÍCULA NA CORREÇÃO DE FLUXO BRASIL	96
QUADRO 13 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL	97
QUADRO 14 –	O QUE É O TELECURSO?	110
QUADRO 15 –	TAXAS DE REPROVAÇÃO, EVASÃO, ABANDONO E APROVEITAMENTO – ENSINO FUNDAMENTAL	113

QUADRO 16 –	PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	117
QUADRO 17 –	PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN	119
QUADRO 18 –	PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO INSTITUTO AYRTON SENNA	120
QUADRO 19 –	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE - PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO PEEM/PORONGA	125
QUADRO 20 –	MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO 2012/2013	127
QUADRO 21 –	PROJETOS DE APRENDIZAGEM DO PEEM/PORONGA	128
QUADRO 22 –	AÇÕES ESTRUTURANTES DO PROJETO PEEM/poronga	131
QUADRO 23 –	GOVERNO DO ACRE ASSINA NOVO CONVÊNIO COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	137
QUADRO 24 –	GOVERNO DO ACRE ASSINA TERMO DE COOPERAÇÃO COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	138
QUADRO 25 –	LEGISLAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO REFERENTE AO PEEM/poronga	145
QUADRO 26 –	PEEM/PORONGA: ESCOLAS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO, QUANTIDADE DE TURMAS, ALUNOS E PROFESSORES QUE ATUAM EM CADA UMA DAS ESCOLAS	154
QUADRO 27 –	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – ENSINO MÉDIO – ACRE – 2004 A 2013	159

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL - MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS	70
GRÁFICO 2 –	ENSINO MÉDIO DO ACRE – DADOS DE MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS	77
GRÁFICO 3 –	ESTATÍSTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ACRE	81
GRÁFICO 4 –	ENSINO MÉDIO REGULAR – TAXA DE APROVAÇÃO, TAXA DE REPROVAÇÃO, TAXA DE ABANDONO – BRASIL	95
GRÁFICO 5 –	ENSINO MÉDIO – MATRÍCULA NA CORREÇÃO DE FLUXO BRASIL	96
GRÁFICO 6 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL	98
GRÁFICO 7-	PROJETO PORONGA – MATRÍCULA – APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO/EVASÃO/ABANDONO – FUNDAMENTAL ..	112
GRÁFICO 8 -	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ACRE (ENSINO MÉDIO)	160
GRÁFICO 9 -	RESULTADO FINAL DE 2006 A 2012 – PEEM/Poronga	161

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	PROJETO PORONGA – MATRÍCULA – APROVAÇÃO - REPROVAÇÃO/ EVASÃO/ABANDONO - ENSINO FUNDAMENTAL	111
TABELA 2 –	MATRÍCULA INICIAL/ PROJETO PEEM – ENSINO MÉDIO	124
TABELA 3 –	RESULTADO FINAL DE 2006 A 2012 – PEEM/ Poronga	160

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
	OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS	15
	REVISÃO DA LITERATURA	22
	ESTRUTURA DO TEXTO	27
1	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	29
1.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO - CONCEITOS E PRÁTICAS	29
1.2	A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	41
1.3	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
2	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL – DA COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA LEGISLAÇÃO	49
2.1	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL COLÔNIA	49
2.2	O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XIX	51
2.3	O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE	58
2.4	O ENSINO MÉDIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	68
2.5	O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE	73
3	E DE ONDE SURGE O PEEM? CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	85
3.1	PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: COMO SURGEM	85
3.2	COMO COMEÇA A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE?.....	94
3.3	O PAPEL DAS EMPRESAS PRIVADAS NOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO	116
4	A OFICIALIZAÇÃO DO PEEM: CONTEXTO DO TEXTO	122
5	PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO – PEEM/PORONGA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXO 1 – PROJETO DO PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO – PEEM/Poronga - VERSÃO 2012/2013	176
	ANEXO 2 – CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	202
	ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO – PEEM/Poronga	

SECRETARIO DE EDUCAÇÃO	211
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORES E	
PROFESSORES	212

INTRODUÇÃO

O objeto da nossa pesquisa é o Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Porongá¹, caracterizado como Política de Correção de Fluxo Escolar para estudantes de 17 anos ou mais da cidade de Rio Branco, no Acre, que, por motivos diversos, passaram da idade indicada na lei para o cumprimento da etapa de ensino que deveriam estar cursando e para aqueles que abandonaram seus estudos há muito tempo e sentem a necessidade de fazê-lo com mais rapidez e com uma metodologia diferenciada. Entende-se por correção de fluxo escolar, de acordo com Dicionário Interativo da Educação Brasileira, como uma medida política e estratégica usada com o objetivo de adequar a idade e a série dos alunos no ensino fundamental e no ensino médio. Dessa política educacional deve resultar, em um tempo determinado, um fluxo que apresente regularidade, sendo a maioria das matrículas nas séries correspondentes à idade, de acordo com o que preconiza a legislação, possibilitando as condições de aprendizagem necessárias para que sejam aprovados na série seguinte. A correção de fluxo objetiva, se não eliminar, mas diminuir drasticamente os índices de distorção idade-série. A aceleração de aprendizagem é um dos principais recursos utilizados para a correção do fluxo escolar.

Assim, com a finalidade de esclarecer questões atinentes ao objeto, temos perguntas norteadoras da pesquisa e que deverão nos indicar respostas a nossos objetivos. Sendo assim, investigamos, por meio de pesquisa documental, bibliográfica e análises estatísticas, por exemplo: Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento do programa? Quem o financia? Qual o papel dos governos federal e estadual? Qual o papel da Fundação Roberto Marinho? Quantidade de alunos que já foram atendidos pelo programa desde sua implantação? Qual o índice de repetência, evasão e abandono de 2004 a 2012?

Esse aludido Programa é compreendido como uma política pública educacional do Estado do Acre que tem por finalidade o combate ao fracasso escolar decorrente da repetência, abandono, evasão, reprovação, retenção, problemas de acesso e baixa aprendizagem que evoluem para a distorção idade-série.

¹ Explicamos que no primeiro projeto do curso, de acordo com o Parecer nº 19/2005 e a Resolução nº 9/2005, o referido programa foi denominado “Programa Especial de Ensino Médio – TELECURSO2000”. No ano de 2007, por meio da Resolução CEE/AC Nº 30/2007, passou a ser denominado “Projeto Especial de Ensino Médio (PEEM-PORONGA)”. A partir do Parecer 33/2010, passou a ser denominado “Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/PORONGA” e, com esta denominação permanece até a última resolução que nos foi disponibilizada, Resolução CEE/AC Nº 151/2014.

O aluno só é considerado em distorção idade-série a partir do momento que tenha, no mínimo, dois anos de atraso escolar, ou seja, dois anos a mais do que deveria ter para estar cursando aquela etapa de ensino e muitos dos alunos que se matriculam em classes de aceleração da aprendizagem já são pessoas que passaram mais de dois anos sem estudar. Portanto, a tendência é que essas classes de correção de fluxo permaneçam ainda por algum tempo, principalmente se não forem consideradas as condições sociais e econômicas dos jovens que são obrigados a recorrer a elas por terem que se afastar dos estudos para inserir-se no mercado de trabalho, ainda que não tenham nem idade, nem as habilidades necessárias para conseguir um emprego que lhes dê condições mínimas de se sustentarem ou sustentarem uma família. Esses casos não são raros, ao contrário, são muito mais comuns do que a maioria das pessoas têm conhecimento.

Assim, esse programa de correção de fluxo para o Ensino Médio surge como uma possibilidade de solução às elevadas taxas de evasão e reprovação, além da possibilidade de inserir essas pessoas no mercado de trabalho com um pouco mais de dignidade. De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, a evasão é o abandono da escola pelo aluno que, juntamente com a repetência, é considerada um dos principais problemas da educação brasileira. Como forma de combate à evasão escolar e às sucessivas repetências, as políticas educacionais passaram a atuar a partir de meados dos anos 90, em duas frentes: uma atuando de forma imediata buscando resgatar o aluno evadido, e a outra reestruturando o ensino com o intuito de mantê-lo na escola; em função disso, foram criadas as chamadas “medidas de correção de fluxo”. Inicialmente, quando é identificado algum tipo de dificuldade, o aluno é encaminhado para desenvolver atividade de recuperação paralela. Se a dificuldade persiste e o aluno não consegue recuperar ao longo do ano, há, ainda, a recuperação ao final do ano, como já era anteriormente praticada. Considerando, ainda que, essa recuperação final seja insuficiente para promover a progressão tanto de série quanto de aprendizado, há uma chance a mais de recuperação no mês de janeiro. Todas essas medidas configuram a chamada "progressão continuada", que consiste em um esforço a mais para regularizar a relação idade/série. Para além das medidas de recuperação, foram criados os ciclos, que visam estimular as escolas a promoverem automaticamente seus alunos ao final do ano letivo, desenvolvendo programas que possam suprir as necessidades quanto à defasagem de aprendizado, por meio de aulas de reforço para as matérias em que o aluno não tenha obtido êxito. E para aqueles alunos que perderam muito tempo em múltiplas repetências, há as "classes de aceleração”, nas quais se pode cursar um ano em meses.

O referido programa de correção de fluxo escolar foi implementado², no ano de 2005, por meio de contrato de prestação de serviço firmado entre o Governo do Estado Acre, representado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC) e a Fundação Roberto Marinho (FRM). A partir de 2011 o convênio foi extinto e a SEE/AC passou a ser responsável pela sua continuidade, considerando-se, assim, política pública educacional do Estado.

Vê-se no quadro abaixo que no ano de 2003, no Estado do Acre, a taxa de alunos atendidos de 15 a 17 era de 78,3%, no entanto, importa observar que, destes foram atendidos somente 30% (e incluídos os jovens até 19 anos) dos que haviam concluído o Ensino Médio³. Desta forma e, a partir dos dados mostrados no decorrer do trabalho, poderemos explicar a importância do programa para minimizar o problema educacional no Estado do Acre, no que se refere, especificamente, à distorção idade-série.

QUADRO 1 – ATENDIMENTO E CONCLUSÃO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE – 2003

Atendimento		
4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
69,5%	97,1%	78,3%
Conclusão		
Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental		Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio
50,0%		30,0%

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/dados-por-estado/acre/?ano=2003>

O período compreendido entre 2004 a 2012 é o marco temporal para a análise desse programa, implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, em Rio Branco, no ano de 2005.

² Ainda que o próprio Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), afirme “rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas”, levamos em consideração, para utilização do termo em nossa pesquisa, o fato de já ser utilizada há anos para descrever ou definir a efetivação, execução ou realização de certas medidas relacionadas a diversos campos do conhecimento. De acordo com vários dicionários pesquisados, o termo “implementação” remete ao ato ou efeito de criar condições para que alguma ação seja colocada em prática. No caso de nossa pesquisa, utilizamos o termo com o significado de colocar uma política em ação. Sempre considerando, já que estamos trabalhando com o Ciclo de Políticas, que a política, ao ser inserida na prática da escola ela pode ou não ser reinterpretada e reconfigurada.

³ IBGE/Pnad - Dados referentes a 2010 provêm dos resultados do Censo Demográfico 2010 (Sidra/IBGE) e se referem às unidades da federação, regiões e Brasil. Dados referentes aos outros anos são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), que, por não ser censitária, fornece resultados da Meta 1 apenas para unidades da federação, regiões e Brasil. As estimativas levaram em consideração a idade em anos completos em 31 de março, ou idade escolar. Na taxa são excluídos da população de 4 a 17 anos, aqueles que já concluíram o Ensino Médio. Até 2004, a Pnad não era realizada na área rural da região norte. Portanto, até 2003, os dados dessa região são referentes à área urbana unicamente. A partir de 2004, os valores apresentados se referem à área urbana e rural.

A proposta pedagógica para o PEEM/Poronga é o TELECURSO2000, produzido pela Fundação Roberto Marinho (FRM), a qual tem a responsabilidade de prestar o assessoramento à Equipe de Coordenação, Supervisão do Programa e acompanhamento pedagógico para professores na capital e municípios. Atualmente, esse trabalho é realizado pela Diretoria de Ensino da SEE/AC.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Em função dos poucos resultados de pesquisas encontrados, mas por meio de bibliografia específica e análise de documentos referentes ao programa, buscamos responder a seguinte questão: Em que medida o Programa Especial de Ensino Médio – PEEM/Poronga vem contribuindo para a Correção do Fluxo Escolar nas escolas estaduais no município de Rio Branco/AC?

Temos como hipótese para o nosso problema que, quantitativamente, o PEEM/Poronga está conseguindo diminuir a distorção idade-série no Ensino Médio de Rio Branco.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar em que medida o Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga vem contribuindo para a Correção de Fluxo Escolar no Ensino Médio do município de Rio Branco/Acre, no período de 2005 a 2012.

Temos, ainda, como objetivos específicos:

- Destacar os interesses e as influências que levaram o Governo do Estado do Acre à criação do Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga;
- Analisar os documentos do Programa e as falas dos atores envolvidos, destacando os objetivos e metas presentes no Projeto do PEEM;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas e as mudanças realizadas no programa, decorrentes do contexto da prática;
- Verificar e analisar as contribuições do programa na correção do fluxo escolar no Ensino Médio de Rio Branco a partir dos dados estatísticos do período 2005-2012.

O nosso interesse pelos programas de correção de fluxo escolar vem crescendo a cada nova leitura, a cada nova pesquisa, a cada nova descoberta. No entanto, percebemos que para entender a implantação e a implementação dessa política, no momento atual, precisamos visitar os caminhos percorridos pelas políticas educacionais de correção de fluxo escolar desde o início de sua concepção até os nossos dias.

O nosso primeiro trabalho de pesquisa sobre o PEEM foi realizado no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, intitulada “PEEM – Poronga: solução para o estudante de ensino médio noturno do município de Cruzeiro do Sul/AC?”, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro. O referido trabalho de dissertação está inserido na linha de pesquisa “Trabalho e Educação” e o nosso referencial teórico-metodológico foi o Materialismo Histórico de Marx e Engels, por estarmos convictas que ao pesquisar sobre a classe trabalhadora, necessariamente, estaríamos pesquisando sobre as lutas de classes.

Desta forma, nosso referencial teórico metodológico é o materialismo histórico tendo em vista que, ao tratarmos da classe trabalhadora, estamos, necessariamente, envolvidos nas lutas de classes. O método materialista histórico caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, trata de descobrir as leis fundamentais que definem a forma de se organizar dos homens na história da humanidade (EL-HASSANI; 2009).

A pesquisa realizada investigou o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM), no período de 2009 a 2011, e o impacto na vida de trabalhadores estudantes do ensino médio noturno, no município de Cruzeiro do Sul/AC, cidade localizada a 630 km da Capital, Rio Branco. Esse trabalho investigativo nos fez perceber o quão importante é para o Estado, investir na continuidade de um estudo dessa natureza e contribuir com o conhecimento da realidade do ensino médio do Acre.

Naquele trabalho, tivemos a intenção de esclarecer alguns fatos, por nós desconhecidos, com a finalidade de conhecer, com um pouco mais de profundidade, a educação oferecida ao trabalhador estudante do ensino médio noturno, no Município de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre.

Na qualidade de docente do ensino superior, atuando na Universidade Federal do Acre há 14 (catorze) anos no Campus Sede em Rio Branco, em 2007 fomos trabalhar no Campus Floresta (UFAC – Campus de Cruzeiro do Sul), na Região do Juruá, no Município de Cruzeiro do Sul. Durante quatro anos trabalhando como professora no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, ou seja, formação de professores para a Educação Básica, percebemos que alguns alunos do Ensino Fundamental e Médio eram

obrigados a estudar à noite porque tinham a necessidade de entrar no mercado de trabalho, antes mesmo de completar a maior idade, para ajudar no sustento da família ou porque já haviam constituído seu próprio núcleo familiar.

Em outros casos, observou-se que muitos estudantes haviam perdido o tempo sugerido na legislação para a integralização do ensino médio, por razões variadas, e não lhes era dada outra opção a não ser o horário noturno que, por si só, carrega em si a redução de uma hora da jornada de estudo, maiores dificuldades em relação à segurança, dentre outras peculiaridades inerentes ao ensino noturno. Esses alunos faziam parte de um grande contingente de estudantes que se encontravam em distorção idade-série.

Com a pesquisa descobrimos, por meio da análise do Programa Especial de Ensino Médio – PEEM, que se tratava de um projeto de classe de aceleração da aprendizagem. Conseguimos entender, de forma parcial, como o projeto estava formando o trabalhador estudante do referido município, como a Secretaria de Estado de Educação desenvolvia o programa nas escolas e verificamos, *in loco*, como o mesmo funcionava nas escolas em que foi implementado.

O nosso foco estava centrado nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Professor Flodoardo Cabral e Dom Henrique Ruth, nas quais fizemos um levantamento da situação dos alunos que cursavam o PEEM, com a aplicação de questionários para identificar a idade dos estudantes; estado civil; se trabalhavam ou não e em que trabalhavam; qual a renda mensal obtida com o trabalho; quantas horas de trabalho semanal; se eram contratados dentro da legalidade com seus direitos garantidos através de contrato com carteira de trabalho assinada; com quem moravam; se tinham filhos; como havia sido sua vida escolar; e quais meios de transporte utilizavam para se locomover, tendo em vista que, em Cruzeiro do Sul, à época da pesquisa, não havia transporte público.

Tínhamos a intenção, também, de avaliar, com base no projeto pedagógico do programa, por meio da análise dos dados coletados e da nossa vivência nas escolas, se a realidade apresentada no projeto estava de acordo com a realidade por nós vivenciada nas escolas pesquisadas. Ademais, além dos questionários aplicados aos alunos, realizamos pesquisa documental, análise do material didático utilizado pelo programa (TELECURSO2000), observações de professores e supervisores e de nossas próprias observações no transcurso dos 18 (dezoito) meses visitando as escolas.

Constatamos, com a pesquisa, e de acordo com dados do Núcleo da Secretaria de Estado de Educação do Acre, que o Município de Cruzeiro do Sul contava, à época, com

quatro escolas de ensino médio, todas localizadas No meio urbano e que somente duas delas mantinham ensino médio noturno: Escola Estadual de Ensino Médio Professor Flodoardo Cabral e Escola Estadual de Ensino Médio Dom Henrique Ruth.

O referido trabalho foi desenvolvido em três capítulos que se referem à Formação e as Transformações do Trabalho no Brasil, uma Retrospectiva Histórica do Ensino Médio no Brasil e, por último, sobre o Trabalhador Estudante do Programa Especial de Ensino Médio – PEEM – no Município de Cruzeiro do Sul.

Algumas conclusões a que chegamos com a pesquisa nos levaram a perceber que nem tudo aquilo que estávamos convictos era realmente verdadeiro ou possível de provar e que, apesar dos resultados e da inserção nas escolas, surgiram várias questões carentes de respostas, questões que geraram a necessidade de novos estudos e motivaram a continuidade da investigação sobre o Programa, com o objetivo de entender e esclarecer melhor as classes de aceleração da aprendizagem no Acre e, em especial, na capital, Rio Branco.

A relevância de nossa pesquisa no Doutorado – além de dar continuidade à pesquisa de um tema por nós já trabalhado no Mestrado, e tratar-se de um tema ainda pouco investigado no Estado do Acre, principalmente no que se refere ao Ensino Médio -, encaixa-se, perfeitamente, como aperfeiçoamento e embasamento para o nosso trabalho como formadora de professores para a Educação Básica na Universidade Federal do Acre. Essa inserção na Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) proporcionou-nos uma visão mais ampla sobre o trabalho a ser realizado como professora em um curso de formação de professores, ou seja, formar professores mais preparados para enfrentar alguns dos desafios presentes na educação após iniciada sua trajetória profissional. Assim, quando falamos em formação de professores precisamos considerar que o professor, seja qual for o nível de sua atuação, é um formador de opinião e, para que realize um bom trabalho, é extremamente importante que tenha uma formação adequada e consciente desde o início de sua graduação.

O professor, diante da complexidade de saberes envolvidos, precisa de formação teórica mais aprofundada, de forma a saber lidar com a diversidade cultural, social, econômica e política dos indivíduos envolvidos no processo educativo. [...] Da mesma forma que o trabalho docente deve levar em consideração as propostas teórico-metodológicas, a formação de professores deve estar interligada ao trabalho docente, tendo em vista que o sucesso do trabalho do professor está diretamente relacionado à sua formação e nessa formação está a nossa responsabilidade como professores das licenciaturas. Mas, desenvolver um trabalho docente que atenda às demandas da sociedade requer do profissional da educação uma ampla visão sobre as constantes mudanças educacionais, de forma a levar seus alunos (futuros professores) a refletir e questionar sobre a educação praticada (EL-HASSANI; 2009).

Acrescentamos, ainda, que a nossa atuação como professora de língua espanhola se torna um diferencial quando estamos inseridos em um contexto como o do estado do Acre que faz fronteira com dois países de fala hispânica, no caso, Peru e Bolívia, quando o intercâmbio social, econômico, político e cultural está inserido no cotidiano das populações de todo o estado do Acre.

Devemos considerar, ainda que, quando falamos na formação de professores, nessa área de fronteira trinacional, estamos concretizando o processo de integração entre Brasil, Peru e Bolívia, materializado por intermédio de convênios firmados entre a Universidade Federal do Acre e diversas universidades peruanas e bolivianas, consolidando a integração cultural, comercial, social e política entre o Governo do Estado do Acre e os dois países fronteiriços, pela comercialização de produtos (importação e exportação), além da viabilização do turismo via terrestre, através da Rodovia Transoceânica, que liga o Acre ao Peru por Assis Brasil e via aérea por Cruzeiro do Sul; também por via terrestre entre os municípios de Brasiléia (Brasil) e Cobija (Bolívia).

Ademais, nosso interesse pelo PEEM vai além da pesquisa de doutorado. Pretendemos, após o término do doutorado, aprofundar pesquisas sobre a metodologia utilizada nos Programas de Correção de Fluxo, Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Inovador, com a intenção de contribuir para a melhoria do Ensino Médio no estado do Acre, buscando alternativas para torná-lo mais atraente aos jovens, com a finalidade de mantê-los na escola até o término do seu percurso escolar evitando, assim, a reprovação e a repetência, buscando reforços para o combate à evasão e o abandono dos estudos.

Desta forma, decidimos analisar nesta pesquisa (Doutorado) o Programa Especial de Ensino Médio – PEEM - Poronga, já caracterizado anteriormente.

No entanto, para que cheguemos às questões analíticas já mencionadas, é necessário percorrer um trajeto de hipóteses e objetivos secundários que deverão ir-se concretizando ou não no transcorrer da pesquisa.

Desta forma, primeiramente, apresentamos algumas informações sobre a política de Correção de Fluxo Escolar, e, para isso, trabalhamos com autores que analisam pesquisas elaboradas sobre o tema e análise bibliográfica de trabalhos publicados no campo da literatura nacional e local. Assim, nos pautamos em: Dourado e Oliveira (2007 e 2009); Paro (2011); Carvalho, (2007); Cury (2010), além de publicações oficiais do INEP (2009) e do

MEC (2010), mais especificamente o documento intitulado *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, dentre outros estudos de referência na área.

Concordando com o que temos pesquisado, encontramos nas palavras de Arroyo (2000, P. 34) bases para alguns de nossos questionamentos e incertezas. Para iniciar, o autor nos alerta que na sociedade atual os conceitos de sucesso relacionado à qualidade na educação e fracasso relacionado à reprovação escolar não estão ainda bem desenvolvidos e, também, não são corretamente aplicados. Desta forma, resulta complexo entender que a concepção e a prática da escolarização não estão acompanhando os avanços alcançados, no que se refere “ao direito à educação, à cultura e à formação humana de crianças e jovens” (ARROYO, 2000, p. 34). Explica, ainda, que os termos:

[...] correção de fluxo escolar, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem e combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos (ARROYO, 2000, p. 34).

De acordo com o mesmo autor (p.35), verifica-se que a estrutura do sistema escolar tem um caráter potencialmente excludente, mantendo-se quase inalterado e que tem resistido a sucessivas reformas educacionais porque já “está legitimado na cultura da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção”, já se encontra materializado na escola, na seriação, nas disciplinas mais difíceis ou mais fáceis e nas constantes avaliações determinadas pelos currículos organizados de forma a nivelar aprovados e reprovados, “na sua lógica seletiva”.

As novas políticas educacionais, à medida que estão sendo implementadas, precisam ser legitimadas, a fim de combater esses entraves que estão incrustados na cultura educacional brasileira. A luta por uma educação de qualidade passa pelo combate à cultura da repetência, à exclusão social, à marginalização de indivíduos que têm dificuldades de aprendizagem. Esse pensamento necessita ser incorporado ao sistema escolar com a concepção de uma educação mais universal e democrática.

Não se pode negar a importância da educação para o desenvolvimento de qualquer país, para a construção de uma sociedade democrática, mais justa, com qualidade e equidade. A educação é um direito humano e se constitui em base para o desenvolvimento e evolução de todas as sociedades, seja essa evolução econômica, social ou cultural. Uma educação que dê a oportunidade aos educandos de alcançarem melhores empregos e, conseqüentemente, melhores salários; que contribua para dar à população maior acesso a uma saúde de

qualidade, segurança, lazer; enfim, a uma qualidade de vida mais próxima das garantias essenciais para o alcance da cidadania⁴.

Num país como o Brasil, onde uma grande parcela da população vive na condição de extrema pobreza⁵ e há uma grande concentração de renda nas mãos de uma minoria⁶, torna-se difícil, mas não impossível, disseminar o pensamento e propostas concretas de igualdade, com um sistema mais compatível com a realidade do povo, com uma democracia mais verossímil.

Necessário se faz pensar em políticas que valorizem a diversidade, para que os excluídos, por serem diferentes, consigam sentir que pertencem ao espaço escolar. Isso implica na necessidade de que eles se sintam realmente incluídos socialmente e que seja verdadeiramente garantido seu acesso e a sua permanência no sistema escolar até a conclusão de cada etapa. E é nesse sentido, ou seja, de reintegrar os excluídos do sistema escolar, seja por fracasso, seja por múltiplas repetências, ou mesmo por evasão ou abandono, que as Classes de Aceleração da Aprendizagem ou Programas de Correção de Fluxo Escolar compõem a política pública educacional, pensada como uma forma de assegurar àqueles que perderam, no tempo determinado pela legislação, a continuidade de seus estudos. Uma fórmula que não esteja presa à seriação e nem às reprovações sucessivas, com um formato novo de pensar a educação.

Desta forma e assim pensando, nos baseamos no referencial teórico-analítico do “Ciclo de Políticas”, e para tanto nos baseamos em Ball (2005 e 2006); Mainardes (2006, 2007,

⁴ “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.” (PINSKY, Jaime. 2003; p. 09). In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs) HISTÓRIA DA CIDADANIA. São Paulo: Contexto, 2003.

⁵ Pessoas em situação de pobreza extrema são aquelas que apresentam uma renda média de R\$ 2,36 por dia, ou R\$ 71,75 por mês. Segundo dados apresentados pelo Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2013, o mundo alcançou a meta de reduzir a pobreza extrema à metade do nível registrado em 1990 cinco anos antes do estipulado. Porém, ainda que a parcela da população mundial considerada extremamente pobre tenha passado de 47% para 22%, mais de 1,2 bilhão de pessoas continuam a viver nessa condição. A cada oito indivíduos, pelo menos um não tem acesso regular a quantidades suficientes de alimento para suprir suas necessidades energéticas. Além disso, mais de 100 milhões de crianças continuam em estado de desnutrição, enquanto 165 milhões são raquíticas. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm1.aspx>>. Acesso em: 14 de mai./2015.

⁶ De acordo com relatório do Banco Mundial. “Prosperidade Compartilhada e Erradicação da Pobreza na América Latina e Caribe”, publicado em 20/04/2015, ‘18 milhões de brasileiros ainda vivem na pobreza e 1/3 da população não conseguiu ingressar na classe média, ficando em uma condição de vulnerabilidade econômica, sem ter a formação e a empregabilidade necessárias para sair dessa condição. O 1% mais rico da população brasileira fica com 13% da renda, mais do que os 11% recebidos pelos 40% mais pobres’. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/04/20/brazil-low-economic-growth-versus-poverty-reduction>

2009, 2011); Ball & Mainardes (2011); Tello & Mainardes (2012), para a análise do PEEM-Porongá em Rio Branco/AC.

REVISÃO DA LITERATURA

Com a intenção de esclarecer como funcionam os programas de correção de fluxo no país, realizamos uma revisão da literatura já publicada, considerando os descritores: Correção de Fluxo Escolar / Distorção idade-série / Aceleração da aprendizagem; Ensino Médio; Políticas Educacionais. A finalidade é a de coletar e analisar os dados relativos ao nosso objeto de pesquisa.

Os resultados aqui apresentados estão de acordo com pesquisa realizada em artigos e nos bancos de dados nacionais e internacionais, através do Serviço de Editoração Eletrônica de Revistas (SEER <http://seer.ibict.br/>); Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>); SciELO América Latina – Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.org/index.php?lang=pt>); Educa Periódicos online de Educação (<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>).

Com a pesquisa conseguimos identificar duas Teses e três Dissertações relacionadas às classes de correção de fluxo. Dentre essas pesquisas, somente uma dissertação, no entanto, é referente ao ensino médio, as demais pesquisas estão relacionadas ao ensino fundamental.

A dissertação referente ao ensino médio é de autoria de Ana Paula Valença Bezerra Correia, com o título “A Implementação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Travessia - Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata – Municípios de Goiana e Itambé”. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e foi apresentada neste ano de 2015.

Essa dissertação selecionada tem como tema a Política de Correção de Fluxo no Ensino Médio, no município de Santarém/PA, analisando a concepção, a implantação e resultados dessa política. Segundo a autora, para realizar a pesquisa, foi feito um levantamento documental do projeto, análise desses documentos e entrevistas com diversos atores do projeto (Gerente Regional, Gestores das Escolas destes municípios, Coordenador Regional, Supervisores, Professores e Estudantes). Consta, na pesquisa, que o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação, implantou, em 2007, o Projeto de

Correção de Fluxo Escolar “Travessia Ensino Médio”, em 10 municípios, inicialmente, e, no segundo ano, em mais outros sete. A finalidade do programa era a de resolver o problema da distorção idade-ano nos municípios pernambucanos.

Dessa forma, a análise dos dados possibilitou a apresentação de algumas considerações sobre os avanços e entraves que prejudicaram a implantação do projeto na Gerência Regional e, a partir daí, propor à Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, à Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata, e aos gestores das Escolas, a possibilidade de implantação de um plano de ação que interferisse, positivamente, na organização e na intensificação de algumas ações de forma a atingir os objetivos inicialmente propostos no projeto. Para realizar a referida pesquisa, baseou-se a autora nos estudos de Prado (2000), Lück (2000), Mainardes (2006), Batista et al (2009), Condé (2012), dentre outros.

O segundo trabalho escolhido é a Tese de autoria de Maria de Fátima Matos de Souza, intitulada: “Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará”. O doutorado foi realizado na Universidade Estadual Paulista. A tese foi apresentada no ano de 2007 e se refere a estudo avaliativo sobre a política de correção da defasagem idade/série no Ensino Fundamental e tem por foco o Programa de Aceleração da Aprendizagem, da rede municipal de ensino de Santarém/PA, no período de 1997-2000 e 2001-2004.

Nesse particular, segundo a autora, foram realizadas entrevistas com professores, supervisores, coordenadores municipais, um diretor e supervisores escolares, além da Secretária Municipal de Educação à época, análise de documentos, dados censitários e o material didático do programa.

O referencial teórico-metodológico utilizado para a pesquisa foi a “Teoria Crítica”, na perspectiva de uma sociologia política da educação. Os dados apontaram, segundo a pesquisa, que a política não logrou eliminar a distorção idade/série no período de 4 anos, de acordo com o que foi proposto no projeto. A análise dos documentos referentes ao programa revela que não foi apresentada uma nova proposta pedagógica, apenas, segundo a autora “foram distribuídos os conteúdos em torno de eixos temáticos; propõe formação contínua e acompanhamento ao professor; olha a avaliação na perspectiva diagnóstica e formativa; propõe-se a formar o aluno leitor; trabalha a autoestima dos alunos”.

A autora explica, ainda, que de acordo com a análise dos documentos, e a observação dos mecanismos e práticas efetivamente implantados, com o resultado das entrevistas

realizadas, mantiveram-se os altos índices de fracasso escolar. Isso ocorreu devido a forma como o programa foi implantado sem um diálogo com a comunidade escolar; devido a uma gestão centralizada e isolada da política do ensino fundamental; pela ausência de recursos materiais e a preocupação centrada na massificação de alunos “acelerados em detrimento do aprendizado, tornando a classe de aceleração elemento de discriminação no espaço escolar no qual se insere”.

Ainda, de acordo com a mesma autora, esclarece que a política não foi capaz de romper com a pedagogia do fracasso, tendo em vista que não conseguiu implantar a pedagogia do sucesso que foi proposta no projeto.

A Tese de Valderice Cecília Limberger Rippel, intitulada “Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto de correção de fluxo em Toledo (PR)”, no Ensino Fundamental foi apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2007. Esse estudo, segundo a autora, teve como objetivo estabelecer o itinerário (referente ao desenvolvimento educacional e à inserção no mercado de trabalho) de estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo, na cidade de Toledo/PR, no período de 1997 e 1998. Realizou investigação com abordagem qualitativa e quantitativa. Trabalhou com revisão bibliográfica e com entrevistas a 355 estudantes, em 16 escolas, coordenadas pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo, PR.

Segundo a autora, com a pesquisa foi possível detectar que o processo de inclusão/exclusão é influenciado pela situação socioeconômica da população. Também evidenciou que os estudantes têm as condições necessárias, após terminado o programa, de inserção nos setores primário e secundário da economia; isto porque, quando são consideradas as características atuais do mercado de trabalho no município em estudo, verifica-se a pouca exigência de qualificação desses sujeitos (RIPPEL; 2007, p. 362-363).

Dessa forma, foi constatado, também, que o programa não proporcionou aos egressos as condições necessárias para que conseguissem acompanhar o ensino médio regular dando continuidade a seus estudos, ou seja, não foi planejado para atender os estudantes, no sentido de obterem apoio para seguir seus estudos, “tanto que os estudantes se queixaram do abandono no ensino médio”. Todavia, no propósito estatal, o projeto alcançou, com êxito, “os objetivos declarados de fazer a adequação idade/série, apresentando dados estatísticos emancipatórios”. Para a autora, não basta que o poder público tenha proporcionado “acesso/permanência à escola, apostando somente em dados quantitativos emancipatórios. É necessário ampliar a oferta de acesso/permanência/aproveitamento” (RIPPEL; 2007, ix).

Assim, a pesquisa busca instigar o poder público a reformular o Projeto de Correção de Fluxo com a finalidade de dar assistência aos egressos do ensino fundamental e apoio aos que estão ingressando no ensino médio. Verificou, ainda, por meio das entrevistas, que a maioria dos egressos se sente excluída social e economicamente.

A Dissertação intitulada “‘Um Olhar para Além do Fracasso Escolar’ (Um Estudo de Caso nas Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS – Escola Municipal Machado de Assis)”, realizada por Nilda Stecanello Chiaradia, é um estudo desenvolvido na Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo acima aludido foi iniciado em 1999 e concluído no ano de 2002. Foi realizado “a partir do acompanhamento do Projeto de Progressão da Aprendizagem – PPA – desenvolvido nas escolas seriadas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, no período de 1997 a 2000”.

Enfatiza-se que o mencionado estudo foi realizado sob a ótica da correção de fluxo no Ensino Fundamental, cuja finalidade é explanar o problema do fracasso escolar presente no processo de “não-aprendizagem” dos educandos e nas estatísticas educacionais; busca, ainda, investigando as trajetórias dos “sujeitos da pesquisa”, egressos do ensino fundamental, apontar qual a sua trajetória após a conclusão do curso, ou seja, a forma que esses egressos percebem a educação que receberam, até que ponto essa experiência em programa de correção de fluxo teve efeito na sua autoestima, na sua vida, no seu trabalho etc.

A fundamentação teórica do estudo contempla as contribuições de Miguel Arroyo (1991), Bernard Charlot (2000), Maria Helena Souza Patto (2000), José de Souza Martins (2000), Cláudia Fonseca (1995), entre outros. A autora explica que o trabalho realizado pode contribuir nos programas de formação de professores, na reformulação de políticas públicas, no planejamento de atividades utilizadas em sala de aula e no aprofundamento dos conhecimentos investigados durante a realização da pesquisa.

O quinto trabalho selecionado trata das classes de correção de fluxo, especificamente no ensino da matemática. Foi realizado por Luciana Vanessa de Almeida Buranello, com o título: “Classes de Correção de Fluxo e Resolução de Problemas: o olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico”.

O estudo mencionado é uma Dissertação de Mestrado realizada na Universidade Estadual Paulista de Bauru e concluída no ano de 2007. O objetivo do estudo foi investigar os aportes que as classes de Correção de Fluxo Escolar propiciam aos alunos e a solução de

problemas matemáticos. De acordo com a autora, foram investigados: alunos egressos da Correção de Fluxo, alunos que frequentaram classes regulares, professoras que lecionaram no projeto e o assistente técnico pedagógico. O trabalho foi realizado por amostragem e foi possível averiguar, por meio de análise fenomenológica, que o Projeto Correção de Fluxo não logrou alcançar seus objetivos, ou seja, não promoveu a inclusão dos alunos que dele fizeram parte. Foi identificado, na pesquisa, que a exclusão dos alunos somente foi prorrogada na instituição escolar investigada e que as conclusões assinalam para a necessidade de progressos nas políticas públicas educacionais.

Segundo a autora, pode-se perceber, no que se refere à solução de problemas matemáticos, que existem muitas reclamações realizadas por vários professores, que atuam na área, sobre a dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos que em algum momento de sua trajetória escolar têm a necessidade de frequentar classes de aceleração da aprendizagem ou correção de fluxo.

Além da revisão das teses e dissertações apresentadas, realizamos pesquisa bibliográfica que nos levou a vários autores nos quais encontramos ferramentas para embasarmos nosso referencial teórico e metodológico com vistas à análise dos dados obtidos em nossa pesquisa, tais como: Dourado e Oliveira (2007 e 2009); Paro (2011); Carvalho, (2007); Cury (2010); Almeida Junior (2006); Melo, L (2010); Silva (2011); Melo, E. (2013); Damasceno & Santos (2011); Ball (2001, 2006) e Mainardes (2006, 2007, 2009, 2011).

Sendo assim, depois de realizada a revisão da literatura, podemos afirmar que não são muitos os trabalhos que tomam a política de correção de fluxo como objeto de pesquisa. Na realidade, o que constatamos, nas pesquisas que realizamos, é que os programas de correção de fluxo se espalharam pelo país, realizados e postos em prática de formas diversas e com resultados diferentes. Estados, universidades; sem ou com a ajuda de entidades privadas, sem fins lucrativos; não só no Brasil, mas também em países como Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Venezuela, Espanha, entre outros, contam com esses programas.

Portanto, os Programas de Correção de Fluxo, de Correção idade/série ou Aceleração da Aprendizagem, foram criados e postos em prática, mas, infelizmente foram pouco pesquisados, principalmente no que se refere ao ensino médio.

ESTRUTURA DO TEXTO

Primeiramente, na Introdução destacamos o objeto da nossa pesquisa com a delimitação do assunto, local, espaço temporal abrangido. Realizamos a Revisão da Literatura encontrada levando em consideração os descritores: Correção de Fluxo Escolar / Distorção idade-série / Aceleração da aprendizagem; Ensino Médio; Políticas Educacionais, com a finalidade de coletar e analisar os dados relativos ao nosso objeto de pesquisa. Delimitamos nosso objetivo geral e os objetivos específicos e esclarecemos, na justificativa, a importância da pesquisa.

O capítulo inicial, intitulado “Referencial Teórico e Metodológico”, apresenta o “Ciclo de Políticas” e esclarecimentos sobre o que são Políticas Públicas de uma forma geral baseados nos seguintes autores: Bobbio (1998); Souza (2002); Amabile (2012); Lopes e Amaral (2008); Rua (1997).

O Capítulo seguinte, “O Ensino Médio no Brasil – da Colônia à Contemporaneidade à Luz da Legislação”, contém uma síntese sobre como o ensino médio foi se desenvolvendo no Brasil, apresentando as mudanças na legislação brasileira, inclusive mostrando as transformações em toda a educação básica até chegar à estrutura atual. Apresentamos quadros e gráficos com dados estatísticos, procurando demonstrar como a educação brasileira vem respondendo às novas regras, leis, projetos e programas, que têm como finalidade a melhoria do sistema de ensino em todo o país e, em especial, no Estado do Acre.

Tendo em vista ser o nosso objeto um Programa de Correção de Fluxo Escolar (Classes de Aceleração da Aprendizagem ou Correção da Distorção Idade-série), resolvemos discorrer sobre como surgiram e como têm evoluído esses programas no Estado do Acre e, mais especificamente, no município de Rio Branco. Neste ponto trabalhamos tanto com Ensino Fundamental como com o Ensino Médio visto que os problemas que incidem sobre o ensino fundamental interferem direta ou indiretamente no ensino médio, sob a premissa de que não há como pesquisar problemas relativos ao ensino médio sem pesquisar e entender que muitos problemas dessa etapa de ensino são causados por interferências relativas ao ensino fundamental.

Os demais capítulos foram configurados conforme as etapas do “Ciclo de Políticas”: O capítulo intitulado “E de onde surge o PEEM? Contexto de Influência” apresenta os fatores que influenciaram na elaboração e implementação do programa de correção de fluxo, no Estado do Acre, nos moldes em que foi formulado. Explicamos de onde surge a ideia de

classes de aceleração da aprendizagem e como vão se disseminando no país, quais as empresas privadas envolvidas em cada programa e mostrar que existem influências internacionais e nacionais envolvidas na implementação desses programas em todo o país.

O capítulo “O Programa Especial de Ensino Médio PEEM/PORONGA: O Contexto da Produção do Texto” tem a finalidade de analisar os documentos produzidos para sua implantação e implementação.

No capítulo “O Programa Especial de Ensino Médio – PEEM/PORONGA: Uma Análise do Contexto da Prática” buscamos nas conversas informais, nas entrevistas realizadas e nas respostas ao questionário aplicado confrontar os documentos apresentados no contexto do texto, tomando em especial, o Projeto do PEEM e o contrato de prestação de serviço para em conjunto com os dados estatísticos analisar em que medida podemos afirmar ou não, que o PEEM/Poronga está contribuindo para a diminuição da distorção idade-série no Ensino Médio das escolas de Rio Branco, AC.

Nas Considerações Finais apresentamos uma síntese do percurso realizado, as conclusões a que chegamos e as dificuldades enfrentadas na tentativa de responder à pergunta de pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é o de apresentar alguns conceitos e práticas sobre as políticas públicas em geral; campo onde estão inseridas as políticas educacionais. Para tanto usaremos como bibliografia básica os seguintes autores: Bobbio (1998); Souza (2002); Amabile (2012); Lopes e Amaral (2008); Rua (1997).

Em um segundo momento o trabalho apresenta de forma mais aprofundada a abordagem do Ciclo de Políticas representada por Stephen Ball e colaboradores e, no ponto seguinte apresentamos os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa.

1.1 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO, QUANDO FALAMOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS? – CONCEITOS E PRÁTICAS⁷

Começamos nosso texto citando Bobbio (1998, p. 954), que nos dá uma definição de Política pura, no seu significado clássico, desde sua origem, e nos explica que para determinarmos o componente peculiar do poder político, faz-se necessário determinar um critério de categorização entre as diversas formas de poder, tendo em vista haver várias formas que se baseiam “nos meios de que se serve o sujeito ativo da relação para determinar o comportamento do sujeito passivo”. Desta forma, e baseado neste critério, Bobbio (1998, p. 954) distingue três classes: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. Destaca, no entanto, a importância de se considerar a amplitude do conceito de poder.

Portanto, o termo “Política” é:

[...] derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*. O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...] Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, “filosofia política”, etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado.

⁷ O conhecimento teórico e conceitual de uma dada área do conhecimento é fundamental para a sua aplicação prática. Isto porque o conhecimento teórico pode ajudar a minimizar os problemas que propostas concretas buscam equacionar. O mapeamento que se faz busca também suprir uma lacuna, já que a literatura sobre políticas públicas tem sido pouco traduzida no Brasil, assim como sua aplicação empírica tem sido relativamente escassa, inclusive na academia (SOUZA, 2002).

Desta forma, podemos verificar que no conceito de Bobbio (1998), quando diz que o termo “política” passa a significar as atividades atribuídas ao Estado, visualizamos a inserção da Política Pública no nosso texto. Sendo assim, torna-se interessante explicar o trajeto percorrido pelas Políticas Públicas, conhecer alguns conceitos, autores que já realizaram pesquisas na área e deram a essas investigações significados e abordagens diferentes. Podemos entender, assim, que tanto a área de estudo, os conceitos, as abordagens, bem como as próprias políticas públicas, como muitas outras coisas no universo, têm se transformado. Devido haver reconhecido estas transformações decidimos relatar algumas das abordagens e transformações na área de Políticas Públicas.

Desde as últimas décadas do século XX aumentou a importância de estudos sobre políticas públicas. Isso se deve a vários fatores, dentre eles a utilização de políticas restritivas de gastos, o papel dos governos ganharam novas visões. Ainda, a ênfase ao ajuste fiscal, questão que afeta principalmente os países em desenvolvimento, em democratização ou democratizados recentemente, que se referem às dificuldades desses países em formular políticas públicas que sejam capazes de propiciar o desenvolvimento econômico e de alavancar a inclusão social de grande parte da população.

Avista-se, então, que são muitos desafios e difíceis de resolver, pois implicam em fatores e influências nem claras e nem consensuais e de fatores externos e internos, no entanto “o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública” (SOUZA, 2002, p. 1-2).

No que se refere propriamente à área de governo, a política pública como instrumento a ser utilizado pelos governos, em suas decisões, nasce da Guerra Fria “e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências” e Souza explica que:

Entender a origem e a ontologia de uma área é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de

ser a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes. Assim, a trajetória da disciplina, que nasce no interior da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara [...], em 1948. (SOUZA, p.3)⁸.

Essa proposta do emprego de métodos científicos com a finalidade de resolver os problemas públicos se expandiu também, depois de algum tempo, para outras áreas dentro dos sistemas de governo. Ainda, segundo Souza (2002, p. 4), “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. As definições são várias e viajam pelo tempo como reflexo das ações dos governos.

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. (SOUZA, 2002, p. 5).

Para a autora, alguns críticos dessas definições alegam que elas desconsideram o que seja a essência da política pública, ou seja, “o embate em torno das ideias e interesses”. Da forma, como essas definições foram elaboradas, percebe-se que o foco está centrado no papel dos governos e que, “por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos”,

⁸ A área contou com quatro grandes "pais" fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*) [...]. Para Simon, a racionalidade dos decisores [...] mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório [...] que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção dos resultados visados. [...]. Lindblom (1959) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao defini-la como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

não permitindo, ainda, a probabilidade de colaboração entre os governos e outras instituições ou outros grupos sociais. Desta forma, de acordo com Souza (2002, p. 6):

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Segundo Rua (1997, p. 4)⁹, a política de um modo geral, agrega um conjunto de procedimentos ou atividades que convergem em relações de poder, e estão destinadas à resolução de problemas de forma pacífica. Esses procedimentos e atividades são definidos como decisões políticas. Uma decisão política se refere à escolha de uma determinada alternativa, dentre várias, que deve considerar a hierarquia dos atores envolvidos, os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Assim, percebe-se que a junção de várias decisões políticas pode gerar uma política pública que, estrategicamente organizada, pode ser posta em prática com a finalidade de resolver problemas sociais. São originadas das diversas esferas da sociedade, como reivindicações por melhorias de bens e serviços, bem como nas áreas da saúde, educação, meio ambiente, transportes etc.

Uma de suas características centrais é o fato de estarem impregnadas de um caráter imperativo, ou seja, estão investidas da autoridade do poder público. Para que esse poder público tome decisões é necessário que haja uma demanda, seja da sociedade, dos próprios atores políticos ou demandas externas causadas por problemas em outros países, mas que afetam o sistema público nacional.

Segundo a mesma autora podemos verificar que nas sociedades modernas, uma de suas principais características são as diferenças sociais bem marcadas e determinadas pela escolaridade, renda, sexo, cor, raça, idade, religião, estado civil, profissão, condições de moradia, valores, ideias, interesses e aspirações transformando a convivência em sociedade uma estratégia complexa e, em alguns casos, geradoras de conflitos provenientes dessas diferenças. Desta forma, para que se consiga manter essas relações em um terreno

⁹ As ideias compiladas no trabalho não são de sua autoria, mas reúnem as contribuições de diversos autores clássicos na área de políticas públicas. Todos esses autores estão referidos na bibliografia. EASTON, 1970; ALFORD e FRIEDLAND, 1986; LINDBLOM, 1981; SIMON, 1945; HAM e HILL, 1985.

administrável, de acordo com Ruz (1997, p. 1), “existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política”.

A coerção, no entanto, quando utilizada de forma contínua deixa, com algum tempo, de surtir os efeitos esperados, gerando custos excessivos. Sendo assim, as sociedades modernas, optaram pela política que envolve, também, a coerção, mas de forma mais limitada.

Na contemporaneidade podemos afirmar, de forma bem simplificada, que a função do Estado é a de promover o bem-estar da sociedade. Sendo assim para que cumpra esse papel é necessário que desenvolva uma série de ações e atue diretamente nos diferentes sistemas que compõem a administração pública, ou seja: educação, segurança, saúde, meio ambiente, transporte, habitação etc.

Entretanto, não é tão simples assim. Não podemos simplificar o conceito e a abrangência das políticas públicas. Desta forma, buscamos conceituar, de acordo com o que nos explica Amabile (2012, p. 390):

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. As políticas públicas são a concretização da ação governamental.

De acordo com o conceito citado, existem os atores políticos responsáveis pela resolução pacífica dos conflitos. Segundo Ruz (1997, p. 4), esses atores são diversos e possuem características diferenciadas. Primeiramente podemos distinguir os atores políticos em: públicos e privados. Mas além desses dois encontramos, ainda, não com tanto poder de influência, os tecnocratas, que podem pertencer ao poder público ou privado; a classe trabalhadora e os agentes internacionais.

Ainda, de acordo com a mesma autora, os atores públicos se caracterizam por exercer funções públicas e por movimentar recursos relacionados às suas funções, assim podemos distinguir dentre os atores públicos duas categorias: os políticos e os burocratas.

Os atores políticos são aqueles determinados por mandatos eletivos e sua ação está vinculada a partidos políticos; os atores burocratas são aqueles cujos cargos são determinados

por seu conhecimento especializado e estão relacionados a cargos de carreira no serviço público.

Os atores tecnocratas são aqueles que podem pertencer ao setor público ou ao setor privado. Ocupam altos cargos de empresas públicas estatais ou empresas privadas. “São dotados de excelente formação técnica, grande competência executiva e, geralmente, transitam entre as empresas privadas e as empresas públicas” (RUA, 1997, p. 4); os trabalhadores também são atores e criadores ou modificadores das políticas públicas e, finalmente, os agentes internacionais que podem ser agentes financeiros como o Banco Mundial e o FMI; podem ser agentes de grandes organizações (nacionais ou internacionais) e, inclusive governos de outros países. Esses atores podem determinar demandas dentro do país dependendo da influência mundial que exerçam.

Rua (1997, p. 7) também nos explica que o processo de formulação das alternativas para o desencadeamento da tomada de decisões envolve, também, um processo de medição de forças em um confronto onde cada um dos atores se vale de seus instrumentos de poder com o objetivo de fazer valer suas vontades na defesa de seus interesses e que prepondera, geralmente, a negociação de favores de modo a sanar os conflitos existentes.

Dependendo das preferências e expectativas de cada ator, sobre o resultado para cada alternativa que promova a solução de um problema, esses atores podem fazer acordos entre si e gerarem disputas. Desta forma surgem as arenas políticas, que podem ser distributivas, regulatórias ou redistributivas. Seguindo o pensamento de Rua (1997), Souza (2002, p. 7) nos explica os três modelos de arenas e a esses acrescenta o modelo de políticas construtivas, esclarecendo que de acordo com Theodor Lowi (1964;1962), a mais conhecida tipologia sobre política pública foi desenvolvida, com a máxima de que “a política pública faz a política”, isso significa que cada tipo de política pública encontra apoio ou rejeição, dependendo das arenas pelas quais elas devem ser enfrentadas. Ainda segundo Lowi, a política pública tem a possibilidade de assumir quatro formatos: o primeiro conhecido como das políticas distributivas onde as decisões tomadas pelo governo não consideram os recursos limitados e geram impactos mais no contexto individual que no coletivo, quando privilegia certos grupos sociais ou regiões; o segundo são as políticas regulatórias, que envolvem burocracia, políticos e defesa de interesse de grupos determinados; o terceiro é o das políticas redistributivas que, além de atingir o maior número de pessoas, impõe ganhos ou perdas a grupos específicos, em um curto prazo; e por último o formato das políticas constitutivas que atuam com procedimentos. Cada uma dessas políticas está inseridas em um contexto onde

cada grupo, seja de veto ou de apoio vai se manifestar e prevalecer, a depender de seu poder político dentro do sistema.

As relações entre os atores podem ser verificadas de três formas distintas:

- a) Pode haver as lutas, onde para que um ator ganhe, o outro tem que perder; ou acontecer de as duas partes entrarem em acordo para que um não ganhe tudo e o outro não perca tudo. Esta negociação é chamada de acomodação de conflitos, que também serve como estratégia de um dos atores envolvidos para adiar a disputa e tentar mais na frente obter alguma vantagem;
- b) A segunda forma são os jogos: que são os mais característicos da política, onde a lógica é a de vencer o adversário sem, no entanto, retirá-lo do páreo, visando acordos futuros. Neste contexto, encontram-se as barganhas, negociações, coalizões de interesses etc, e;
- c) A terceira forma que são os debates onde cada ator deve demonstrar a sua capacidade de convencer, persuadir o outro que o seu direcionamento é o mais viável para aquela determinada situação e transformar o adversário em um aliado. Nesta fase também ocorrem, na tentativa de persuasão do outro, trocas de favores, apoio em outras disputas, ou, dependendo dos atores, até mesmo ofertas de benefícios como cargos, dinheiro ou influências. Nessas negociações, também podem ocorrer, uma tentativa de solução para que ambas as partes saiam com alguma vantagem da disputa.

As políticas públicas exercem e sofrem influências de valores e ideais que norteiam a conformidade entre o Estado e a sociedade, que, de acordo com Amabile (2012, p. 390):

Grupos organizados se revezam como condicionantes dessas variáveis participando direta e indiretamente do processo decisório que as sustenta. Por isso, não se costuma definir de antemão quais seriam as finalidades precípua das políticas públicas senão de uma forma mais genérica como, por exemplo, o atendimento do interesse da coletividade. É certo, apesar disso, que uma política pública se integra ao conjunto de esforços governamentais, coordenados em prol do atendimento de demandas especificamente selecionadas.

Essas demandas envolvem interesse de atores formais e informais na perspectiva de atingir um objetivo determinado, podendo ser formadas por uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e, dessa forma, se centram mais nas estruturas de incentivo e menos nas estruturas de gastos governamentais. A depender da perspectiva de análise, seja a filosófica, a jurídica, a sociológica, a econômica, a administrativa e a política, a atuação

estatal pode ser interpretada como dinâmica ou estática, sempre atendendo o interesse de grupos politicamente mais influentes e determinantes para direcionar as decisões dentro do sistema.

Segundo Lopes e Amaral (2008, p. 5) as Políticas Públicas são o conjunto de metas, planos e ações que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) delineiam para conseguir proporcionar o bem-estar à sociedade e ao interesse público.

As ações que os atores públicos selecionam são aquelas que os mesmos consideram ser as demandas ou expectativas que a sociedade teria escolhido sem, no entanto, elaborar pesquisas a fim de descobrir se realmente é aquilo que a sociedade deseja ou acha mais importante naquele determinado momento ou para aquela determinada comunidade. Isso quer dizer que o bem-estar da sociedade é quase sempre determinado ou definido pelo próprio governo sem a participação da sociedade. Esta prática ocorre porque a sociedade não tem as condições nem os mecanismos necessários para se expressar de forma efetiva.

As solicitações ou demandas realizadas pelos indivíduos (sociedade) são apresentadas aos representantes públicos por eles eleitos (Presidente da República, senadores, deputados, governadores, vereadores, prefeitos) por intermédio de grupos que recebem a denominação de Sociedade Civil Organizada (SCO). Fazem parte da SCO sindicatos, associação de moradores, associações patronais, ONGs em geral, entidades filantrópicas, entidades de representação empresarial etc.

A justificativa dada pelos atores políticos, normalmente, é que a sociedade deve ter em consideração que os recursos para atender todas as demandas sociais são escassos. Desta forma os serviços públicos e os bens desejados pela sociedade civil não são todos passíveis de solução, sendo necessário haver escolhas e, assim sendo, surgem as disputas. Essas disputas, desde que estejam dentro dos limites das leis, e não coloquem em risco a população e as instituições, servem para estimular modificações e melhorias nos serviços oferecidos à população em geral. Cabe ao formulador de Políticas Públicas ter a habilidade de perceber, compreender e selecionar as diversas demandas de acordo com as prioridades.

Compreendidas as diversas demandas e expectativas da sociedade, ele fará a seleção de prioridades para, em seguida, oferecer as respostas. As respostas nunca atenderão às expectativas de todos os grupos. Alguns grupos serão contemplados, outros não. Para os grupos contemplados o governo terá de formular e desenvolver ações para buscar atender suas expectativas, integral ou parcialmente. Quando o governo busca atender as principais (na sua percepção) demandas recebidas, diz-se que ele está voltado para o interesse público (ou seja, para o interesse da sociedade). Ao atuar na direção do interesse público, o governo busca maximizar o bem estar

social. A corrente teórica que criou e desenvolveu tal explicação é denominada de pluralismo. (LOPES e AMARAL, 2008, p. 6).

Desta forma, estamos relacionando os quatro elementos que integram as políticas públicas, ou seja, a política em si (*politics*); a própria política pública; a sociedade política (*polity*) e as instituições onde essas políticas são planejadas, decididas, configuradas e postas em prática.

O foco analítico basilar da política pública encontra-se na identificação do problema que essa política busca corrigir, bem como o conhecimento dos diversos modelos e teorias que irão permitir que o ator tenha a capacidade de melhor analisar o problema e, dessa forma, eleger a melhor política a ser delineada.

Há que considerar, ainda, nesse contexto, os prováveis antagonismos que podem surgir, o andamento que deverá ser dado à política e o papel que deverá desempenhar cada um dos grupos envolvidos e na prática daqueles que serão ou não afetados.

Então, nesse momento, é necessária a valorização de outras políticas que haverão de congregar a nova política, com o intuito de poder definir o seu possível sucesso ou fracasso.

Desta forma podemos entender que a formulação e a execução de políticas públicas fazem parte de um complexo processo que requer investimentos, conhecimento teórico, tempo hábil para a tramitação de todas as etapas a serem cumpridas e um profundo conhecimento do tema que será objeto dessa política.

No processo de formulação de Políticas Públicas, são discriminadas cinco fases bem definidas de acordo com Lopes e Amaral (2008, p. 10-21). Inicialmente tem-se a formação da Agenda, onde acontece a seleção das prioridades; em seguida, a Formulação propriamente dita, que é o momento em que se apresentam as soluções e alternativas. Em terceiro lugar vem o Processo de Tomada de Decisões, onde ocorre a escolha das ações que deverão ser tomadas para que se cumpra todo o roteiro da Implementação (quarta fase) que é a execução dessas ações; e, finalmente, a Avaliação ou resultados dessa política¹⁰.

Na formação da agenda é muito difícil que os atores públicos consigam atender a todas as demandas da sociedade, principalmente devido aos escassos recursos. Por esse motivo é necessário que sejam estabelecidas quais demandas devem ser priorizadas. Para que sejam determinadas essas prioridades são usados indicadores com uma série de dados que demonstram a condição de uma determinada demanda e os resultados obtidos de programas

¹⁰ Essas fases estão interligadas, somente as separamos aqui por motivos didáticos para melhor compreensão de cada etapa.

já em execução ou os já encerrados podem dar subsídios para encontrar soluções e indicar medidas a serem tomadas.

Os processos institucionais também desempenham um relevante papel na definição da Agenda. A rotina administrativa e as regras do sistema político produzem uma dinâmica que influi na inclusão de determinado tema. Porém, cabe ressaltarmos que, mesmo que uma questão se insira na Agenda Governamental, isso não significará que ela será considerada prioritária. Isso só ocorre quando diversos fatores se juntam, tais como vontade política, mobilização popular e a percepção de que os custos de não resolver o problema serão maiores que os custos de resolvê-los. (LOPES e AMARAL, 2008, p. 12).

Seguindo o modelo de análise de política tradicional, tem-se na fase de Formulação de Políticas uma definição das ações que devem ser tomadas, a partir do momento em que uma demanda é vista como prioritária, com a finalidade de encontrar a forma adequada para solucionar o problema. Nesse momento começam os embates políticos ou conflitos de interesses, tendo em vista que, para definir os objetivos da política, os programas que devem ser desenvolvidos para chegar a sua resolução e quais são as metas pretendidas, normalmente acontecem algumas rejeições às propostas de ações.

Certamente essa escolha, além de se preocupar com o posicionamento dos grupos sociais, necessita ser feita ouvindo o corpo técnico da administração pública, inclusive no que se refere aos recursos – materiais, econômicos, técnicos, pessoais, dentre outros – disponíveis. [...] Com o objetivo de facilitar a formulação de propostas, o responsável pela elaboração da Política Pública deve se reunir com os atores envolvidos no contexto (área ou setor) onde ela irá ser implantada e pedir a eles uma proposta sobre qual seria a melhor forma de se proceder e, em caso de inviabilidade desta, qual seria a melhor alternativa. Assim, a autoridade terá em suas mãos uma série de opiniões que servirão como uma fonte de idéias, as quais poderão apontar o caminho desejado por cada segmento social, auxiliando na escolha e contribuindo com a legitimidade da mesma (LOPES e AMARAL, 2008, p. 13).

A Tomada de Decisões está presente em todas as fases do ciclo de Políticas. Entretanto estará mais visível e mais bem definida no momento onde os atores escolhem as alternativas de ações a serem tomadas para a resolução dos problemas definidos na Agenda.

Na Tomada de decisões é quando se definem recursos a serem alocados e os prazos de tramitação de todo o processo. As decisões tomadas nesse momento serão expressas nas leis, decretos, normas, resoluções etc.

Outro passo importante, nessa fase, é se definir como se dará o processo de tomada de decisões, ou seja, qual o procedimento que se deve seguir antes de se decidir algo. [...] Estudiosos em Políticas Públicas desenvolveram vários modelos para explicar o processo de tomada de decisão. Tais modelos, cujo objetivo é descrever o que acontece, podem ser uma ajuda valiosa para aqueles formuladores de políticas

que não desenvolveram ainda conhecimento prático, permitindo que eles aprendam se poupando de alguns erros (LOPES e AMARAL, 2008, p. 13).

Ainda, de acordo com os mesmos autores, o momento de colocar em prática as ações planejadas é a implementação. “O corpo administrativo é o responsável pela execução da política”, é a ação e dela faz parte a aplicação, o controle e monitoramento das metas que foram definidas até este momento. É nesse momento que as políticas podem sofrer alterações devido à necessidade de ajustes dependendo do público a quem são direcionadas e àqueles que estão, diretamente, implementando-as.

Estudiosos apresentam dois modelos de implementação das Políticas Públicas; o de Cima para Baixo (que é a aplicação descendente ou, em outras palavras, do governo para a população) e o de Baixo para Cima (que é a aplicação ascendente ou da população para o governo). O modelo de Cima para Baixo representa um modelo centralizado, onde apenas um número muito pequeno de funcionários participa das decisões e opina na forma da implementação das Políticas Públicas. Ele reflete uma concepção hierárquica da administração pública, segundo a qual a decisão tomada pela administração pública seja acatada e cumprida pelos demais envolvidos, sem questionamentos. Já o modelo de Baixo para Cima é caracterizado pela descentralização. Ou seja, ele supõe a participação dos beneficiários ou do usuário final das políticas em questão. Ele representa uma perspectiva participativa das Políticas Públicas, o que é possível pelo contato direto do cidadão com o aparato da administração pública. Os beneficiários são chamados a participar. (LOPES e AMARAL, 2008, p. 16).

Nessa fase de implementação podem ocorrer alguns fatores que afetam a eficácia da política posta em prática, como as disputas de poder entre as organizações e fatores que afetam o desempenho das instituições.

Naquilo que se refere às disputas de poder das organizações o que pode acontecer é que, de acordo com o número de agências envolvidas na implementação da política, necessariamente teremos um número maior de pessoas no comando, que darão ordens que deverão ser cumpridas e isso demandará mais tempo para que se realizem todas as tarefas e a extensão dessa “cadeia de comando” será medida pela quantidade de decisões cujas adoções serão necessárias para que o programa funcione.

De sorte que a extensão da cadeia determinará o quão complexa será a implementação do programa e o seu tempo de duração, ou seja, quanto mais agências e organizações envolvidas na implantação de uma política, mais sujeita ela estará a deficiências e transtornos.

Por fim, chegamos à etapa de avaliação que é um momento crucial para a política que está sendo implementada. É importante destacar, mais uma vez, que como estamos tratando de um ciclo, a avaliação não ocorre como uma etapa final. Em todos os momentos, desde a

inserção de uma política na agenda, essa política está sendo avaliada. A avaliação deve estar presente em todos os momentos do ciclo, de forma a contribuir para “o sucesso da ação governamental e a maximização dos resultados obtidos com os recursos destinados” (LOPES e AMARAL, 2008, p. 18), ainda, de acordo, com os mesmos autores:

Além disso, a avaliação também é uma fonte de aprendizado que permite ao gestor perceber quais ações tendem a produzir melhores resultados.

A avaliação permite à administração: Gerar informações úteis para futuras Políticas Públicas; Prestar contas de seus atos; Justificar as ações e explicar as decisões; Corrigir e prevenir falhas; Responder se os recursos, que são escassos, estão produzindo os resultados esperados e da forma mais eficiente possível; Identificar as barreiras que impedem o sucesso de um programa; Promover o diálogo entre os vários atores individuais e coletivos envolvidos; Fomentar a coordenação e a cooperação entre esses atores. De maneira geral, o processo de avaliação de uma política leva em conta seus impactos e as funções cumpridas pela política. Além disso, busca determinar sua relevância, analisar a eficiência, eficácia e sustentabilidade das ações desenvolvidas, bem como servir como um meio de aprendizado para os atores públicos (LOPES e AMARAL, 2008, p. 19).

Desta forma e, de acordo com o que nos dizem os autores, os impactos estão relacionados aos resultados obtidos e a avaliação dos impactos aprecia as contribuições efetivas nas populações afetadas, contribuindo para analisar se aquela determinada política deve ser reforçada ou anulada. Contribui, ainda, para perceber se houve algum impacto não previsto e quais foram os maiores obstáculos ou quais seriam as melhores condições para o seu sucesso.

Assim sendo, esta avaliação serve, também, para analisar a eficácia e a eficiência da política implementada, buscando desvendar se as ações foram realizadas em tempo hábil, se recursos financeiros alocados foram suficientes para obtenção dos melhores resultados ou, ao contrário, se não foram desperdiçados.

Ademais, será importante identificar quais ações foram adequadas à demanda, se poderão ser aproveitadas as experiências para outras políticas e verificação, por fim, do que deu certo e do que deu errado.

Devemos, no entanto, explicitar que esse modelo de análise de política (agenda, formulação, tomada de decisões, implementação e avaliação) como fases ou etapas, engessa e fragmenta a análise. Sendo assim, escolhemos trabalhar com a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, que contrapõe-se a esse modelo tradicional de análise de políticas por compreender que a política se transforma e está em constante movimento dada à sua complexidade, nesse sentido o Ciclo de Políticas de Ball se torna o mais adequado para dar conta dessa dinamicidade.

Nesse contexto, em todas as explicações estão inseridas as políticas educacionais, as políticas de saúde, meio ambiente, transportes, segurança pública, habitação etc. No entanto, neste trabalho, interessa-nos as políticas educacionais postas em prática no Brasil, considerando, principalmente, aquelas referentes ao Ensino Médio.

1.2 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

O debate que aborda a questão sobre referenciais teórico-metodológicos eficazes para a análise de políticas educacionais é ainda muito controverso e vale ressaltar que, apesar de vários estudos já realizados, poucas são as pesquisas encontradas com propostas de discussão sobre abordagens metodológicas para a análise de políticas educacionais “e que a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar” (MAINARDES; 2009; p.5). A abordagem do Ciclo de Políticas foi desenvolvida pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe, em 1992 e é um referencial teórico-metodológico que está sendo utilizado em vários países como método de análise de políticas sociais e educacionais.

De acordo com Mainardes (2006; p. 2), a abordagem do Ciclo de Políticas se constitui em referencial analítico indicado para a pesquisa sobre programas e políticas educacionais, tendo em vista permitir uma análise crítica da trajetória de ditos programas e políticas desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus resultados/efeitos. A abordagem também enfatiza que os processos micro e macropolíticos devem se articular, buscando, assim, obter uma análise tanto da macroestrutura (internacional e nacional), como da microestrutura (local, ou seja, chegando no nível estadual, municipal e na própria escola). Permite-nos, também, realizar análise das contribuições ou intervenções de agentes internacionais, como o Banco Mundial (Worldbank), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) etc.; e dos agentes locais como atores públicos e privados, Sociedade Civil Organizada (SCO) etc.; chegando, inclusive à ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local.

Em um primeiro momento foi apresentado por Stephen J. Ball e Richard Bowe um texto publicado em 1992, no qual os autores discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, realizada a partir de 1988. Nesse texto os autores caracterizaram o processo político como sendo um ciclo

contínuo composto por três espaços para discussões políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A “política proposta”, para os autores citados acima, estaria relacionada à política oficial, que converge não somente para as ações do governo (atores públicos e privados) que têm interesses na implementação de políticas, mas também, para as autoridades locais onde as políticas serão postas em prática e, principalmente, para as escolas, representadas pelos profissionais da educação e os alunos (público alvo). A “política de fato” seria composta pelos textos políticos e textos legislativos que são aqueles que dão forma à política proposta e servem como base para que as políticas sejam postas em prática, e, finalmente, a “política em uso” que se refere aos discursos e às práticas institucionais que surgem do procedimento de efetivação das políticas pelos profissionais que operam no contexto da prática. No entanto, Stephen Ball e Richard Bowe, romperam com essa concepção inicial, tendo em vista que a linguagem utilizada para descrever os preceitos do ciclo de políticas era mais rígida do que eles desejavam.

Em 1994 é publicado, por Bowe & Ball, o livro “*Reforming education and changing schools*”, onde apresentam uma nova versão para a abordagem do ciclo de políticas, com uma linguagem mais adequada ao que os autores planejavam e, descreveram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Os contextos estão inter-relacionados. A ideia é de que não haja uma dimensão temporal ou sequencial e que as etapas não sejam lineares.

No ano de 1994 Ball ampliou o ciclo de políticas adicionando mais dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Para Mainardes (2007, p.31), o contexto dos resultados ou efeitos “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, ou seja, a percepção de que as políticas não podem ser analisadas somente baseadas nos resultados obtidos, mas também, embasadas nos efeitos e impactos provocados ao interagirem com as desigualdades existentes.

O contexto da estratégia política abrange a identificação de componentes sociais e políticos que podem ser necessários no combate aos problemas que tenham sido identificados anteriormente à implementação de alguma política pública ou problemas que tenham sido gerados a partir da sua implementação.

No entanto, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, em 2009, Stephen J. Ball revela que, no que se refere aos dois últimos contextos, o contexto de resultados/efeitos

deve ser incluído no contexto da prática e o contexto de estratégia política deve ser incluído no contexto de influência.

Eu já repensei isso. Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 306).

Referente à educação, no contexto de influência é onde ocorrem os primeiros discursos que dão origem às políticas públicas; é o contexto em que os grupos de interesse disputam e influenciam na definição das finalidades e significados sociais das políticas educacionais. É o *locus* onde as políticas adquirem legitimidade e formam a base para que sejam colocadas em prática. Os participantes desse contexto são os representantes de partidos políticos, representantes do governo – através de representação do Ministério de Educação (MEC) e demais instâncias gestoras dos sistemas educacionais – e, representantes do processo legislativo.

Mainardes (2007, p. 29) assim se refere a esse contexto:

O primeiro contexto é o de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

Mainardes (2006; p. 51/52) ainda explica que:

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. [...] O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Já no contexto de produção do texto é onde são produzidos os documentos legais representados por “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” (MAINARDES, 2006, p. 52), leis, decretos, resoluções, projetos. No caso das políticas educacionais são elaborados, também, projetos políticos-pedagógicos, planos de ação para implantação de programas, determinação de mudanças curriculares etc. Os textos políticos representam a política a ser implementada. A política, no entanto, não é realizada e finalizada na produção dos textos e esses textos necessitam ser lidos e deve ser ressaltada a sua relação com o tempo e o local específico de sua elaboração. Esses textos, portanto, são consequência de disputas e pactos, tendo em vista que os grupos que agem nos diversos lugares da produção de textos concorrem entre si com a finalidade de controlar as representações da política produzida.

Segundo o mesmo autor:

[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática (MAINARDES, 2006; p. 52).

O contexto da prática, no que se refere às políticas educacionais, ocorre quando de sua implementação nas escolas. A partir daí essa política estará sujeita a novas interpretações e/ou possíveis (re)ajustes com a finalidade de que seja adaptada à realidade e a interesses diversos dos agentes envolvidos (profissionais da educação e alunos). Mainardes (2006, p. 53) ao se referir a esse contexto, comenta:

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores¹¹, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Quando relacionamos o nosso objeto ao referencial teórico do Ciclo de Políticas verificamos que: no contexto de influência está a demanda de jovens com mais de 16 anos que não conseguiram concluir o ensino médio e adultos que abandonaram há algum tempo os

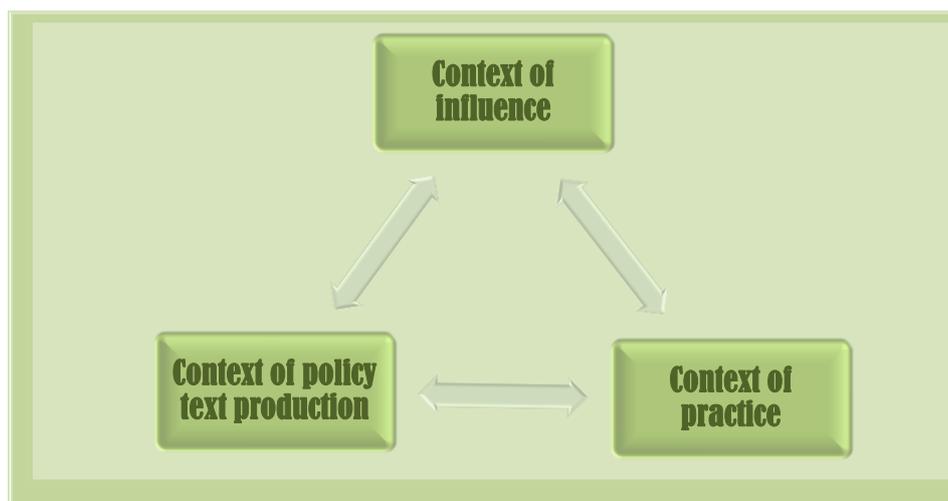
¹¹ Aqui Mainardes se refere a Ball e Bowe, 1992.

estudos e que lutam por uma oportunidade de educação e a disponibilidade da sociedade civil e governo na realização de propostas.

O contexto da produção do texto se materializa na legislação concernente aos acordos firmados, nas Resoluções, nos Pareceres e Relatórios, bem como na produção do Projeto Político Pedagógico do Programa.

O contexto da prática envolve a própria implementação do Programa nas escolas e pode sofrer intervenção da gestão escolar, de professores e alunos. De acordo com o que nos explica o próprio Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), a política não é linear e nem estática; não é linear porque os contextos que a compõem também não o são tendo em vista que estão interligados e não é estática tendo em vista que está condicionada à interpretação daqueles que a colocam em ação. Isto por que, todo o processo de implementação de uma política, depende e está interligada, ao meio e aos atores que a colocarão em prática, desta forma, podendo seguir caminhos e ter resultados diferentes dos esperados e, assim, os textos terão que ser (re)escritos ou (re)configurados para se adaptarem à nova realidade que surge da prática, da ação de haver sido colocada em prática.

Assim, muitas vezes o contexto da prática é o contexto da influência de uma política que leva os atores a realizar reconfigurações nos textos, que levarão a uma nova prática. Isso pode ser recorrente durante todo o tempo em que a política estiver em ação. Este é o Ciclo de Políticas.



FONTE: Bowe, Ball, Gold (1992, p.20). Elaboração própria

Stephen Ball, quando perguntado pelos entrevistadores se ele ainda tinha algum plano de escrever algo mais sobre a abordagem do Ciclo de Políticas, respondeu que o ponto

principal que gostaria de frisar estava no fato de o ciclo de políticas ser um método, “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. Ball destaca que o ciclo de políticas não diz respeito à forma como explicar as políticas.

Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*).

Ball afirma, em sua resposta, que rejeita a ideia de que políticas sejam implementadas, por acreditar que desta forma sugere um processo de movimentação linear, mas que, no entanto, o processo de traduzir as políticas em práticas é muito complexo e se torna difícil encontrar, no texto da política a dinamicidade da prática, ou seja, “a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”.

E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305).

Sendo assim, quem tem a função de colocar as políticas em prática, deve realizar uma transformação entre “a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. Revela que esta prática envolve um processo de atuação como em uma peça teatral onde o ator tem o texto que somente toma vida com a sua representação.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realizar a análise crítica da política de Correção de Fluxo Escolar tomamos como referencial teórico o Ciclo de Políticas e escolhemos como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental e estatística.

A pesquisa bibliográfica está embasada em obras relacionadas ao Ensino Médio em suas diferentes concepções e modalidades; relacionadas à história e historiografia da

educação brasileira e à legislação educacional; obras que trazem pesquisas sobre políticas públicas de um modo geral e, em especial, políticas educacionais.

Realizamos pesquisa documental, tendo em vista que grande parte das informações colhidas sobre o programa de correção de fluxo no estado do Acre se refere a Resoluções e Pareceres exarados pelo Conselho Estadual de Educação, bem como cópias de documentos constantes nos arquivos do setor, da SEE, responsável pelos programas de correção de fluxo nos Ensinos Fundamental e Médio.

Trabalhamos com pesquisa estatística utilizando as bases de dados do Inep, principalmente, dentre outros sites de organismos nacionais e internacionais que disponibilizam dados estatísticos sobre a educação no Brasil e, nas várias visitas realizadas ao núcleo do PEEM/Poronga e às escolas pesquisadas, mantivemos conversas informais com alguns atores envolvidos no Projeto.

Realizamos entrevistas semiestruturadas e aplicamos questionários a professores e supervisores das duas escolas escolhidas, situadas na área urbana do município de Rio Branco. A escolha das escolas está calcada no fato de contarem com maior número de alunos matriculados e uma delas, além de oferecer o PEEM/Poronga no turno da noite, também o oferece no turno da tarde. As escolas referendadas são:

- Escola Estadual Gloria Perez: funcionam 7 (sete) turmas, sendo 4 turmas no turno da noite e 3 turmas no turno da tarde; é a segunda escola em número de alunos matriculados, com um total de 281 (duzentos e oitenta e uma matrículas); e
- Escola Estadual Heloísa Mourão Marques: funcionam 6 (seis) turmas no turno da noite, com um total de 225 (duzentos e vinte e cinco) alunos matriculados.

Nas duas escolas pesquisadas o questionário semiestruturado foi respondido por supervisores e professores: os dois supervisores (um de cada escola), ficaram responsáveis pela distribuição do questionário a todos os professores, assim como pela devolução do mesmo à pesquisadora. Na escola Glória Perez, com sete (7) turmas, apesar de serem dez (10) os professores, somente três (3) se dispuseram a responder o questionário.

Na escola Heloísa Mourão Marques, dos seis (6) professores, quatro (4) responderam o questionário. Ao todo dois supervisores e sete professores são identificados como colaboradores no contexto da prática.

Também mantivemos conversas informais com um diretor, um coordenador pedagógico de duas outras escolas, os quais não estão mais trabalhando no PEEM, mas

participaram da equipe desde o início da concepção do programa até o ano de 2014. Realizamos entrevista semiestruturada, com gravação de áudio com o Prof. Binho Marques e a Profa. Maria Correa¹² que foram gravadas e depois transcritas.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas e do questionário¹³, foi norteado tomando como base as questões apresentadas no texto de Mainardes (2006, p. 66-69). No referido texto, Mainardes elabora uma série de questionamentos que serviram como base para elaboração de perguntas para entrevistas e questionários. As questões elaboradas pelo autor se referem aos cinco contextos apresentados por Ball, nós, no entanto, trabalhamos com os três primeiros contextos, ou seja, as perguntas foram elaboradas levando-se em consideração cada um dos contextos aqui trabalhados, quais sejam: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

As perguntas foram estruturadas de forma a colher informações no que se refere à formulação da política, desde a ideia inicial, a procura por parcerias e subsídios (contexto de influência); à elaboração do projeto político pedagógico do programa – realizado pela SEE/AC –, ao contrato de prestação de serviço assinado pela Fundação Roberto Marinho e pelo Governo do Estado do Acre (SEE); aos pareceres e às resoluções emanados pelo Conselho Estadual de Educação (contexto da produção de texto), bem como à implantação e implementação da política nas escolas, ou seja, como a política foi recebida, suas adaptações e seus resultados.

¹² O Prof. Binho Marques foi Secretário Estadual de Educação no período compreendido entre os dois mandatos do Governador Jorge Viana (1999-2003 e 2003-2007) e a Prof.^a Maria Correa foi Secretária de Educação Adjunta. No período de 2007 a 2011 o Prof. Binho Marques foi eleito Governador do Estado e a Prof.^a Maria Correa foi nomeada Secretária de Estado de Educação para este período.

¹³ Os modelos dos questionários (para supervisores e professores) e o roteiro das entrevistas constam dos anexos deste trabalho.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL – DA COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Realizamos, aqui, uma breve introdução à educação brasileira desde o período jesuítico até 1930, que é o marco, por nós proposto, para o início da pesquisa especificamente sobre o Ensino Médio no Brasil.

A educação concebida como forma de socialização das pessoas, aquela que considera valores e padrões culturais, éticos e morais, bem como o científico, consolidou-se nas sociedades por meio da escolarização. Sendo assim, a educação escolar “reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais”. (Parecer CNE/CEB 5/2011. p. 6)¹⁴.

A escola, nesse contexto, estabelece-se como principal espaço de promoção do conhecimento. No entanto, para que haja uma transformação social, através da educação escolar, é fundamental que essa educação seja acessível a toda a população.

Ainda, importa destacar que a educação escolar não tem o poder de, por si mesma, realizar todas as mudanças necessárias para que haja uma sociedade igualitária, mas é, sem dúvida, uma importante estratégia de transformação, tendo em vista que a inclusão na sociedade não ocorre sem o domínio de determinados conhecimentos e práticas e que estes devem ser disponibilizados a toda a sociedade, sem exceção, através da escola, possibilitando, por exemplo, o acesso à tecnologia, à ciência, ao trabalho e à cultura, sem abrir mão da humanização e da socialização do ser humano.

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL COLÔNIA

Pretendemos seguir o caminho anteriormente traçado pelos estudos realizados por Saviani (2004), Silva (1969), Romanelli (1989) e Chagas (1984) nos quais são apresentados elementos norteadores para esse momento da pesquisa.

Saviani (2004) apresenta uma divisão periódica para a educação brasileira, que pode ser utilizada como referencial para o desenvolvimento dos acontecimentos apoiados em Silva (1969) e Romanelli (1989), o que, de acordo com Saviani (2004, p. 2) está composta de três

¹⁴ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, Colegiado: CEB, aprovado em 4/5/2011. Pg. 11. Comissão constituída na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, formada pelos Conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento.

períodos. O primeiro (1549-1759) conhecido como a pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1827) compõe as “Aulas Régias”, produto da reforma pombalina; e o terceiro (1827-1890) se constituiu nas primeiras tentativas de organização da educação como responsabilidade do poder público, na época, representado pelos Governos Imperial e das províncias. Em 1890 tem início a segunda etapa com a implantação dos grupos escolares e nela distinguimos três períodos: Primeiro (1890-1931): criação das escolas primárias nos estados, embalado pelos ideais defendidos pelo espírito republicano; segundo (1931-1961): Corresponde ao processo de regulamentação das escolas primárias, secundárias e superiores em âmbito nacional com base na pedagogia da renovação; terceiro (1961-2001): Compreende a unificação da regulamentação da educação brasileira, nos três segmentos da rede pública, municipal, estadual e federal.

Desta forma, sabedores que a colonização do Brasil, pelos portugueses, acontece no séc. XVI e que o continente era habitado por diversos povos indígenas sem qualquer registro escrito de suas línguas originais, o primeiro período (1549-1759), chamado “período jesuítico” se deve a que, a partir de 1540 é iniciada a educação aplicada pelos Jesuítas que, em princípio, tinha como principal finalidade a evangelização dos povos indígenas e de crianças (filhos dos trabalhadores das grandes propriedades rurais) que viviam nas cercanias das missões.

No entanto a Companhia de Jesus incluía ou se confundia com a educação e as suas atividades missionárias foram complementadas por um compromisso educacional representado na forma de abertura de escolas, missões católicas e seminários que convertiam para a sua finalidade principal – cristianismo e a submissão à Coroa portuguesa.

Segundo Romanelli (1989, p. 35/36) a educação oferecida pelos Jesuítas era totalmente incompatível com a realidade da vida na colônia. Não era comprometida com mudanças estruturais na vida social ou econômica da população.

No entanto, aos poucos a educação ministrada pelos Jesuítas que, em princípio, tinha a função de catequizar, vai cedendo lugar à educação das elites. Foi essa educação que atravessou todo o período colonial e imperial, chegando até o período republicano sem ter sofrido qualquer modificação estrutural.

O segundo período, descrito por Saviani (2004, p. 2), está compreendido entre 1759 a 1827 e está representado pelas “Aulas Régias”, instituídas pela reforma pombalina. Neste período, a partir de 1759, quando da expulsão dos Jesuítas, todo um esquema já estruturado de transição de um nível de ensino para outro foi substituído pela diversificação de

disciplinas isoladas. Nessa fase, professores leigos assumiram o ensino e, pela primeira vez, o Estado assume a responsabilidade pela educação no Brasil. Isto ocorre porque, em 1827, é decretada a Lei Imperial, que estabelece um modelo de escolas nacionais e a implantação do método de ensino mútuo (SILVA, 1969, p. 19).

O terceiro período, de 1827 a 1890, constitui-se na tentativa de organização da educação pelo governo imperial e os governos das províncias. Nesse período o ensino secundário, de acordo com Silva (1969, p. 19), era considerado um grau ou nível no processo educacional e tinha o mesmo significado para o que depois foi chamado de pós-primário, segundo grau e, hoje, ensino médio.

Observa-se, nesse tempo, que as escolas primárias e secundárias não representavam graus sucessivos no processo educacional e sim graus paralelos, dependendo do nível social de sua clientela. Outro dado importante a considerar, por ser do interesse da pesquisa sobre o ensino médio, é o movimento dos Liceus, considerado como a primeira manifestação da escola secundária no Brasil. Desta forma, segundo Chagas (1984, p. 14-15):

[...] o movimento dos liceus [...] a primeira manifestação de escola secundária brasileira, de que o Seminário de Olinda foi apenas uma experiência de vanguarda. [...] O seu número, porém, tendeu sempre a crescer, principalmente depois que, em 1837, se fundou no município da Corte o Colégio de Pedro II. Teve-se a partir daí um modelo que passou a ser observado [...] Em 1854, segundo o relatório anual do Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, já havia liceus em 16 províncias e, até 1872, todas as 20 do Império possuíam esses estabelecimentos, dos quais apenas dois se denominavam “ateneus”. Com eles e com o Colégio de Pedro II passou-se a identificar a tradição propriamente brasileira de ensino secundário.

A segunda etapa descrita por Saviani (2004), como já dito anteriormente está dividida, também, em três períodos marcados, a partir de 1890, pela implantação dos grupos escolares e pelo início da escola concebida como pública.

2.2 O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XIX

Durante o século XIX, de acordo com Romanelli (1989, p. 37), aconteceram muitas mudanças na sociedade, na economia e política brasileiras. Surge uma camada social intermediária que se radicou, principalmente, na zona urbana. Uma nova classe social que sobrevivia de pequenas atividades como artesanato e pequenos comércios, que vendia ou trocava uma imensa variedade de alimentos, utensílios domésticos, ferramentas etc., mas, o

mais importante é que esta nova classe estava comprometida com a política e foi dela que surgiram os primeiros jornalistas, escritores e políticos.

Observa-se que essa classe intermediária tinha muitas afinidades com a mentalidade da classe burguesa que estava em ascensão na Europa. Assim, essa classe social exerceu papel importante na evolução política no Brasil. Essa importância se deve, principalmente, à educação escolarizada, vista e percebida por eles como instrumento de ascensão social. Segundo Romanelli (1989, p. 38):

[...] se, por um lado a pequena burguesia se ligou à classe dominante da qual dependia, por outra, ela estava, pela própria característica da classe burguesa, vinculada às ideias liberais então dominantes na Europa. [...] e seria essa contradição que iria acabar provocando não só a ruptura das duas classes aqui no Brasil, como a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravidão e a proclamação da República e, posteriormente com a implantação do capitalismo industrial.

Várias outras reformas se seguiram: de 1901 a 1911, a educação no Brasil se norteou pelo programa dos institutos de ensino superior e secundário, denominado como “Código Eptácio Pessoa”, que se esmerou em atender à regulamentação, quando decretou normas que equiparassem as escolas particulares às públicas nos exames de madureza.

No ano de 1911, a reforma Rivadávia Corrêa tinha como um dos seus objetivos dar ao ensino secundário um conteúdo próprio e este deixasse de ser, meramente, um preparatório para o ensino superior.

Em 1915, através do Decreto 11.530, Carlos Maximiliano reorganizou o ensino secundário e o ensino superior instituindo os exames vestibulares como via de acesso do ensino secundário ao superior. No entanto, em 1922, o novo ministro João Luiz Alves declara a completa decadência dos ensinos secundário e superior e anuncia uma nova reforma. A seguir, a reforma de Rocha Vaz, tornada lei pelo decreto 16.782-A, em 1925, organiza o Departamento Nacional de Ensino e realiza uma nova reforma no ensino secundário e no ensino superior. Com esta, se fecha o ciclo de reformas federais do ensino na Primeira República.

Vimos, até este momento, em resumo que, ao longo da história das sociedades houve transformações contínuas tanto sociais, econômicas, políticas e educacionais. Nas sociedades da antiguidade até a Revolução Industrial a educação era transmitida no seio da família, de pai para filho, e a educação escolar era privilégio de poucos, principalmente daqueles que desempenhavam funções socialmente prestigiadas.

Com o advento da Revolução Industrial e das transformações sociais por ela impulsionadas, uma parcela maior da população passa a ter acesso à educação escolar. O processo mais recente e, ainda, vigente até os nossos dias, busca proporcionar uma educação que tem como princípio fundamental preparar os jovens para o mercado de trabalho, para uma educação continuada e, conseqüentemente, sua inserção na sociedade.

Diante dessa perspectiva damos continuidade à linha do tempo do ensino médio, na educação brasileira, relatando os caminhos percorridos a partir de 1930. Escolhemos este momento como marco para este capítulo, tendo em vista configurar-se em um momento histórico primordial para a história da educação no Brasil.

Estabelecemos, também, como meta, nos atermos aos principais fatos referentes, principalmente ao ensino médio. Portanto trataremos da legislação que se refere a essa etapa da educação brasileira. Sendo assim, da análise da legislação vigente, em cada período aqui destacado, podemos começar pelo nosso marco inicial porque naquele momento, ou seja, década de 1930, quando acontece a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas.

É importante dizer que a criação deste ministério é um marco crucial para a educação do país, visto que antes disso, a educação era de responsabilidade do Departamento Nacional do Ensino vinculado ao Ministério da Justiça.

O Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, cria o Conselho Nacional de Educação e, logo em seguida, em 1932 é divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que lança as bases para a construção de uma nova estrutura educacional¹⁵. Nesse contexto e, de acordo com Documento de Trabalho nº. 72 - Junho/2008, p. 5:

A estrutura educacional brasileira passou a ser administrada em órgão próprio somente na década de 1930, por Secretaria de Estado criada sob a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, nos termos do Art. 1º, do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. A referida Secretaria passou a

¹⁵ “Como coroamento de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que todos os nossos esforços sem unidade de plano e sem espírito de continuidade não lograram ainda criar um sistema de organização escola à altura da necessidades modernas e das necessidades do país (MANIFESTO, 1984,p.407), irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional” (IBIDEM, p.417). Como documento de política educacional o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constitui um importante legado que nos é deixado pelo século XX”. (SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>.

exercer as atribuições do Governo Federal em tudo que fosse recorrente à educação. Até esse momento, tal atribuição era de outra Secretaria, vinculada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. [...] Em 14 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.850, foi criado o Conselho Nacional de Educação, desenhado inicialmente para colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação (art. 2º).

Podemos perceber que a presença do Estado na educação brasileira, até a Constituição de 1934, é muito discreta, limitada a poucos dispositivos e na maioria deles, para afirmar a descentralização e desoficialização do ensino e concedendo liberdade do ensino à iniciativa privada.

Com o passar do tempo, o Conselho criado em 1931 foi recebendo novas atribuições, mas, sempre atuando como órgão normativo subordinado ao Ministério da Educação. Segundo Saviani (2008, p. 219-220):

A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5%, em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo. Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais (Artigo 156).

A Nova Constituição de 1934 reconhece a competência da União para determinar as diretrizes da educação, implantar o plano nacional de educação, estabelecer condições de reconhecimento e fiscalização dos estabelecimentos de ensino secundário. Além disso, fica determinada a transformação da antiga Inspeção Geral do Ensino Secundário em Divisão do Ensino Secundário no Novo Departamento de Educação. Dentre as vantagens dessa reforma ficaram a “afirmação do caráter educativo do ensino secundário, a seriação obrigatória e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica” (SILVA, 1969, p. 293). Segundo Saviani (2008, p. 220):

Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios, e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

Faz-se necessário, neste momento da história educacional brasileira, citar uma das reformas que consideramos de grande importância para o Ensino Médio. Referimo-nos às reformas do ensino, estabelecidas entre 1942 a 1946, quando são estabelecidas as Leis

Orgânicas do Ensino que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”. As leis são: Lei Orgânica do Ensino Industrial e Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial datada de 1943; Lei Orgânica do Ensino Primário; Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola que datam de 1946. As leis orgânicas deram a organicidade nacional ao sistema educativo visto que, até então não havia uma lei com orientações a serem observadas nacionalmente pelas escolas, sobretudo no aspecto curricular. Vamos, no entanto, nos referir, principalmente, à Lei Orgânica do Ensino Secundário que, de acordo com Chagas (1984, p. 52):

A partir de 1942 [...]. Não se elaborou um instrumento básico para disciplinar a Educação em conjunto, preferindo encarar os vários graus ou “ramos” em leis orgânicas separadas [...] o *ensino secundário* [Lei orgânica do ensino secundário, Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942] constituía o que se chamava na época a grande “estrada real” e, assim, comandava todo o sistema então estruturado. [...] O seu objetivo concentrava-se na “formação da personalidade do adolescente”, o que não há discutir, mas endereçava-se à “preparação de individualidades condutoras” e, portanto, “dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso inculcar nas massas”. Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, enfatizando o seu caráter educativo no desenvolvimento da personalidade e de uma cultura geral, estabeleceu uma uniformidade de currículo e de organização. Pela primeira vez foi consolidada uma articulação dos vários ramos do ensino médio, que se diferenciavam, somente, pela especialização de cada um. O decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril, alterou os ciclos de estudos, no sentido secundário, que eram de 5 e de 2 anos, e que passaram a ser de 4 e 3 anos, respectivamente. O primeiro se refere ao então chamado curso ginásial e o segundo, ao curso colegial. O colegial estava dividido em duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. Tais cursos conduziam indistintamente a qualquer “Escola Superior”.

De acordo com o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei orgânica do ensino secundário; este se:

destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais entre o povo [...]. O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, de sua missão em meio aos povos [...]. Deverão ser desenvolvidas nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do

ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Até este momento da história educacional brasileira, segundo Beisiegel (2005, p. 99), as escolas secundárias tinham em sua regulamentação, como objetivo, o encaminhamento social e profissional das “futuras elites” e as escolas profissionalizantes tão somente possibilitavam a passagem para o mercado de trabalho. Apesar de funcionar na prática, oficialmente não se caracterizou no Brasil o padrão dualista de ensino, como ocorreu em alguns países da Europa como Alemanha, Inglaterra e França, que ofereciam dois tipos diferentes de estudos iniciais, um destinado à educação elementar do povo e outro de preparação mais acadêmica para as elites, o que se percebia nitidamente nas escolas secundárias, pouco numerosas e na maioria das vezes mantidas pelo setor privado e destinado a essa mesma elite.

Após 1953 surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC). No entanto, o sistema educacional brasileiro se manteve centralizador até 1960. Esse modelo foi adotado por todos os estados e municípios. Somente, em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi dada a autonomia aos órgãos estaduais e municipais.

Em 1961, a Lei 4.024¹⁶, transforma o Conselho Nacional de Educação em Conselho Federal de Educação. No quadro abaixo podemos vislumbrar como era organizado o sistema educacional brasileiro antes da reforma educacional de 1971.

QUADRO 2 - ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ANTERIOR À REFORMA DE 1971

Nível		Duração	Faixa Etária
Pré-primária		3 anos	de 4 a 6 anos
Escola primária		4 anos	de 7 a 10 anos
Ginasial	Secundário	4 anos	de 11 a 14 anos
Colegial		3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior		Variável	Após 18 anos

Fontes: Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.

De acordo com Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu CAPÍTULO II, o Ensino Secundário era composto pelo Ensino Ginásial de 4 anos e pelo Ensino Colegial de 3

¹⁶ De acordo com o documento: “O Conselho Nacional de Educação: trajetória, competências, deliberações e restrições ao futuro. Documento de Trabalho n.º. 72”, na legislação federal não se identifica nenhum ato de revogação do Decreto n.º 19.850/1931, que criou o primeiro CNE, portanto, podemos supor que a Lei n.º 4.024/61, ao invés de extinguir o referido decreto, o reformulou e alterou a denominação de “nacional” para “federal”, *agregando-lhe a função normativa, não obstante, por tradição, tenha se tornado o órgão que fixava a interpretação da legislação educacional.*

anos. A Lei determinava em seu artigo 33 que a educação de grau médio, deveria ser ministrada em prosseguimento à ministrada na escola primária e era destinada à formação do adolescente. Seguindo o mesmo raciocínio, no artigo 44, definia que o ensino secundário deveria admitir uma variedade de currículos de acordo com as matérias optativas que fossem preferidas pelos estabelecimentos.

Em 1971, foi aprovada a Lei n.º 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que determinou que o primário e o ginásio deveriam ser fundidos e passariam a ser denominados de Ensino de 1º Grau e o antigo colégio passaria a ser denominado como Ensino de 2º Grau.

Foi assim que o ensino obrigatório estendeu-se para oito anos, apesar de que a terminologia unificada não se referisse a essa forma de organização. Sendo assim, a nova estrutura ficou da seguinte forma:

QUADRO 3 - ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO APÓS A REFORMA DE 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
1º Grau obrigatório	8 anos	de 7 a 14 anos
2º Grau	3 a 4 séries anuais	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 17 anos

Fonte: Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

No quadro acima temos a estrutura organizacional dos ensinos de 1º e 2º Graus de acordo com o que estava determinado na Lei N.º 5.692/71 que trazia em seus artigos de 17 a 20 como seria o funcionamento do ensino de 1º Grau e nos artigos 21 e 22 do ensino de 2º Grau.

Determinava que o ensino de 1º grau era destinado à formação da criança e do pré-adolescente e que deveria variar em conteúdo e método de acordo com as fases de desenvolvimento dos educandos; que a duração deveria ser de oito anos letivos e compreenderia em uma carga horária anual de 720 horas de atividades. Para ingressar no ensino de 1º grau o aluno deveria ter a idade mínima de sete anos e que as normas de cada sistema disporem sobre a possibilidade de ingresso de alunos com menos de sete anos de idade, presando pela conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes. Determinava, ainda que, o ensino de 1º grau seria obrigatório dos 7 aos 14 anos e caberia aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que estivesse dentro da faixa etária e a devida convocação para realização de matrícula nas

escolas; sendo obrigação da administração de Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Para o ensino de 2º Grau, a lei dispunha que era destinado à formação integral do adolescente e que, para ingressar a essa etapa havia a exigência de conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. O ensino de 2º grau teria três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente e que mediante aprovação dos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderiam admitir que o aluno concluísse em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau, dependendo se se tratasse de habilitação profissional.

Logo após a promulgação da lei de Diretrizes e Bases, foi elaborada, pelo Conselho Federal de Educação, a Resolução nº 8 que fixava um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude. Também sobre o mesmo tema foi exarado o parecer nº 853 do CFE, o qual definia o currículo, determinando quais seriam os conteúdos de núcleo comum, estabelecendo, ainda, os objetivos das áreas de estudo e relacionando-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

2.3 O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE

Depois de promulgada a Constituição Federal de 1988, o sistema nacional de ensino passa por uma série de modificações que culminam com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que, não somente alterou a organização do sistema escolar, mas também a sua denominação. Podemos verificar essas modificações na organização do sistema educacional no quadro de referência abaixo.

QUADRO 4 - ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL APÓS A LEI N.º 9.394/96

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
Educação básica	Educação infantil	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	Acima de 17 anos

Fonte: www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf

De acordo com o quadro acima verificamos algumas modificações na estrutura da educação brasileira, mudanças essas implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, que reduz a dois níveis o ensino escolar, ou seja, Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica está composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação infantil, não considerada obrigatória, está dividida em Creche e Pré-escola, e tem seu atendimento determinado dentro das idades especificadas na Lei. A Creche, com duração de 3 anos tem seu atendimento focado nas crianças na idade de 0 a 3 anos e a Pré-escola, com duração de 3 anos, atende a crianças com idade de 4 a 6 anos. O Ensino Fundamental, com duração de 8 anos (dos 7 aos 14 anos) e o Ensino Médio com duração de 3 anos (dos 15 aos 17 anos).

A LDB vem definir como finalidade do Ensino Médio a preparação para a “continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania.” Vem, ainda, determinando que haja uma “base nacional comum e uma parte diversificada” com a intenção de que possa haver a organização do currículo escolar.

Assim, após as definições sobre o ensino Médio constantes na LDB foram formuladas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Ensino Médio¹⁷, onde constam em seu Artigo 10:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

- I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- III - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No ano de 2012 é publicada a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nela constam:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

¹⁷ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

A essência contida na LDB, de acordo com o documento acima citado, estabelece que os sistemas educativos apresentem currículos mais flexíveis, oferecendo, assim, alternativas para que esses jovens tenham a oportunidade de escolher, de acordo com seus interesses e necessidades a melhor forma de concluir a Educação Básica com proveito e qualidade.

Desta forma, e levando-se em consideração as pesquisas realizadas até o presente momento – Arroyo (2000); Beisiegel (2005); Dourado e Oliveira (2007 e 2009); Paro (2011); Carvalho, (2007); Cury (2010); Saviani (2004); Silva (1969); Romanelli (1989); publicações oficiais do Inep (2009) e do MEC (2010) –, percebemos que o passo mais importante sobre a educação brasileira, após as medidas acima citadas, tem como base a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96). Foi a partir dessa legislação (Constituição/88 e LDB/96) que teve início o processo das políticas referentes à educação nacional.

Já sabemos que o sistema brasileiro de ensino regular compreende a educação básica e a educação superior e que, ademais da Constituição/88 e a LDB/96, temos a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96 que, juntas, determinam que é de competência do Governo Federal atuar no Ensino Superior e dar assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, a quem cabe a responsabilidade de oferta da Educação Básica.

Percebemos, ainda, que com o processo de redemocratização, a Constituição de 1988 consagrou o direito à Educação como dever do Estado e da família. Também introduziu os instrumentos jurídicos para assegurar o direito à Educação e as fontes de financiamento do ensino público.

O Artigo 211, da Constituição de 1988 é o ponto de partida para a estruturação da Educação brasileira e estabelece que “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Em seguida, deixa claro que cabe à União financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, “em matéria

educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade”. Aos municípios é determinado que devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto que, aos Estados e ao Distrito Federal, fica a incumbência de cuidar, como prioridade, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A Constituição de 1988 realça tanto a perspectiva política e a natureza pública da educação, de acordo com o que está expressamente determinado na definição de seus objetivos, bem como pela própria estruturação da totalidade do nosso sistema educacional. Nela se encontram expressos, em seu artigo 6º: “o direito a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, [...] como um direito social do indivíduo.” (o grifo é nosso).

Mais adiante, nos Artigos 22, inciso XXIV; 23, inciso V e 24, inciso IX, pode-se encontrar a especificação da competência legislativa privativa da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22) e a que determina ser de competência da União, Estados e Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto, respectivamente (Art. 23 e 24).

Desta forma, verificamos que, na Constituição Federal/88 é dedicada uma substancial parte do Capítulo II, referente à Ordem Social, para tratar de assuntos indispensáveis à nossa organização social, responsabilizando o Estado e a família, pelo acesso e pela qualidade da educação e à organização do sistema educacional vinculando financiamento e distribuição de encargos e competências para os entes da federação.

A Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 modifica os artigos 34, 208¹⁸, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

No que se refere ao Art. 34, é acrescentado ao seu inciso VII a alínea “e”, que determina a “aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, [...], na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Já no que se refere ao artigo 208, a Ementa dá nova redação aos incisos I e II, determinando no inciso I que o ensino fundamental deverá ser obrigatório e gratuito e, ainda, “assegura a sua oferta gratuita a todos aqueles que a ele não

18 A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o Artigo 208 da Constituição Federal/1988 ampliando a obrigatoriedade, que antes era de 7 a 14 anos, para a faixa etária de 4 a 17 (pré-escola, ensino fundamental e no caso do ensino médio aparece como a idade ideal para cursá-lo de 15 a 17). Isso, no entanto, não se refere à obrigatoriedade; somente se refere à faixa etária aconselhada para que o aluno curse o ensino médio entre 15 e 17 anos.

tiveram acesso na idade própria”; e no inciso II determina a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

No que concerne ao Art. 211, a nova redação dada aos §§ 1º e 2º se referem à organização do sistema federal de ensino, que deverá ser financiado pelas instituições de ensino públicas federais que exercerão, “em matéria educacional, a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir” que as oportunidades educacionais sejam iguais para todos e que haja um “padrão mínimo de qualidade do ensino” por meio de “assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” determinando, ainda que caberá aos municípios a atuação prioritária na educação infantil e no ensino fundamental. Ademais, da modificação desses dois parágrafos, ao artigo supracitado, são acrescentados mais dois parágrafos, o §3º e o §4º. No § 3º determina que, aos Estados e ao Distrito Federal, caberá a organização e administração do ensino fundamental e médio e, no §4º explicita que na organização dos sistemas de ensino, Estados e Municípios deverão definir as formas de colaboração, com a finalidade de assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Já no que se refere ao Art. 212, é dada nova redação ao § 5º determinando que “o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”.

No que tange a nova redação dada ao Artigo 60, dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), fica assim disposto:

Nos dez primeiros anos da promulgação da Emenda Constitucional nº 14/96 os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão destinar a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, não menos que sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, com a finalidade de assegurar a universalização da referida etapa e a remuneração condigna do magistério (Art. 5º, da Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996).¹⁹

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9/01/2001, que propunha novas metas e estratégias para a educação brasileira, no entanto sua vigência, de 10 anos, foi somente até 2010. Já a Lei nº 11.274/2006 é responsável por novas mudanças na estrutura da educação brasileira. Uma dessas modificações se refere à duração do Ensino Fundamental, passando de 8 para 9 anos. Essa modificação consta nos Objetivos e Metas do PNE 2001-2010, (Meta 2), que trata de “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que

¹⁹ Cabe aqui destacar que, a referente citação vale somente para o registro histórico visto que este Artigo 60 dos ADCT teve vigência somente até o ano de 2006 quando sofreu nova redação dada pela EC 53.

for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”, com a intenção de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de educação obrigatória, ou seja, ensino fundamental.

Algumas mudanças também aconteceram no Ensino Médio, principalmente no que se refere a sua estrutura e currículo. Neste caso específico nos referimos ao que nos explica Brandão (2011, p. 196) sobre a Emenda Constitucional nº 59, que amplia a obrigatoriedade para a faixa etária considerada ideal para o Ensino Médio. Segundo o autor:

Para início de nossa discussão, consideramos de suma importância destacar a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que deu nova redação ao artigo 208 da nossa Constituição, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. A aprovação dessa Emenda reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica, quer seja, a luta para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos.

Um dos problemas para a educação é que algumas metas, diretrizes e objetivos traçados pelo PNE não foram cumpridos, tendo em vista que a sua implantação é de responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que devem traçar planos de ação para sua efetivação. No entanto, o que aconteceu no PNE 2001-2010 foi que muitos municípios e estados não aprovaram uma legislação para garantir essa implementação.

Nesse problema também inserimos a obrigação do investimento que deveria haver sido alocado pelo Governo Federal. O investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), recomendado no plano, foi vetado pelo Presidente da República, à época, desta forma prejudicando a possível cobrança que os municípios e estados cumprissem o que lhes cabia, tendo em vista a verba não haver sido definida. O texto do PNE (2001-2010) trazia em bojo, antes de ser sancionado pelo presidente FHC, uma meta relativa ao financiamento (Meta 1 do item 11.3., subitem 1, do título V – Financiamento e Gestão), anunciada nos seguintes termos: 1. Elevação, em dez anos, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Dessa forma, os recursos deveriam ser ampliados, anualmente, à proporção de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (grifos nossos) (BRASIL, 2001b). Esta meta foi vetada pelo governo FHC, resultando em um plano sem meta de financiamento. Essa medida se manteve nos dois últimos anos de mandato de FHC, após aprovação do Plano (2001-2002), e conseqüentemente, na manutenção do percentual do PIB que já vinha sendo destinado, algo

em torno de 3 a 3,5%. Na mesma direção, o presidente Lula, ao contrário do que pregava em campanha, manteve o veto durante o primeiro e segundo mandato. Assim, em função do não crescimento do percentual destinado à educação, as metas previstas no PNE não puderam ser atingidas na sua totalidade.

Na meta referente à universalização do Ensino Fundamental, tivemos um avanço, mas apesar desse avanço, chegamos ao final do período do plano ainda com um considerável número de alunos fora da escola. O desafio principal continua sendo a permanência desses alunos na escola e os governos seguem não oferecendo as condições necessárias para que esses educandos não abandonem a sua escolarização.

A meta referente à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos foi alcançada embora os índices de aproveitamento não tenham alcançado as metas propostas e ainda não estejam todos os alunos na escola. Na meta que deveria assegurar Educação de Jovens e Adultos (EJA) à população que não teve acesso à educação na idade certa, verificamos que apenas um terço dessa população foi atingida e conseguiu chegar à 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Sobre a redução de 50% da repetência e o abandono, houve uma melhora no fluxo escolar reduzindo a distorção idade-série (os dados serão apresentados no capítulo sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio), no entanto a reprovação aumentou, sendo assim, necessariamente, aumentou a repetência.

A meta referente à erradicação do analfabetismo até 2010 não foi cumprida, tendo em vista que a taxa de analfabetismo caiu, no período do plano, em média somente 13%. O PNE também determinava a implantação do piso salarial com efetivação no ano de sua implantação, ou seja, 2001. No entanto, a meta somente foi concretizada no ano de 2009 e com valor ainda abaixo do que havia sido sinalizado.

Depois da EC nº 14/96 entram em vigor as modificações traçadas pela EC nº 53, de 2006, que se ateve a modificar o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diante disto, importa-nos explicitar as modificações que tratam da educação como um todo e mais especificamente, no que se referem ao Ensino Médio. Nos quadros a seguir poderemos vislumbrar as mudanças no *caput* do Art. 60 e o acréscimo de incisos e parágrafos.

QUADRO 5 - EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006

Na Redação dada pela EC 14/96 constam somente o <i>caput</i> do art. 60 com um único parágrafo.	Na redação dada pela EC 53/2006 são acrescentados onze incisos e cinco parágrafos ao <i>caput</i> do art. 60.
<p>Art. 60. Nos <u>dez primeiros anos</u> da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os <u>setores organizados da sociedade</u> e com a aplicação de, pelo menos, <u>cinquenta por cento dos recursos</u> a que se refere o art. 212 da Constituição, <u>para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.</u></p> <p>Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.</p>	<p><i>O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação:</i></p> <p>Art. 60. <u>Até o 14º (décimo quarto) ano</u> a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os <u>Estados, o Distrito Federal e os Municípios</u> destinarão <u>parte dos recursos</u> a que se refere o <u>caput</u> do art. 212 da Constituição Federal <u>à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação</u>, respeitadas as seguintes disposições:</p>

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2126-acao-na-justica>

O *caput* do Art. 212, da Constituição Federal/88, a que se refere o Art. 60, citado acima diz:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O artigo supracitado explicita o quanto deve ser investido e determina de onde sairá o investimento para a manutenção e o desenvolvimento da educação. O que a EC 53/2006 faz é determinar que estes recursos deverão ser revertidos na manutenção da educação básica – não mais somente no ensino fundamental – e na remuneração dos trabalhadores da educação.

No inciso I, da referida emenda, vê-se determinada à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

A referida Emenda Constitucional também dispõe sobre a organização dos Fundos; sobre o cálculo do valor mínimo anual por aluno; sobre a fiscalização dos Fundos e sobre a complementação de recursos, a ser realizada pela União quando se fizer necessária. Dispõe, ainda que, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente”.

Após a EC 53/2006 uma nova EC, a 59/2009 foi publicada, trazendo nova redação como apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 6 - EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009

CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988	EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (redação da EC nº 14/1996);	I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2126-acao-na-justica>

A definição de escolaridade obrigatória que, no texto original, referia-se, apenas, ao Ensino Fundamental (EF), passa a abranger toda a Educação Básica (EB), ou seja, incluindo o Ensino Médio (EM) e, mais ainda, incluindo também “a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, desta forma incluindo os jovens e adultos que passaram da idade adequada disposta na lei. Aqui, neste tópico, incluímos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os Programas de Aceleração da Aprendizagem ou de Correção de Fluxo Escolar e todos os programas e projetos de inserção de pessoas a partir dos 18 anos que não tenham concluído a Educação Básica.

Podemos inserir, neste tópico, também a Lei nº 12.061, de 27/10/2009 que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96 (LDB). No inciso II do artigo 4º determina a universalização do ensino médio gratuito e no inciso VI do art. 10 assegura o ensino fundamental e oferece, “com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”, em substituição à ideia de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” antes vigente na LDB.

Vemos, ainda, que no Art. 212 da CF/88, a EC 14/2006, já havia dado nova redação ao seu §5º, nesta nova emenda é dada nova redação ao §3º, de acordo com o que se vê no quadro seguinte:

QUADRO 7 - EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009

CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988	EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009
Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.	
§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, <u>nos termos do plano nacional de educação.</u>	§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, <u>no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.</u>

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2126-acao-na-justica>

Como se percebe muito claramente no texto constitucional, a vinculação efetiva determinada para o financiamento da educação é de 18% dos recursos da União e 25% para os Estados e Municípios. Tendo em vista ser a arrecadação da União maior do que a dos Estados e Municípios cabe a ela a função redistributiva. O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que foi aprovado em 2006 e está em vigor desde 2007 e que, apesar de abranger todos os níveis da educação, ou seja, da educação infantil ao ensino médio e suas modalidades, ainda não consegue resolver os problemas relativos à ampliação de vagas e de qualidade da educação oferecida.

Conforme Gomes (2011, sem n.p.):

[...] a EC nº 14/96 alterou o art. 60 ADCT. Tal emenda constitucional instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como sendo um “fundo de natureza contábil, com finalidade redistributiva”. A EC nº 53/06 concedeu a vigente redação do art. 60 ADCT, segundo a qual se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a mesma natureza e finalidade.

Os atuais incisos I e V, do art. 60 ADCT, garantem efetividade ao regime de colaboração entre União, Estados, entre eles o Distrito Federal, e os Municípios, nos seus sistemas de ensino, como previsto no art. 211, *caput* e § 4º, CR/88.

Tendo em vista a situação aqui demonstrada, justifica-se muito claramente a modificação no texto da lei que vem explicitando as três necessidades básicas que devem ser asseguradas com a priorização do financiamento de que trata o *caput* do artigo em pauta, ou seja, a universalização da educação, a garantia de um padrão de qualidade e a equidade. Além disso, a EC nº 59/2009 dá nova redação ao Art. 214, que se refere às diretrizes que devem ser observadas na construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com a orientação de observância para que, na definição dos objetivos e metas seja assegurada a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades integrando todos os poderes públicos e estabelecendo como meta para o novo plano a aplicação de recursos públicos proporcionais ao produto interno bruto (PIB), assegurando, desta forma, o quanto deve ser investido na educação.

Reforça essa determinação o que consta da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, quando estabelece que a educação básica será obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e será organizada de acordo com as seguintes etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; que a educação infantil deve ser gratuita às

crianças de até 5 (cinco) anos de idade; e que o acesso aos ensinos fundamental e médio será público e gratuito para todos os que não os concluíram na idade própria.

2.4 O ENSINO MÉDIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No ano de 2014, podemos constatar, no Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014, influências favoráveis à implantação e implementação de Programas de Correção de Fluxo, que, apesar de estarem sendo implantados no Brasil desde 1997, somente com as Emendas à Constituição de 2008 e com a LDB, começa-se a falar naquelas pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade prevista nas leis.

Assim, trazemos para análise o novo Plano Nacional de Educação que foi aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, depois de três anos de muitas discussões e polêmicas. O texto da lei traz 20 metas que tendem a dar um avanço na qualidade da educação e começa determinando em seu Art. 2º as diretrizes a serem cumpridas nos seus 10 (dez) anos de vigência:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Quanto às metas, a nova lei traz ademais do prazo de vigência de dez anos, alguns prazos específicos para determinadas metas. No nosso caso interessa enfatizar aquelas relacionadas à Educação Básica e, mais especificamente, ao Ensino Médio, as que se referem à qualidade da educação, a valorização dos professores e a correção de fluxo escolar:

- META 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

De acordo com o que foi pesquisado, na realidade, um dos maiores problemas na educação brasileira atualmente, não é a dificuldade em elevar a taxa de matrícula e sim centrar esforços na permanência desses alunos na escola.

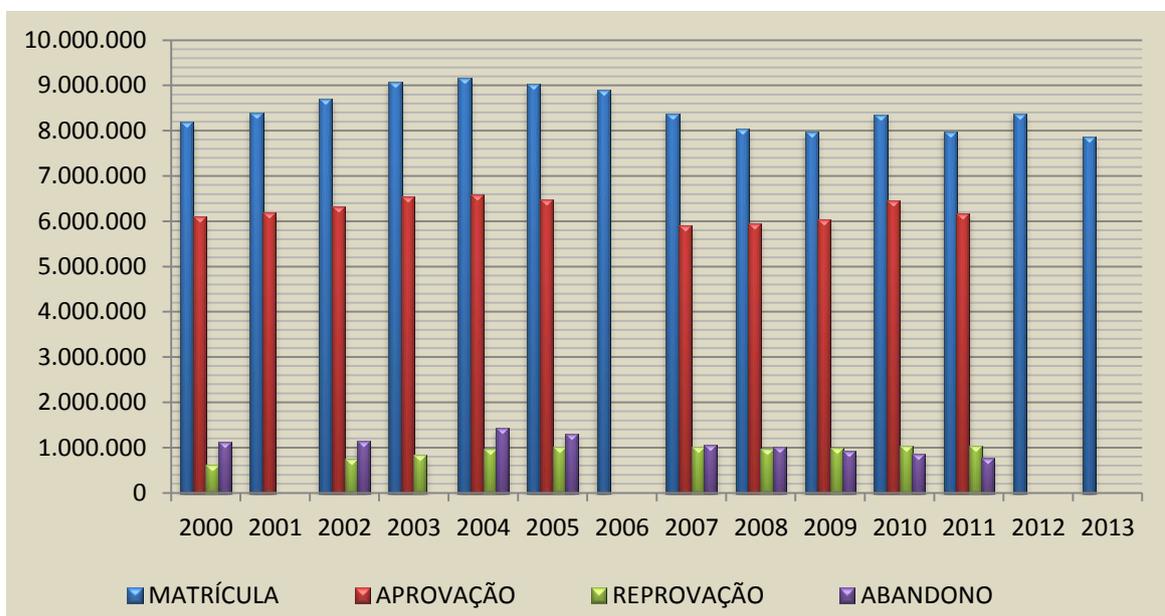
QUADRO 8 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL - MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS

	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVADOS	ABANDONO
2000	8.192.948	6.094.895	612.093	1.111.023
2001	8.398.008	6.196.666	-----*	-----*
2002	8.710.584	6.334.050	747.000	1.135.009
2003	9.072.942	6.535.898	839.037	-----*
2004	9.169.357	6.583.114	970.215	1.424.895
2005	9.031.302	6.468.517	1.014.903	1.289.568
2006	8.906.820	----*	-----*	-----*
2007	8.369.369	5.900.336	1.010.984	1.057.324
2008	8.037.039	5.953.128	976.353	1.018.398
2009	7.966.794	6.046.796	1.003.816	916.181
2010	8.357.675	6.452.125	1.044.709	860.840
2011	7.978.224	6.175.145	1.045.147	757.931
2012	8.376.852	-----*	----*	----*
2013	7.854.207	-----*	----*	----*

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

*Dados não disponíveis nas fontes de pesquisa.

GRÁFICO 1 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL - MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS



Os índices de reprovação devem ser revistos, pois o quadro de reprovações sucessivas e multirrepetências são fatores que muito contribuem para o abandono e a evasão. As estratégias que se encaixam nessa preocupação ainda não abrangem todos os educandos,

quando consta na estratégia 3.8 a intenção de “estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio”. Essa preocupação deveria ser expandida a todos os alunos do ensino médio e não somente àqueles beneficiários de programas de transferência de renda como consta do PNE, no que se refere:

[...] à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.

Essas questões devem estar direcionadas a todos, independentemente da classe social e a diferenças de renda. Alunos de classe média que estudam em escolas públicas também reprovam, também tem problemas com sociabilidade, problemas com drogas etc. Esses fatores, agravantes do abandono e da evasão não são privilégio das classes economicamente menos favorecidas.

As estratégias 3.9 e 3.13 estão mais de acordo com as nossas preocupações, pois inserem todos os jovens na idade de 15 a 17 anos que estão cursando o ensino médio:

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

- META 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

A Meta, apesar de determinar a porcentagem a ser investida na educação não determina a repartição das responsabilidades financeiras que devem ser investidas pelos entes da federação. Além disso, é pouco provável que o investimento seja inteiramente atingido apenas pelo montante das verbas federais. Portanto, falta a determinação de aplicação de recursos financeiros por parte dos estados e municípios.

Percebemos até esse momento que, de acordo com a legislação educacional vigente (CF/88; LDB/96; EC nº 14/96, EC nº 53/2006, EC nº 59/2009) e com os objetivos e metas do

PNE/2014 – que destacamos anteriormente –, há uma grande preocupação em resolver os problemas do Ensino Médio, no entanto a realidade se mostra, ainda, bem diferente das metas e objetivos traçados.

Diante desse quadro devemos levar em consideração que a aprovação dessas novas legislações como a do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Emenda Constitucional nº 59/2009 permitiram que o país aumentasse os recursos destinados à educação. Então, essas iniciativas, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº5/2011, que têm a finalidade de criar condições favoráveis para que o país avance nas políticas educacionais com o intuito de “melhorar a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais da educação e a inclusão social”.

Assim, para que o Brasil alcance o pleno desenvolvimento nesses setores, necessário se faz investir intensamente na “ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior”.

Ainda, de acordo com o mesmo documento:

Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, Colegiado: CEB, aprovado em 4/5/2011. Pg.02).

Podemos observar, ainda que, apesar de se perceber que ocorreu uma expansão no Ensino Médio, de acordo com as pesquisas realizadas e a análise dos documentos acima citados, ainda falta muito para o país alcançar a universalização, a qualidade e a equidade que são propostas.

Constatamos, segundo leituras empreendidas em teóricos, tais como Saviani (2004), Silva (1969), Romanelli (1989), entre outros, aquilo que se constitui num dos maiores desafios para a educação brasileira: estabelecer um significado ao Ensino Médio que ainda não perdeu a característica dualista de passagem para o Ensino Superior ou para a inserção no mundo do trabalho.

Entende-se, então, que esse significado deveria constituir-se numa formação que viabilizasse a apropriação de conhecimentos; que proporcionasse o desenvolvimento de métodos que induzam à organização do pensamento e às formas de compreender as relações

sociais. Uma formação que “articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, p. 29).

Daí decorre, certamente, a necessidade de compreender o EM como uma etapa de múltiplas possibilidades formativas que garanta ao educando o acesso ao trabalho e à cultura e a todo o conhecimento que a eles estejam relacionados de forma simultânea e que contemple as necessidades de aspirações de cada indivíduo.

Percebe-se, no entanto, que as ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação ainda não conseguiram alcançar as mudanças que se fazem necessárias, que contemple as novas demandas do EM.

Ainda, de acordo com Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011. p. 29:

Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.

Segundo Moehlecke (2012, p. 39-58), essa situação de atraso escolar significa um reflexo causado pelos problemas de fluxo no ensino fundamental; a correção de fluxo relacionada especialmente à repetência que provoca o atraso no ingresso dos estudantes no ensino médio. A estimativa é que somente a metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue chegar a sua conclusão em um tempo médio de dez anos. Em consequência muitos alunos já chegam ao ensino médio fora da faixa etária prevista na lei, ou seja, dos 15 aos 17 anos.

De acordo com Portela (2007, p. 682):

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. A primeira consequência disso é a notável expansão do ensino médio.

A permanência do estudante do ensino médio resulta de um conjunto de fatores que podem ou não facilitar esse processo. Esses fatores podem estar relacionados à idade com

que os alunos ingressam na escola; a inclusão desses jovens no mercado de trabalho; a trajetória escolar anterior desses jovens; as taxas de evasão e repetência e os fatores referentes à infraestrutura das escolas.

2.5 O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE

No que se refere ao Acre – AC, sua Capital: Rio Branco, com uma população de 686.652 habitantes (estimativa IBGE/2006), compreende uma área de 164.221 km² e uma densidade populacional de 4,18 hab/km². Vale ressaltar que o Estado do Acre tem duas horas a menos em relação ao horário de Brasília. Está localizado na parte sudoeste da região Norte, limitando-se com Amazonas (N); Rondônia (L); Bolívia (SE); Peru (S e O). O clima é o equatorial, os principais rios são Juruá, Tarauacá, Muru, Envira, Xapuri, Purus, Iaco, Acre e um total de 22 municípios, sendo as cidades mais populosas a Capital, Rio Branco com 314.127 hab. (8.831 Km²); Cruzeiro do Sul: 86.725 hab. (8.816 Km²); Feijó: 39.365 hab. (27.964 Km²); Sena Madureira: 33.614 hab. (23.732 Km²); Tarauacá: 30.711 hab. (20.199 Km²); Senador Guiomard: 21.000 hab. (2.321 Km²). Dados do IBGE, 2006.

Pesquisamos autores acreanos que tratam o tema da educação, tais como: Almeida Junior (2006), Melo, L (2010), Silva (2011), Melo, E (2013) e Damasceno & Santos (2011). Vale salientar, sobre a história do Acre, com o intuito de incluí-lo na história da educação no Brasil, que a ocupação do seu território inicia-se por volta de 1878, mas somente com a assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17/11/1903 é anexado ao Brasil, e somente em 15/06/1962 o presidente da República Federativa do Brasil, João Goulart, sanciona a lei que eleva o território à categoria de Estado.

Para situar melhor o leitor, fazemos um breve relato sobre o Acre. Sendo um dos 27 estados brasileiros, é o 15º em extensão territorial, correspondendo a 4,26% da região Norte e a 1,92% do território nacional, situado num planalto com altitude média de 200m. Além de ser limítrofe com os estados do Amazonas e Rondônia, também faz fronteira com o Peru e a Bolívia. O nome do Estado está relacionado à transcrição feita pelos exploradores, que ao chegarem à região tiveram contato com os índios Apurinãs, que era chamado de “Aquiry”, que na língua vernácula significa “Rio de Jacarés”. Até 1887 os principais habitantes eram os índios, depois com a chegada dos imigrantes, principalmente, nordestinos, impulsionados pelos incentivos do Governo Federal para trabalhar na extração do látex em função dos altos

preços no mercado internacional. Dessa forma, o território pertencente ao Peru e à Bolívia foi, aos poucos, sendo ocupado por brasileiros, e que ficaram conhecidos como soldados da borracha. Dando seguimento ao processo de ocupação, avançaram pelas vias hidrográficas do Alto Acre, Alto-Purus e Alto-Juruá, aumentando a população de brancos em cerca de quatro vezes em um ano. Na tentativa de garantir o domínio da área, os bolivianos instituíram a cobrança de impostos sobre a extração da borracha e a fundação da cidade de Puerto Alonso. Após conflitos armados a cidade foi retomada por brasileiros e rebatizada como Porto Acre. A revolta dos brasileiros diante das medidas adotadas pelos bolivianos resultou em conflitos que culminaram com a assinatura do Tratado de Petrópolis em 17 de novembro de 1903, no qual o Brasil adquiriu o território e anexa o Acre ao Brasil. Em setembro de 1903, os peruanos foram expulsos das áreas ocupadas, sendo resolvido o impasse territorial em 8 de setembro de 1909, tendo como representante nas negociações o Barão do Rio Branco, então Ministro das Relações Exteriores. Unificada a partir de 1920, a administração do Acre passou a ser exercida por um governador nomeado pelo Presidente da República. Até que em 15 de Junho de 1962 foi sancionada, pelo Presidente da República João Goulart, a Lei 4.070, que elevou o Acre a categoria de Estado. E em Outubro de 1962 foi eleito o primeiro governador do Estado do Acre, José Augusto de Araújo (IBGE , 2006).

A história do Acre está marcada por conflitos de ordem política, social e econômica, todos relacionados a interesses antagônicos de diferentes grupos da região como seringueiros, posseiros, agricultores, religiosos, missionários etc. Essa história se reflete no desejo da elite regional amazônica de incorporar essas terras ao Brasil, o que desencadeou conflitos armados que resultaram na criação passageira de um “Estado Independente do Acre”, sob o comando do espanhol Luis Galvez e o conflito conhecido como “Revolução Acreana”, liderado pelo gaúcho Plácido de Castro. Mediante a habilidade diplomática do Ministro das Relações Exteriores Barão do Rio Branco, foi possível um desfecho feliz desta história para os brasileiros, com a anexação do Acre ao Brasil em 1903. O ajuste das fronteiras com o Peru foi concluído em 1912, quando o Acre já havia sido decretado como Território Federal (decreto 5.188, de 7 de abril de 1904), integrando o Brasil. O Território do Acre permaneceu nessa condição política até a sua elevação a Estado em 1962. A chegada dos brancos no século XIX desencadeou diversos conflitos com os habitantes indígenas, além da chegada da estrada (BR 364) e de incentivos governamentais para a conversão da floresta em grandes projetos empresariais de produção pecuária (década de 1970), o que provocou um choque com as aspirações de milhares de famílias de posseiros espalhadas pelos antigos seringais. A

luta dos seringueiros para manter a floresta em pé e regularizar a situação fundiária das populações remanescentes do ciclo da borracha, projetou lideranças populares e sindicais como as de Wilson Pinheiro e Chico Mendes, ambos cruelmente assassinados.

Como resultado da luta do movimento em prol da floresta e suas comunidades nativas, além da articulação com as organizações nacionais e internacionais preocupadas com o futuro da floresta amazônica e seus habitantes tradicionais, surgiram em 1989 os Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE) criados pelo INCRA. Em 1990, foram criadas as Reservas Extrativistas (RESEX), assentamento de famílias em Unidade de Conservação, sob os cuidados do IBAMA. Atualmente as RESEX existem também em outras partes do Brasil, estendendo os seus benefícios a milhares de seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, pescadores e outras populações que praticam atividades tradicionais e de baixo impacto ambiental.

A administração do Estado do Acre, até inícios da época da ditadura militar, era exercida pelas elites dominantes que se alternavam no poder. No período referente ao regime militar, os instrumentos tradicionalmente utilizados no planejamento escolar foram amplamente utilizados na administração dos órgãos gestores da educação. Os governos estaduais que se sucederam a estas inconstâncias de (1987-1989) Governador Flaviano Melo (PMDB); de 1989 a 1991, Governador Edison Simão Cadaxo (PMDB); (1991-1992) Governador Edmundo Pinto de Almeida Neto (PDS), não trouxeram ao Estado nenhum avanço considerável e, de acordo com Silva (2011, p. 295), “não conseguiram responder ao conjunto dos desafios que estavam colocados, a partir das décadas de 1970-1980”.

Vê-se, no entanto, que a autonomia política do Acre não significou autonomia financeira da União. O Estado era dependente de repasses de verbas da União, em torno de 80% de seu orçamento global.

A partir de 1964, a dependência financeira só aumenta e o Governo Federal impõe suas diretrizes, por meio de planos, programas e leis que, na maioria das vezes, são incompatíveis com a realidade da população.

As leis emanadas pelo Ministério da Educação para as secretarias estaduais não consideravam suas especificidades e alguns poucos modelos de gestão do ensino que arriscaram suplantar o planejamento tradicional acabaram como experiências, sem muitos resultados.

De acordo com Almeida Junior (2006, p. 38-40), até finais dos anos 50, a maior parte dos processos de planejamento era desestruturada, fragmentada e a situação do estado do

Acre era extremamente complexa. A tarefa principal era a de localizar onde estavam os verdadeiros problemas. Nas décadas de 1960 a 1980, observa-se uma quase total dependência das políticas traçadas em âmbito federal com um número reduzido de medidas de universalização que nem sempre se efetivavam como os objetivos esperados naquela realidade. Em muitos casos, as secretarias de educação, no período pós-ditadura, desembocaram para ações populistas, o chamado modelo “basista”, devido ao seu caráter demagógico que não extrapolava a reafirmação do senso comum nem a realidade posta.

No ano de 1993, a Secretaria de Educação, pressionada pelo Ministério da Educação, que havia assumido os compromissos da Conferência de Jontiem (1990) reformulou o mesmo plano anteriormente elaborado dando o nome de Plano Decenal de Educação do Acre. Segundo Almeida Junior (2006, p. 79):

Em 1993 a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco realizou ampla mobilização em torno de um Pacto Pela Educação Para Todos, referendado posteriormente no Plano Decenal de Educação de Rio Branco. Em 1996 todo o resultado do planejamento foi registrado pela equipe em um conjunto de dez publicações, intitulado Vida Nova na Escola, que iniciava com a publicação do próprio Plano. A coletânea dava conta das prioridades do período: qualidade do ensino; democratização da gestão; democratização do acesso e permanência do aluno; condições materiais satisfatórias na escola; e valorização dos trabalhadores em educação.

O Governo que está inserido no período compreendido entre 1995 a 1998 (Governador Orleir Messias Cameli – PPR – Partido Progressista Renovador) foi marcado por sérios problemas tanto na ordem social como financeira. No setor educacional a situação não foi muito diferente, com um atendimento insatisfatório no Ensino Fundamental de apenas 40% do público alvo e irrisório no Ensino Médio com atendimento de 10% da clientela apta a cursá-lo, com a agravante de que apenas oito municípios do Estado ofertavam, na época, o Ensino Médio.

Para Melo (2010) a década de 1990 esteve caracterizada por reformas na esfera do Estado responsáveis por medidas de modernização da administração pública que foram consideradas ineficientes e clientelistas. Segundo Almeida Junior (2006), durante os anos 90:

[...] o modelo de gestão ganhou novos contornos. O aprofundamento da crise fiscal e o endividamento dos Estados realçaram a ineficiência de suas máquinas burocráticas. O ideário de um estado mínimo passou a dominar as reformas administrativas que, numa tendência geral à descentralização e desconcentração dos poderes de decisão, passou a flexibilizar o conceito tradicional de planejamento e, em alguns casos, até mesmo descartar a necessidade de um plano formal. A gestão do poder público começou a se aproximar do pragmatismo da lógica empresarial e se apropriar do planejamento estratégico.

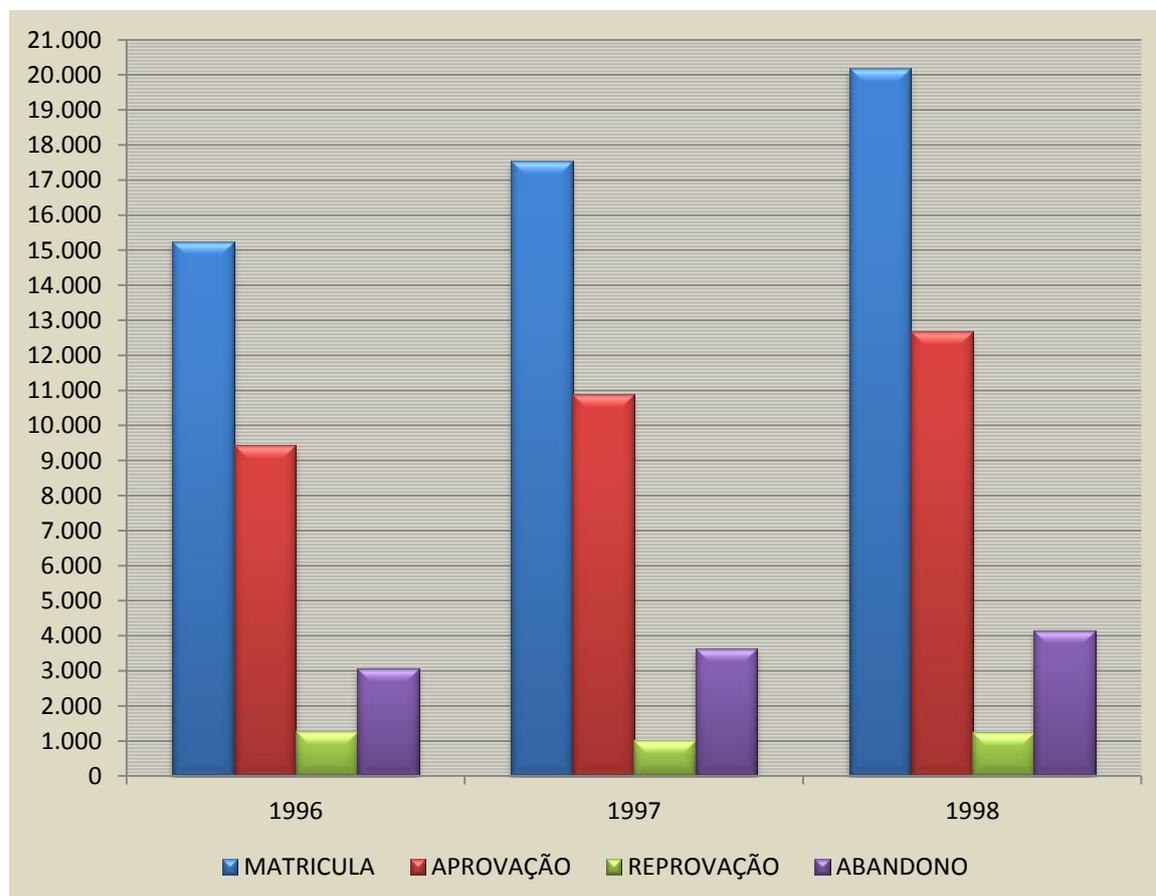
De acordo com o mesmo autor (p. 56), o Plano Quadrienal de Educação, apresentado em 1992 pela Secretaria de Educação e Cultura, não passou de um conjunto de “princípios norteadores” e de “diretrizes estratégicas”, descritos de forma genérica, que se transformaram em programas, subprogramas e projetos, sem especificar exatamente como ou quanto seriam implementados. Nessa época, cerca de 40% da população era analfabeta e havia uma precariedade na qualificação dos professores quando verificamos que das 6.636 vagas de docentes existentes, apenas 1.663 tinham diploma de nível superior e que 74,4% do quadro era composto de professores “leigos”, os quais atuavam principalmente na alfabetização e Ensino Fundamental.

QUADRO 9 – ENSINO MÉDIO DO ACRE – DADOS DE MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS

ANO	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
1996	15.247	9.426	1.283	3.065
1997	17.551	10.881	1.030	3.623
1998	20.186	12.701	1.240	4.150

Fonte: Censo Escolar/INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica

GRAFICO 2 - ENSINO MÉDIO DO ACRE – DADOS DE MATRÍCULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – NÚMEROS ABSOLUTOS



Os dados demonstrados no período analisado no quadro 9 e gráfico 2, referentes ao período do Governo de Orleir Cameli (1996-1998), e que está compreendido, em nível nacional, no primeiro governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), apesar de não apresentarem resultados satisfatórios, relativamente à educação no Acre, registram-se as primeiras tentativas de efetivação de reformas em conformidade com as propostas anunciadas em âmbito nacional.

O governo do Estado (Governador Orleir Messias Cameli – PPR – Partido Progressista Renovador) implementou uma reforma com o objetivo de ampliar o acesso, retorno, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas. O compromisso desse governo era com a alfabetização. Tinha como um dos objetivos principais ou prioritários o de alfabetizar trinta mil jovens e adultos por ano.

Constante do Plano de Governo Plurianual (1995-1998) verificou-se a estratégia que contemplava a redução da taxa de analfabetismo, com o intuito de erradicá-lo por meio de programas e campanhas que envolvessem toda a sociedade. A partir desta meta criou o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PAJA) que, de acordo com Melo (2010), “funcionava como um apêndice do Programa Alfabetização Solidária do Governo Federal vigente à época”.

Outro objetivo foi o de incentivar pessoas jurídicas a contribuírem com o desenvolvimento da educação e melhorar, assim, a qualidade do ensino da rede pública estadual, vimos, aqui, a presença do setor privado atuando no setor público. Instituiu, desta forma, o Programa Estadual “Adote uma Escola”, pela Lei Estadual Nº 1.220/96.

No que se refere especificamente ao Ensino Médio no Acre, houve um considerável aumento no número de matrículas que, em 1995 foi de 13.868, passando para 20.186 em 1998, de acordo com dados do INEP. No entanto, como desse número apenas 499 vagas destinavam-se a zona rural, poucos municípios tiveram acesso ao Ensino Médio nesse período, tendo em vista que dos 22 municípios, somente 14 municípios ofereciam o Ensino Médio.

Ainda, de acordo com Melo (2010, p. 37), nos governos que se seguiram (1999-2007 – Governador Jorge Viana – PT – Partido dos Trabalhadores), - dois mandatos consecutivos por meio de reeleição -, e outro de (2007-2011 – Arnóbio Marques - PT) as propostas para a educação, dispostas em planos de ação se referem a “desenvolvimento sustentável; reforma, modernização e descentralização das estruturas administrativas do Estado; novo modelo de

governança das políticas públicas e apelo à democracia participativa” tiveram a intenção de agrupar elementos que estavam fortemente relacionados com a política educacional em curso.

Observa-se que nesse período foi revogada a Lei Estadual Nº 1.201/96 e em seu lugar passou a vigorar a Lei Estadual Nº 1.513/2003 que dispunha sobre a “Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Acre”.

No ano de 1999, uma ampla reforma administrativa modificou a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, transformando-a em Secretaria de Educação e Cultura. A partir daí a Secretaria de Educação do Acre passou a guiar-se por dois princípios básicos. O primeiro se refere à qualidade da educação estabelecendo como uma das suas prioridades investir nas pessoas, ou seja, na valorização dos profissionais da educação.

O outro princípio, que também se refere à qualidade da educação, está focado na aprendizagem dos alunos investindo na distribuição de recursos para as escolas, em aquisição de equipamentos, construção de novas escolas, reforma das escolas existentes e em uso de tecnologia. Segundo Damasceno e Santos (2011, p. 176):

O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da produtividade, da eficiência e da qualidade do ensino, na busca da superação dos resultados insatisfatórios até então obtidos pela rede estadual nas avaliações nacionais.

No setor, as políticas públicas centralizaram-se nos primeiros quatro anos do governo Jorge Viana, conforme o Plano Estratégico, em quatro objetivos específicos: a) garantir qualidade na educação básica; b) assegurar condições mínimas de funcionamento das escolas; c) modernizar a gestão educacional e d) democratizar o acesso ao ensino público e gratuito e a permanência na escola.

De acordo com as mesmas autoras, diferentemente de outras reformas de orientação econômica, nas quais se reduz o papel do Estado, no caso do Acre, o papel do Estado foi ampliado, com “aumento dos gastos públicos com educação”, nos governos de Governador Jorge Viana, do Partido dos Trabalhadores – PT – (1999-2007), primeiro mandato e (2007-2011) segundo mandato. O volume de recursos investidos em uma única década foi muito superior aos recursos investidos em educação em todos os governos anteriores. “Para se ter uma ideia desse volume de recursos, só nos primeiros quatro anos de governo”, ou seja, de 1999 a 2003, o governo “aumentou em 61% a média anual de recursos aplicados em educação e cultura, em relação a média de recursos do governo anterior, no período de 1995 a 1998.”

No ano de 2000 a Secretaria de Educação conseguiu levar o Ensino Médio para todos os municípios com processo de universalização dando acesso aos alunos que concluíssem o

Ensino Fundamental e, ainda foram implantados os programas: Saúde na Escola, Alimentação Escolar e Material Escolar.

Segundo Silva (2011), para um estado como o Acre que tem uma grande deficiência de profissionais capacitados, sem elevado índice de estudos em várias áreas do conhecimento, com ampla formação profissional, a melhora das condições de escolaridade da população, no período de 1999 a 2011, não foi suficiente para que gerasse um significativo desenvolvimento econômico e social.

Com isso, continuamos a ter um baixo índice de desenvolvimento tecnológico e produtivo, desigualdades regionais e muitos obstáculos geográficos. Todos esses fatores e mais, uma população extremamente carente que não tem condições de investir na educação de seus filhos, que os obriga a inserir-se no mercado de trabalho e sacrificar sua capacitação, com salários precários, em prol da subsistência familiar, têm contribuído para manter os índices de analfabetismo elevados.

A tendência dos governos do Acre tem sido a de incentivar a importação de profissionais capacitados de outras regiões do país, nas diversas áreas do conhecimento, quase sem vínculos com a nossa região, ao invés de investir na formação da população local.

Ainda, segundo Silva (2011, p. 278), apesar do cenário desestimulador, na última década, no entanto, “os indicadores regionais parecem sinalizar para um incremento da capacidade educacional interna” proporcionando à população a possibilidade de melhorar seu nível de escolaridade e capacitação profissional por meio da “ampliação do ensino público em todos os níveis de formação”, aumento de número de matrículas e ampliação de instalações, melhoria e desenvolvimento tecnológico no nível superior, bem como expansão nas áreas de conhecimento científico e tecnológico.

QUADRO 10 - DADOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ACRE – DE 1998 A 2008

(Continua)

	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998
MATRÍCULA EF (5º ANO)	18.536	17.908	17.994	18.519	17.131	16.107	15.379	14.340
APROVADOS EF (8º ANO)	10.289	9.732	8.657	8.749	9.649	7.633	7.291	6.668

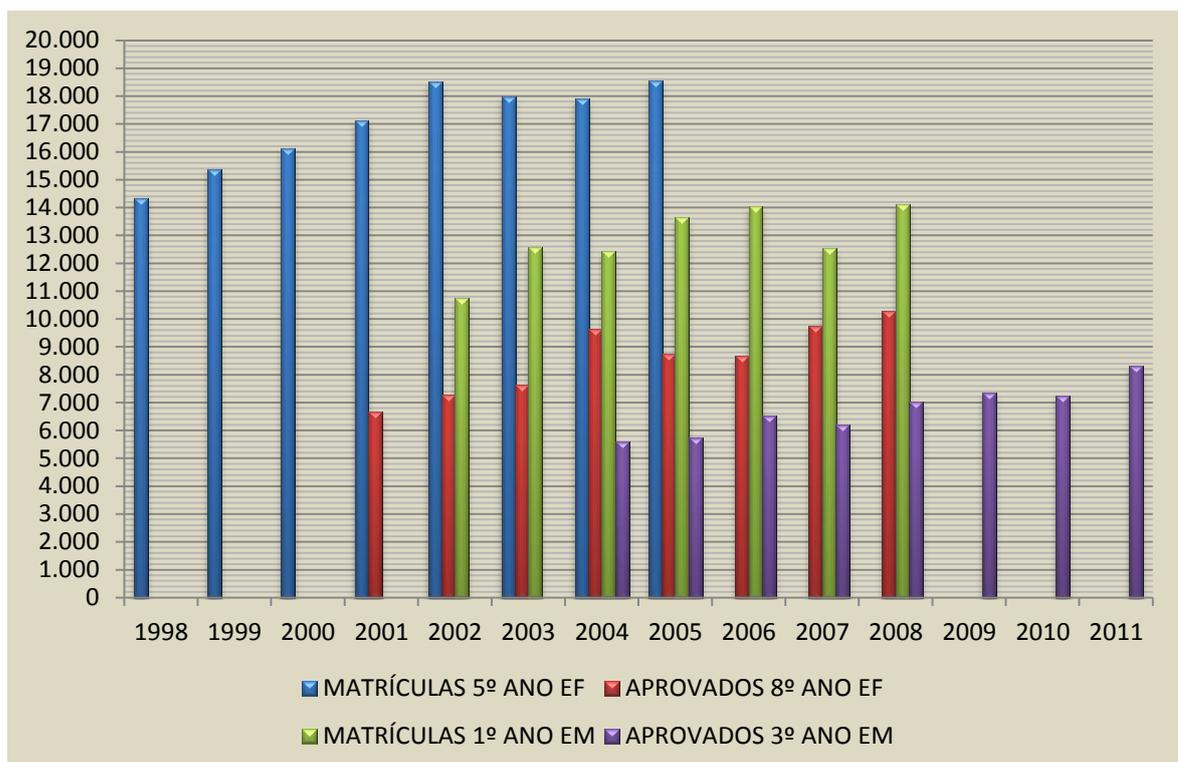
(Conclusão)

MATRICULA EM (1º ANO)	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002
	14.907	14.113	12.550	14.050	13.635	12.426	12.557	10.739
APROVADOS EM (3º ANO)	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
	8.300	7.251	7.349	7.009	6.197	6.526	5.713	5.583

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

O quadro anteriormente citado tem a intenção de demonstrar a trajetória de um aluno regular que entrou no Ensino Fundamental e seguiu todos os passos progredindo, na idade correta até o final do Ensino Médio. Um exemplo seria um aluno que tenha se matriculado na 5ª série do Ensino Fundamental no ano de 1998; deveria terminar esta etapa do EF no ano de 2001; matricular-se no 1º ano do Ensino Médio no ano de 2002 e terminar o EM no ano de 2004. Neste caso, o aluno estaria cursando na idade correta do 1º ano do segundo ciclo do EF ao último ano do EM.

GRÁFICO 3 - ESTATÍSTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ACRE.



Analisando o quadro e o gráfico anteriormente citados vemos que os dados de progressão dos educandos referentes aos anos de 1998 a 2008 são inconstantes, ou seja, não podemos determinar quantos alunos fizeram essa trajetória na idade correta. O que se pode verificar, pelos números, é que dos alunos que iniciaram o Ensino Fundamental, alguns seguiram até o final do Ensino Médio na progressão normal, mas alguns talvez tenham desistido e voltado depois, ou não voltado; outros que já estavam em distorção e foram se incluindo no caminho, outros abandonaram, outros reprovaram e foram ficando pelo caminho etc.

No entanto, se observamos ano a ano, número de matrícula, aprovados, reprovados e abandono percebemos que esta progressão não é linear e os dados não nos mostram quantos alunos conseguiram essa progressão efetiva. Podemos, portanto, apenas realizar uma análise superficial mostrando somente números sem determinar, por exemplo, quantos alunos já foram reprovados ou abandonaram em anos anteriores e estão se matriculando em determinado ano. Podemos, por exemplo, analisar que:

- No ano de 1998 se matricularam 14.340 alunos na 5ª série do EF, no entanto, destes, somente 6.668 alunos foram aprovados na 8ª série deste ciclo. Isto significa que, somente 46% dos alunos que começaram o EF conseguiram concluí-lo.

Ao destacarmos ano por ano, e de acordo com dados estatísticos do INEP, veremos que: dos 14.340 alunos matriculados na 5ª série do EF, no ano de 1998, tivemos:

➔	9.231 alunos aprovados		
➔	1.590 alunos reprovados	}	total de reprovação e abandono
➔	3.003 alunos afastados por abandono		

Ou seja, do número de alunos matriculados, 4.593 já ficaram, entre reprovação e abandono, presos, pelo menos por um ano, no primeiro ano do 2º ciclo do EF, gerando um primeiro déficit de atraso escolar.

- No ano de 1999 se matricularam 15.379 alunos no EF, no entanto, destes, somente 7.291 alunos foram aprovados na 8ª série deste ciclo. Isto significa que, mais ou menos, 47% dos alunos que começaram o EF conseguiram concluí-lo.

Ao destacarmos ano por ano veremos que: dos 15.379 alunos matriculados na 5ª série, no ano de 1999, tivemos:

➔	10.011 alunos aprovados	}	total de reprovação e abandono 4.950
➔	1.972 alunos reprovados		
➔	2.978 alunos afastados por abandono		

Ou seja, do número de alunos matriculados, 4.950 ficaram, entre reprovação e abandono, gerando um ano de atraso escolar.

Quando tentamos analisar o caso do Ensino Médio, temos os mesmos problemas:

- No ano de 2002 se matricularam 10.739 alunos no 1º ano do EM, no entanto, destes, somente 5.583 alunos foram aprovados no 3º ano deste ciclo. Isto significa que, mais ou menos, 52% dos alunos que começaram o EM conseguiram concluí-lo.

Quando destacamos ano por ano vemos que:

- dos 10.739 alunos matriculados no 1º ano do EM, no ano de 2002, vemos que:

➔	5.583 alunos aprovados	}	total de reprovação e abandono 4.593
➔	501 alunos reprovados		
➔	1.775 alunos afastados por abandono		

Ou seja, do número de alunos matriculados, 4.593 alunos já ficaram defasados em um ano, entre reprovação e abandono.

- dos 7.973 alunos matriculados no 2º ano do EM, no ano de 2003, vemos que:

➔	6.394 alunos aprovados	}	total de reprovação e abandono 1.474
➔	368 alunos reprovados		
➔	1.106 alunos afastados por abandono		

Ou seja, do número de alunos matriculados, 1.474 alunos já ficaram defasados em um ano, entre reprovação e abandono.

➤ dos 7.014 alunos matriculados no 3º ano do EM, no ano de 2004, vemos que:

➔	5.713 alunos aprovados			
➔	358 alunos reprovados	}	total de reprovação e abandono	
➔	922 alunos afastados por abandono			1.280

Ou seja, do número de alunos matriculados, 1.280 alunos ficaram defasados em um ano, entre reprovação e abandono.

A partir desta visão panorâmica apresentamos, nos capítulos seguintes, informações que obtivemos, configuradas em dados que compõem o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática, em uma tentativa de responder à questão de pesquisa.

3 E DE ONDE SURGE O PEEM? CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A intenção da pesquisa neste momento específico, em primeiro lugar, é a de realizarmos um relato sobre o histórico da Correção de Fluxo Escolar no Acre com a finalidade de esclarecer porque a política não foi iniciada a partir de 1995²⁰, ano em que o MEC inicia os programas de Aceleração da Aprendizagem para o Ensino Fundamental no país.

Começaremos o relato mostrando de onde partiu a principal influência na criação do Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga, ou seja, o macro contexto (ingerências internacional e nacional), e iremos afinando até chegar ao micro contexto (interferências locais), destacando os fatores determinantes e tendências presentes na elaboração e implementação das políticas educacionais do governo do Acre voltadas para a correção do fluxo escolar a partir do Programa Especial de Ensino Médio-PEEM.

Em seguida, pretendemos, ainda, esclarecer quais as forças políticas envolvidas e que interesses elas representam, bem como, quais as intenções desses grupos envolvidos e quais vem exercendo maior poder de determinação.

3.1 PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: COMO SURGEM

Nossa pesquisa nos revelou que o termo “*classe de aceleração da aprendizagem*” não é uma concepção nova no contexto educacional mundial. Segundo Prado (2000), em 1986, foi desenvolvido um programa, chamado *Accelerated Schools*²¹, pela Universidade de

²⁰ Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) adotou medidas na tentativa de corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras. O programa denominado *Aceleração de Aprendizagem* foi desenhado como uma proposta de experiência educacional alternativa para atender aqueles alunos que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Por seu intermédio, oferecia-se a esses alunos a oportunidade de uma experiência de aprendizagem significativa que eliminasse a discrepância idade-série em sua educação escolar. O MEC propôs apoiar os estados na implementação desse programa, mediante assistência técnica e recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente e, seguindo essa proposição do MEC, 25 das 27 Unidades da Federação o implantaram. LÜCK, Heloísa e PARENTE, Marta. A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná. TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1274. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. ISSN 1415-4765.

²¹ Escolas Aceleradas - Escuelas aceleradas (Accelerated Schools).- Comenzó en 1986, con Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa de esa misma universidad (Flecha y Puigvert, op.cit.). Se basa en acelerar en lugar de compensar, aplicando a todo el alumnado estrategias supuestamente pensadas para alumnos y alumnas con superdotación o talentosos. Le dan un mayor impulso a los estudiantes que van peor en la escuela, que son los que menos necesitan una rebaja de nivel o una repetición mecánica de contenidos, enfatizando la aceleración del aprendizaje, no la rebaja de expectativas (Racionero y Serradell, 2005:336-37). La idea fundamental aquí es que “con el alumnado con

Stanford, nos Estados Unidos, que teve relevante influência no pensamento de alguns educadores brasileiros. Esse programa tinha como objetivo proporcionar o sucesso escolar de alunos em situação de risco. A ideia desse programa foi difundida no Brasil a partir do ano de 1992.

O projeto de escolas aceleradas teve início em 1986, na Universidade de Stanford com o Henry Levin, Professor e diretor do Centro de Pesquisa Educacional da mesma universidade. O método utilizado para implementar o projeto se baseia na hipótese de que é melhor acelerar os estudos que procurar improvisar ou remediar a situação dos alunos. A estratégia foi pensada inicialmente para ser aplicada a todos os alunos, supostamente, superdotados ou talentosos; possibilitar que os estudantes que não estão bem na aprendizagem tenham um maior impulso, pois são os que menos carecem de reprovação e ter que repetir o mesmo ano. Desse modo, enfatizando a aceleração da aprendizagem e não rebaixando o nível escolar e as expectativas do aluno. A ideia fundamental é que para os alunos que apresentam maiores dificuldades acadêmicas, deve-se agir de modo semelhante a como se tratam os alunos que não têm essas dificuldades, enriquecendo, assim, os recursos e as estratégias para oferecer possibilidades motivadoras e estimulantes para o seu desenvolvimento, sem discriminar nenhuma categoria. Dai supõe-se que se com o educando com fracasso escolar se aplicam proposições muito fáceis, este aluno fica ainda mais relegado e perde a possibilidade de desenvolvimento.

Segundo Prado (2000, p. 49) a repetência, o abandono e a evasão são problemas recorrentes na educação brasileira e que estão presentes desde o início da educação escolar no Brasil. O problema da distorção idade-série provém do fracasso escolar que é considerado um dos grandes problemas do sistema escolar brasileiro que leva o aluno, inclusive, a perda da autoestima provocada pelas múltiplas repetências. O fenômeno da repetência tem sido alvo de muitos estudos e análises que trazem como resultado a constatação de que:

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira.
Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda

dificuldades académicas se debe proceder como con el alumnado que despunta: enriqueciendo los recursos y las estrategias para ofrecer posibilidades motivadoras y estimulantes para el desarrollo. Si con el alumnado con fracaso se aplican planteamientos de mínimos, este alumnado queda aún más relegado y pierde posibilidades de desarrollo que por su capacidad hubiera tenido en otro contexto más rico” (Martínez y otros, 2005:50). No es un modelo rígido, sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades, ya que es la comunidad de la escuela la que analiza su situación e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela (CREA, 2006d).

da auto-estima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública.

Existe no Brasil uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão.

De acordo com Prado (2000, p. 50), no início da década de 1980 muito já havia sido produzido em termos de análises aprofundadas do fracasso escolar. Relata, ainda, que, apesar da repetência ser um problema antigo, muito pouco foi realizado para resolvê-lo até a década de 1990. Somente a partir de 1990 depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos²², em Jomtien, na Tailândia e da reunião na Cúpula de Nova Delhi em 1993, o Brasil começou a realizar esforços para colocar em prática questões visando à melhoria na qualidade do ensino no Brasil. Dentre estas ações a autora cita:

Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; Plano Político Estratégico 1995-1998; [...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) implantado nacionalmente a partir de janeiro de 1998; a Publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, por meio da Lei nº 9.394, de dezembro 1996. [...] Essa lei institui a Década da Educação e preconiza a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) (PRADO, 2000, p. 50).

A partir daí e de acordo com o Censo Escolar de 1998, a autora explica que “houve um significativo progresso na escolarização da população” (PRADO, 2000, p. 51) o que levou a um avanço na universalização do Ensino Fundamental com melhoria da qualidade de ensino e foi dada maior importância à implementação de programas de correção de fluxo escolar.

Ainda de acordo com Prado (2000, p. 53), naquele momento, a maior preocupação não era somente com o Ensino Fundamental e sim, também, com o Ensino Médio e com todos aqueles que quisessem voltar a estudar independentemente do que os motivou a abandonar os estudos. O interesse era o de acabar com a “*cultura da repetência*” e realizar efetivamente uma correção do fluxo escolar com a possibilidade da eliminação da distorção idade-série e os problemas acarretados por essa distorção. A autora se refere às classes de aceleração da aprendizagem como uma possibilidade de melhora no sistema de ensino:

²² A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da Unesco e do Banco Mundial.

[...] a ideia de classes de aceleração da aprendizagem não é nova. Entretanto, talvez a adoção de uma política nacional de aceleração da aprendizagem, por meio da criação do Programa de Aceleração, possa se transformar numa valiosa inovação que poderá apresentar reflexos positivos, em termos de mudança de atitude comportamental, de quebra da cultura da repetência e de efeitos na correção do fluxo escolar, em todo o sistema educacional do País. A mudança de atitude comportamental, que alguns consideram como resultado de uma mudança de mentalidade, requer um longo e complexo processo. Como não se pretende "proibir" nada, nem obrigar os diferentes níveis de sistemas de ensino a adotarem essa ou aquela medida, mesmo porque não é essa a orientação da nova legislação educacional, é preciso conquistar essa mudança pela indução, pela apresentação e divulgação de resultados positivos que possam ser multiplicados e estendidos a todo o sistema nacional de educação. (PRADO, 2000, p. 53).

Diz, ainda que, para que se alcance essa mudança comportamental é necessário que sejam apresentados resultados positivos com o intuito de multiplicar e estender aos lugares que ainda não foram implementados e que embora o programa só foi oficialmente lançado e iniciado em 1995, já em 1997, 112 municípios aderiram ao projeto e em 1998, o número subiu para 813 convênios entre o Ministério de Educação e Estados, Municípios e Prefeituras de capitais brasileiras. Desde então, o MEC vem disponibilizando recursos para produção de materiais e formação de professores para atuação nos programas.

Como exemplo de parceria, a autora fala sobre o Instituto Ayrton Sena:

Nesse sentido, a parceria do MEC com o Instituto Ayrton Senna (IAS) tem sido exemplar. Em 1998 o Ministério se comprometeu com o repasse de mais de 1 milhão e 500 mil reais para a capacitação de docentes e reprodução de material didático, para as classes de aceleração que vêm sendo criadas, acompanhadas e apoiadas pelo referido Instituto, por meio do projeto Acelera Brasil. Em 1998 esse projeto, que também teve início em 1997, já envolvia 24 municípios. Na atualidade, o Acelera Brasil está sendo implantado em mais dois Estados (Goiás e Espírito Santo), devendo envolver, até o final do ano, mais 222 municípios. (PRADO, 2000, p. 54)

Prado (2000, p. 54) destaca que por ser uma reconstrução complexa requer muitos estudos e análises com métodos sofisticados e observação em longo prazo. No entanto, o que se espera é que haja uma real melhora no ensino tendo em vista a abertura dada pela LDB e o cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC no financiamento de produção de material didático e capacitação de professores para os Estados e Municípios que já aderiram e implementaram o programa de aceleração da aprendizagem com a finalidade de correção de fluxo escolar ou diminuição do problema da distorção idade-série.

No mesmo sentido, Querino (2000, p. 139), explica que, de acordo com dados do INEP, a cultura da repetência institucionalizada no país vem concretizando-se um quadro negativo para o sistema educacional brasileiro. Os dados mostram o problema da distorção

idade-série que atingiu um índice de 67% das matrículas, no ano de 1995, nas oito séries do Ensino Fundamental. Diante dessa situação, João Batista Araújo e Oliveira, então secretário executivo do MEC, convocou os Estados a adotar medidas para a correção do fluxo escolar; foi, portanto, o idealizador de um Programa de Aceleração da Aprendizagem, concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e implantado experimentalmente no Maranhão, em agosto de 1995. O Ceteb realizou a capacitação de técnicos para o gerenciamento local do programa; preparou diretores e professores para trabalhar habilidades didáticas, pedagógicas nos termos dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta; além de realizar a supervisão e capacitação em serviço, para garantir o sucesso do projeto/piloto. Os resultados permitiram em apenas um semestre letivo, vislumbrar que o Programa atingiria o objetivo proposto que era o de corrigir o fluxo escolar dos alunos.

Desta forma, pela iniciativa do estudioso João Batista Araújo Oliveira, que à época era secretário executivo do MEC, juntamente com os profissionais do Centro de Ensino e Tecnologia de Brasília (Ceteb)²³, foi cunhada uma proposta estruturada para as classes de aceleração da aprendizagem. Daí em diante, em 1996, o Ceteb coordenou a elaboração do material didático para a implementação do novo projeto que contou com o patrocínio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC.

O material planejado de acordo com a nova pedagogia das classes de aceleração da aprendizagem foi testado primeiramente nos estados do Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais e ficou comprovado que essa metodologia era atraente para os alunos e instigante porque incentivava os educandos a estudar e aprender. Assim, foi concebido o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA).

²³ O Programa de Correção de Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido pelo CETEB desde 1995, em 23 estados brasileiros, no Distrito Federal (2000) e em quatro países da América Latina – Colômbia (1999), El Salvador (1999), Venezuela (2002) e República Dominicana (2004), visa corrigir o problema da defasagem idade/ano, consequência de reprovações sucessivas. Beneficiou aproximadamente três milhões de alunos, possibilitando a muitos deles a continuidade de estudos até o Nível Superior. Recomendado como Tecnologia Educacional pelo MEC, em 2009, pelo êxito alcançado ao longo dos anos, o Programa possui material didático específico e atualizado, aplica metodologia dinâmica, capaz de conduzir o aluno defasado do ano original para o 5º ano do Ensino Fundamental, caracteriza-se como solução educacional inovadora e constitui uma das prioridades da Política Educacional do MEC, cujo objetivo consiste em reduzir a defasagem idade/ano. Desta forma, a expansão de nosso sistema educacional não significou, e ainda hoje não significa, percentuais de aproveitamento semelhantes, pois a repetência contínua, principalmente nas séries iniciais, mantém um estrangulamento no fluxo do sistema básico de educação, redundando em evasão, marginalização social, desperdício de recursos públicos e flagrante fracasso dos objetivos da escola, o que confirma nossa posição de que a educação não atende satisfatoriamente à população brasileira. Disponível em: <http://ceteb.com.br/ctb/index.php?page=instituicao>. Acesso em 28/08/2015.

O Ceteb²⁴ planejou documentos orientadores como, por exemplo, o “Manual de implantação e implementação (1999b)” no qual se encontram as linhas gerais dessa política, que possibilita aos parceiros estaduais ou municipais a sua adequação à realidade de cada estado ou região.

Nesse documento foram estabelecidas competências e compromissos a serem realizados pelos setores responsáveis pela educação em cada estado e/ou município, com a finalidade de garantir que o programa tivesse sucesso na sua implementação e acompanhamento.

Ainda, de acordo com o referido manual do Ceteb, um dos eixos do Programa de Aceleração da Aprendizagem, deve apoiar-se nos princípios da aprendizagem significativa que, segundo o seu criador, o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) “quanto mais sabemos, mais aprendemos”, ou seja, isolando os fatores que influenciam na aprendizagem do aluno, é o que ele já conhece, a sua experiência de vida e a noção de mundo que o ajudam a aprender coisas novas. Desta forma, a partir do momento que o educando consegue relacionar os conteúdos novos com os conhecimentos já adquiridos anteriormente, ele passa a “aprender significativamente”, ampliando e reconfigurando conhecimento.

A teoria de Ausubel está baseada em dois pilares, ou seja, o do conteúdo a ser ensinado que deve ser relevante, interessante e que desperte o interesse e a curiosidade dos alunos e, o do aluno, que deve estar aberto e disposto a relacionar o que está aprendendo com

²⁴ Criado em 1968, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB é uma organização que, há mais de 47 anos, desenvolve e implementa programas educacionais, forma e capacita pessoas, presta assessoria a instituições públicas e privadas, elabora publicações técnicas e materiais didáticos para cursos presenciais e a distância, no Brasil, na América Latina, na África e no Japão. A missão do CETEB é gerar resultados consistentes para o cliente, decorrentes de soluções implementáveis, customizadas, práticas e sustentáveis, alinhadas às mais eficientes técnicas gerenciais, aos conceitos consagrados de gestão e às necessidades dos clientes com os quais trabalha em estreita colaboração e parceria. Para tanto, o CETEB vale-se de seu capital intelectual, da gestão do conhecimento, da inovação e pesquisa e de um acervo de modelos e de ferramentas testadas e validadas. Destacam-se entre os parceiros do CETEB, ao longo dos seus mais de 47 anos de atividades: o Ministério do Trabalho, o Ministério da Saúde, o Ministério da Justiça, o Ministério das Relações Exteriores e os Ministérios da Educação do Brasil, de Moçambique, da Colômbia, da Venezuela, de El Salvador e da República Dominicana; as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Organismos Internacionais como o PNUD e o Banco Mundial, a UNICEF, a Petrobras, o Instituto Ayrton Senna – IAS, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, o Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – SEBRAE, a Federação de Amparo ao Atleta Profissional – FAAP, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes – SENAT, a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, a Escola Superior do Ministério Público da União – ESMPU, o Tribunal de Justiça do Mato Grosso – TJMT, a Universidade Gama Filho – FGF, a Universidade Cândido Mendes – UCM, a Faculdade Grande Fortaleza – FGF, a Faculdade a Vez do Mestre – FVN. Estabelece parcerias com instituições como: Ministérios, Secretarias de Estado e Municípios, Organizações Nacionais e Internacionais, Empresas Públicas e Privadas, Universidades Federais e Estaduais. Disponível em: <http://ceteb.com.br/ctb/index.php?page=instituicao>. Acesso em 28/08/2015.

o seu conhecimento já adquirido anteriormente, ou seja, seu conhecimento prévio. De acordo com o manual citado, os Programas de Aceleração da Aprendizagem, aplicados no contexto escolar, apoiam-se na teoria da aprendizagem significativa, considerando com relevância a história do sujeito e destacando que o papel dos docentes tem grande importância na proposição de circunstâncias que favoreçam a aprendizagem.

Portanto, carece entender nitidamente o que significam as Classes de Aceleração da Aprendizagem para se delimitar as intervenções necessárias para implementá-las e para que o aprendizado do aluno resulte em sucesso. De acordo com a metodologia dos PAA/Ceteb, as classes de aceleração da aprendizagem são intervenções pedagógicas com metodologias próprias com o objetivo de preencher as lacunas que ficaram na aprendizagem do educando, desta forma, melhorando o seu desempenho e possibilitando a recuperação do tempo que foi perdido na sua trajetória escolar.

O que se espera desses projetos é corrigir o fluxo para que o aluno consiga retornar, mais adiante, ao seu nível escolar de acordo com a sua idade, mas para que essa transformação ocorra é necessário que haja uma modificação do atendimento ao educando e que se apresentem novas oportunidades de relacionamento com o conhecimento escolar dando a possibilidade para que, aqueles alunos que não foram bem sucedidos se reintegrem ao seu percurso normal.

Segundo Sampaio (2000, p. 57), a situação desses alunos com atraso escolar que, na maioria das vezes “são gerados por reprovações contínuas, não é um fenômeno novo entre nós; ao contrário, é antigo e tão frequente que se tornou um fato corriqueiro, naturalizado aliás, como as outras manifestações do fracasso escolar.” Desta forma, ignorar esses problemas será o mesmo que admitir que é inevitável, na educação brasileira, continuarem a persistir “problemas de acesso, reprovações numerosas, evasão significativa, baixa aprendizagem e, também, escolas mal equipadas e deterioradas, salários miseráveis dos professores, etc.” porque, na realidade, esses fatores sempre estiveram presentes na nossa educação pública.

De acordo com o que nos relata a autora, não basta apenas dizer que esses problemas são abordados como questões de economia e contenção de despesas, tendo em vista uma política econômica que impõe aos sistemas de ensino redução de custos e desperdícios de gastos com alunos repetentes. Para Sampaio (2000, p. 57), é necessário para o enfrentamento desses problemas:

[...] respeitar pessoas reais que frequentam a escola e contam com ela para organizar suas vidas, que aguardam o atendimento prometido, mesmo carregando insucessos e dificuldades. Na situação de desvantagem há alunos reais, excluídos e diminuídos em sua autoestima. Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história - não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras. Entender a situação da educação como um problema sem solução a curto e médio prazos não nos pode impedir de adentrar a sala de aula. Ao enfrentá-lo, busca-se fortalecer a escola em seu trabalho específico, como parte da luta maior pela conquista de serviços públicos de boa qualidade, que garantam atendimento digno e justo a toda a população.

Essa realidade, considerada excludente, pode ser explicada pela predisposição constante que os grupos socialmente menos favorecidos têm a fracassar em sua trajetória escolar. Para a autora é fato conhecido pelos pesquisadores da área, que as diferenças sociais, culturais e econômicas são refletidas em “desigualdades de acesso, sucesso e integração escolar dos alunos”, essas situações se concretizam em sentimentos de fracasso por parte do aluno e conseqüente abandono da escola. Esses fatos requerem transformações na área educacional e social que possibilitem a construção de um ambiente mais justo e mais democrático.

Segundo Setúbal (2000, p. 10), tendo em vista “a diversidade e as desigualdades regionais e sociais no País”, as taxas de desigualdades devem variar consideravelmente de região para região “e devem estar relacionadas com uma multiplicidade de fatores que vão desde a problemática social da sobrevivência, atitudes de rebeldia ao sistema como um todo, ou falta de perspectiva de emprego”, inclusive no que se refere a questões internas da própria escola que, possivelmente, “não estaria sabendo ouvir e respeitar esse aluno” e nem “buscando tornar o conhecimento significativo para ele”.

Constatamos que o pensamento de Sampaio (2000), Setúbal (2000) e Brandão (2000) estão de acordo na medida em que as três autoras levantam a mesma problemática, ou seja, a desigualdade social, quando verificamos que Brandão (2000) realiza um levantamento de dados que indica que no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são expressivos os pontos a respeito da seletividade, ainda presentes hoje, no sistema educacional brasileiro. Essa seletividade pode ser entendida como exclusão quando relata que:

A medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. A análise da progressão dos alunos (análise de fluxos) tem indicado, internacionalmente, a permanência da seletividade social da educação nos sistemas

escolares: os ritmos das trajetórias escolares e as características das escolas frequentadas pelos alunos retratam as divisões sociais mais amplas (BRANDÃO, 2000, p. 41).

Os Programas de Aceleração da Aprendizagem devem contar com o comprometimento dos Estados e Municípios por meio do comprometimento de Prefeituras, Governos e Secretarias de Educação Municipal e Estadual de modo a proporcionar as condições de funcionamento com recursos materiais, espaço físico adequado à instalação dos equipamentos necessários e organização de uma sistemática para acompanhar o aprendizado dos alunos, usando metodologias específicas para aqueles que frequentem as classes de aceleração de modo a fazer esse aprendizado atrativo com a finalidade de mantê-los na escola até que finalizem a etapa escolar que estão cursando.

Os profissionais da educação que trabalham nessa modalidade devem ter a oportunidade de uma formação específica que propicie aos mesmos saber lidar com o tipo de adversidades que vai enfrentar. Quando nos referimos aos profissionais da educação, neste caso específico, estamos incluindo os professores, os supervisores, os coordenadores e todo o pessoal administrativo envolvido no atendimento a estes alunos. Não basta o professor ser excelente na sua função e não ter o domínio da metodologia e da didática próprias para lidar com esse público específico.

O processo de implementação de um programa nestes termos deve prever o planejamento, a organização, a comunicabilidade, a cooperação de todos os entes envolvidos, a sociabilidade, a autoavaliação e, especialmente, a reconquista da autoestima, por parte dos alunos; bem como a organização do tempo escolar, o planejamento didático que direcione o envolvimento de alunos e professores para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta dos Programas de Aceleração da Aprendizagem, desde sua concepção, é a de acolher aqueles alunos que estão em distorção ou defasagem idade-série e reforçar o seu conhecimento prévio com a finalidade de reintroduzi-los no sistema, na série adequada a sua idade e aos conhecimentos adquiridos e com a sua autoestima reestabelecida.

O Programa de Aceleração de Aprendizagem tem como finalidade possibilitar aos sistemas públicos de ensino, no nosso caso, estadual, as condições necessárias para combater o fracasso escolar e proporcionar, aos alunos que apresentam distorção idade-série, as condições eficazes para lograr a superação das dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem. A correção do fluxo escolar é considerada, hoje, uma questão de política

educacional nacional, pois a partir dela surgem planos educacionais determinados e específicos para cada público alvo.

Neste caso, a aceleração de aprendizagem foi destinada ao público com distorção idade-série do Ensino Médio. Segundo Menezes (2002)²⁵:

Através do programa de aceleração de aprendizagem, o MEC coloca à disposição de estados e municípios, por meio de convênios, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Aulas via tevê (teleducação), incluindo o modelo Telecurso 2000, têm sido usadas nas turmas de aceleração. De forma geral, o programa visa, através de cuidados especiais no ensino, evitar que o aluno abandone a escola por repetência. Assim, é possível às secretarias de educação dos estados, com respaldo legal do Conselho Estadual de Educação, matricular nas “classes de aceleração” os alunos da antiga rede de supletivos e novos adultos que procuram voltar a estudar. Essa “mistura” de alunos nas classes de aceleração criou uma polêmica já que, ao mesmo tempo, é o ponto mais criticado por uns e mais elogiado por outros.

Desta forma verificamos a preocupação com a formação dos professores que trabalharão especificamente no programa; com avaliações diagnósticas iniciais, intermediárias e finais; adaptação à metodologia; formação de grupos de estudos; valorização do trabalho em equipe; atividades pedagógicas com linguagens com promoção de atividades sistemáticas focadas na língua materna e línguas estrangeiras modernas (como Inglês e Espanhol) utilizando-se de temáticas e questões de vocabulário articuladas com a leitura e abordagens de obras da literatura brasileira; bem como o incentivo ao importante mundo das matemáticas e o acompanhamento pedagógico para professores no uso da metodologia.

Outra ação estruturante importante se refere à Produção de Cadernos Pedagógicos (produção de material específico), ou seja, produção de cadernos pedagógicos específicos para o professor voltados à vivência da metodologia e ao seu processo de formação e cadernos de atividades, em apoio à escolarização do estudante.

3.2 COMO COMEÇA A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE?

As causas da distorção idade-série que afetam a quase metade dos alunos matriculados no Ensino Médio no Brasil, estão incrustadas na educação brasileira por uma sociedade que permite que prevaleçam e se perpetuem antigas chagas, como por exemplo: a

²⁵ Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 13/02/2015.

reprovação, a repetência; a cultura da exclusão e da retenção; enfim, da lógica seletiva presente na sociedade e na escola.

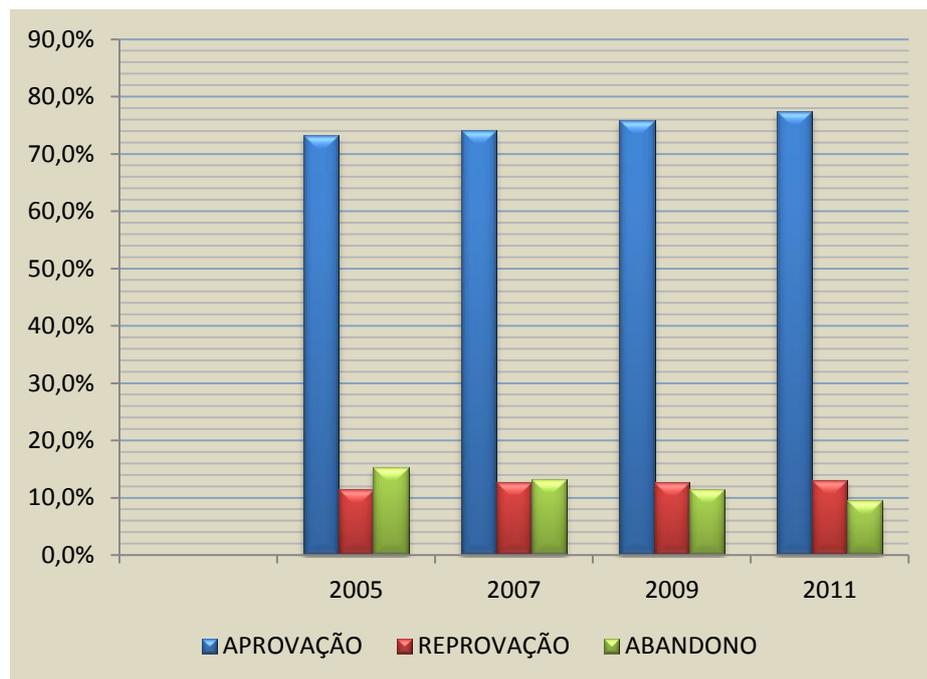
Assim, disponibilizamos abaixo dois quadros demonstrativos: o Quadro 10 referente ao Ensino Médio Regular, em nível de Brasil, contendo taxa de aprovação, de reprovação e de abandono, referente aos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011. Abaixo deste quadro está o gráfico representativo das taxas.

QUADRO 11 – ENSINO MÉDIO REGULAR – TAXA DE APROVAÇÃO, TAXA DE REPROVAÇÃO, TAXA DE ABANDONO – BRASIL

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2005	73,2%	11,5%	15,3%
2007	74,1%	12,7%	13,2%
2009	75,9%	12,6%	11,5%
2011	77,4%	13,1%	9,5%

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

GRÁFICO 4 – ENSINO MÉDIO – TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, ABANDONO – BRASIL



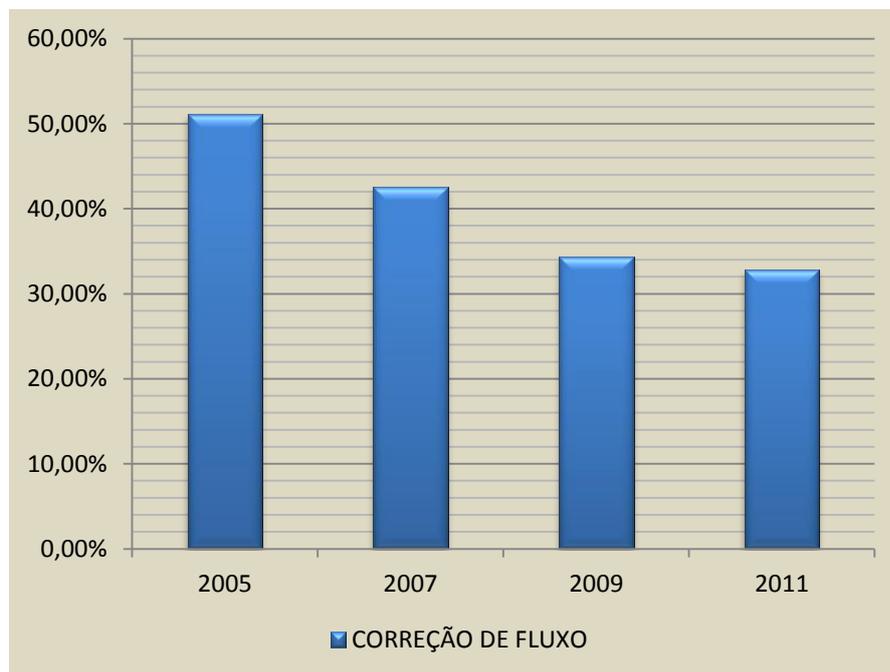
O Quadro 11 nos mostra as taxas de matrículas nas classes de correção de fluxo escolar do Ensino Médio, em nível de Brasil, nos anos 2005, 2007, 2009 e 2011. Em sequência o gráfico demonstrativo dos dados apresentados:

QUADRO 12 – ENSINO MÉDIO – MATRÍCULA NA CORREÇÃO DE FLUXO BRASIL

	CORREÇÃO DE FLUXO
2005	51,1%
2007	42,5%
2009	34,4%
2011	32,8%

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

GRÁFICO 5 – ENSINO MÉDIO – MATRÍCULA NA CORREÇÃO DE FLUXO BRASIL



Vemos nos dados mostrados anteriormente, que de 2005 a 2011 há uma queda no número de matrículas no ensino médio regular, ou seja, de 2005 a 2011 houve uma diminuição de 1.053.078. No entanto cresce a taxa de aprovação em 4,2% no mesmo período, índice quantitativamente positivo.

Verifica-se, ainda, que a taxa de reprovação também aumenta em 1,6% mas, em compensação, a taxa de abandono diminui em 5,8%. Nesse período específico, ou seja, de 2005 a 2011, diminui, também, a taxa de matrículas no programa de correção de fluxo (distorção idade-série) em 18,3%, o que não significa, necessariamente, que essa correção seja de alunos no limite previsto na lei para a conclusão desta etapa de ensino, ou seja, 17 anos.

Então, analisando os dados dos quadros anteriores, o que mais vale levar em consideração é que, apesar de havermos tido uma diminuição na quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio Regular, o número de aprovações aumentou de 2005 a 2011 e a quantidade de alunos afastados por abandono, diminuiu no mesmo período.

Todavia, devemos ainda considerar como ponto negativo que, apesar de haver diminuído o abandono, o índice de reprovados subiu.

Abaixo apresentamos o Quadro 12 que nos dá uma dimensão da idade dos alunos que estudam em programas de correção de fluxo no Brasil e detectamos por meio dessa informações que alguns programas de correção de fluxo no Brasil estão matriculando alunos com idades de 15 e 16 anos que ainda poderiam estar cursando o EM regular.

A informação prestada pelos programas é que o aluno só será considerado em distorção idade-série a partir do momento que tenha 2 (dois) ou mais anos de atraso escolar para a etapa que deveria estar cursando. Portanto, um aluno com 15 anos deveria estar matriculado no ensino regular e não sendo transformado em estatística para correção de fluxo.

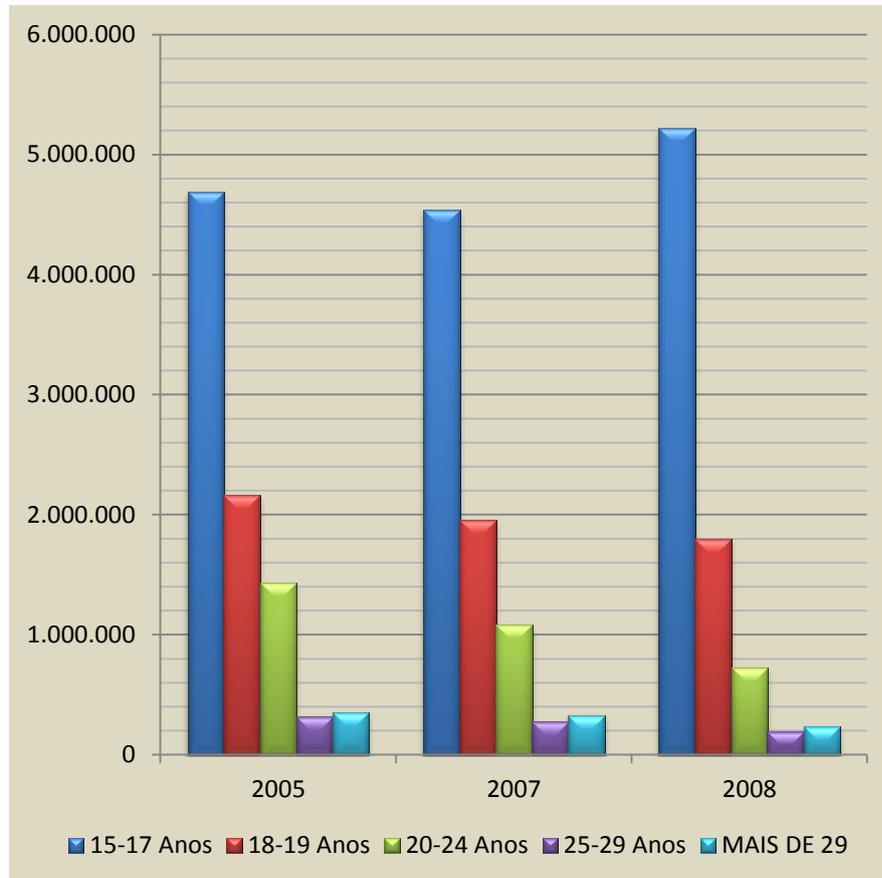
Outro fato a ser considerado, segundo os dados do INEP constantes do quadro a seguir, é que os alunos que se matriculam nas Classes de Correção de Fluxo Escolar não estão exclusivamente dentro da faixa etária referente aos 2 (dois) anos de atraso para estar cursando o EM e que, apesar de ainda serem maioria, muitos tem vários anos de atraso e, necessariamente, de deficiência na escolarização.

QUADRO 13 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL

ANO	15-17 Anos	18-19 Anos	20-24 Anos	25-29 Anos	MAIS DE 29
2005	4.687.574	2.159.570	1.431.557	316.125	354.589
2007	4.539.022	1.958.859	1.079.570	276.492	328.607
2008	5.222.019	1.798.310	728.746	193.931	235.683

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

GRÁFICO 6 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL



Podemos concluir, também, desses dados, que o Ensino Médio Regular continua sendo uma etapa da educação que não atrai nossos jovens, e aí cabe pensar numa nova metodologia para que sintam a real necessidade de cursá-lo. Cabe repensar as políticas educacionais para esse nível de ensino; cabe repensar na reestruturação das políticas públicas de melhoria da situação econômica dessas famílias, cujos jovens sentem a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar, ou por não ter uma estrutura econômica familiar estável são obrigados a trabalhar durante o dia e estudar à noite causando na maioria das vezes a reprovação e múltiplas repetências.

Entendemos que todo esse processo acontece no sistema educacional de forma geral em todo o Brasil. Os programas de aceleração da aprendizagem que foram implantados nos diversos estados e municípios brasileiros refletem a articulação entre os governos, por meio de suas secretarias de educação, e instituições de naturezas diversas. Organizações não governamentais, instituições privadas sem fins lucrativos, órgãos financiadores do Governo Federal, o próprio MEC ou universidades que desenvolveram propostas pedagógicas e

materiais de apoio para professores que atuam nas áreas específicas. As secretarias de educação mantêm o acompanhamento e a avaliação dos programas.

No entanto, o nosso trabalho não poderia abranger o desafio de analisar esse processo em âmbito nacional. Desta forma, vamos nos ater ao nosso espaço – município de Rio Branco/Acre –; ao nosso tempo já pré-determinado, ou seja, o período de 2004 a 2012, e ao nosso foco específico (Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga).

Assim, a análise dos dados estatísticos será uma das formas para compreender o que está acontecendo com as políticas educacionais responsáveis pela correção da distorção idade-série, no Acre. Interessa conhecer os programas que têm sido postos em prática, com a finalidade de destacar resultados das Políticas Educacionais direcionadas a esse público.

Assim, trazemos as entrevistas realizadas com os atores responsáveis pela construção da proposta de correção de fluxo, sua implementação e acompanhamento até o ano de 2010. A primeira entrevistada foi a Prof.^a Maria Correa que ocupava, à época, o cargo de Secretário de Educação Adjunto. O período a que nos referimos está compreendido entre os dois mandatos do Governador Jorge Viana (1999-2003 e 2003-2007). Nesta época o Secretário de Estado de Educação era o Prof. Binho Marques. No ano de 2007, o Prof. Binho Marques foi eleito Governador do Estado para o mandato de 2007 a 2011, e a Prof.^a Maria Correa foi nomeada Secretária de Educação do Estado para o respectivo mandato.

Os dois mandatos de Jorge Viana (8 anos), o mandato de Binho Marques (4 anos), e o atual Governador Tião Viana eleito para o período de 2011 a 2015 (já no seu segundo mandato 2015-2019), representam que o Estado do Acre está há mais de 16 anos sendo governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Desta forma, podemos dizer que houve uma continuidade de políticas públicas que, trouxeram para o estado certa estabilidade.

Sendo assim verificamos tanto na fala da Prof.^a Maria Correa como na fala do Prof. Binho Marques que os esclarecimentos que nos prestam são de grande importância para compreendermos a política educacional do estado no que se refere aos projetos de correção de fluxo.

A Professora Maria Correa começa nossa entrevista descrevendo o panorama da situação do Estado do Acre a partir do ano de 1999, quando o Engenheiro Florestal Jorge Viana assume o Governo do Estado, nomeia como Secretário de Educação e Cultura do Estado o Prof. Binho Marques e como Secretária Adjunta, a Prof.^a Maria Correa.

Em seu relato ela faz uma recontextualização da realidade daquele momento. Explica que desde o início do primeiro mandato de Jorge Viana, a equipe se propôs a enfrentar o

desafio dos péssimos indicadores do Acre no contexto nacional. Naquela época, o Acre aparecia como um dos últimos classificados nos exames de avaliação do MEC.

O Secretário Binho reuniu a equipe da Secretaria de Estado de Educação e expôs a situação, mostrando os dados e reforçando o tamanho do desafio que a equipe teria que enfrentar. Naquela época, a distorção idade-série chamava muito a atenção devido a um grande contingente de alunos represados no sistema educacional, alunos multirrepetentes ocupando vagas por anos seguidos e que prejudicavam a abertura de novas vagas.

Diante da situação que os dados demonstraram os atores começaram a discutir que estratégias poderiam ser mais adequadas para, senão resolver, mas, pelo menos minimizar a situação em um primeiro momento visto que, juntamente com o problema da distorção idade-série estava à realidade de um estado em deprimente deterioração em muitos dos setores.

Acho, inclusive antes de falar especificamente do PEEM é importante contextualizar e mostrar a realidade daquele momento desde 99 quando Binho assumiu a secretaria, eu assumi o ensino fundamental. Depois mais adiante eu fiquei como secretaria adjunta e depois como secretaria na época que ele virou governo, desde o início nós nos colocávamos o desafio de enfrentar os indicadores ruins que o acre apresentava no contexto nacional. [...] precisávamos construir políticas que tivessem uma visão sistêmica que pudessem atuar tanto do ponto de vista da valorização dos profissionais quanto do ponto de vista das condições físicas do funcionamento da escola e todo tratamento mais pedagógico do processo escolar [...] Então no primeiro momento Binho (estive no Rio lá na fundação) e conversando com eles, porque nós procurávamos no Brasil onde havia uma experiência que estivesse dando certo de correção de fluxo do 6º ao 9º. No primeiro momento /e ele descobriu que na fundação tinha um trabalho com o telecurso, um trabalho adaptado com o telecurso pra fazer correção de fluxo e que já executava isso em alguns estados,/ trouxe o pessoal da fundação aqui e nós começamos a conversar com eles pra entender como é que funcionava, quais eram as características e foi feito um contrato com eles. Era um contrato de trabalho, principalmente pra assessorar e formar os nossos profissionais /e sempre que fizemos um contrato assim com alguma instituição e principalmente de formação continuada/, porque nós fizemos mais de um / a ideia era gerar competência técnica nos nossos profissionais/ competência técnica que nós não tínhamos naquele momento / então a ideia com a fundação e a fundação topou e que à medida que nós fossemos avançando na capacidade técnica eles iriam se retirando [...] foi feita essa parceria muito boa /e a possibilidade de colocarmos dentro da lógica inicial do programa deles o que era próprio da nossa realidade. Isso foi possível e o Poronga teve mudanças aqui; ele é diferente do original que eles trabalhavam em outros estados,/ porque a nossa realidade pedia outras coisas, foi muito boa essa parceria eu não sei hoje como eles estão não estou acompanhando (Entrevista: Prof.^a Maria Correa, 2015, p. 1-2).

De acordo com o que nos explica Mainardes (2007, p. 105)²⁶, verificamos na fala da Prof.^a Maria Correa²⁷ que bem antes dos textos serem escritos, o processo de formulação da

²⁶ É importante salientar nesta análise que “texto” nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo.

proposta, iniciou-se com análises estatísticas de matrícula, aprovação, reprovação, repetência e, conseqüentemente, da distorção idade-série no ensino fundamental do estado.

Explica, ainda que, depois de tamanhos avanços nas pesquisas, a repetência não garante uma melhor aprendizagem do educando, muito pelo contrário, ele passa a achar que não é capaz de aprender e esse sentimento acaba por abaixar a sua autoestima, fazendo com que se ache incompetente.

Segundo nos relata a Professora Maria Correa, o Estado do Acre tinha indicadores muito ruins de abandono, de reprovação, de aprovação e do desempenho geral do sistema educacional; não havia políticas de educação continuada, nem de enfrentamento da reprovação, evasão e abandono. Havia políticas e programas nacionais que eram desenvolvidos nos estados para enfrentar esses problemas, mas não se conseguia vislumbrar como adaptar essas políticas para a realidade acreana, “tínhamos dificuldade para criar nossas próprias políticas a partir das leituras da nossa realidade”.

Explica que, naquele momento, a Secretaria de Educação do Estado era uma das mais inchadas do ponto de vista de pessoal e que os salários eram muito baixos em relação a outros estados; as escolas estavam totalmente depredadas e sem condições mínimas de realizar um bom trabalho, tanto para servidores como para os alunos e que todos esses problemas vinham à tona quando se tentava realizar reuniões com diretores, professores, enfim, com os servidores de um modo geral, e “fomos percebendo que necessitávamos elaborar políticas públicas que tivessem uma visão sistêmica, capazes de transformar aquela realidade”, ou seja, atuar na valorização dos profissionais da educação, nas condições físicas e funcionamento das escolas, e modificar a estrutura para melhorar o tratamento pedagógico do processo escolar.

Este momento específico está relacionado ao que foi relatado por Damasceno e Santos (2011) que, de forma diferente dos governos anteriores ao de Jorge Viana, nos quais havia uma redução do papel do Estado, neste caso esse papel se amplia com aumento de gastos públicos de recursos investidos na educação. Segundo as autoras, o volume de recursos aumentou em 61% do que era aplicado em educação e cultura, em média, nos governos anteriores. Nesses primeiros quatro anos de Governo, a Secretaria de Educação resolveu

²⁷ A Prof.^a Maria Correa ocupava, à época, o cargo de Secretário de Educação Adjunto. O período a que nos referimos está compreendido entre os dois mandatos do Governador Jorge Viana (1999-2003 e 2003-2007). Nesta época o Secretário de Estado de Educação era o Prof. Binho Marques. No ano de 2007 o Prof. Binho Marques foi eleito como Governador do Estado para o mandato de 2007 a 2011, e a Prof.^a Maria Correa foi nomeada Secretária de Educação do Estado para o respectivo mandato.

modernizar a ação educativa: com a descentralização e dando autonomia escolar aos gestores, aumentou a produtividade, a eficiência e a qualidade do ensino ministrado, buscando melhorar os resultados insatisfatórios em que haviam encontrado o Estado. Ainda, segundo as autoras, o Plano Estratégico colocado em prática pretendia: garantir qualidade na educação básica; assegurar condições mínimas de funcionamento nas escolas e democratizar o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Voltando para entrevista com a Prof.^a Maria Correa, ela explica que o Secretário de Educação primeiramente fez um recadastramento e fez a lotação de todo o pessoal que deveria estar nas escolas e aos poucos foi realizando os remanejamentos necessários para compor a sua equipe de trabalho na Secretaria de Educação. Faltavam funcionários nas escolas e era necessário contratar pessoal temporário quando o pessoal que faltava estava na secretaria sem função definida. Isso inchava a folha de pagamento sem necessidade.

Depois dessa parte burocrática estabilizada foi que se começou a definir por onde deveria iniciar a construção das políticas públicas de enfrentamento aos desafios que estavam postos. Os professores estavam insatisfeitos com os seus salários, tendo em vista que o salário real era muito baixo e havia um excesso de gratificações que poderiam ser retiradas a qualquer momento e não contariam em sua aposentadoria. Desta feita, num primeiro momento, o Secretário Binho tinha que viabilizar a valorização dos profissionais no que se refere a salários, de forma a facilitar a discussão da qualidade da educação.

Nessa época havia dois sindicatos: o Sindicato dos trabalhadores em educação do Acre (SINTEAC) e o Sindicato dos professores licenciados (APL). A presença de dois sindicatos para uma mesma categoria era justificada porque, naquela época, no Estado do Acre, do total de professores efetivos do estado, somente 27% possuíam nível superior. Desta forma surge a necessidade de pensar também, além dos salários dos professores e das condições físicas das escolas, na formação dos profissionais que não tinham nível superior.

A partir desse momento o Governo teve que agir em várias frentes ao mesmo tempo para poder alcançar certa qualidade à curto prazo. O primeiro passo tratou da revisão do plano de carreira dos professores, a seguir começou a ser definido o padrão físico das escolas, pois naquele momento, o Estado assumia a responsabilidade de oferta da educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, era necessário estabelecer um padrão para deliberar sobre os custos de uma escola de educação infantil, ensino fundamental e médio, determinando o que deveria conter em cada um dos padrões. Estabelecidos os padrões passou-se a alocar os

recursos para as ações. Do mesmo modo foi implantado o mesmo padrão tanto para reforma como para construção de novas escolas, fossem elas urbanas ou rurais.

Desta forma, como nos explica a Prof.^a Maria Correa, a partir de 1999, quando inicia o primeiro mandato do Governador Jorge Viana e o Prof. Binho Marques assume a Secretaria de Estado de Educação começa o planejamento do que seria uma opção para a correção de fluxo no Estado do Acre. Desse momento em diante, com o processo de “Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação” e uma extensa reforma administrativa, a SEE/AC passou a se orientar por dois princípios básicos: dar prioridade à qualidade da educação investindo na valorização dos profissionais da educação e na aprendizagem dos alunos, bem como na distribuição de recursos para as escolas; em aquisição de equipamentos, construção de novas escolas, reforma das escolas existentes e em uso de tecnologias.

Com a reestruturação, o Secretário de Educação, Binho Marques, monta sua equipe de trabalho para centrar esforços na formulação do Programa de Correção de Fluxo para o segundo seguimento do Ensino Fundamental, chamado Poronga²⁸, com a metodologia do TELECURSO2000:

Alunos e professores também se empenharam na busca de soluções que pudessem viabilizar o curso. Um exemplo vem de uma professora que chegou a comprar um barco para levar os alunos às telessalas, quase sempre frequentadas por toda a família: pais e filhos. O desempenho escolar dos alunos ultrapassou 90% de aprovação. Entre 2002 e 2006, 9.641 alunos conquistaram diplomas de ensino fundamental e cerca de mil educadores e gestores participaram do processo de formação continuada. Lançado em 2002, o *Caderno* apresenta um recorte da cultura acreana e conta histórias sobre os povos que formaram o Acre e a contribuição de cada um dos imigrantes para a cultura indígena, destacando crenças, lendas, costumes e a influência indígena no uso de ervas, nas artes, na culinária e nas festas (site da FRM, 10/07/2013).

Ainda, de acordo com a Professora Maria Correa, tendo em vista a realidade do Acre, normalmente as escolas rurais são de madeira e têm de uma a três salas de aula, dependendo da sua localização. É importante explicar, também, que essa população rural se movimenta muito, ou seja, dependendo da situação da pouca terra disponível para plantio, da cheia ou vazante dos rios etc. dessa forma, a escola sendo construída de madeira facilita o transporte. Quando os habitantes se mudam de um determinado lugar, é possível desmontar a escola e montar no outro assentamento. Em sua fala, a Profa. Maria Correa relata que se lembra de determinados fatos que ficaram marcados em sua memória:

²⁸ O nome do Telecurso no Acre foi escolhido por ser o nome dado pelos seringueiros à lanterna que eles usam na cabeça, para iluminar seus passos na floresta.

Eu me lembro de que naquela época o MEC tinha um padrão de escolas com alvenaria, telha de amianto e brigou muito com isso mostrando que na nossa realidade não cabia. Até pra levar esses materiais pra zona rural era muito difícil. Dai nós construímos um padrão nosso, ganhamos na briga e construímos um padrão de madeira que a gente podia na hora que a população mudasse desmonta e leva para o lugar onde tem a população. Então definidos esses padrões passamos a procurar recursos para a construção, eram recursos tanto do orçamento do estado quanto do próprio ministério, recursos do BNDS, mas adiante fizemos um contrato com BIRD.

Explica, ainda, que naquela época o MEC estava trabalhando os PCN. O governo assumiu os Parâmetros, mas juntamente com os técnicos do MEC, foram modificando e moldando os PCN à realidade local. A distorção idade/série naquele momento estava muito alta e foi necessário buscar uma solução para o problema dessa defasagem.

Então como eu dizia a pouco, a distorção era altíssima no ensino médio. Chegava a 70% e no ensino fundamental 50%, e já havia na secretaria alguma coisa sobre correção de fluxo do 1º ao 5º, mas não havia algo bem sistematizado. Então nós começamos a pensar /dentro de uma visão sistêmica/ programas que atuassem do 1º ao 5º pra corrigir a distorção, atuassem do 6º ao 9º que praticamente não existia no Brasil um programa assim pra correção do aluno naquele momento. Em 99 eram poucos os estados que trabalhavam do 6º ao 9º com distorção. No ensino médio então, nem se falava, porque o ensino médio ficava meio que a saída da educação básica (Entrevista Prof.^a MARIA CORREA)

Explica também que, como já havia algo sistematizado do 1º ao 5º ano, o governo decidiu manter e ir aperfeiçoando o que já havia e firmou contrato com a Fundação Roberto Marinho para o desenvolvimento do Programa de correção de Fluxo para a 2ª etapa do ensino fundamental, ou seja, do 6ª à 8ª série, assim nasceu o Projeto Poronga. O programa foi dando certo, mas os alunos que saíam do ensino fundamental iam ficando represados no ensino médio. Desta forma viu-se a necessidade de elaborar um programa de correção de fluxo para o EM. Foi firmado contrato, novamente, com a FRM para elaboração do programa de correção de fluxo para o ensino médio, que foi implementado em 2005 em Rio Branco. Foi realizado um trabalho de zoneamento no município e em cada zoneamento deveria haver uma escola de ensino infantil, uma para o ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos) e uma escola de ensino médio.

No entanto, para obter sucesso, era necessário definir os referenciais curriculares para todas as escolas, para que todas seguissem o mesmo padrão e implementar um programa de formação continuada para os professores em nível superior.

[...] pra enfrentar aquele desafio que eu colocava no início de que só 27% [dos professores efetivos do estado] tinham nível superior,/ então nesses zoneamentos o aluno tinha que girar nas escolas daquele zoneamento,/ então ele não precisava correr pras escolas do centro e como o padrão físico da escola era padrão semelhante /você via escolas com a mesma estrutura, com as mesmas condições, professores recebendo as mesmas formações,/ enfim buscamos também ter escolas com a mesma qualidade nesses zoneamentos (Professora MARIA CORREA).

O programa a que se refere a professora em sua fala, foi o “Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica” (PEFPEB). Foi iniciado no ano de 2000, por meio de convênio firmado entre o Governo do Estado (Secretaria de Educação), a Universidade Federal do Acre (UFAC) e as prefeituras municipais. Foram ofertados os cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras Português e Educação Física. O objetivo principal era a formação em nível superior de 1.775 (mil, setecentos e setenta e cinco) professores leigos para atuarem nas redes de ensino estadual e municipal de ensino do Acre. O referido programa também foi aberto à comunidade devido à necessidade de formar novos professores. Assim nos explica Bezerra (2009, p. 44):

Os professores que estavam na ativa, desde 1999, foram submetidos a uma série de Programas de Formação Continuada. Alguns deles merecem destaque: PROGESTÃO – Programa de Formação Continuada de Gestão Escolar, com a finalidade de garantir um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas; GESTAR – Programa de Aprendizagem Escolar, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; PORONGA – Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem de 5ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental, com o intuito de corrigir a distorção idade-série de alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e proporcionar uma educação onde o aluno seja capaz de exercer sua cidadania de forma produtiva como sujeito histórico no processo de evolução da vida humana e da sociedade. O Programa ultrapassa barreiras geográficas e alcança 10 municípios do Estado. Dentre os municípios envolvidos destaca-se: Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Brasiléia, Xapuri, Epitaciolândia, Senador Guiomard, Bujari e Plácido de Castro. Segundo Secretaria de Estado de Educação – SEE, o Programa iniciado em 2002, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, já beneficiou mais de 15 mil alunos no Acre, com uma média de 90% de aproveitamento.

As ações de interiorização que se referem ao “Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica” (PEFPEB) foi regido pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

O Programa de Formação de Professores também significou proporcionar professores para os programas de correção de fluxo, tanto para o ensino fundamental como para o ensino

médio (Poronga e PEEM/Poronga), bem como para o programa “Asas da Florestania”, direcionado para a população de áreas rurais de difícil acesso²⁹.

Pode-se verificar nos mapas a seguir que os rios existentes no Estado do Acre, cortam o estado em linha vertical, ou seja, são poucos os municípios que têm a possibilidade de interligar-se pela via fluvial e, mesmo assim, como não são rios de grande porte, na época da seca eles ficam intrafegáveis. Quais sejam: Rio Acre, Rio Iaco, Rio Envira, Rio Tarauacá e Rio Juruá.

MAPA 1 - DESCRIÇÃO RODOVIÁRIA DO ESTADO DO ACRE



Fonte: IBGE

Podemos verificar no mapa acima:

	BR 364
	CIDADES MAIS IMPORTANTES DO ESTADO
	CIDADES MENORES
	MUNICÍPIOS CONSIDERADOS DE DIFÍCIL ACESSO

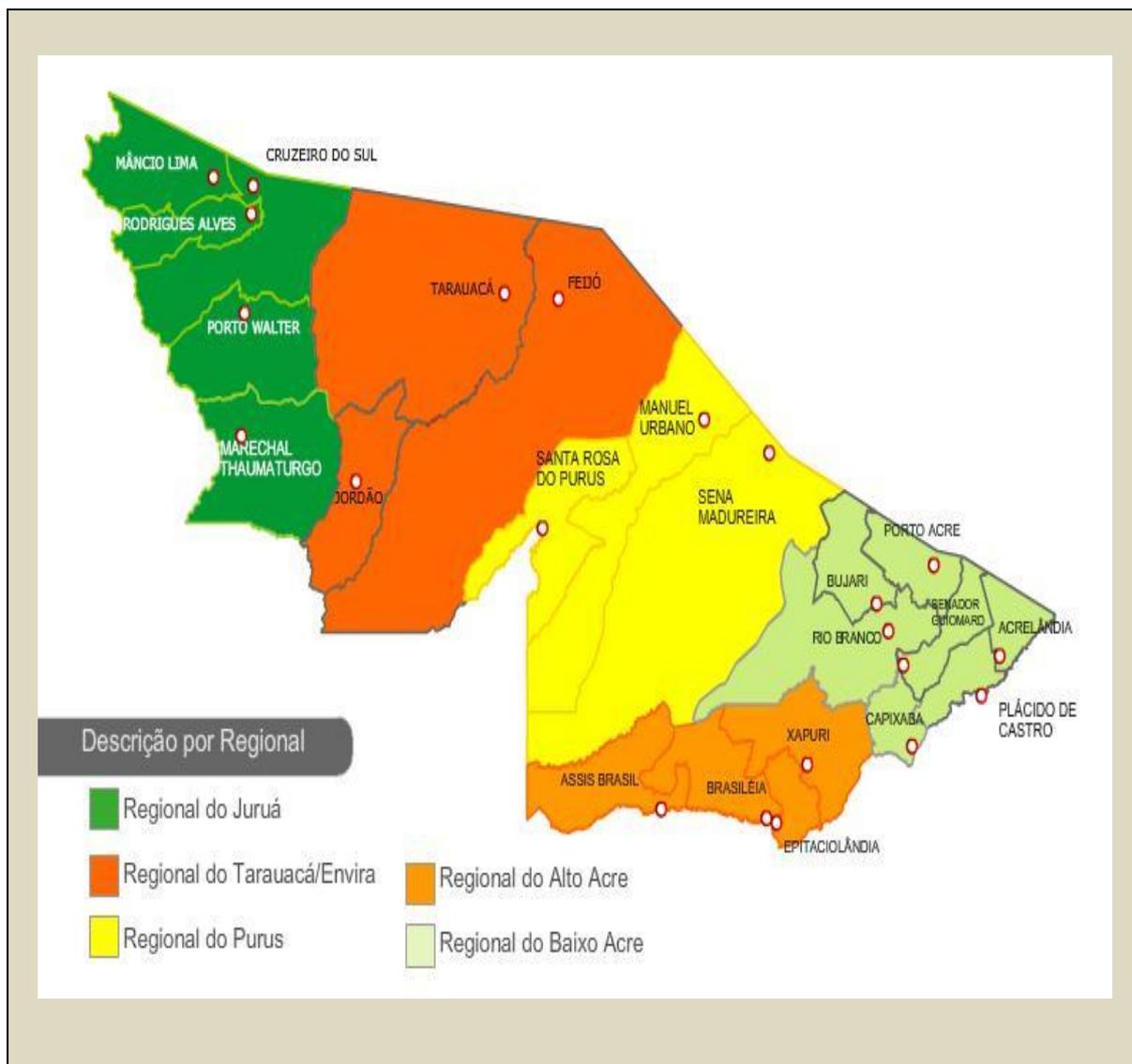
²⁹ Como áreas de difícil acesso, podemos definir aqueles municípios que estão mais distantes da capital Rio Branco e as comunidades onde o acesso é muito limitado. Até o ano de 2011 a estrada (BR364) que liga Rio Branco a alguns municípios do estado (estrada de barro, sem pavimentação) só era trafegável no auge do verão, ou seja, nos meses de julho e agosto. O asfalto chegava somente até Sena Madureira e em péssimas condições de conservação.

MAPA 2 - DESCRIÇÃO HIDROGRÁFICA – ESTADO DO ACRE



FONTE: IBGE/2010

MAPA 3 - DIVISÃO DE REGIÕES E MUNICÍPIOS – ESTADO DO ACRE



FONTE: IBGE/2010

Essas ações de graduação que foram realizadas pela UFAC, em convênios com a secretaria estadual de educação e as prefeituras dos municípios, se concretizaram nos programas seguintes: Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica - Licenciaturas Plenas; Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Curso de Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia; Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica – Zona Urbana de Difícil Acesso – Licenciaturas Plenas; Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica – Zona Rural – Licenciaturas Plenas.

[...] vejam a geografia do Acre onde os rios são todos paralelos/ na época não tinha BR ligando Rio Branco a Cruzeiro/ nem uma via fluvial que ligue atravessando um município todo, menos o estado inteiro/ a gente não pode pensar a Amazônia como um todo uniforme porque não é/ quando você concebe as políticas pensando na região norte olhando pro Amazonas e Pará/ no Acre é totalmente diferente/ os rios do Acre secam no período de verão nosso e não dá acesso quando você queria levar material escolar para o Jordão, levava pra Tarauacá na época seca quando a estrada dava acesso / deixava em Tarauacá quando começavam as chuvas é que se levava pelo rio para chegar ao Jordão/ carteiras, tudo (Professora MARIA CORREA).

Desta forma, verificamos que a proposta lançada pelo Governo do Estado do Acre como solução para o problema da distorção idade-série, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos levou a pesquisar e analisar os resultados do referido programa a partir de sua elaboração, implantação e implementação, no entanto, começaremos verificando a sua trajetória pelo Ensino Fundamental para chegarmos ao PEEM.

Segundo a explanação acima, no ano de 2002, o Governo do Estado do Acre em parceria com a Fundação Roberto Marinho, começou com a implementação do projeto PORONGA (Programa de Aceleração da Aprendizagem para o Ensino Fundamental)³⁰, tendo em vista estar esta etapa da educação básica passando por sérios problemas relacionados à reprovação, repetência, evasão e abandono escolar.

O Projeto Poronga é responsável pela correção do fluxo no Ensino Fundamental, no Município de Rio Branco, numa parceria entre a Secretaria de Educação do Acre com a Fundação Roberto Marinho. No ano seguinte o programa foi expandido para 19 dos 22 municípios do estado. De acordo com o site da Fundação Roberto Marinho a parceria para a organização do projeto do Telecurso2000 foi realizada com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

³⁰ Aceleração de Aprendizagem: Termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional. A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido. A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem. Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “*tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem*”. Através do programa de aceleração de aprendizagem, o MEC coloca à disposição de estados e municípios, por meio de convênios, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Aulas via tevê (teleducção), incluindo o modelo Telecurso 2000, têm sido usadas nas turmas de aceleração. Disponível em: Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

QUADRO 14 - O QUE É O TELECURSO?

O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes.

A metodologia prevê o ensino das disciplinas por módulos, e não séries, como o ensino regular no país. Cerca de 40 mil professores já foram formados na Metodologia Telessala. Isso significa que 6 milhões de estudantes – cuja faixa etária era inadequada para a série que cursavam; ou que resolveram voltar à escola em idade adulta; ou que moravam em municípios/comunidades distantes e sem infraestrutura – concluíram o Ensino Básico.

A Fundação Roberto Marinho também atua em parceria com instituições não governamentais na implementação do Tecendo o Saber (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) e do Telecurso. O objetivo é compartilhar metodologias e processos, difundindo esse conhecimento em diferentes localidades e ampliando o número de beneficiados.

Nessa perspectiva, foi constituída a Rede Implementadora, composta por instituições capacitadas para atuar com a Metodologia Telessala em prefeituras, empresas e outras organizações, atendendo a grupos de alunos em suas localidades.

Histórico do Telecurso2000

Tudo começou em 1978, ano que marcou a estreia do “Telecurso 2º grau”, uma ideia do próprio Roberto Marinho, que acreditava na televisão como instrumento para levar educação ao maior número possível de lares brasileiros.

Poucos anos depois, em 1981, foi criado o “Telecurso 1º grau”. Assistindo aos programas e comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam concluir os ensinos Fundamental e Médio (na época chamados de 1º e 2º graus). O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo.

Em 1995, os dois programas foram substituídos pelo Telecurso 2000. A partir de então, nas teleaulas, a estrela passou a ser a própria disciplina, já que, no início, o atrativo eram os atores famosos que atuavam como professores. A outra mudança foi, no fundo, uma verdadeira revolução. Em 1995, foram criadas as salas de aula, em que o professor (mediador de aprendizagem) faz uso da Metodologia Telessala e que são equipadas com

aparelhos de DVD/vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos. Elas, normalmente, são instaladas em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas. Assim, o Telecurso deixou de ser apenas programa de televisão para virar política pública. Desde então, já foram implementadas cerca de 32 mil salas de aula no país, beneficiando mais de 7 milhões de estudantes.

Em 2008, mais uma mudança: o tradicional programa passou a ser chamado de Novo Telecurso. Naquele momento, ele passou a contar com as disciplinas que foram recentemente incluídas no currículo do Ensino Médio, como Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia; com as atualizações das disciplinas que já existiam, por causa de mudanças históricas, geográficas, científicas e tecnológicas; além de novos cursos profissionalizantes. Foram produzidas 72 novas aulas, modificações e atualização em mais de mil, além de reformulação do material didático.

Hoje, o programa e a política pública de educação são chamados de Telecurso.

Fonte: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

A Política de Correção de Fluxo é uma proposta educacional que pretende beneficiar um número considerável de brasileiros que, por algum motivo, não concluíram a Educação Básica.

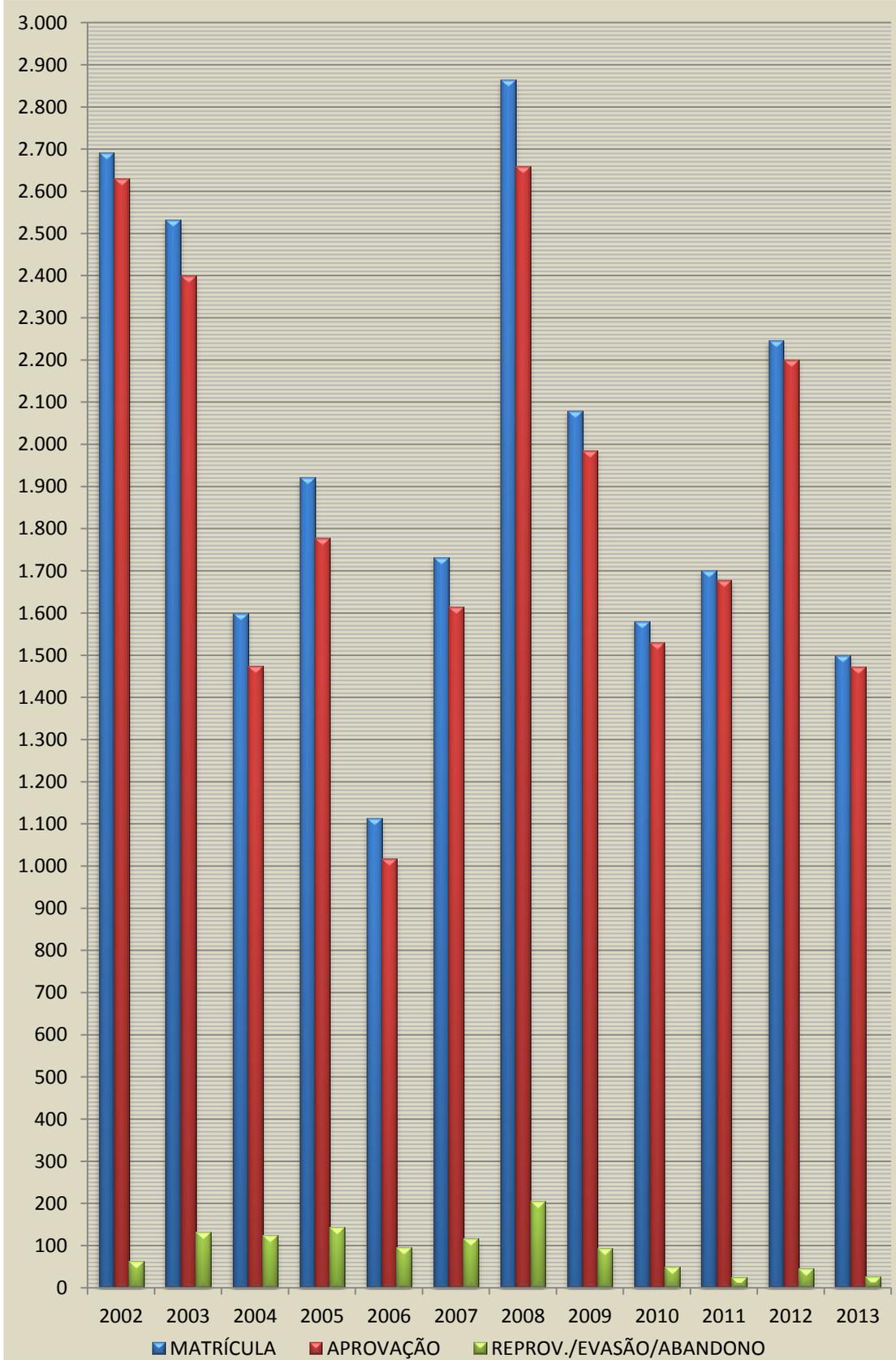
A Tabela a seguir mostra o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental – Projeto Poronga – nos anos de 2003 a 2013:

TABELA 1 – PROJETO PORONGA – MATRÍCULA – APROVAÇÃO - REPROVAÇÃO/
EVASÃO/ABANDONO - ENSINO FUNDAMENTAL

Ano	Matricula	Aprovação	Reprovação, evasão e abandono
2002	2.693	2.630	63
2003	2.532	2.400	132
2004	1.600	1.475	125
2005	1.921	1.778	143
2006	1.113	1.017	96
2007	1.732	1.615	117
2008	2.865	2.659	206
2009	2.080	1.986	94
2010	1.580	1.531	49
2011	1.702	1.677	25
2012	2.246	2.201	45
2013	1.499	1.473	26
TOTAL	23.563	22.442	1.121

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga

GRÁFICO 7 – PROJETO PORONGA – MATRÍCULA – APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO / EVASÃO / ABANDONO – FUNDAMENTAL



QUADRO 15 - TAXAS DE REPROVAÇÃO, EVASÃO, ABANDONO E APROVEITAMENTO –
ENSINO FUNDAMENTAL

Ano	Matricula	Reprovação, evasão e abandono %	Aproveitamento (%)
2002	2.693	2,3%	97,7%
2003	2.532	5,2%	94,8%
2004	1.600	7,8%	92,2%
2005	1.921	7,4%	92,6%
2006	1.113	8,6%	91,4%
2007	1.732	6,8%	93,2%
2008	2.865	7,2%	92,8%
2009	2.080	4,6%	95,4%
2010	1.580	3,2%	96,8%
2011	1.702	1,5%	97,7%
2012	2.246	2,1%	98,5%
2013	1.499	1,8%	98,3%
TOTAL	23.563	4,8%	95,2%

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga

Podemos verificar, analisando que no quadro anterior todos os dados do Projeto Poronga, classe de aceleração da aprendizagem para o Ensino Fundamental do Acre, são muito flutuantes, mas podemos constatar algumas conclusões básicas, como por exemplo:

- Em 2002, o ano em que o programa foi implementado, tivemos 2.693 alunos matriculados – ano que ficou em 2º lugar em quantidade de alunos matriculados –, tivemos um percentual de somente 2,3% entre reprovação, evasão e abandono. Podemos considerar um valor relativamente baixo se levarmos em consideração que no ano de 2008 – ano de maior número de alunos matriculados, 2.865 – não muito distante da quantidade de matrículas de 2002 –, no entanto, tivemos um percentual de 7,2% entre reprovação, evasão e abandono. Percebemos que, proporcionalmente, a taxa de aproveitamento caiu de 97,7% no ano de 2002 para 92,8% no ano de 2008.
- Os anos com maior ou menor número de matrículas são aleatórios, não há como dizer o porquê de aumentarem ou diminuírem, o fato importante, neste caso, é que se percebe claramente a diminuição na taxa de reprovação, evasão e abandono no período de 2003 a 2013. Isto demonstra que os alunos que ingressaram nos anos citados, aos poucos vêm conseguindo manter-se na escola até finalizar a etapa de ensino em que se encontram demonstrando que a metodologia aplicada está sendo

melhor assimilada e o conteúdo é transmitido de tal forma que se torna atrativa ao aluno.

- A diminuição do número de matrículas nos últimos anos do quadro, também pode significar que o número de alunos com distorção idade-série está diminuindo.

O Projeto Poronga Fundamental atendeu no período de 2013/2014 um total de 3.870 alunos distribuídos em 108 turmas, distribuídas por 54 Escolas Estaduais, abrangendo 08 municípios do Estado. No município de Rio Branco contamos com 28 escolas que oferecem o Projeto Poronga Fundamental, com 57 turmas e um total de 2.142 alunos.

Esses dados importam porque o valor do projeto não está somente em levar este aluno excluído de volta para a escola, mas também, mantê-lo frequentando até a sua conclusão e dar a ele condições de se inserir na sociedade como sujeito de direito que é, com chances, se assim o desejar, de dar continuidade a seus estudos e estar inserido, com competência no mercado de trabalho.

Em conversa informal, o Coordenador Pedagógico de uma das escolas designadas pela Secretaria de Educação Estadual para a execução do PEEM (colaborador2) relatou que: desde a década de 1990, havia uma preocupação do Estado quanto à situação da Educação como um todo, porque os índices registrados de alunos em idade escolar que se encontravam fora da escola de ensino fundamental, 1º e 2º segmentos eram altíssimos e se configuravam em uma realidade negativa para o Estado que precisava de alguma forma, encontrar uma solução para que esses alunos retornassem à escola e concluíssem o ensino fundamental, tornando-se aptos a cursar o “2º grau” (atual Ensino Médio).

Explicou que um problema grave à época era que já havia um percentual muito grande desses alunos que se encontrava em situação de distorção idade/série e que, conseqüentemente, chegariam ao Ensino Médio levando consigo essa distorção. O que levou o governo a firmar parceria com a Fundação Roberto Marinho visando a correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental com a pretensão de fazer com que esses alunos pudessem chegar ao Ensino Médio com o mínimo de distorção.

Para isso o Governo do Estado, por meio da SEE criou o Programa PORONGA, com a finalidade de atender os alunos em defasagem do Ensino Fundamental. Porém, alertou que, àquela época já se sabia que o problema não havia sido resolvido com a implantação do Programa de Correção para o EF, porque um grande número de alunos que chegava ao EM já apresentava distorção idade/série e o Programa de EJA não atendia à formação para o EM.

Pensou-se, então, em novas parcerias para a implantação e utilização de programas que atendessem a essa demanda repressada; foi quando o Governo do Estado, por meio da SEE realizou assinatura de um convênio com a Fundação Roberto Marinho para oferecimento de um programa para o ensino médio.

Desta forma, temos o primeiro documento escrito referente à Correção de Fluxo do Ensino Médio no Acre, nosso objeto de pesquisa, que segundo o mesmo colaborador, foi viabilizado por meio da parceria entre a SEE e a equipe técnica e pedagógica da FRM que disponibilizou, mediante contrato, todo o suporte técnico, além de capacitação pedagógica para a equipe de formadores da SEE, atuando como formadora e capacitadora dos professores que trabalhariam no Programa Especial do Ensino Médio. Como já havia o PORONGA para o EF, o novo programa passou a ser chamado de PEEM/Porongá.

Iniciado com uma demanda estimada em quase 7.500 alunos somente em Rio Branco, segundo o mesmo colaborador, o programa oferecia uma dinâmica e metodologia próprias, tanto do aspecto de planejamento, quanto de execução. O planejamento foi realizado sem a divisão por áreas de conhecimento, os professores se reuniam em um único ambiente para discutir e planejar as atividades a serem desenvolvidas de acordo com as orientações sugeridas pela equipe de supervisores da FRM. Todas as ações desenvolvidas, debates, planejamentos e execução do programa eram acompanhados pela equipe de supervisores, bem como pela equipe de formadores da SEE.

Existem vários programas nos diferentes estados brasileiros que têm a mesma finalidade que o PEEM/Porongá, ou seja, corrigir a distorção idade-série de um grande contingente de jovens e adultos que não conseguiram concluir a escolaridade básica.

A duração desses programas não pode ser determinada tendo em vista que, se a educação brasileira continua perpetuando os problemas causadores dessa distorção, sempre haverá alunos em distorção idade-série, que abandonaram a escola porque precisam trabalhar, porque não tem condições financeiras para continuar estudando, porque precisam ajudar em casa cuidando de irmãos menores, porque têm dificuldades de aprendizagem, simplesmente porque a metodologia não é atrativa ou não lhe parece importante o que deve estudar quando aquilo não faz parte do seu mundo.

Segundo os autores pesquisados – Arroyo (2000); Sampaio (2000); Setúbal (2000); Querino (2000); Prado (2000); Brandão (2000); Almeida Junior (2006); Melo, L (2010); Silva (2011); Melo, E (2013) e Damasceno & Santos (2011) – esses problemas sociais,

econômicos, estruturais, políticos – são difíceis de resolver e tendem a provocar essa situação de continuidade dos programas de aceleração da aprendizagem.

Falta eficiência na construção de modelos de políticas educacionais que atraiam o aluno para a escola e que, mais do que atrair, os faça permanecer até o final da educação básica. Falta dar qualidade e equidade a nossa educação, falta o respeito à pessoa humana, com suas deficiências e falhas. Falta dar o valor devido aos profissionais da educação, com salários dignos, ambiente de trabalho apropriado às condições climáticas das diferentes regiões do país, salas equipadas com os materiais adequados e necessários para que se faça da escola um lugar onde o aluno queira estar e nela se sinta bem e motivado.

O PEEM foi expandido para outros municípios e, principalmente, nas áreas de floresta, aonde não chegava a educação.

3.3 O PAPEL DAS EMPRESAS PRIVADAS NOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

Começaremos falando do papel da Fundação Roberto Marinho, tendo em vista ter sido com ela firmado contrato de prestação de serviço para a implantação da correção de fluxo no Estado do Acre. Portanto, o papel da FRM está na elaboração da Metodologia utilizada nos Programas de Aceleração tanto do segundo segmento do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano como no Ensino Médio, ademais são utilizadas mídias de DVD, Kits de Projetos Complementares produzidos pela FRM e livros do Novo Telecurso®. Anualmente a FRM é responsável também pelo assessoramento à Equipe de Coordenação e Supervisão do Programa e acompanhamento pedagógico a professores, coordenadores e supervisores que trabalham na capital e nos municípios. Os acordos com a FRM³¹ estão presentes em vários estados brasileiros, isto pode ser verificado no mapa que segue abaixo:

³¹ Por meio de uma metodologia que congrega várias tecnologias e atividades pedagógicas, o Telecurso vem sendo utilizado em todo o país por governos, empresas e organizações do terceiro setor: Tecendo o Saber (MS, RN, PE e RJ); Projeto Poronga (AC) e Tempo de Avançar (CE); Projeto Quilombos (GO, BA e PE), Avanço Escolar e Viva Educação (MA); Formação Educacional (ES, PA e MG); Agente Comunitário de Saúde e Ensino sem Fronteiras (BA); ProJovem (Brasil); Tempo de Acelerar (AM); Acelerar É Preciso (SC); Projeto Cidadania, Rocinha do Saber e Maré do Saber (RJ), entre outros. Em todos esses projetos, os índices de aprovação sempre foram superiores a 90% (Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <http://www.frm.org.br>. Acesso em 10/07/2013)

MAPA 4 – PROGRAMAS DA FRM EM CADA ESTADO



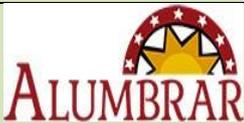
Fonte: <http://www.frm.org.br>

QUADRO 16 – PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

(continua)

 <p>PROJETO PORONGA</p>	<p>Desde 2002 a Fundação Roberto Marinho e o Governo do Acre firmaram uma parceria que tem como meta reduzir os índices de distorção idade-ano no estado. O projeto já é referência em educação para todo o Brasil: nos últimos anos, o Acre reduziu a distorção idade-ano que em 2002 era de 55,6% para, em 2013, 30,8%. Além disso, a posição desse estado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em relação aos outros estados brasileiros, saltou do 27º lugar (último), em 2001, para o 3º lugar, em 2013 (anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual). Poronga é como os seringueiros chamam a lanterna que usam na cabeça e que ilumina seus passos pela floresta.</p>
---	--

(Conclusão)

	<p>Programa que é fruto da parceria entre a Fundação Roberto Marinho e o Governo do Amazonas. Desde 2009, ele foi adotado com dois desafios específicos: atender jovens e adultos que querem concluir a educação básica na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e levar o ensino regular a regiões de difícil acesso. Para o ensino regular, a proposta é garantir a estudantes matriculados no Ensino Fundamental uma Educação Básica de qualidade. A Igarité, que dá nome a este projeto, é uma canoa de madeira que faz o transporte da população ribeirinha na região.</p>
	<p>Em 2014 foi firmada a parceria da Secretaria da Educação do Estado da Bahia com a Fundação Roberto Marinho, este projeto tem como objetivo enfrentar o desafio da distorção idade-ano no ensino fundamental do estado da Bahia.</p>
	<p>Projeto de aceleração escolar para atender estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio da rede estadual de ensino paraense, que se encontram em distorção idade-ano, utilizando os materiais do Telecurso e a Metodologia Telessala™.</p>
	<p>O Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado de Educação, firmou parceria com a Fundação Roberto Marinho para atender 44 mil alunos da capital e do interior do estado. A defasagem idade-ano, que impede o ingresso de novos alunos com faixa etária regular ao sistema público de ensino, acarreta desperdício de recursos públicos e é um dos problemas mais graves da educação.</p>
	<p>O projeto, em parceria com o governo de Pernambuco, foi adotado em 2007 como política pública no estado para alunos em defasagem idade-ano no Ensino Médio. Desde 2010 atende também a estudantes do Ensino Fundamental. Seu nome, Travessia, é inspirado na canção de Milton Nascimento. Essa música, inclusive, tornou-se um hino para alunos e professores do programa.</p>
	<p>Programa em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro desde 2009, o Autonomia chega ao sexto ano, voltado para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, para corrigir a distorção idade-ano. Com ele, o governo pretende assegurar a esses estudantes a conclusão de sua escolaridade, em menor tempo, e possibilitar sua inserção no mundo do trabalho. O projeto atende alunos com idade mínima de 15 anos, no Ensino Fundamental, e 17 anos, no Ensino Médio, da rede estadual de ensino. A inspiração para o nome Autonomia veio de duas importantes fontes. Além de ser o título de um famoso samba de Cartola, o termo é reforçado pelos ideais de Paulo Freire, no livro "Pedagogia da Autonomia"</p>
	<p>Projeto em parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Desenvolvido, inicialmente, para alunos com grandes lacunas de aprendizagem em matemática, hoje ele também promove a aceleração dos estudos e corrige a distorção idade-ano de estudantes entre 14 e 18 anos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.</p>
	<p>Parceria entre a Prefeitura de Paraty e a Fundação Roberto Marinho iniciada em 2011, o projeto tem como objetivo promover a escolarização no Ensino Fundamental (anos finais) em seis comunidades caiçaras da região: Ponta da Juatinga, Pouso da Cajaíba, Calhaus, Ponta Negra, Saco Claro e Praia do Sono. O Azul Marinho é um alimento típico dos caiçaras. É um prato rústico feito com bananas verdes e pirão.</p>
	<p>Salto é o nome do projeto, fruto da parceria da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia com a Fundação Roberto Marinho, dedicado aos estudantes com distorção idade-ano, do 1º ao 9º ano do ensino regular e EJA. Cinco mil estudantes de 108 escolas em 41 municípios de Rondônia fazem parte do Salto.</p>

Fonte: <http://www.frm.org.br>.

No caso específico do Acre, o Governo do Estado representado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte e a Fundação Roberto Marinho firmaram contrato de prestação de serviços para implementar no estado o Projeto Poronga (destinado a alunos do Ensino Fundamental) e o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM), tendo como objetivo principal a oferta de educação cujo público alvo são os alunos da escola pública que se encontram em defasagem idade-série. Desta forma, as dificuldades em desvendar os prós e contras das classes de aceleração da aprendizagem estão no motivo pelo qual essas parcerias são firmadas tendo em vista ser o Estado o ente responsável por oferecer educação pública e gratuita em todos os níveis de ensino.

Outros convênios ou contratos de prestação de serviço são encontrados, também, com outras entidades sem fins lucrativos, tais como:

- **Parceria com a Fundação Volkswagen:** nos estados da Bahia, Paraíba, Espírito Santo, Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo.

QUADRO 17 – PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN

“A Volkswagen do Brasil foi uma das pioneiras no País a criar uma fundação, que completa 35 anos. Pela necessidade, na época, de formar nossos próprios empregados, ela foi concebida com foco na Educação. No entanto, há mais de 10 anos, passamos a atuar fortemente fora dos muros da empresa, investindo em projetos de educação na comunidade. Mas também há o pilar social, que já ajudou mais de 15 mil pessoas com projetos desenvolvidos nas comunidades”, afirmou o presidente da Volkswagen do Brasil, Thomas Schmall.

O projeto “**Aceleração da Aprendizagem**” beneficiou, neste ano, um total de 1.900 alunos e 203 educadores na Bahia (Simões Filho e Camaçari), Espírito Santo (Aracruz, Linhares e Ibirapu) e Paraíba (João Pessoa). A Bahia começou a ser atendida em 2014 pela Fundação Volkswagen. O Espírito Santo já contava com o “Aceleração da Aprendizagem” em Cariacica, Serra, Viana e Vila Velha; a Paraíba já era atendida com o “Pró-Educar Brasil”, nas cidades de Cabedelo e João Pessoa. O projeto “Aceleração da Aprendizagem” estreou em 2011 em Resende (RJ) e já beneficiou um total de 4.324 alunos e 781 professores nesses quatro Estados.

Conheça os programas da Fundação Volkswagen: Educacionais

- **Aceleração da Aprendizagem** – Projeto de formação continuada para educadores de redes públicas de ensino, para reduzir a defasagem idade-série no Ensino Fundamental, evitando a evasão escolar. Para que alunos multirrepetentes não fiquem desmotivados, o projeto trabalha esses estudantes de forma individual e intensiva, em classes de aceleração, corrigindo também problemas de alfabetização. Esses estudantes são preparados durante dois anos, na sala de aceleração, para depois ingressarem na série adequada à sua idade.

Fonte: <http://www.vwbr.com.br/fundacaovw>

- Parceria com o **Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco - Programa Acelera Brasil:** Rio Grande do Sul, Goiás, Piauí e Pernambuco.

QUADRO 18 – PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO INSTITUTO AYRTON SENNA

	<p>SE LIGA.</p> <p>Em um ano, alfabetiza crianças que estão defasadas nos estudos, tendo repetido várias séries porque não sabem ler nem escrever. O Se Liga ajuda a corrigir o fluxo escolar e a combater a evasão garantindo o aprendizado nas séries seguintes.</p>
	<p>ACELERA BRASIL.</p> <p>Contribui para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do ensino fundamental e consiga avançar em sua escolaridade. De acordo com seu aproveitamento, os alunos do Acelera Brasil podem em um ano recuperar de 2 a 4 anos perdidos em repetências.</p>
	<p>CIRCUITO CAMPEÃO.</p> <p>O Programa contribui para “fechar a torneira” do analfabetismo, da repetência e da baixa aprendizagem na fonte – do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O Circuito gerencia e acompanha o ensino e a aprendizagem para garantir uma educação de qualidade.</p>

Fonte: <https://ias.doacaosenna.org.br>

Quando um determinado estado não tem a matéria prima ou mão de obra especializada necessária e suficiente para a implementação da referida política de forma eficaz, ou seja, de forma a corrigir a distorção idade/série causada pela reprovação, repetência e evasão dos educandos, lança mão de outros mecanismos que possibilitem a mediação do problema. No caso em pauta as providências se referem a contratos firmados para prestação de serviços por empresas do setor privado. Instituições sem fins lucrativos que se responsabilizam pela confecção do material necessário e a orientação pedagógica a supervisores e professores para que o programa tenha os resultados esperados.

Os principais benefícios na implementação de projetos através de contrato de prestação de serviço com uma entidade particular, caracterizada como sendo uma Fundação

sem fins lucrativos, são: redução de custos, cooperação entre as partes, maior eficiência e nível de serviço com diminuição de prazos, melhora na qualidade, pagamento regulado pelo desempenho, facilidade de gerenciamento pelo Poder Público, pagamento parcelado de acordo com o que for contratado e foco do Governo em suas atividades estratégicas.

No capítulo a seguir, o do contexto do texto, por meio dos documentos, percorreremos o caminho de oficialização do PEEM/Porongá.

4 PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO PEEM/PORONGA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Os documentos que surgem a partir do contexto de influência se concretizam na produção de textos de lei que cumpriram o papel de oficializar o Programa Especial de Ensino Médio – PEEM/Porongá. O primeiro documento a ser analisado foi o Projeto Pedagógico do Programa³² e em seguida analisamos o Contrato de Prestação de Serviço assinado entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho, cedidos pela Coordenação dos Programas Poronga e PEEM/Porongá. Os demais documentos são Pareceres e Resoluções emitidos e cedidos à pesquisadora pelo Conselho Estadual de Educação, outros pela Secretaria de Educação e, ainda pela Coordenação dos Programas Poronga e PEEM/Porongá.

De acordo com Mainardes (2006, p. 97) os textos políticos representam a política e são elaborados em uma linguagem que pertence ao interesse público mais geral e que essas representações, normalmente, tomam formas distintas como, por exemplo: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”. Explica, ainda, que a política só se realiza quando essas representações textuais chegam ao momento de serem postas em prática, pois é na prática, na ação desta política que os textos são interpretados, (re)interpretados e (re)configurados pelos atores responsáveis pela atuação na prática. Esses textos devem “ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção” e que, desta forma as políticas não deixam de ser ingerências textuais, mas estão impregnadas de obstáculos materiais e de possibilidades. As consequências reais a essas formulações são vivenciadas no contexto da prática, ou seja, quando são colocadas em ação.

Segundo Mainardes (2007, p. 35), os ajustes nas políticas são realizados de acordo com as contribuições daqueles profissionais que atuam nas escolas e que por meio de sua vivência podem contribuir na busca de soluções para os problemas e dificuldades enfrentadas quando postas em prática essas representações dos textos que poderão ser reescritos ou reconfigurados para se adaptarem à realidade dada.

Da definição cronológica de construção das políticas voltadas para a correção do fluxo escolar e a partir do Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Porongá, damos

³² No Anexo 2 desta pesquisa consta a cópia do referido documento.

continuidade ao texto explicando como surgem essas leis e se houve participação dos profissionais em educação e da sociedade na elaboração desses textos.

Pretendemos verificar se os textos apresentados para a oficialização da política são acessíveis e de fácil compreensão e se sofreram algum tipo de alteração desde sua primeira versão até a presente data.

Primeiramente, relacionamos os documentos escritos disponibilizados pelos órgãos competentes. Estes documentos são poucos e muito difíceis de serem encontrados, tendo em vista haver, apenas, um núcleo de Coordenação do Projeto Poronga - Fundamental e Médio, em Rio Branco, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Acre, responsável pela implantação e acompanhamento de todos os programas de correção de fluxo. Não havendo acervo com arquivos, no caso do PEEM/Poronga, referentes a todos os períodos, o que comprometeu o acesso aos dados necessários para o acompanhamento e avaliação deste programa.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico do PEEM/Poronga o programa foi implantado em catorze (14) escolas de Ensino Médio em Rio Branco, como já dito anteriormente, em março de 2005, quando o índice de distorção idade-série, na capital do Estado – Rio Branco – chegava a 72% dos alunos matriculados no Ensino Médio Regular.

O programa foi desenvolvido somente no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, em períodos de 18 meses ininterruptos, de março de um ano a setembro do ano seguinte em 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008. A partir de 2008/2009 foi expandido para outros municípios, no caso, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Brasileia e Epitaciolândia. As escolas estaduais designadas para a sua execução receberam materiais didáticos, tais como livros e DVD's do Telecurso2000, bem como equipamentos para reprodução dos materiais das teleaulas, tais como, televisores e aparelhos.

Ainda baseando-nos no projeto pedagógico do PEEM/Poronga, verificamos que o programa é uma proposta voltada para o encaminhamento dos concludentes à inserção no mercado de trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania. Traz também uma proposta de inclusão social, de valorização e de reconhecimento do capital humano como principal patrimônio de uma instituição. Tem a pretensão de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação ao ser integrado ao projeto pedagógico das escolas designadas e, assim, garantir a certificação de conclusão do Ensino Médio aos alunos que participarem do Programa. As classes de aceleração da aprendizagem são consideradas como uma estratégia pedagógica que parte da

ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos com a finalidade de ajudá-los a recuperar o tempo perdido.

No que se refere à proposta pedagógica do programa e, de acordo com o que consta do projeto do PEEM/Poronga, vários eixos norteadores direcionam o aprendizado dos alunos para atividades básicas da formação humana como a inserção no mundo do trabalho e nas práticas sociais; habilidades e competências como o “aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” no momento de colocar em prática o seu exercício da cidadania. O aluno como eixo principal do projeto, deve ser visto como o sujeito que tem a capacidade de construir o conhecimento a partir da sua experiência de vida que levará como referencial para todo o seu aprendizado, dentro e fora da escola; é o sujeito reflexivo e crítico que tem suas próprias opiniões e um posicionamento diante da sociedade que o cerca. É um programa que, de acordo com o seu projeto, vem tentando dar ao seu público alvo uma nova visão de vida mostrando que eles são capazes de adquirir o conhecimento que necessitam para participar ativamente da sociedade.

De acordo com dados obtidos na Coordenação dos programas de correção de fluxo escolar, vinculada à Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado de Educação, o Programa Especial de Ensino Médio – PEEM/Poronga é mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre. Está em execução em algumas escolas estaduais da capital e dos municípios, atendendo em 2013 um total de 4.365 alunos, distribuídos em 133 turmas, de 21 Escolas Estaduais e 06 Centros Socioeducativos (CSE) de 07 municípios do Estado do Acre, conforme especificado na tabela a seguir:

TABELA 2 - MATRÍCULA INICIAL/ PROJETO PEEM – ENSINO MÉDIO

Município	Escolas/CSE	Nº de turmas	Matrícula Inicial
Brasiléia	01	03	150
Cruzeiro do Sul	04*	25	707
Epitaciolândia	01	03	150
Feijó	01	09	330
Rio Branco	11*	81	2.433
Sena Madureira	01*	06	325
Tarauacá	01	06	270
Total: 7 Municípios	21 escolas/ 06 CSE	133 turmas	4.365 alunos

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga/ 2012

*01 CSE - Centro Socioeducativo – Cruzeiro do Sul;

*01 Centro Socioeducativo – Sena Madureira;

*04 Centros Socioeducativos em Rio Branco.

O papel do Governo Federal, para alguns programas de correção de fluxo, distribuídos em vários estados brasileiros, está no financiamento disponibilizado por meio do Plano de

Ações Articuladas (PAR) que já financiou por meio de Convênios Federais a aquisição de equipamentos tecnológicos (TV e DVD); mídias de DVD do Telecurso; Kits complementares e material didático para auxílio do professor na sala de aula.

Dentre os dados obtidos do site oficial do Governo do Estado do Acre, vale destacar que o gestor é responsável por todo o financiamento do programa, como pode-se observar na análise apresentada no quadro a seguir.

QUADRO 19 - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE - PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO PEEM/PORONGA

(continua)

Apresentação

O Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso é uma Proposta Pedagógica pensada para jovens e adultos, sintonizada com as bases legais nacionais, as necessidades sociais, e centrada nos seguintes princípios:

- (Co)responsabilidade no exercício da “liberdade do aprender a aprender, do ensinar, do pesquisar e de valorizar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber”;
- Compromisso com a educação de qualidade;
- Vinculação entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social.

Neste entendimento a proposta contempla a construção de saberes significativos que permitam ao aluno uma postura crítica no mundo, sendo capaz de ler a realidade social de seu tempo e de transformá-la.

Centrada na multiplicidade dos meios, a proposta prioriza:

- A contextualização;
- A interdisciplinaridade;
- A transculturalidade;
- O espírito participativo ;
- Ação coletiva.

A ênfase nas avaliações diagnósticas e formativas:

Compreende o processo avaliativo como uma busca do melhor resultado possível e a torna presente em todas as ações do projeto. É, portanto, uma proposta educativa que não objetiva simplesmente a escolarização ou a inserção do aluno no mercado de trabalho. Ela vai mais além, e pretende que este aluno, inserido em seu meio, participe ativamente, intervindo, transformando perseguindo um ideário de justiça, de igualdade, de equidade, e, sobretudo de felicidade, individual e coletiva para o prosseguimento de estudos e à formação profissional.

O Programa foi criado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO com o objetivo de corrigir a distorção e proporcionar uma educação, onde o aluno seja capaz de exercer sua cidadania de forma produtiva como sujeito histórico no processo de evolução da vida humana e da sociedade.

No ano letivo de 2015 o PEEM atende a 4.674 alunos, matriculados em 146 turmas distribuídas em 26 escolas estaduais e mais 07 centros Socioeducativos nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Sena Madureira, Senador Guiomard, Capixaba, Xapuri, Eptaciolândia e Brasília.

Objetivo Geral

- Oferecer aos alunos da escola pública do Estado do Acre, que se encontram em defasagem idade-série escolar, um aprendizado com qualidade através do Projeto Especial de Ensino Médio.

(conclusão)

Objetivos Específicos

- Oportunizar aos alunos em distorção idade-série, a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequada;
- Realizar acompanhamento pedagógico, sistemático e por amostragem as telessalas;
- Contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação desenvolvidos nas escolas envolvidas no Projeto;
- Integrar o Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso ao Projeto Pedagógico das Escolas;
- Garantir a certificação de conclusão do Ensino Médio aos alunos que participarem do Projeto.

Resultados dos programas:

- Os resultados positivos do Projeto podem ser comprovados quando se verifica o sucesso obtido numa média de aproveitamento de 95,2% dos alunos que tiveram a correção de fluxo no Projeto Poronga.
- Alunos que concluíram o Programa no período de 2002 a 2014 – 24.526
- Média de Aprovação – 95,2%
- O Programa de aceleração no Ensino Médio/PEEM está oportunizando aos alunos em distorção idade/série, a conclusão da educação básica em um prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequada aos objetivos e metas estabelecidas.

A Metodologia Telessala™ foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso e é utilizada em todos os projetos implementados pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com instituições públicas ou privadas. Aplicada desde 1995, ela é resultado de um conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais que têm suas raízes nas práticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, inspiradas em Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Texeira e Darcy Ribeiro. Nas nossas salas de aula, os estudantes assistem às teleaulas junto com um professor formado na Metodologia Telessala™ e têm atividades desenvolvidas para que concluam os ensinamentos Fundamental e Médio de forma prazerosa, concentrada e repleta de aprendizagem. Nos projetos do Telecurso em parceria com prefeituras e governos, os próprios professores da rede pública passam por uma formação para fazerem uso dessa metodologia em sala.

Na sala de aula da Metodologia Telessala™ o estudante:

- É construtor de seu conhecimento;
- Participa de uma rede colaborativa de aprendizagem;
- Constrói vínculos significativos;
- Vivencia novas situações de aprendizagem a partir de sua experiência de vida;
- Interage com o conhecimento científico, tecnológico e cultural de forma dinâmica, reflexiva, crítica e contextualizada;
- Desenvolve a argumentação e fortalece sua leitura e escrita;
- Utiliza as diversas linguagens artísticas;
- Vivencia a cultura e reconhece nela os valores e identidades de sua história;
- Participa de atividades de investigação e pesquisa;
- Aplica novos conhecimentos às situações cotidianas;
- Incorpora novas atitudes de cidadania.

Fonte: Coordenação dos Projetos Poronga e PEEM/Poronga

No quadro a seguir é apresentada a Matriz Curricular do PEEM/Poronga.

QUADRO 20 - MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO 2012/2013

	ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				
			1º	2º	3º	4º	
NÚCLEO NACIONAL COMUM	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	140	-	-	-	TEMAS TRANSVERSAIS
		Arte	-	-	-	80	
		Educação Física	20	20	20	20	
		Língua Estrangeira – Inglês	-	-	80	-	
		Língua Estrangeira – Espanhol	-	80	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	-	140	-	-	
		Química	-	-	-	100	
		Biologia	100	-	-	-	
		Física	-	-	100	-	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geral e do Brasil	-	130	-	-	
		Geografia	-	-	80	-	
		Filosofia	80	-	-	-	
		Sociologia	-	-	-	80	
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Projetos de Aprendizagem:	-	-	-	-	
		Educação a mesa	60	-	-	-	
		Tá na Roda	-	70	-	-	
		Tom da Amazônia	-	-	40	-	
		Empreendedorismo	-	-	-	60	
		Período de Integração	20	-	-	-	
TOTAL			420	440	320	340	
TOTAL GERAL			1.520				
BASES LEGAIS	Constituição Federal 1988 - Art. N° 208, II LDBN - 9394/96 - ART.23,24 V B e Art. 36, I II e III inciso 1º I, II e III.						
	Parecer N° 15/98 CNE / CEB - RESOLUÇÃO - N° 03/98 CNB / CEB						
	OBS - "A reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização". (PCN - Ensino Médio)						

Esta matriz curricular não traz nenhuma diferença da Matriz Curricular do PEEM/Poronga – Novo Telecurso, de 2008, estando em consonância com os princípios e diretrizes curriculares nacionais vigentes à época e, portanto, organiza o conhecimento nas áreas especificadas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Numa perspectiva interdisciplinar e de contextualização tem como finalidade assegurar “uma educação de base humanística, científica e tecnológica”. Os conteúdos são organizados em quatro (4) módulos separados por um período onde o educando trabalha os seguintes Projetos de Aprendizagem: Educação à Mesa, Tá na Roda, Tom da Amazônia e Empreendedorismo. Os Projetos de Aprendizagem foram desenvolvidos especificamente para os alunos de Ensino Médio e têm como finalidade contribuir para a Inclusão Social e para a formação do educando de modo a estimular o seu desenvolvimento para a “pesquisa científica, para a cultura como cidadão participante ativo da vida social e comunitária”, de acordo com o texto do projeto.

Os temas referem-se:

QUADRO 21 - PROJETOS DE APRENDIZAGEM DO PEEM/PORONGA

<p>1- EDUCAÇÃO A MESA – Trata-se de um amplo programa de educação alimentar e nutricional, que se insere na estratégia do governo federal de consolidar uma política Nacional de segurança alimentar, para atender os que se encontram em condições socioeconômicas mais vulneráveis. São ações desenvolvidas numa parceria do Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (MDS) com a Fundação Roberto Marinho e o apoio do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.</p>
<p>2- TOM DA AMAZÔNIA – É um Projeto que tem como objetivo sensibilizar a todos para importância da preservação da Amazônia e da disseminação do conhecimento da cultura local. É um Projeto de Educação ambiental que utiliza a educação como ferramenta de conscientização da importância de preservar o meio ambiente, estimula o Exercício da cidadania – despertando as consciências e definindo responsabilidades. É abordado na sala de aula, de forma interdisciplinar, os aspectos socioambientais da floresta amazônica, dando ênfase ao desenvolvimento sustentável e a cultura indígena da região</p>
<p>3- TÁ NA RODA – “Tá na Roda uma Conversa sobre Drogas” Foi criado especialmente para apoiar os educadores, os pais e a comunidade no trabalho de prevenção ao uso de drogas. Sua finalidade é oferecer à escola e à sociedade um instrumento didático-pedagógico que possa contribuir diretamente para o desenvolvimento das capacidades de análise reflexão e crítica dos adolescentes em relação a prevenção às drogas.</p>
<p>4- CAMINHO DAS ÁGUAS - É um Projeto que tem como finalidade o desenvolvimento de atividades educativas ligadas a temática da água. Este projeto une a expertise da ANA, no que diz respeito a atividades voltada para a conservação e o consumo responsável de água, e a Fundação Roberto Marinho, quanto a disseminação de conteúdos educativos por intermédio de programas televisivos e kits para ações presenciais de educação.</p>
<p>5- EMPREENDEDORISMO: PROJETO CIDADÃO EMPREENDEDOR - É um projeto pedagógico multidisciplinar oferecido aos alunos do PEEM-Porongá Médio, desenvolvido com as disciplinas de Química, Sociologia e Educação Física. Tem como finalidade despertar o espírito de cidadania, ampliar os horizontes profissionais dos alunos, ajudando-os a desenvolverem competências, tornando-os mais autônomos em suas escolhas e capazes de enfrentar com mais criatividade e determinação, os frequentes desafios da vida. O projeto tem também como objetivo chamar atenção dos alunos, sobre a importância da escola na formação de empreendedores, promover debates nas salas de aulas sobre as exigências do mercado de trabalho e a possibilidade de se sentir valorizado, colocando em prática o talento e a criatividade.</p>

No PEEM/Porongá, os projetos e as disciplinas compartilham objetivos e metas e podem ser desenvolvidos como projetos interdisciplinares apoiados nos temas transversais, nas tecnologias da informação e da comunicação. Desta forma atendem às finalidades do

Ensino Médio. A versão do EM telessalas³³ proporciona uma educação que estimula a iniciativa dos alunos a:

[...] auto-aprendizagem e o domínio de conhecimentos científicos, artísticos e culturais; articula temas contemporâneos, às novas linguagens e códigos, aos fundamentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania que habilitarão o aluno ao prosseguimento dos estudos e ao desenvolvimento de competências para o trabalho e para a vida em sociedade. Os programas televisivos, o material impresso e outros meios são responsáveis pela apresentação dos conteúdos curriculares. Não há divisão dos conteúdos por série, e sim uma seqüência considerada pedagogicamente adequada. O conteúdo não é totalmente esgotado no material, daí por que são produzidos materiais complementares e de apoio. As diversas disciplinas são tratadas de forma interdisciplinar, estabelecendo-se, já nos materiais, pontos de contato entre as diferentes disciplinas. A transversalidade é garantida através do uso de atividades complementares e integradoras (Projeto PEEM/Poronga, 2012/2013, p.12).

Verificamos que os objetivos constantes do Projeto do PEEM/Poronga são os mesmos constantes no site da FRM no que se refere ao TELECURSO2000. Desta forma, encontramos, ainda, em suas premissas, objetivos e metas constantes do projeto no qual, um dos maiores desafios para sustentabilidade da sociedade é de “ser e de estar no mundo”. Em suas premissas o projeto explica que este desafio pode ser resolvido havendo “vontade política, determinação, ousadia e formação de parcerias” e que, por meio dessas parcerias, é possível o desenvolvimento de programas articulados que deem ênfase à inclusão social, à autonomia, ao desenvolvimento de capacidades e à melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Apoiadas nessas crenças e na premissa de que o agir ou não agir de cada um contribui para a formação e consolidação da ordem social em que vivemos, a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre e a Fundação Roberto Marinho (FRM) assumem a implementação do Projeto Especial de Ensino Médio.

³³ De acordo com o que consta no site da Fundação Roberto Marinho: A Metodologia Telessala™ foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso e é utilizada em todos os projetos implementados pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com instituições públicas ou privadas. Aplicada desde 1995, ela é resultado de um conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais que têm suas raízes nas práticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, inspiradas em Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Nas nossas salas de aula, os estudantes assistem às teleaulas junto com um professor formado na Metodologia Telessala™ e têm atividades desenvolvidas para que concluam os ensinamentos Fundamental e Médio de forma prazerosa, concentrada e repleta de aprendizagem. Nos projetos do Telecurso em parceria com prefeituras e governos, os próprios professores da rede pública passam por uma formação para fazerem uso dessa metodologia em sala. Na sala de aula da Metodologia Telessala™ o estudante: É construtor de seu conhecimento; Participa de uma rede colaborativa de aprendizagem; Constrói vínculos significativos; Vivencia novas situações de aprendizagem a partir de sua experiência de vida; Interage com o conhecimento científico, tecnológico e cultural de forma dinâmica, reflexiva, crítica e contextualizada; Desenvolve a argumentação e fortalece sua leitura e escrita; Utiliza as diversas linguagens artísticas; Vivencia a cultura e reconhece nela os valores e identidades de sua história; Participa de atividades de investigação e pesquisa; Aplica novos conhecimentos às situações cotidianas; Incorpora novas atitudes de cidadania.

O Projeto é uma proposta pedagógica pensada para alunos do Ensino Médio da Rede Estadual que se encontram em distorção idade série, voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania. É ainda uma proposta de inclusão social, de valorização e de reconhecimento do capital humano como principal patrimônio de uma instituição (Projeto PEEM/Poronga, 2012/2013, p.4).

Constam ainda do Projeto como objetivos a oferta aos alunos que se encontram em defasagem idade-série, nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Acre:

[...] um aprendizado com qualidade; a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequada ao prosseguimento de estudos e à formação profissional; acompanhamento pedagógico; melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; garantir a certificação de conclusão do Ensino Médio aos alunos que participarem do Projeto.

Desta forma, a proposta pedagógica do PEEM/Poronga tem a finalidade de contemplar a aquisição de conhecimentos que sejam significativos e que permitam ao aluno uma postura crítica do mundo de forma a serem capazes de ler a realidade social de seu tempo e ter a possibilidade de transformar a sua forma de vida e de sua comunidade. A proposta está centrada na multiplicidade dos meios de conquista do conhecimento e tem como metas priorizar a contextualização, a interdisciplinaridade, a “transculturalidade”, o espírito participativo e a ação em sociedade; busca a ênfase nas avaliações diagnósticas e formativas, pensando no processo avaliativo como uma busca do melhor resultado possível para torná-la presente em todas as ações do projeto.

Segundo o novo Projeto do PEEM/Poronga, o TELECURSO2000, em 2008 incorporou avanços e conhecimentos da produção científica, histórica e cultural da modernidade; seus conteúdos foram ampliados e o seu currículo foi renovado com o acréscimo de novas disciplinas que passaram a fazer parte do programa e, necessariamente, dos Projetos.

O TELECURSO2000 transformou-se numa metodologia reconhecida pelo Ministério da Educação e adotada por redes públicas de ensino, empresas e outras instituições. É uma proposta voltada para o encaminhamento dos concludentes à inserção no mundo do trabalho e para a continuidade de sua formação. É considerada, também, uma proposta de inclusão social, de valorização e de reconhecimento do valor do ser humano como indivíduo dentro da sociedade.

O Projeto apresenta como objetivo contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação dos indivíduos inseridos nas escolas envolvidas no Projeto,

bem como, integrar o Projeto Especial de Ensino Médio ao projeto pedagógico das escolas e garantir a certificação de conclusão do Ensino Médio aos alunos que participarem do Projeto.

As Ações Estruturantes do Programa estão expostas no quadro abaixo com os dados retirados do Projeto do PEEM/Poronga 2012/2013:

QUADRO 22 - AÇÕES ESTRUTURANTES DO PROJETO PEEM/Poronga

(continua)

Formação de Professores	Estrutura e funcionamento do Programa; Fundamentação Pedagógica; Metodologia e uso dos meios; Dinâmica das salas de aula.
Período de Integração:	Avaliações Diagnósticas Iniciais, Intermediárias e Finais; Integração; Adaptação à metodologia; Formação do grupo; Introdução ao trabalho com as equipes.
Atividades Pedagógicas com Linguagens: Promoção de atividades sistemáticas focadas nas linguagens Maternas (Língua Portuguesa) e Matemática, perpassando os quatro módulos, com o objetivo de:	Fornecer ao estudante o instrumento necessário para a construção do conhecimento com estas linguagens; Explorar, sistematizar e enfatizar o aspecto lúdico e criativo do conhecimento da própria língua do saber matemático; Privilegiar, em Língua Portuguesa e Matemática, temáticas e questões de vocabulário articuladas com a leitura e abordagem de obras da literatura brasileira.
Acompanhamento Pedagógico ao longo do processo, esta atividade:	Apoia o professor no uso da metodologia; Identifica conquistas e desafios; Busca soluções coletivas para a superação dos desafios identificados; Fortalece e mantém elos de confiança e comunicação entre os atores do Programa em torno das principais questões pedagógicas.
Encontro de Gestores	Apresentação e discussão da proposta; Apresentação dos resultados obtidos; Identificação de desafios e busca de soluções; Estabelecimento de redes de parceria no enfrentamento de desafios apontados pelo Programa.
Produção de Cadernos Pedagógicos	Cadernos pedagógicos específicos para o professor voltados à vivência da metodologia e ao seu processo de formação; Cadernos de atividades, em apoio à escolarização do estudante.
Avaliação Institucional	Avaliação diagnóstica censitária (linha de base), Avaliação analista/quantitativa e, avaliação de saída (linha somativa/quantitativa) para alunos, professores, coordenadores e gestores.
Formatura	Promoção de solenidade de formatura

Em síntese, dessas ações estruturantes deve resultar:

- No que se refere à formação de professores³⁴ é essencial que estes conheçam bem a estrutura do programa e como ele deve funcionar para obtenção de resultados; devem conhecer bem a fundamentação pedagógica e a metodologia utilizada para ter a

³⁴ Todos os professores que atuam no programa têm, pelo menos, Graduação completa.

compreensão do todo e poder colocá-la em prática utilizando em sala de aula as dinâmicas elaboradas;

- O período de integração deve ter a participação de toda a equipe desde os coordenadores até os professores para que tenham a habilidade de promover as avaliações diagnósticas no início do programa, durante o programa e na finalização do mesmo. Todos devem estar adaptados à metodologia para que tenham competência de inserir o aluno no contexto.
- O grupo deve estar coeso³⁵, pois na promoção de atividades sistemáticas das diferentes disciplinas deverão orientar o aluno de modo a que assimile os conteúdos trabalhados, utilizando-se de recursos variados com o intuito de prender a atenção do aluno e conseguir que ele apreenda as informações compartilhadas.
- O acompanhamento pedagógico é imprescindível para que o grupo de trabalho tenha o apoio da estrutura nos momentos de dúvidas quanto ao uso da metodologia, sobre como agir diante de desafios e como superá-los e funciona como processo fortalecedor dos profissionais envolvidos para que os problemas sejam resolvidos sem que afetem a aprendizagem do aluno.
- O encontro de gestores tem a finalidade principal de debater problemas e apresentar propostas na busca de resultados satisfatórios.
- A produção de cadernos pedagógicos está relacionada à vivência do professor ao colocar em prática as atividades propostas pelo programa.
- A avaliação institucional é realizada por alunos, professores, coordenadores e gestores com o intuito de detectar possíveis problemas na estrutura com a finalidade de analisá-los e descobrir probabilidades de reordenação.

³⁵ O grupo que trabalha no Programa de Correção de Fluxo, no Estado do Acre, é composto, principalmente pelos técnicos da Secretaria de Educação, pelos Orientadores Pedagógicos, Supervisores e Professores.

A seguir apresentamos o próximo documento escrito, considerando-se a ordem cronológica. Trata-se do contrato de prestação de serviço³⁶ que celebraram entre si o Governo do Estado do Acre, representado pela Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho, firmado em 15/02/2005. O contrato trata da participação da FRM e está especificado como a participação na cogestão, capacitação de docentes e supervisão pedagógica, no contexto do Projeto de Correção de Fluxo Escolar, no Ensino Fundamental e Médio, utilizando-se do TELECURSO2000. Neste documento consta na letra “b”, da SUBCLÁUSULA PRIMEIRA que o referido contrato consistirá em:

[...] capacitar os docentes que irão atuar no projeto em questão, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO2000, para correção de do fluxo de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio³⁷, em 71 TELESSALAS, beneficiando aproximadamente 2.485 (dois mil, quatrocentos e oitenta e cinco) alunos da Cidade de Rio Branco/AC (Contrato de Prestação de Serviço, p. 2). (o grifo é nosso)

O prazo de duração de contrato é de 18 meses para a correção de fluxo do ensino médio e o pedido de renovação consta do Diário Oficial do Estado do Acre, ano XLII, nº 10.106, de 20 de agosto de 2009, páginas 2 e 3, publicação da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO solicitando DISPENSA DE LICITAÇÃO:

Tendo em vista o contido nas justificativas de fls. 04/14, no PROCESSO/SEE Nº 0016674-6/2009, e o PARECER PGE/PA Nº 0422/2009, da douta Procuradoria Geral do Estado (fls. 139/146), opinando pelo cabimento da INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO, com fundamento no artigo 25, inciso II, c/c o art. 13, incisos III e VI, da Lei nº 8.666/93 e suas alterações, autorizo a INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO e ADJUDICO para que o Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, contrate diretamente com a FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, para a prestação dos seguintes serviços: a); assessoramento, desenvolvimento de um processo de formação continuada de professores, supervisão e acompanhamento pedagógicos do PROJETO PORONGA e continuidade de implantação do ambiente virtual, executado pelo CONTRATANTE, por meio da utilização da metodologia de ensino do TELECURSO ® para a correção do fluxo idade/série dos alunos do Ensino Fundamental da Zona Urbana da Rede Estadual de Ensino; no valor de R\$ 455.787,00 (quatrocentos e cinquenta e cinco mil setecentos e oitenta e sete reais); b) Serviços de assessoramento aos coordenadores e supervisores, capacitar os professores e realizar acompanhamento pedagógico das ações do Projeto PEEM-PORONGA PROJETO ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO - PEEM, executado pelo CONTRATANTE, por meio da utilização da metodologia de ensino do

³⁶ No anexo 2 deste trabalho consta cópia digitalizada do referido contrato.

³⁷ A orientação da relatora do Parecer CEE/ nº 19, de 25/05/20105, sugere que essa aceleração “enseje a sua reintegração na última série (3ª) do ensino regular”. No entanto, nas versões do Projeto apresentadas para cada ano, não consta em nenhum momento que os alunos de ensino médio só fariam dois anos de correção de fluxo e seriam inseridos no 3º ano do ensino regular. Em todos os documentos consta que o tempo para a correção do fluxo no EM será realizada em 18 meses ininterruptos. Sempre utilizando a nomenclatura que, implicitamente, se refere aos 3 anos dessa etapa de ensino.

TELECURSO ® para a correção do fluxo idade/série dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, 570.437,00 (quinhentos e setenta mil, quatrocentos e trinta e sete reais) [...]

Informamos que este ano de 2009 é quando aparece no Diário Oficial do Estado em forma digital essa autorização para contratação diretamente com a FRM sem a necessidade de licitação. Supomos, portanto, que nos anos anteriores tenha sido feito da mesma forma, que, no entanto, não consta em forma digital. Em sequência estão dispostos os documentos em nível estadual.

- Parecer CEE/ nº 19, de 25/05/20105 – Analisa o Projeto Especial de Ensino Médio, TC2000, para alunos em defasagem idade ano escolar. Neste documento consta que o Projeto foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação no dia 16/05/2005 e são relatadas como características do projeto:
 - Proposta pedagógica direcionada a alunos do Ensino Médio, da rede estadual que se encontram em distorção idade-serie; Tem como objetivo garantir a certificação de conclusão do EM aos educandos que se encontram com 2 anos de atraso escolar;
 - O ensino deve ser adequado ao prosseguimento dos estudos e à formação profissional;
 - Implementado, inicialmente, em 14 escolas de Rio Branco, com previsão de 71 telessalas e previsão de 2.485 matrículas;
 - A previsão de duração do curso é de 19 meses com uma carga horária de 1.460h;
 - Utiliza a metodologia do TELECURSO2000, “que é orientada por um fazer pedagógico que valoriza diferentes saberes, estimula o diálogo, a produção e privilegia a contextualização”;
 - A divisão dos conteúdos será organizada por uma sequência “considerada pedagogicamente adequada”;
 - A avaliação é realizada de uma forma permanente e sistemática;
 - O professor passa a ser um especialista em dinâmica na construção do conhecimento, orientador, coordenador e criador de condições de aprendizagem;
 - “o professor é licenciado, não havendo a exigência quanto a correspondência entre a formação e a disciplina que vai atuar, assim também como os coordenadores e supervisores pedagógicos”;

- Foram previstos 4 momentos de capacitação de 40h presenciais para os professores, que devem ocorrer no início de cada módulo;
- O currículo contempla a Base Nacional comum e será desenvolvido em 4 módulos.

- Seriam disponibilizados para a operacionalização do projeto: 1 Coordenador; 1 Coordenador Operacional; 10 supervisores locais; 12 professores (das 3 áreas do PCN de ensino médio); carga horária de 1.460h; 18 meses, ininterruptos, de duração.

Na análise da relatora o que nos chama a atenção refere-se à observação sobre a “não correspondência entre a área de formação do professor e os conteúdos das disciplinas que orientará” e que essa não correspondência pode interferir na qualidade do ensino a ser ministrado e sugere que o programa não deve “divergir das exigências que se tem adotado para a docência no Ensino Médio, com o amparo da legislação educacional vigente”.

O Projeto foi aprovado pela Resolução CEE nº 09, de 23/05/2005 e consta do Parecer que o aprova que as atividades foram iniciadas com a mobilização social e a sensibilização de gestores e implantação das telessalas em novembro de 2004; capacitação dos professores em março de 2005 com início das aulas previsto para 21 de março de 2005. Concomitante a aplicação das aulas acontece o acompanhamento pedagógico, encontro de gestores, produção de materiais específicos de apoio à escolarização dos alunos, processo de capacitação dos professores e acompanhamento e avaliação das ações do Projeto.

- Parecer CEE nº 33/2007 – Favorável à aprovação do Projeto Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga 2006/2007 (Resolução nº 31/2007) e PEEM/Poronga 2007/2008 (Resolução nº 30/2007). Mudanças verificadas:
 - implementação em 12 escolas;
 - 8.332 matrículas;
 - 30 telessalas;
 - Carga horária de 1.460h;
 - 5 supervisores locais;
 - 30 professores.

Em 2008 o Projeto PEEM/Poronga 2008/2009 foi expandido para os municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira e Brasília. Em 2009, além de Rio Branco e os municípios já citados, o Projeto PEEM/Poronga 2009/2010, também foi implementado em Epiaciolândia.

- Parecer CEE nº 58/2009 – Analisa e aprova o Projeto Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga 2009/2010 (Resolução nº 207/2009). Mudanças verificadas:
 - implementação em 11 escolas;
 - 1.126 matrículas;
 - 39 telessalas;
 - Carga horária de 1.520h, destas 230 horas destinadas a projetos de Aprendizagem Complementares: Educação à Mesa, Tá na Roda, Tom da Amazônia e Empreendedorismo, realizados ao final de cada módulo;
 - 12 supervisores locais;
 - 44 professores.

- Parecer CEE nº 18/2010 – Analisa e aprova o Projeto Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga 2010/2011 e 2011/2012 (Resolução nº 95/2011). Foi implementado em todos os municípios acima citados e manteve as mesmas características.

- Parecer CEE nº 63/2012 – Aprova o Projeto Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga 2012/2013 (Resolução nº 232/2012). Foi implementado em todos os municípios acima citados. Mudanças observadas em Rio Branco:
 - 1.470 matrículas;
 - 43 telessalas;

- Parecer CEE nº 29/2014 – Analisa o Projeto Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga 2013/2014 (Resolução nº 151/2014). Foi implementado em todos os municípios acima citados. Mudanças observadas em Rio Branco:

Mainardes (2006, p.96) explica que, “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

O texto apresentado no quadro a seguir destaca a assinatura de convênio que permite a expansão do projeto Poronga, ou seja, correção de fluxo para o Ensino Fundamental. Como não tivemos acesso ao referido documento não podemos explicar de forma mais clara a que tipo de expansão ele se refere.

QUADRO 23 - GOVERNO DO ACRE ASSINA NOVO CONVÊNIO COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO - 20/08/2004

Governo do Estado do Acre

Programa vai permitir expansão do Projeto Poronga, uma iniciativa que visa corrigir defasagem entre a série e a idade do aluno. “Queremos ser o Estado com o maior percentual de alunos no 3º grau do país”, disse ontem, no Rio de Janeiro, o Governador do Acre, Jorge Viana, ao assinar, na sede da Fundação Roberto Marinho, convênio para a expansão do projeto Poronga. O projeto utiliza a metodologia e o material didático do Telecurso 2000 para corrigir a defasagem entre a idade e a série de alunos da rede pública do Estado do Acre e está em andamento no Acre desde o início da administração de Jorge Viana, quando foi firmado o primeiro convênio da Fundação “Roberto Marinho”.

Na solenidade de ontem, além de Jorge Viana, estiveram presentes o Presidente da Fundação Roberto Marinho, José Roberto Marinho, e o Secretário Geral da Instituição, Hugo Barreto. Os dois já estiveram no Acre para conhecer o projeto de perto e participaram da formação dos alunos em 2003. Ao assinar o convênio que permitirá a expansão da cooperação entre o Estado e a Fundação Roberto Marinho, Jorge Viana destacou que a educação é a maior prioridade de seu governo. De acordo com o governador, a implantação de programas como o Projeto Poronga propiciaram mudanças significativas no Estado. Antes do programa, a defasagem em relação ao ano e a série era de 50%. Em 2003, caiu para 40%”.

Fonte: Governo do Estado do Acre

O próximo quadro traz notícia sobre a assinatura de Termo de Cooperação entre a Fundação Roberto Marinho e o Estado do Acre dando continuidade à utilização do TELECURSO2000 nos programas de Aceleração da Aprendizagem. Este termo, no entanto, não aparece em nosso trabalho, pois consta da lista de documentos solicitados e que não foram disponibilizados nem pela Secretaria de Estado de Educação do Acre nem pela coordenação do Núcleo do PEEM/Poronga.

QUADRO 24 - GOVERNO DO ACRE ASSINA TERMO DE COOPERAÇÃO COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

Governo do Acre assina Termo de Cooperação com a Fundação Roberto Marinho
20/06/2012 8:18 PM

Durante o seminário “Faça do Acre a sua Floresta”, parte da programação do Dia do Acre realizada nesta quarta-feira, 20, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável Rio+20, foi assinado o Termo de Cooperação do governo do Estado do Acre com a Fundação Roberto Marinho para melhoria da educação no Estado. A parceria acontece há 10 anos. Para o jornalista e presidente da Fundação, José Roberto Marinho Filho, é um trabalho que possibilita a melhoria de vida daquelas pessoas. “Há 10 anos, quando iniciamos o projeto, encontramos um garoto que já tinha concluído a quinta série, mas que continuava indo para a escola, pois a rede estadual só oferecia até a quinta série. Com o Telecurso possibilitamos grandes mudanças, e isso só é possível graças à cooperação do governo. Espero que o trabalho na área educacional vá longe, assim como o de recursos hídricos”, disse.

O senador Jorge Viana destacou que o Acre participa da Rio+20 dando exemplo, principalmente, pelos avanços na área educacional. “Ocupávamos os últimos lugares e hoje estamos na sétima posição. Atualmente 100% dos profissionais da rede estadual de ensino do Acre têm nível superior. No passado, boa parte dos 22 municípios não possuía nem o segundo grau [atual ensino médio] nas escolas. Os alunos tinham que parar de estudar”, explicou.



(http://www.agencia.ac.gov.br/noticias/wpcontent/uploads/2012/06/2012_junho2_dia_do_acre_rio2n_miranda_03.jpg)

O governador Tião Viana e o presidente da Fundação Roberto Marinho, José Roberto Marinho Filho, assinaram Termo de Cooperação entre o governo do Acre e Fundação nesta quarta-feira, 20 (Foto: Gleilson Miranda/Secom)

Fonte: Governo do Estado do Acre

De acordo com o nos diz Mainardes (2006, p.97), os textos políticos são a representação da política e podem variar de forma, ou seja, podem ser representada por “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”. Explica que os textos políticos podem não ser

coerentes e claros e, inclusive, podem ser contraditórios e que, tendo em vista que a política não é “feita e finalizada no momento legislativo”, é importante que esses textos sejam analisados e entendidos levando-se em consideração o tempo e o lugar específicos de sua elaboração.

O Telecurso continua sendo implementado como Política Educacional, através de Projetos, em comunidades, municípios e estados e se concretizam a partir de parcerias, segundo o site da FRM, que consideram as especificidades de cada localidade.

Confrontar as informações até aqui organizadas com a tradução desses textos na prática é o desafio que nos propomos a enfrentar, no próximo capítulo.

5 PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO – PEEM/PORONGA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

O presente capítulo pretende abordar a recontextualização no processo de implementação da Política Educacional a partir do momento em que esta política é inserida no contexto da prática oficial à qual está relacionada. Verificamos esse processo por meio da ação dos atores que nele atuam, ou seja, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Professores. Atores responsáveis e profissionais conscientes de sua importância, principalmente, se esse Profissional tem um projeto educacional que mantém suas ações na escola. A atuação desses profissionais têm o poder de influenciar no processo de implementação e recontextualização da política colocada em prática de acordo com o projeto da escola e, portanto, fornecer ajustes alternativos e secundários ao texto da política, promovendo a interação entre as políticas do governo e o Projeto da escola.

A nossa pesquisa no contexto da prática da política apoiou-se no estudo das entrevistas realizadas com o Professor Binho Marques, então Secretário de Estado de Educação e a Professora Maria Correa que ocupava o cargo de Secretária de Estado Adjunta, no período de 1999 a 2006, bem como nas conversas informais com Coordenadores Pedagógicos e nos questionários aplicados aos professores e Supervisores das escolas observadas.

Nas conversas informais contamos com a colaboração do Diretor de uma das Escolas onde funcionou o PEEM/Poronga até o ano de 2015 e que trabalhou como professor do programa até 2012, denominado a partir deste momento como “Colaborador 1”; de um Coordenadores Pedagógico, sediado na escola “A”, que trabalhou no programa até 2014 e de agora em diante será denominado “Colaborador 2”; e outro Coordenador Pedagógico, que atuou no programa, como professor, até 2012 e que, atualmente, sediado na SEE/AC, será denominado doravante de “Colaborador 3”.

Responderam ao questionário, dois supervisores: o supervisor da escola “A”, doravante denominado “Supervisor 1” e o supervisor da escola “B”, doravante denominado “Supervisor 2”. Responderam, ainda, ao questionário, sete (7) professores de duas das escolas pesquisadas: na Escola “A” (Professor 1, Professor 2, Professor 3) e na Escola “B” (Professor 4, Professor 5, Professor 6 e Professor7).

Os referidos instrumentos foram utilizados com a finalidade de identificar nas respostas dos atores, as principais dificuldades no processo de execução do programa desde

que este foi inserido nas escolas e, o modo como na prática, esses atores vêm lidando com os conflitos que foram surgindo; verificar se houve mudanças, alterações e adaptações no texto da política durante sua efetivação na prática e quais foram essas recontextualizações.

Em síntese, os instrumentos nos serviram como ferramentas com o intuito de observarmos, no contexto da prática, as possíveis interpretações e traduções do texto da política, em busca de elementos que nos permitam realizar uma análise, para além dos dados estatísticos do período 2005-2012 e que sugerem a possibilidade de confirmação da nossa hipótese de pesquisa.

Segundo Mainardes (2007, p. 98) o contexto da prática é quando a política toma forma, ou seja, ela passa a ser colocada em ação pelos atores envolvidos atuando no cotidiano da escola. As condições físicas, estruturais e humanas são fatores de influência que podem ocasionar efeitos contrários aos esperados, provocando mudanças nos objetivos iniciais e levando à reestruturação da política, moldando-a a partir de vozes não ouvidas ou ignoradas na proposta inicial da política. Assim, se apoiando em Ball, Mainardes (2006, p. 98) diz que é no contexto da prática onde a política é exposta à novas interpretações e recriações. Essas mudanças podem causar efeitos e consequências que representarão variações na política inicial. A grande importância desse contexto está em que as políticas estão sujeitas a interpretações e recriações a partir do momento que são implementadas, ou seja, os atores responsáveis por esta implementação são capazes de interpretar o texto dado e transformá-lo de forma a adaptar-se às necessidades ou condições de aplicabilidade. Dependendo das histórias, experiências, propósitos e valores de cada um dos atores, as políticas são interpretadas e recriadas de formas diferentes umas das outras. Isso ocorre, também, devido à realidade local da prática das políticas e grupos de interesses envolvidos.

No momento em que a política é posta em prática pode ocorrer uma seleção sobre o que é adequado ou não; algumas ações podem ser ignoradas ou rejeitadas; podem ser mal interpretadas e, portanto, (re)significadas ou redefinidas. Sendo assim, as diferentes interpretações dadas ao texto de uma lei, podem transformar-se em questão de disputa tendo em vista relacionarem-se a interesses diversos. Uma das interpretações predominará, ainda que não contemple o pensamento da maioria.

A abordagem, portanto, permite que os atores envolvidos nos diversos momentos pelos que passa uma política exercem um papel ativo na interpretação e reinterpretação das mesmas sendo, assim, capazes de interferir no processo de implementação.

Pretendemos, portanto, neste capítulo, verificar como agem esses atores, de acordo com o tempo de experiência na educação, na sua vivência, nos seus ideais e valores, e, principalmente, no conhecimento que têm do texto da política estudada.

De acordo com Krawczyk (2011, p. 754-755), ao refletirmos sobre o sistema educacional brasileiro e mais especificamente sobre o ensino médio, verificamos que este nível de ensino é o que provoca os debates mais constantes e mais polêmicos. Isto deve aos permanentes problemas de acesso, permanência ou problemas relacionados à qualidade da educação oferecida. O EM até hoje não adquiriu uma identidade e os entraves para sua oferta ainda são grandes devido a demandas provocadas por um contexto econômico predominantemente relacionado ao reordenamento internacional, pela necessidade de empregabilidade dos sujeitos que precisam cursá-lo ou pela forte demanda na priorização do ensino fundamental por várias décadas. O Ensino Médio, apesar de iniciada sua expansão nos primeiros anos da década de 1990, ainda não pode ser caracterizado como em processo de universalização ou democratização visto a grande porcentagem de jovens que permanecem fora da escola e aos altos índices de reprovação e evasão.

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Nesse contexto, refletindo sobre os programas de correção de fluxo escolar percebemos a necessidade de rever uma característica específica desses programas, ou seja, o tempo dispensado para o ensino e a aprendizagem de conteúdos que não cabem no tempo determinado para o Ensino Médio Regular (3 anos), reduzido à metade, transformado em um curso oferecido em 18 meses.

A implantação do PEEM/Poronga está caracterizada pelos relatos dos nossos entrevistados e colaboradores, no entanto, não consta como objetivo deste trabalho o acompanhamento aos alunos egressos do programa de modo a verificar sua inserção na sociedade. Desta forma, nos atemos, à percepção de Coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Professores que participaram da implantação e implementação do Projeto. Assim, um dos supervisores (Supervisor 1), nos relata que no que se refere aos alunos, no

início, eles se sentiram discriminados, por se acharem menos capazes do que os alunos que estavam cursando o ensino regular e que esse tipo de situação gerou na comunidade estudantil, algo inusitado. Ele nos relatou que os alunos participantes do PEEM/Porongá procuravam a Direção da Escola para sair do Programa e ingressar no Ensino Regular; e por outro lado, os alunos do Ensino Regular percorriam o caminho no sentido inverso, solicitando a migração do Ensino Regular para o Programa. Ele nos explica que foram situações fáceis de contornar e que foram se acomodando à medida que o Programa foi fluindo. Considera que os poucos professores que ofereciam resistência ao Programa, aos poucos, também, foram se rendendo à dinâmica e à metodologia do PEEM/Porongá, uma vez que a equipe de formadores da Secretaria de Estado de Educação – SEE participava constantemente de cursos de capacitação, ofertados pela Fundação Roberto Marinho e, regularmente realizavam a capacitação e a atualização para os professores que atuavam no Programa.

O “colaborador 3” nos confirmou em sua fala que os alunos que saíam do Porongá (Ensino Fundamental) e entravam no ensino médio regular sofreram muitos preconceitos, inclusive dos professores que diziam que os alunos do Porongá não tinham bom desempenho, que o desempenho deles era baixo comparado ao desempenho dos alunos do ensino regular. No entanto, relatou que, a Secretaria de Educação tomou a iniciativa de realizar uma avaliação de desempenho entre os alunos do Porongá e do EF regular (6º ao 9º ano) e foi constatado que a diferença entre eles era muito pequena e, inclusive, os alunos do Porongá se sobressaíram em algumas habilidades, como por exemplo, na capacidade de escrever, de construir, “muito mais desenvolvida do que nos alunos do regular”. Segundo o entrevistado, devido a equipe ter conseguido construir o segundo ciclo do ensino fundamental em dois anos. O primeiro ano focado nas habilidades elementares de leitura e produção de texto e raciocínio lógico matemático e o segundo ano em atividades globais.

Por outro lado, o “colaborador 2” nos esclareceu o porquê da permanência do PEEM/Porongá já por 10 anos, uma vez que a proposta surgiu com o objetivo de não se tornar algo permanente, ou seja, corrigindo o fluxo da distorção idade/série não faria sentido manter um programa sem demanda. Sua permanência deve-se ao fato de dez anos após o início do PEEM/Porongá e da certificação de mais de 15 mil alunos em todo o estado, ainda existe demanda represada na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Colaborou muito também para o esclarecimento da forma de controle e organização das atividades, ao mencionar a existência de relatórios e memórias (atas) de

todos os encontros realizados. Explicou que esses documentos foram elaborados com o objetivo de orientar novos professores que aderissem ao programa, e também para produzir um acervo que pudesse servir de orientação para futuros gestores, uma vez que as pessoas que estavam coordenando naquele momento poderiam não estar em outros. E, finalizou reconhecendo que embora houvesse essa preocupação com as memórias, nas mudanças de administração e de coordenadores, muitos documentos foram perdidos, inclusive os relatórios das atividades, prejudicando assim o acesso ao acervo.

Essa informação foi de muita importância na continuidade de nossa pesquisa, tendo em vista que os dados disponíveis na Secretaria de Educação do Acre e no Conselho Estadual de Educação, no que se referem ao PEEM/Poronga, são muito falhos e essa carência de documentos disponíveis não havia nos permitido realizar uma análise detalhada, período por período em todos os municípios onde o programa foi implantado, uma intenção inicial de pesquisa.

Apesar dessa deficiência na documentação, conseguimos verificar que houve mudanças, alterações e adaptações no texto da política e na sua efetivação na prática a partir do momento que constatamos que, os textos citados no capítulo 4, foram sendo modificados para serem adaptados às necessidades dos educandos, dependendo de número de turmas, número de alunos por turma, dependendo da disponibilidade de espaço nas escolas para o seu funcionamento e dependendo da demanda em cada uma das regionais em que se divide a zona urbana de Rio Branco: I Regional Belo Jardim; II Regional Cadeia Velha; III Regional Calafate; IV Regional Estação Experimental; V Regional Floresta; VI Regional Baixada; VII Regional São Francisco; VIII Regional Seis de Agosto; IX Regional Tancredo Neves; X Regional Vila Acre.

A Professora Maria Correa (2015, p. 9), em sua entrevista assim detalha o que se passa na tradução do texto à prática, ao explicar que:

[...] com um grupo de professores que vai atuar no PEEM/ a formação é constante, formação continuada constante/ porque tem uma metodologia pensada, /uma metodologia própria/ tem uma lógica de funcionamento que exige formação continuada constante e acompanhamento, /com nível superior é muito mais fácil pra ele assimilar a lógica do programa / se imbuir da formação continuada, /pensar a própria formação ao mesmo tempo em que se constrói um programa e trabalha a formação, /essa formação tem uma dinâmica à medida que os desafios do aluno vão aparecendo dentro do programa essa formação também demanda outro rumo, /daí a importância da formação continuada porque ela lida com o dia a dia do aluno, ela enxerga os problemas que vão aparecendo dentro do programa / e que na próxima formação precisam ser solucionados/ e você precisa encontrar saída,/ essa dinâmica

com o professor com formação dá muito mais condições pra você fazer as mudanças que são necessárias.

Verificamos que os documentos elencados no contexto da produção do texto nem sempre incorporam literalmente as modificações realizadas conforme o projeto em andamento.

Ressaltamos, portanto, que o contrato de prestação de serviço assinado entre a SEE/AC e a FRM teve implicações diretas na capacitação dos professores do PEEM-Poronga. Uma vez que, como explicado no capítulo 4 desta pesquisa, conforme a publicação do DOE, por meio do PARECER PGE/PA Nº 0422/2009, a Procuradoria Geral do Estado autorizou a “INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO” para que o Governo do Estado do Acre, representado pela SEE pudesse contratar diretamente a FRM para prestar serviços no assessoramento e desenvolvimento do processo de formação continuada de professores, responsabilizando-se pela supervisão e acompanhamento pedagógico do PEEM/Poronga pelo valor já especificado de 570.437,00 (quinhentos e setenta mil, quatrocentos e trinta e sete reais).

Com a intenção de trazer algumas evidências das alterações dos textos a partir do contexto da prática apresentamos no quadro a seguir modificações que repercutiram no Projeto Político Pedagógico do curso, que transparecem nos Pareceres expedidos pelo Conselho Estadual de Educação.

QUADRO 25 – LEGISLAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO REFERENTE AO PEEM/Poronga

(continua)

LEGISLAÇÃO	Nº de escolas	Nº de telessalas	Carga horária	Profissionais atuando
2005/2006 Parecer CEE/ nº 19/2005	14	71	1.460h	1 Coordenador; 1 Coordenador Operacional; 10 supervisores locais; 12 professores
2006/2007 e 2007/2008 Parecer CEE/nº 33/2007	12	30	1.460h	1 Coordenador ; 1 Coordenador Operacional; 5 supervisores locais; 30 professores.
2008/2009 e 2009/2010 Parecer CEE nº 58/2009	11	39	1.520h	1 Coordenador ; 1 Coordenador Operacional; 12 supervisores locais; 44 professores.
2012/2013 Parecer CEE nº 63/2012	11	43	1.520h	1 Coordenador ; 1 Coordenador Operacional; 12 supervisores locais; 44 professores.

(conclusão)

2013/2014 Parecer CEE nº 29/2014	11	43	1.520h	1 Coordenador ; 1 Coordenador Operacional; 12 supervisores locais; 44 professores.
-------------------------------------	----	----	--------	---

Fonte: Conselho Estadual de Educação

Os anos que não aparecem no quadro são aqueles em que não houve qualquer modificação, nem no conteúdo das leis nem no projeto do programa.

Com a intenção de trazer informações sobre como o PEEM-Porongá tem sido interpretado na prática, que permitam ir além dos dados estatísticos que serão analisados ao final, optamos por trazer na íntegra o questionário e as respostas dos atores que (re)interpretam e traduzem na prática os textos políticos

No quadro 27 são apresentadas as respostas dos sete (7) professores (P1 a P7) e dos dois (2) supervisores (S1 e S2) que vem atuando no PEEM/Porongá, em duas (2) escolas (escolas A e B) de Rio Branco/AC. Os atores que atuam na escola A e se dispuseram a participar são identificados por S1, P1, P2 e P3 e os que atuam na escola B são identificados por S2, P4, P5, P6 e P7.

Esclarecemos que conforme mencionado por S1 e S2, responsáveis pela distribuição dos questionários aos professores, em cada uma das escolas poucos foram os professores que se disponibilizaram a responder, alguns justificando que não tinham muitas informações sobre o processo de implantação e implementação do programa. Nas respostas dos que se disponibilizaram, verificamos que algumas não têm qualquer relação com a pergunta formulada, infelizmente devido à ausência de entrevista, não foi possível verificar se essas respostas foram dadas de forma equivocada porque não entenderam a pergunta formulada ou porque apenas escreveram algo para não deixar o espaço em branco. O asterisco (*), em algumas respostas, significa que não houve resposta àquela pergunta.

Neste momento em que começaremos a analisar as repostas dos atores dessa prática nas escolas, sentimos a necessidade de esclarecer problemas vivenciados por esta pesquisadora tanto na época em que estávamos realizando nossa pesquisa sobre o programa na Dissertação de Mestrado como nos últimos quatro anos de pesquisas para o Doutorado.

Percebemos, nas visitas realizadas ao Núcleo do PEEM/Porongá bem como às escolas onde o programa está em funcionamento; nas conversas informais mantidas com funcionários do Núcleo, orientadores pedagógicos, diretores, supervisores e professores envolvidos em algum momento da construção do programa, certo receio em falar sobre o

assunto. Algumas pessoas nos revelaram problemas e falhas, por elas identificados, com a condição de que seus nomes, em hipótese alguma, fossem revelados. Percebemos esta apreensão na suposta dificuldade em ceder documentos importantes para a análise do programa, tendo em vista que muitos dos documentos que algumas pessoas disseram não existir foram obtidos por outros caminhos. Encontramos supervisores e professores apáticos, sem saber como agir ou o que responder quando indagados sobre o programa nas conversas informais e alunos, nas várias salas visitadas, com um comportamento muito arredo a qualquer intromissão de pessoas estranhas ao programa.

Nossa intromissão no espaço desses atores não foi bem vista e nem bem aceita por nenhum dos segmentos com os quais tivemos contato. Comprovaremos essas informações nas respostas dadas pelos supervisores e professores que se dispuseram a responder o questionário.

Atores Pergunta 1.- Como o PEEM/Poronga foi recebido pelos educadores e pelos alunos?

- P1 De forma confortável.
 P2 *
 P3 Bem recebido, com muitas expectativas.
 P4 O PEEM foi recebido muito bem por todos.
 P5 No primeiro momento foi estranho devido à metodologia diferenciada, mas logo ambos os lados se acostumaram.
 P6 Como uma novidade, no começo com um certo estranhamento, depois houve aceitação.
 P7 No início ocorreu rejeição perante os envolvidos, visto à metodologia ser “diferente” do ensino regular.
 S1 Teve uma ótima recepção por ter uma metodologia inovadora e dinâmica.
 S2 No início existiu um certo “preconceito” digamos assim. O novo geralmente é visto dessa maneira como algo que não daria certo.

Verificamos nas respostas de professores e supervisores que não há um consenso sobre a inserção do programa nas escolas pesquisadas e em suas respostas eles sequer mencionam se estão se referindo aos alunos ou aos profissionais envolvidos nessa prática.

Atores PERGUNTA 2.- Como ocorreu o processo de implementação do PEEM/Poronga na escola?

- P1 Não estava no início.
 P2 *
 P3 De forma moderada e gradativa, pois foi evoluindo satisfatoriamente.
 P4 O processo ocorreu devido ao encerramento do programa na Escola José Ribamar Batista e a nossa Escola é a mais próxima.
 P5 *
 P6 Ocorreu de forma tranquila e bem aceita, temos o apoio da Direção.
 P7 Devido a escola optar pelo encerramento do programa.
 S1 Não posso informar, pois não estava na época.
 S2 Através do levantamento da oferta da clientela em distorção idade série interna na escola e com a comunidade.

Na pergunta 2, três professores e um supervisor não informaram nada e os demais deram respostas que não tem nexos com o que foi perguntado. Não sabemos se não entenderam a pergunta ou responderam de forma evasiva propositalmente.

Atores	PERGUNTA 3.- Quais os profissionais responsáveis pela implementação e pelo acompanhamento do PEEM/Poronga nas escolas? Como se deu esse acompanhamento?
P1	*
P2	Fundação Roberto Marinho
P3	A direção da escola, juntamente com a coordenação do PEEM.
P4	Coordenação do PEEM, Coordenadora Clícia e Gestão da Escola Heloisa
P5	SEE; PEEM (Coordenação) Equipe pedagógica, professores e alunos e direção da escola.
P6	Somos acompanhados pelo assessor que acompanha as aulas e fornece suporte aos professores.
P7	A Coordenação do programa implementa com o aval da secretaria de educação. O acompanhamento é feito pelo supervisor em cada escola.
S1	*
S2	Existe uma equipe que coordena na SEE e assessores pedagógicos que acompanham diretamente nas escolas e no planejamento.

Novamente as respostas são ambíguas e não revelam qualquer possível realidade. Desta forma, cabe aqui a informação que, na dinâmica do programa, constante do projeto do PEEM/Poronga, os professores são submetidos à formação sobre a estrutura e funcionamento do programa; sobre a fundamentação pedagógica; a metodologia e uso dos meios e sobre a dinâmica das salas de aula.

Consta, ainda, da formação dos professores um período de integração composto por avaliações diagnósticas, adaptação à metodologia e introdução ao trabalho com as equipes. Os professores e supervisores têm, ainda, acompanhamento pedagógico que visa apoiar o professor no uso da metodologia; buscar soluções coletivas para a superação dos desafios ou problemas identificados; fortalecer e manter elos de confiança e comunicação entre os atores do Programa; encontro de gestores com apresentação e discussão da proposta do programa e apresentação dos resultados obtidos.

De acordo com essa dinâmica constante do projeto político pedagógico do programa não justifica que os supervisores e professores não tenham as informações necessárias para responder ao questionário em pauta.

Atores	PERGUNTA 4.- Como os professores e demais envolvidos compreenderam o programa? Tiveram alguma dificuldade para interpretar os documentos, textos do programa? Quais e como sanaram as dúvidas?
P1	*
P2	*
P3	A maior dificuldade foi no entendimento da metodologia.
P4	Os professores tiveram uma boa compreensão e planejam semanalmente as aulas.
P5	Oportunidade para as pessoas em idade / série atrasadas concluírem o ensino médio.
P6	Passamos pelas capacitações onde são vivenciadas as metodologias do PEEM.

- P7 No início houve grandes dificuldades devido à metodologia, conteúdo, todos os professores passam por capacitações quando entram no programa.
- S1 *
- S2 Todos os profissionais que ingressam no projeto recebem orientações acerca da metodologia e participam de formação a cada módulo.

Na resposta do Supervisor 2 temos a comprovação de que todos os profissionais recebem orientações sobre a metodologia e recebem formação a cada módulo que se inicia o que é confirmado na fala do professor 7. Portanto, não justifica que os demais professores não saibam responder as perguntas do questionário.

Atores PERGUNTA 5.- Houve mudanças, alterações do programa PEEM/Poronga para que este se adequasse à realidade das escolas e dos alunos?

- P1 Houve mudanças para adequação da realidade
- P2 *
- P3 Foi de acordo com a necessidade dos alunos e da escola.
- P4 Não
- P5 Sim, principalmente nos planejamentos adequados para realidade de cada escola.
- P6 O PEEM foi implementado em 2005 e de lá para cá certamente aconteceram algumas adaptações.
- P7 Ocorre com frequência algumas mudanças, principalmente devido a recursos tecnológicos.
- S1 No decorrer do processo houve mudanças para adequar à realidade das escolas e dos alunos.
- S2 Ocorreram adequações sim, pois apesar do projeto ter sua metodologia estabelecida é necessário essa adequação à realidade da escola quanto aos horários, equipamentos...

Sobre as maiores dificuldades encontradas com a metodologia referem-se, em um determinado momento, à falta de aceitação do projeto, principalmente, por parte dos gestores das escolas. Mas, que não existem conflitos entre as ideias dos professores e supervisores e os atores formuladores do programa. As resistências relatadas no que se refere aos alunos foi principalmente no sentido de terem dificuldade de se adaptar à metodologia da telessala.

As modificações e adequações citadas pelos atores fazem parte da recontextualização do ciclo de políticas.

Atores PERGUNTA 6.- O material pedagógico escrito e de mídia era/foi de fácil compreensão dos professores que implementaram o programa na sala de aula?

- P1 Sim
- P2 Sim
- P3 Sim
- P4 Sim, apenas não temos a mídia (TV, DVD etc) disponíveis para todas as salas.
- P5 Sim
- P6 O material pedagógico não é difícil.
- P7 Sim, de fácil compreensão para todos os envolvidos.
- S1 Sim
- S2 Sim

Atores	PERGUNTA 7.- Quais as maiores dificuldades para implementar o PEEM/Poronga de acordo com a concepção de criação do programa?
P1	*
P2	Aceitação da Direção das Escolas (algumas)
P3	A aceitação da metodologia, e principalmente das teleaulas.
P4	A Mídia em si que não tem na escola em quantidade.
P5	A não aceitação por parte de alguns gestores.
P6	A compreensão das outras salas, já que o PEEM trabalha muito com dinâmicas.
P7	*
S1	Aceitar a metodologia do projeto desde a maneira que é transmitido o conteúdo até a forma de avaliar.
S2	*

Analisando as respostas dos supervisores e professores das duas escolas pesquisadas, verificamos que metade diz que o programa foi bem recebido na escola e que não houve transtornos e que sua implementação foi gradativa, portanto, tranquila; e, metade menciona certo desconforto e/ou estranhamento por uma proposta com uma metodologia muito diferenciada daquela que estavam acostumados a trabalhar no ensino regular. Mesmo que estes em seguida reconheçam que o material pedagógico disponibilizado aos professores é de fácil compreensão e aplicação em sala de aula.

Atores	PERGUNTA 8.- Houve evidências de resistência individual ou coletiva dos professores ou dos alunos em relação ao PEEM/Poronga? Se sim, quais e por quê?
P1	*
P2	Não
P3	Sim, porque os mesmos estavam acostumados com o ensino regular.
P4	Não
P5	Não
P6	Dos alunos, apenas no começo. Porque é bem diferente do regular a forma das aulas
P7	Sim, alguns alunos não gostam da metodologia (exibição de vídeo, memorial).
S1	Alunos, pois eles já estavam acostumados com a metodologia do regular.
S2	Não

No que se refere à recepção do programa nas escolas, constatou-se uma pequena resistência por parte de alguns professores nos primeiros meses de execução do programa por acreditarem que, se uma formação em três anos já se configurava em uma tarefa difícil no que dizia respeito à formação e preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para que concorressem a uma vaga nas Universidades, como seria com um curso oferecido em 18 (dezoito) meses, ou seja, a metade do tempo do ensino regular.

Atores	PERGUNTA 9.- Os profissionais envolvidos na implementação do PEEM/Poronga tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas em relação às diretrizes do programa?
P1	*

P2	*
P3	Sim, e dessa forma fazer inovações, adequações da metodologia.
P4	Sim
P5	*
P6	Bem, a metodologia do PEEM é bem pensada e super organizada, busca uma nova forma de aprendizado. Oportunidades sempre temos para discutir e repensar nossas práticas.
P7	Sim, nas capacitações faz avaliação das diretrizes que fazem parte do programa. Existe uma equipe de profissionais que acompanham as áreas do programa.
S1	Não posso informar.
S2	Embora a metodologia já esteja organizada temos oportunidade de discutir e expressar nossa opinião em relação às diretrizes com o intuito de levar uma educação com qualidade aos nossos alunos.

Atores PERGUNTA 10.- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e são responsáveis pela implementação do PEEM/Poronga e as ideias expressas pelos formuladores do programa?

P1	*
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	*
P6	Alguns conflitos sempre tem.
P7	Não, existe consenso quase que absoluto.
S1	*
S2	Sim, mas como educadores críticos e pensando em um fazer pedagógico com qualidade.

A análise das respostas ao questionário mostrou que os profissionais envolvidos na prática nas escolas têm autonomia e oportunidade de expor os problemas, dificuldades ou dúvidas no que se refere ao dia-a-dia em sala de aula. Trouxe, também, informações sobre como a política foi recebida por esses profissionais e como eles estão lidando com os problemas ou necessidades de reconfiguração da política na prática em sala de aula.

Atores PERGUNTA 11.- Há consequências inesperadas? Quais?

P1	Sim, a forma de avaliação que é diferenciada
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	*
P6	Como todo professor temos que lidar com situações que precisamos improvisar e buscar maneiras novas.
P7	Não existe.
S1	A forma de avaliação que é diferente.
S2	Sim, trabalhamos com vídeo-aulas e podem acontecer imprevistos.

Quanto às alterações no projeto inicial, a maioria dos entrevistados, explica que as mudanças ou adaptações foram realizadas simplesmente para a adequação à realidade da

escola e dos alunos. Informam, ainda, em suas respostas, que não há consequências inesperadas e nem mudanças da estrutura na prática no dia-a-dia nas escolas.

Atores PERGUNTA 12.- Há mudanças na estrutura e na prática?

- P1 Não
 P2 Não
 P3 Não
 P4 Raramente
 P5 *
 P6 Na estrutura não, na prática algumas.
 P7 Ocorre variações de acordo com a realidade escolar.
 S1 Não
 S2 Na estrutura não, mas na prática o toque final é individual de cada professor, não que vá alterar a metodologia.

Atores PERGUNTA 13.- Quais são?

- P1 *
 P2 *
 P3 Não
 P4 As mudanças que raramente ocorrem são para exibição de vídeo, pois não dispomos de equipamentos para todas as salas.
 P5 *
 P6 *
 P7 Falta de livros, materiais didáticos, falta de quadra de esportes etc.
 S1 *
 S2 *

Atores PERGUNTA 14.- Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

- P1 Bastante. O acesso aumentou e a procura
 P2 Sim, com investimento no programa
 P3 Muito, com investimentos e cursos continuados.
 P4 *
 P5 *
 P6 Até o momento que oferece novas oportunidades.
 P7 Implementando o programa nas diversas escolas do Estado, em turmas alternadas.
 S1 Bastante. Ajudou bastante os alunos a concluírem o Ensino Médio.
 S2 *

Atores PERGUNTA 15.- Há desigualdades criadas ou produzidas pela política? Se “sim” como elas se apresentam?

- P1 Não
 P2 Não
 P3 Não
 P4 Não
 P5 *
 P6 Na sociedade há desigualdades, a própria democracia proporciona isso.
 P7 *
 S1 Não
 S2 Vivemos em uma sociedade desigual.

Atores	PERGUNTA 16.- Que estratégias poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
P1	Não sei
P2	*
P3	Muita conversa
P4	*
P5	*
P6	O modelo democrático é alimentado por essas desigualdades.
P7	*
S1	*
S2	*

Atores	PERGUNTA 17.- Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
P1	*
P2	*
P3	Com palestras.
P4	*
P5	*
P6	É preciso uma mudança profunda no ser humano.
P7	*
S1	*
S2	*

Fonte: Elaboração própria³⁸

No que se refere às perguntas de n.ºs. 12 a 17 não obtivemos respostas coerentes para realizar qualquer tipo de análise. Fica a dúvida, será que a inconsistência das respostas foi proposital de modo a passar, talvez, a insatisfação desses profissionais com o referido programa de correção de fluxo escolar?

No que se refere aos profissionais responsáveis por essa implementação nas escolas, na realidade, o que eles demonstram com suas respostas é que não houve muita preocupação em saber quem estava nas escolas realizando o acompanhamento do programa e muito menos, que naquele momento, eles (professores, supervisores e alunos) eram os principais atores do programa. Parecem não ter percebido, naquele momento, que estava em suas mãos a possibilidade de que o programa desse certo e que a vida acadêmica daqueles alunos dependia de como transformariam aquele projeto em uma realidade bem sucedida.

As respostas revelam que todos os professores, antes de começarem a dar aulas no programa, passam por uma capacitação e em todas as respostas os professores reafirmam que o maior problema foi quanto à metodologia utilizada.

O “Supervisor 1” destaca que os profissionais envolvidos na prática nas escolas têm autonomia e oportunidade de expor os problemas, dificuldades ou dúvidas no que se refere ao

³⁸ Dados coletados dos questionários aplicados a professores e supervisores das escolas pesquisadas.

dia-a-dia em sala de aula, principalmente nos momentos de formação e orientação pedagógica.

Compartilhamos com essa angústia dos professores que atuam no ensino médio em face de havermos trabalhado e havermos mantido nossa relação com essa etapa de ensino até os dias atuais, devido nossa atuação na formação de professores para a educação básica.

O quadro 28, referente às escolas que sediam o PEEM/Porongá, informa sobre os turnos de funcionamento de cada escola, a quantidade de turmas, quantidade de alunos e os professores que atuam em cada uma das escolas. As duas escolas destacadas foram as, por nós, pesquisadas.

QUADRO 26 - PEEM/PORONGA: ESCOLAS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO, QUANTIDADE DE TURMAS, ALUNOS E PROFESSORES QUE ATUAM EM CADA UMA DAS ESCOLAS.

(continua)

<p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO DO ACRE SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DIRETORIA DE ENSINO – SEE COORDENAÇÃO DO PROJETO PORONGA – FUNDAMENTAL E MÉDIO</p> <p style="text-align: center;">LOTAÇÃO / 2015 LEVANTAMENTO DA QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA – PORONGA MÉDIO / PEEM RBR</p>								
Município	Escola	Turno	Qtd Alunos p/turma	Qtd Turmas	Qtd Alunos p/ Escola	Módulo	Professor	
RIO BRANCO	Armando Nogueira	3° N	27	6	106	III	Jéssica Zulmira Rodrigues Flores	
			37			III	Solange Maria Rosales Leite	
			42			III	Sâmia Cristina Rosas Lira	
			35		111	I	Mariene Oliveira da Silva	
			34			I	Emanuela Silva Queiroz	
			42			I	Eliézio da Silva Bezerra	
	Educação Física			217	6	217		Antônia Gilmara Gomes Bandeira
	Lourival Sombra	3° N	26	2	26	III	Adriane Matos de Oliveira Sandira da Rocha Menezes	
			47		47	I	Andréia Alves da Silva Freire Adriane Matos de Oliveira Sandira da Rocha Menezes Andréia Alves da Silva Freire	

(continuação)

	Educação Física	73	2	73		Gustavo Cardoso de Oliveira
	Henrique Lima	3° N	6	71	III	Irla Flávia dos Santos
					III	Francineide Figueiredo
					III	Albuquerque
				123	I	Herlenise Rodrigues Bezerra
					I	Ramos
					I	Thiago Paulo da Silva Laura Teixeira Nogueira Janmara Fernanda de Souza Moreira
	Educação Física	194	6	194		Antônia Gilmar Gomes Bandeira
	Lourival Pinho	3° N	3	33	III	Fábio Ferreira de Almeida
				17	I	Rebeca Bortolli Maurer
				36	I	Cleunilde Silva dos Santos
	Educação Física	86	3	86		Perla Maria Martins Campos Pinheiro
	Alcimar Nunes Leitão	2° T	2	36	I	Flênia Monteiro da Rocha Nívea Teixeira do Nascimento
				42	I	Rosinete Bastos do nascimento Flênia Monteiro da Rocha Nívea Teixeira do Nascimento Rosinete Bastos do nascimento
	Educação Física	78	2	78		Professor da Escola
	Colégio Estadual Barão do Rio Branco	3° N	7	142	III	Daniele Araújo Guedes
					III	Dayane Rodrigues Lima
					III	Bandeira
				189	I	Francisco das Chagas de Araújo Lopes
					I	Fabyola de Souza Camelo
					I	Marcia Greyciliane da Silva Nascimento
					I	Roselva Silva Cabero Werlaenhg Juçara Cláudia Moraes de Menezes Djallene Rebelo de Araújo Roosevelt José Paiva Marques
	Educação Física	331	7	331		Éder Luiz Reis da Silva
	Heloisa Mourão Marques	3° N	6	93	III	Aline junqueira Ramos
					III	Renan Guimarães da Costa
					III	José Elissandro Viana de Albuquerque
				132	I	Maria do Socorro Vítor da Silva
					I	Flávia da Piedade Brito James Guerreiro Ferreira
	Educação Física	225	6	225		Santiago Farias de Souza

(continuação)

	João Batista Aguiar	3° N	35	4	112	I	Patrícia de Souza Rufino Sérgio Augusto Vidal de Oliveira
			40			I	
			37			I	
			43		43	III	Janafina Larissa Silva Paes Adriane Matos de Oliveira Sandira da Rocha Menezes Andréia Alves da Silva freire
Educação Física		155	4	155		Éder Luis Reis da Silva	
Jovem Boa União	3° N	42	9	112	III	Luciana Costa da Silva Tadeu Coelho da Silva Alcidark da Silva Costa	
		35			III		
		35			III		
		33		194	I	Jaíza Guedes de Castro Jocicleide da Silva Oliveira Samirra Maria Said Ganum Mônica Cristina Brasileiro das Neves Iacy Gomes de Souza Maria Terezinha Braga da Cruz	
		34			I		
		36			I		
		31			I		
		30			I		
		30			I		
Educação Física		306	9	306		Gustavo Cardoso de Oliveira	
Leôncio de Carvalho	3° N	25	6	76	III	Clealda da Silva Souza Francisco Wellington Lima da Silva	
		26			III		
		25			III		
		36		110	I	Francisca Francilene Pereira Carvalho Carlândia Rocha da Silva Nilvonete de Souza Silva Moreira Kethleen Sabrina Mota Alencar	
		38			I		
		36			I		
Educação Física		186	6	186		Daiane Lima de Oliveira Melo	
Glória Perez	2° T 3° N	37	7	165	III	Adriana Pereira de Lima Regiane Silva do Nascimento Balbino Giulle do Nascimento Silva Flênia Monteiro da Rocha Nívea Teixeira do Nascimento	
		51			III		
		36			III		
		41			III		
		40		116	I	Rosinete Bastos do Nascimento Márcia Araújo da Silva Gerciane Nunes da Silva Moraes Gisvânia Araújo do Nascimento (licença maternidade) Raimunda Acilene de Lima Silva a partir de 24/06/2015.	
		38			I		
		38			I		
Educação Física		281	7	281		Perla Maria Martins Campos Pinheiro	

(conclusão)

	Prof. Clícia Gadelha	2º T 3º N	27	6	81	III	Keury Oliveira da Costa de Almeida Suelen Verçosa dos Santos Telma Costa de Araújo Márcia Rosana Menezes Gigliane Nascimento Campos Marisete Alves Santiago
27			III				
27			III				
47			134		I		
44					I		
43					I		
Educação Física			215	6	215		Santiago farias de Souza
Instituto Educação L. Filho	2º T	36	3	111	I	Yuri Marcel Montezuma de Souza Leandro da Costa Santos João Wilson Marques de Almeida	
		36			I		
		39			I		
Educação Física			111	3	111		Perla martins Campos Pinheiro
CSE. M. Magalhães	1º M	4	1	4	I ma nhã	Janderson Oliveira Jácome Leandra Bento Batista Shaimon Wanderley de Melo	
Educação Física			4	1	4		Jardson Balica Monteiro
CSE-Sta. Juliana	2º T 1º M	4	2	4	II tar de	Fabyola de Souza Camelo Márcia Greicyliane da Silva Nascimento Roselva Silva Cabero Werlaenhg Janderson Oliveira Jácome Leandra Bento Batista Shaimon Wanderley de Melo	
		11		11	I ma nhã		
Educação Física			15	2	15		Jardson Balica Monteiro
CSE Aquiry	1º M	6	3	13	I	Ermilúcia Bispo Filomeno Gaspar Mascarenhas Neto Leila Ferreira Nogueira	
	1º M	6			I		
	2º T	1			II		
Educação Física			13	3	13		Daiane Lima de Oliveira Melo (tarde) Jardson Balica Monteiro (manhã)
CSE Casef	1º M 2º T	4	2	4	I ma nhã	Janderson Oliveira Jácome Leandra Bento Batista Shaimon Wanderley de Melo Fabyola de Souza Camelo Márcia Greicyliane da Silva Nascimento Roselva Silva Cabero Werlaenhg	
		2		2	I tar de		
Educação Física			6	2	6		Daiane Lima de Oliveira Melo (tarde) Jardson Balica Monteiro (manhã)
TOTAL GERAL			2.496	75	2.496		75 salas de aula + 7 salas Ed. Física = 82
Total de Turmas: 75 - Total de Professores: 82. - Obs.: 75 professores das áreas (Linguagens, Humanas e Exatas) + 7 profissionais de Educação Física - Total Geral de Alunos: 2.496 (Sendo 948 do Módulo III e 1.548 do Módulo II) - Total de Escolas: 13 + 4 CSE (Centro Sócio-Educativo) - Emilly Ganum Areal Melo - Coordenação do Projeto Poronga - Fundamental e Médio - PORONGA / PEEM Rio Branco – Acre, 08 de julho de 2015							

Fonte: Diretoria de Ensino/SEE - Coordenação do Projeto Poronga e Fundamental e Médio

Deste quadro, consideramos importante destacar as seguintes mudanças ocorridas no PEEM-Porongá no município de Rio Branco. São elas referentes

- às escolas que abrigam turmas do PEEM/Porongá: desde o início da implantação do PEEM/Porongá nas escolas houve mudanças. Essas mudanças estão diretamente relacionadas às demandas por vagas. Portanto se em um determinado bairro onde havia duas escolas que disponibilizavam salas para o programa, o número de alunos diminuiu muito, as turmas foram redirecionadas e acomodadas em uma das escolas. No entanto, se a demanda aumenta, pode ser que seja necessário abrir turmas em mais uma escola, por exemplo.
- ao turno de funcionamento: verificamos na tabela que a maioria das turmas são no período da noite, havendo, no entanto, três escolas que têm turmas no turno da tarde (Escola Estadual Alcimar Nunes Leitão, Escola Estadual Glória Perez e Escola Estadual Professora Clícia Gadelha) e no Instituto de Educação Lourenço Filho temos turmas somente à tarde. As turmas no turno da manhã estão concentradas somente nos Centros Sócio-Educativos (CSE).
- à quantidade de alunos: o número de alunos por turma é muito variável e, pelo que percebemos esse número não está relacionado ao horário de oferta do programa.
- ao vínculo profissional: a maioria dos professores que trabalham no programa tem contratos provisórios. Verificamos que somente 3 professores são efetivos da SEE/AC.

Desta forma, constatamos até este momento, que o PEEM/Porongá foi implementado com a finalidade de oferecer uma oportunidade aos alunos da escola pública de ensino médio no Estado do Acre, que se encontravam em distorção idade-série. Uma oportunidade de concluírem seus estudos, uma vez que o abandono e a evasão escolar no ensino médio são causas para que os jovens sejam excluídos do mercado de trabalho e se mantenham a margem da sociedade.

Os programas de correção de fluxo escolar têm a finalidade de dar oportunidade de estudo àquelas pessoas que sofreram múltiplas repetências e, portanto passaram da idade disposta na lei para concluir determinado nível de ensino e para aquelas que abandonaram a escola e só resolveram voltar depois de alguns anos. Sua intenção é reabilitar pessoas que têm direito à aprendizagem, e que pelo simples fato de não terem tido a oportunidade de estudar na idade certa para cada etapa de ensino, ficam marginalizadas. Aprender é um direito de todo ser humano, independente da situação econômica ou social em que viva e de sua faixa etária. Mas, podemos dizer que o PEEM-Porongá estaria em alguma medida contribuindo em direção a garantir este direito?

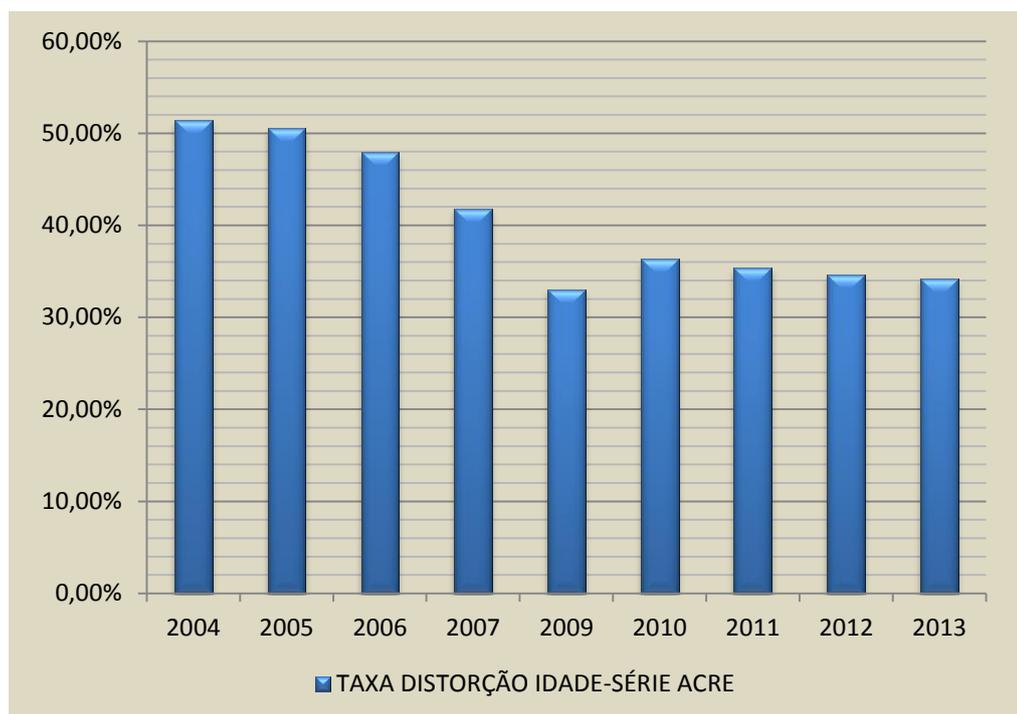
Os resultados estatísticos apresentados no quadro 29 e no gráfico 8 referentes às taxas de distorção idade-série no Ensino Médio do Acre no período de 2004 a 2013 mostram que, nesse período o índice de distorção idade-série vem diminuindo progressivamente. Interessante observar, entretanto, que a menor taxa é a de 2009, taxa que não diminuiu nos anos posteriores. Que relação este dado teria com o PEEM-Porongá? Estaria este programa se revelando eficiente nos seus propósitos de diminuir a distorção idade-série?

QUADRO 27 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE - ENSINO MÉDIO –
ACRE – 2004 A 2013

ANO	TAXA EM PORCENTAGEM
2004	51,4 %
2005	50,5 %
2006	47,9%
2007	41,8%
2009	33%
2010	36,3%
2011	35,3%
2012	34,6%
2013	34,2%

Fonte: <http://www.inep.gov.br/>

GRÁFICO 8 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ACRE (ENSINO MÉDIO)



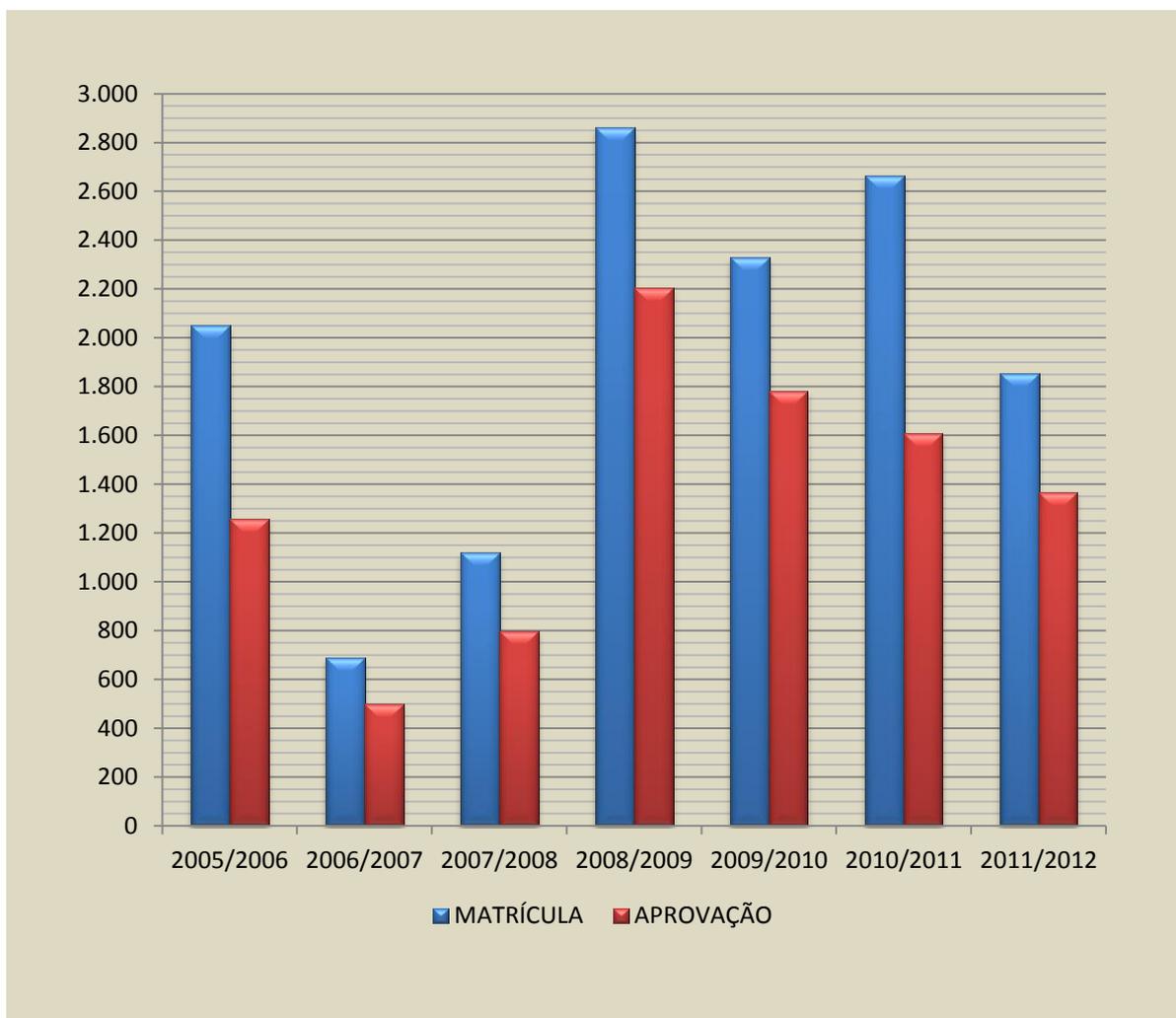
A apresentação da quantidade de alunos matriculados e dos que já concluíram, expressa na tabela seguir é uma tentativa de agregar informações em direção a essas respostas.

TABELA 3 - RESULTADO FINAL DE 2006 A 2012 – PEEM/Porongá

Ano	Matrícula	Aprovação	Aproveitamento %
2005/2006	2.050	1.259	61,4%
2006/2007	689	500	73,0%
2007/2008	1.120	800	71,4%
2008/2009	2.860	2.205	77,0%
2009/2010	2.330	1.782	76,4%
2010/2011	2.666	1.609	60,3%
2011/2012	1.855	1.367	74,0%
TOTAL	13.570	9.522	70%

Fonte: Coordenação do Projeto Porongá EM– Secretaria de Educação do Acre

GRÁFICO 9 – RESULTADO FINAL DE 2006 A 2012 – PEEM/Poronga



Dos quadros e gráficos anteriormente apresentados concluímos que o número de matrículas é muito inconstante e isso se deve, conforme já foi dito anteriormente, ao fato dos alunos que se matriculam e cursam o PEEM/Poronga não serem somente aqueles alunos que estão com distorção idade-série de apenas dois ou poucos mais anos de atraso, senão por pessoas que já passaram vários anos sem estudar e decidiram voltar. Mas, a taxa de aprovação vem crescendo, significando que, talvez, a metodologia utilizada para trazer os alunos de volta para a escola e, principalmente, fazê-los permanecer até a sua conclusão, esteja sendo posta em prática de forma efetiva. Há, portanto, indícios de que o PEEM-Poronga vem atingindo os resultados esperados. Ou seja, ao manter o aluno na escola até a conclusão da etapa de ensino que está cursando, parece contribuir para diminuir a distorção idade-série desses jovens acreanos, multirrepetentes que haviam abandonado a sua escolarização.

Sabe-se que é dever do Estado dar a esses jovens, as condições necessárias para que concluam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade Regular; na idade certa. Em qualquer estudo sobre educação no Brasil a hipótese de que, se as políticas educacionais brasileiras fossem aplicadas de forma correta, talvez não houvesse a necessidade de Programas de Correção de Fluxo, ou, pelo menos, ainda que houvesse essa necessidade, não seriam para jovens de 15 a 19 anos. Somos, também, sabedores que os programas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram propostos para essa finalidade, com a intenção de que as classes de EJA também fossem diminuindo até a sua extinção. Mas isso não tem feito parte da realidade brasileira e, para aqueles que detêm o poder, é mais prático imputar ao professor e ao aluno a culpa pelo seu próprio fracasso, sob o discurso da “Pátria Educadora”.

O fracasso escolar não incide sobre uma realidade social posta e única. Ele, o fracasso, está inserido na escola, em realidades sociais diferentes e que devem ser tratadas de forma diferenciada. Há estudos que recaem sobre a escola, a família e outros fatores externos a escola. A escola tem dificuldades de trabalhar com toda essa diversidade de problemas. Podemos inclusive dizer que, uma delas é exatamente, a dificuldade que o sistema escolar tem em acompanhar as mudanças sociais.

A situação econômica dos alunos que apresentam problemas de aprendizagem é um forte determinante para o fracasso escolar, mas não é o único e, talvez, nem seja o mais importante e, como dissemos anteriormente, não podemos eximir a própria escola da responsabilidade desse fracasso que está presente na sua organização didática e pedagógica, nos sujeitos que ali atuam, nas condições físicas e administrativas das secretarias estaduais e municipais de educação; no sistema escolar como um todo. Os fatores que podem influenciar no fracasso de um único aluno são incontáveis, desde a sua predisposição para aprender ou não aprender, até a imposição de leis por um sistema, *a priori*, dito “democrático”, como é o caso do Brasil.

Assim, comprovamos que as taxas de distorção idade-série no Acre contém em seu interior, os dados sobre a melhoria do aproveitamento dos alunos matriculados no PEEM-Porongá, que superam o índice de 70%, e é possível confirmar os efeitos do PEEM/Porongá na diminuição da distorção idade-série no Ensino Médio de Rio Branco/AC, o que nos encaminha a tecer algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos iniciais e, de acordo com os dados analisados, podemos dizer se somos capazes de relatar algumas considerações sobre nossa pesquisa.

Primeiramente devemos lembrar que o objeto de nosso trabalho é o Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga que se configura como um programa de Correção de Fluxo Escolar/Classe de Aceleração da Aprendizagem e que usa a metodologia do TELECURSO2000, elaborado pela Fundação Roberto Marinho.

De acordo com o site da FRM, o Telecurso usa uma metodologia diferenciada que ajuda o educando a “aprender a aprender”, é descrito como uma “tecnologia educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC)” e que foi adotada como política pública em estados e municípios do Brasil e em outros países. É utilizado para corrigir a distorção idade-série tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. É utilizado, ainda, “como alternativa ao ensino regular em cidades e comunidades geograficamente dispersas e como reforço escolas em todas as cidades”.

Sendo assim, o Governo do Estado do Acre, tendo em vista o grande índice de alunos em distorção idade-série firmou contrato com a FRM, primeiramente para o EF, em 2002 e, como os índices de distorção estavam diminuindo, resolveu firmar contrato para implantação do Telecurso também no Ensino Médio em 2005.

A pesquisa foi delimitada no espaço geográfico referente ao Município de Rio Branco e pelo período compreendido entre 2005 a 2012.

Apoiamo-nos para realizar a pesquisa em análise documental, bibliográfica, conversas informais, entrevistas e aplicação de questionário. Pesquisamos em obras de autores como Dourado e Oliveira (2007 e 2009); Arroyo (2000); Carvalho, (2007); Cury (2010); Setúbal (200); Querino (2000); Sposati (2000); Sampaio (2000), entre outros, que tratam do tema da correção de fluxo escolar e deram direção ao nosso estudo. O Referencial Teórico- Metodológico utilizado na pesquisa foi o “Ciclo de Políticas”, idealizado por Stephen Ball e referenciado, no Brasil, por Jefferson Mainardes. Trabalhamos os contextos de influência, de produção do texto e o contexto da prática.

Calcados no texto de Prado (2000) comprovamos que a ideia das classes de aceleração da aprendizagem nasceu em 1986, na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, com o nome de *Accelerated Schools* (Escolas Aceleradas) e que influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros, sendo difundida no Brasil a partir do ano de

1992. O referido programa tem como objetivo proporcionar o sucesso escolar de alunos em situação de risco. Por meio da proposta, as escolas que aderiram ao referido programa, obtiveram resultados positivos e estão em funcionamento até hoje em várias cidades dos EUA.

Querino (2000) alertou que, no ano de 1995, o índice de distorção idade-série atingiu o patamar de 67% dos alunos matriculados nas oito séries do Ensino Fundamental e diante dessa situação, o então secretário executivo do MEC, João Batista Araújo e Oliveira, decidiu adotar medidas para resolver o problema da correção do fluxo escolar no Brasil. Idealizou um Programa de Aceleração da Aprendizagem juntamente com Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), que elaborou documentos orientadores para ajudar na implantação da nova metodologia. Dentre esses documentos, o “*Manual de implantação e implementação* (1999b)” se pautou nos princípios da “Aprendizagem Significativa” criada por David Paul Ausubel.

Diante da perspectiva de resolver o problema da correção de fluxo no país, o Governo Federal disponibilizou, para vários estados brasileiros, o financiamento para a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, elaborado pelo Ceteb, via recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Dessa forma, começaram a se difundir pelos vários estados brasileiros, programas de correção de fluxo escolar e logo as empresas privadas, sem fins lucrativos, começaram a elaborar seus próprios programas, cada uma com a sua metodologia própria. Assim, surgiram os programas da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, Itaú Social etc.

Considerando o cenário acima, traçamos os objetivos que nos permitiriam verificar quais influências contribuíram para a implementação do PEEM/Poronga e continuam influenciando no processo de continuidade dessa política. Analisamos documentos referentes a sua implantação e implementação com foco direcionado aos dados quantitativos demonstrados no contexto da prática por meio de dados estatísticos, das falas dos atores envolvidos no programa que nos relatam as principais dificuldades enfrentadas e as mudanças realizadas.

O acesso à documentação relativa ao processo de elaboração e implementação do programa foi um dos entraves na realização da pesquisa, visto que, não há um acervo com arquivos, no caso do PEEM/Poronga, referente a todos os períodos, o que, de certa forma, comprometeu o acesso aos dados necessários para o acompanhamento e avaliação do programa.

No entanto, apesar da deficiência de documentação, verificamos algumas mudanças, alterações e adaptações no texto da política e na sua efetivação na prática. O Projeto Político-Pedagógico do programa, o contrato de prestação de serviço assinado entre a SEE/AC e a FRM, bem como, Pareceres e Resoluções exarados pelo Conselho Estadual de Educação. De acordo com a fala de um de nossos colaboradores essa dificuldade na coleta de documentos escritos se deve a que nas mudanças de administração e de pessoas da equipe de técnicos que trabalham no programa, muitos documentos foram perdidos, inclusive os relatórios das atividades, prejudicando assim o acesso ao acervo.

Ao realizar a análise do contexto da prática da política de correção de fluxo, nas respostas dos supervisores e professores ao questionário verificamos que enquanto metade responde que o programa foi bem recebido na escola e que não houve transtornos, os outros respondem que houve certo desconforto tendo em vista ser a metodologia muito diferenciada daquela que estavam acostumados a trabalhar no ensino médio regular. Interessante observar que, os mesmos professores respondem que o material pedagógico disponibilizado aos professores é de fácil compreensão e aplicação em sala de aula.

Também, pudemos verificar na análise dos documentos, que houve mudanças, sim, mas que não foram substanciais, visto que, as adaptações no Projeto Político Pedagógico do PEEM/Porongá foram mais direcionadas às demandas localizadas.

Da análise dos dados quantitativos sobre a distorção idade-série, no período de 2005 a 2012, pode-se afirmar que o desempenho dos alunos do PEEM/Porongá tem aumentado progressivamente, portanto podemos afirmar que este programa está contribuindo diretamente para a correção do fluxo escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Rio Branco/AC.

Entretanto, diante de tudo o que pesquisamos até este momento, parece muito simplista de nossa parte, concluir que a reprovação, as múltiplas repetências, o abandono e a evasão são as principais causas do fracasso escolar impulsionando centenas de alunos a recorrerem às classes de aceleração da aprendizagem sem a devida verificação da causa desses fatores. Por isso é que pesquisadores vêm investigando há décadas as causas da reprovação, das múltiplas repetências, do abandono e da evasão. De acordo com Setubal (2000, p. 8), a dificuldade em pesquisar sobre correção de fluxo no Brasil, se deve ao fato de ainda não haver-se consolidado “uma bibliografia nacional específica”. Afirma, ainda que a grande quantidade de programas de correção de fluxo espalhados por diversas regiões do país indicam que há a necessidade de promover debates sobre o fato, no sentido de combater um

dos “aspectos mais perversos do fracasso escolar”, ou seja, uma grande parcela de alunos que “por ingresso tardio ou [...] devido a sucessivas repetências [...] se distanciaram de seu grupo etário na série que estão frequentando”.

Concordamos com Setubal (2000), Sampaio (2000), Arroyo (2000) e Krawczyk (2003) que as pesquisas realizadas tentam desvendar as causas desses fatores que resultam de processos sociais muito amplos que podem ser encontrados dentro do próprio sistema educacional e em processos externos à escola, tais como desigualdades sociais, econômicas e culturais. No entanto, um dos parâmetros para se avaliar a questão do fracasso escolar está nos dados relacionados ao fluxo, onde são considerados como referências a repetência, o abandono, a evasão e a distorção idade-série. Podemos dizer que esses fatores são potenciais agravantes nos números da distorção idade-série. As classes de aceleração da aprendizagem foram criadas exatamente para dar a possibilidade de sucesso nos estudos a alunos em situação de atraso escolar; atraso este, que como já dissemos são causados por diversos fatores intra e extraescolares. O fracasso escolar é um dos problemas mais sérios da educação brasileira devido à forma como atinge os alunos como fracasso pessoal transformando-se em exclusão social que se reflete em toda sua vida. Não atinge somente os alunos, mas também suas famílias criando expectativas e sofrimento para pais preocupados com o futuro dos filhos e é um problema que afeta todas as classes sociais.

Apoiando-nos nas palavras de Krawczyk (2003), verificamos que a situação do ensino médio está repleta de questões complexas relacionadas a aspectos estruturais e que não são encontradas soluções para resolvê-los. Ainda refere-se à precariedade existente nesse nível de ensino condicionado a transformações mais amplas que resultem em novas diretrizes para a expansão e melhoria do EM. Pelo fato de que “o diploma do ensino médio ainda é um motivo importante para os alunos estudarem, mesmo convencidos de que aprendem pouco”, a autora afirma que mesmo sabendo que “o ensino público é péssimo”, o medo do desemprego faz com que os estudantes das classes populares continuem se matriculando ou sendo matriculados por sua família. Há de se convir que as carências sociais e econômicas trazidas por este aluno para dentro da escola se atrelam as próprias deficiências do sistema de ensino que ainda não está preparado para atender com qualidade este aluno.

Sendo assim entendemos nossa pesquisa, como uma pequena contribuição com o intuito de identificar os bastidores dos programas existentes em vista da distorção idade-série ainda muito presente na realidade para a educação no ensino médio.

Pesquisas futuras precisam ser realizadas em busca de estratégias que possibilitem garantir qualidade para a educação no ensino médio regular, para que tenhamos menos alunos em correção de fluxo, bem como, em distorção idade-série.

Para que o patamar de qualidade dessa educação garanta dignidade e respeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ainda são muitos os desafios para a política educacional brasileira para que tenhamos uma educação mais justa, mais tolerante, não racista em que todos tenham direitos iguais de acesso, permanência e sucesso, sem qualquer discriminação.

REFERÊNCIAS

ACÃO EDUCATIVA. **Comentários às mudanças promovidas pela Emenda Constitucional n° 59/2009**. Disponível em:

www.acaoeducativa.org.br/desafios/desafios2/artigo1.html. Acesso em: 30/04/2014.

ALMEIDA JUNIOR, Arnóbio Marques de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco. 2006. 145 f.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Organização: Priscila Cruz e Luciano Monteiro. Editoração “Todos pela educação” e Editora Moderna. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso 01/11/2012.

ARAÚJO, Frederico Antônio de. **A educação e o fracasso escolar: o eterno retorno do problema**. Educação em Foco. v. 2, n. 12 (2008). Disponível em: <http://www.uemg.br>. Acesso: 06/04/2013.

ARAUJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Paula Emanuela Lima de. **O Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e a questão do financiamento público da educação**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – O DESENVOLVIMENTO DA CRISE CAPITALISTA E A ATUALIZAÇÃO DAS LUTAS CONTRA A EXPLORAÇÃO, A DOMINAÇÃO E A HUMILHAÇÃO, 6, 2013, UFMA. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/jornadaeixo2013/anais-eixo15-impassesdesafiosdaspoliticadededucacao/onovoplanonacionaldeeducacao-2011-2020-eaquestadofinanciamentopublicodaeducacao.pdf>. Acesso em: 25/06/2015.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. In: Em Aberto – Programas de correção de fluxo escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep. v. 17, n. 71, (jan. 2000). Brasília: O Instituto, 2000.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online). Universidade de Londres. Londres, Inglaterra. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 10/08/2015.

BALL, Stephen J. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Universidade de Londres. Londres, Reino Unido.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, Líber Livro Editora, 2005, p. 110 a 122.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A reforma e a qualidade do ensino. Anotações para um estudo das críticas à educação escolar.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005. – Publicado originalmente em NAGLE, J. (Org.). *Educação brasileira: questões de atualidade.* São Paulo: Edart, 1975.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Interiorização da UFAC: Qualificação Profissional e sua influência no desenvolvimento do Estado do Acre.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2009.

BOBBIO, Norberto; Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco. **Dicionário de política.** trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.).

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23/10/2013.

BRANDÃO, Zaia. **Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas.** Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 71, JAN/2000. P. 41-48. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br_download_texto_me001396.pdf. Acesso em: 20/04/2013.

BRASIL. INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep - MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/indicadores. Acessado em: 10/05/2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2012/2013.

BRASIL. O Conselho Nacional de Educação: trajetória, competências, deliberações e restrições ao futuro. Documento de Trabalho nº. 72. Junho/2008. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br>. Acesso em 16/07/2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2012/2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2012/2013.

BRASIL. Lei nº 11.079/2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/06/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Colegiado: CEB, aprovado em 4/5/2011. Pg. 11. Comissão constituída na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, formada pelos Conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Fundamental de Nove Anos. ORIENTAÇÕES GERAIS. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Pg. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 16/06/14.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de Setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 04/01/1014.

BRASIL. Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 30/10/2013.

BRASIL. LEI Nº 10.172, De 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16/06/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 2012/2013.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 25/05/2014.

BRASIL. <http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/setores-da-economia/parceria-publico-privada-ppp>. Acesso 06/02/2013.

BRASIL. <http://www.pppbrasil.com.br>. Acesso em 20/02/1013

BURANELLO, Luciana Vanessa de Almeida. **Classes de Correção de Fluxo e Resolução de Problemas: o olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Educação). Bauru, SP: 2007.

CADERNOS CENPEC. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/classes-de-aceleracao-direito-de-aprendizagem>. Acesso 03/02/2013.

CARRERA, Denise. **Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: SP, 2007.

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. Disponível em: <http://ceteb.com.br/ctb/index.php?page=instituicao>. Acesso em 28/08/2015.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4ª Ed. São Paulo, Saraiva, 1984.

CHIARADIA, Nilda Stecanela. “**Um Olhar para Além do Fracasso Escolar (Um Estudo de Caso nas Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS – Escola Municipal Machado de Assis)**”. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre, RS: 2002.

CORREIA, Ana Paula Valença Bezerra. **A Implementação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Travessia - Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata – Municípios de Goiana e Itambé**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em Educação. Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>. Acesso em: 03/06/2014

DAMASCENO, Ednacelí A.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. **A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido**. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.1, n.1, p. 167-196, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/43/49>. Acesso em 20/06/2014.

DICIONÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia, Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012. 242f. ISBN:978-85-62578-17-5 - Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”/CBH/UEMG

Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

EL-HASSANI, Sâmia Maria do Socorro Pontes. **PEEM – Poronga: solução para o estudante de ensino médio noturno do município de Cruzeiro do Sul / AC?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: RJ, 2009.

FONSECA, Genaro Alvarenga. **Reflexões a respeito da “Idéia” de Fracasso Escolar.** Camine: Cam. Educ. = Camine: Ways Educ., Franca, SP, Brasil – EISSN 2175-4217 - Está Licenciada Sob Licença Creative Commons. Disponível Em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/164/216>. Acesso Em: 31/03/2015. <http://lattes.cnpq.br/6960222445357982>

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Disponível em: <http://www.frm.org.br/acoes/telecursoautonomia/>

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEM. Disponível em: <http://www.vwbr.com.br/fundacaovw>

GESTRADO. Dicionário de Verbetes. UFMG. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes&id=7>

GOMES, Magno Federici. Constituição, FUNDEB e financiamento público educacional. REDAE. Número 25 – fevereiro/março/abril - 2011 – Salvador – Bahia – Brasil - ISSN 1981-1861. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com/revista/REDAE-25-ABRIL-2011-MAGNO-FEDERICI-GOMES.pdf>. Acesso em 25/07/2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <https://ias.doacaosenna.org.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=ac

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 2012/2013

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje.** CADERNOS DE PESQUISA. V.41, N.144, SET./DEZ. 2011.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p. Disponível em: agenda21comperj.com.br/.../MANUAL%20DE%20POLITICAS%20PÚBL

LÜCK, Heloísa e PARENTE, Marta. **A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná.** TEXTO PARA DISCUSSÃO N° 1274. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. ISSN 1415-4765.

MAINARDES, Jefferson. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/Me Furb / Issn 1809– 0354 V. 1, Nº 2, P. 94-105, Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 30/05/2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa – PR – Brasil.

MAINARDES, Jefferson & MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30/05/2015.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre: Repercussões no Trabalho do Núcleo Gestor da Escola**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação”. Belo Horizonte. 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. UERJ. Pg. 39-58. . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 29/03/2014.

NUNES, Edson; BARROSO, Helena Maria; FERNANDES, Ivanildo. **O Conselho Nacional de Educação: trajetória, competências, deliberações e restrições ao futuro**. Documento de Trabalho nº. 72. Observatório Universitário Databrasil – Ensino e Pesquisa. 2008. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_72.pdf

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS - OEI. Sistema Educativo Nacional de Brasil: 2002 / Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos. © de esta edición: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 2003. c/ Bravo Murillo 38, 28015 Madrid. España.

Entidad patrocinadora Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/>. Acesso em: 04/01/214.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/98866143/A-producao-do-fracasso-escolar>. Acesso em 10/08/2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PRADO, Iara Glória de Areias. **LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar**. Revista Em Aberto, Brasília, v.17, p.49-56, jan 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso: de 01 a 06/04/2013.

PORTELA, Romualdo. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

QUERINO, Magda Maria de Freitas. **Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 71, JAN/2000. P. 139-144. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br_download_texto_me001396.pdf. Acesso em: 20/04/2013.

Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm1.aspx>>. Acesso em: 14 de mai./2015.

RELATÓRIO BANCO MUNDIAL. "Prosperidade Compartilhada e Erradicação da Pobreza na América Latina e Caribe": Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/04/20/brazil-low-economic-growth-versus-poverty-reduction>

RIPPEL, Valderice Cecília Limberger. **Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto de correção de fluxo em Toledo (PR)**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930 / 1973)**. 29ªed. – Petrópolis: Vozes, 2005.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para entender Políticas Públicas**. Volume 1: Conceitos e Teorias. Ebook - Instituto de Gestão, Economia e Política Públicas – IGEPP, 2013. Disponível em: igepp.com.br/uploads/.../ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf. Acesso em: 02/09/2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 71, JAN/2000. P. 57-73. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br_download_texto_me001396.pdf. Acesso em: 20/04/2013.

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O Século XX Brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. Brazilian Educational Policies: Limits and Perspectives. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Demerval. **Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação**. Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008.

SETUBAL, Maria Alice. **Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas**. Apresentação. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 71, JAN/2000. P. 5-8 Disponível em: www.dominiopublico.gov.br_download_texto_me001396.pdf. Acesso em; 20/04/2013.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Mauro César Rocha da. **Razões da sustentabilidade do Governo da floresta: uma releitura do processo de desenvolvimento do Estado do Acre**. Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2011. 350 f.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. Disponível em: professor.pucgoias.edu.br/.../001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICA2002. Acesso em: 20/10/2015.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará**. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara, SP: 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as Normas da ABNT**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 327 p. Revisão final Maria Simone Utida dos Santos Amadeu, et al.

ANEXO 1 – PROJETO DO PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MEDIO –
PEEM/Porongá - VERSÃO 2012/2013



TIÃO VIANA
Governador do Estado do Acre

DANIEL QUEIROZ DE SANT'ANA
Secretário de Estado de Educação e Esporte

JOSENIR DE ARAÚJO CALIXTO
Diretor de Ensino Médio

LIGIA MARIA PEREIRA DE SOUZA VARVALHO
Coordenadora de Ensino Médio

FRANCISCA REIS DOS SANTOS
Coordenadora do Programa Especial de Ensino Médio PEEM/Poronga

EQUIPE DE COORDENAÇÃO:

Edineide Jovino do Nascimento
Coordenadora Pedagoga

Adriana Melo da Silva
Pedagoga

Maday da Cunha Correia
Técnica

Vanda Gomes de Brito
Técnica

Raquel Rodrigues Meireles
Técnica

Camila Lima da Silva
Técnica

APRESENTAÇÃO

O Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso é uma Proposta Pedagógica pensada para jovens e adultos, sintonizada com as bases legais nacionais, as necessidades sócias, e centrada nos seguintes princípios:

- Co-responsabilidade no exercício da “liberdade do aprender a aprender, do ensinar, do pesquisar e de valorizar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber”;
- Compromisso com a educação de qualidade;
- Vinculação entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social.

Neste entendimento a proposta contempla a construção de saberes significativos que permitam ao aluno uma postura crítica no mundo, sendo capaz de ler a realidade social de seu tempo e de transformá-la:

- Centrada na multiplicidade dos meios, a proposta prioriza:
 - A contextualização
 - A interdisciplinaridade
 - A transculturalidade
 - O espírito participativo e a ação coletiva
 - A ênfase nas avaliações diagnósticas e formativas.

Compreende o processo avaliativo como uma busca do melhor resultado possível e a torna presente em todas as ações do projeto.

É, portanto, uma proposta educativa que não objetiva simplesmente a escolarização ou a inserção do aluno no mercado de trabalho. Ela vai mais além, e pretende que este aluno, inserido em seu meio, participe ativamente, intervindo, transformando perseguindo um ideário de justiça, de igualdade, de equidade, e, sobretudo de felicidade, individual e coletiva.

PREMISSAS

Um dos maiores desafios da sociedade sustentável hoje é criar novas formas de ser e de estar no mundo.

Enfrentar este desafio implica entre outros, vontade política, determinação, ousadia, e formação de parcerias para coletivamente desenvolverem programas articulados, com ênfase na inclusão social, na autonomia, no desenvolvimento da capacidade produtiva, no espírito empreendedor e, sobretudo na melhoria da qualidade de vida.

Apoiadas nessas crenças e na premissa de que o agir ou não agir de cada um contribui para a formação e consolidação da ordem social em que vivemos, a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre e a Fundação Roberto Marinho (FRM) assumem a implementação do Projeto Especial de Ensino Médio.

O Projeto é uma proposta pedagógica pensada para alunos do Ensino Médio da Rede Estadual que se encontram em distorção idade série, voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania.

É ainda uma proposta de inclusão social, de valorização e de reconhecimento do capital humano como principal patrimônio de uma instituição.

As atividades desenvolvidas evidenciam este pensar e expressam a intenção de que os resultados obtidos superem o lucro material e alcancem acima de tudo a satisfação pessoal e profissional.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Oferecer aos alunos da escola pública do Estado do Acre, que se encontram em defasagem idade-série escolar, um aprendizado com qualidade através do Projeto Especial de Ensino Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar aos alunos em distorção idade-série, a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequada ao prosseguimento de estudos e à formação profissional;
- Realizar acompanhamento pedagógico, sistemático e por amostragem as telessalas;
- Contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação desenvolvidos nas escolas envolvidas no Projeto;
- Integrar o Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso ao projeto pedagógico das escolas.
- Garantir a certificação de conclusão do Ensino Médio aos alunos que **participarem** do Projeto.

METAS

Iniciar o ano de 2012 com 139 telessalas de aceleração de estudos para alunos do ensino médio que se encontram em defasagem idade-série em 7 município: Rio Branco, Brasiléia, Eitaciolândia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul.

- Realizar 4 momentos de capacitação com 32h cada, para os professores participantes do Projeto.

- Realizar em cada etapa encontros de 4 horas com os gestores do projeto;
- Manter uma equipe central interdisciplinar composta, por especialistas, para atendimento pedagógico aos supervisores e professores de forma presencial.

- Realizar acompanhamento pedagógico as telessalas, sendo:
 - Uma (1) em cada etapa, durante dez dias, pela equipe técnica da SEE.

- Desenvolver em cada etapa pelo menos um projeto complementar de aprendizagem.

- Organizar em cada etapa, grupos de trabalho de professores, para apoio aos professores que estiverem com dificuldades pedagógicas nas disciplinas.

- Realizar solenidade para certificação dos alunos.

PREVISÃO DE TURMAS E ALUNOS POR MUNICÍPIO PARA 2012/2013

1- RIO BRANCO

ESCOLAS	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
Armando Nogueira	03	35	105
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	03	35	105
Clícia Gadelha	03	35	105
Glória Perez	07	35	245
Henrique Lima	04	35	105
Inst. de Educação Lourenço Filho	03	35	105
João Batista Aguiar	03	35	105
José Ribamar Batista	06	35	210
Jovem Boa União	06	35	210
Leôncio de Carvalho	02	35	70
Lourival Pinho	03	35	105
TOTAL	43	-----	1.470

2- CRUZEIRO DO SUL

ESCOLAS	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
Craveiro Costa	3	35	105
Dom Henrique Ruth	6	35	210
Flodoardo Cabral	6	35	210
TOTAL	15	---	525

3 - TARAUCÁ

ESCOLAS	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
Dr. Djalma da Cunha Batista	06	35	210

4 - FEIJÓ

ESCOLAS	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
José Gurgel Rabelo	06	35	210

5 - SENA MADUREIRA

ESCOLA	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
D. Júlio Mathioli	06	35	210

6- BRASILÉIA

ESCOLA	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
Kairala José Kairala	03	35	105

7- EPITACIOLANDIA

ESCOLA	QUANTIDADE DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TELASSALA	TOTAL DE ALUNOS
<i>Joana Ribeiro Amed</i>	03	35	105

AÇÕES ESTRUTURANTES

1 – Formação de Professores:

- Estrutura e funcionamento do Programa;
- Fundamentação Pedagógica;
- Metodologia e uso dos meios;
- Dinâmica das salas de aula;

2 – Período de Integração:

- Avaliações Diagnósticas Iniciais, Intermediárias e Finais;
- Integração;
- Adaptação a metodologia;
- Formação do grupo;
- Introdução ao trabalho com as equipes;

3 – Atividades Pedagógicas com Linguagens:

Promoção de atividades sistemáticas focadas nas linguagens Maternas (Língua Portuguesa) e Matemática, perpassando os quatro módulos, com o objetivo de:

- Fornecer ao estudante o instrumento necessário para a construção do conhecimento com estas linguagens;
- Explorar, sistematizar e enfatizar o aspecto lúdico e criativo do conhecimento da própria língua do saber matemático;
- Privilegiar, em Língua Portuguesa e Matemática, temáticas e questões de vocabulário articuladas com a leitura e abordagem de obras da literatura brasileira;

4 – Acompanhamento Pedagógico

Ao longo do processo, esta atividade:

- Apóia o professor no uso da metodologia;
- Identifica conquistas e desafios;
- Busca soluções coletivas para a superação dos desafios identificados;
- Fortalece e mantém elos de confiança e comunicação entre os atores do Programa em torno das principais questões pedagógicas;

5 – Encontro de Gestores

- Apresentação e discussão da proposta;
- Apresentação dos resultados obtidos;
- Identificação de desafios e busca de soluções;
- Estabelecimento de redes de parceria no enfrentamento de desafios apontados pelo Programa;

6 – Produção de Cadernos Pedagógicos

- Cadernos pedagógicos específicos para o professor voltados à vivência da metodologia e ao seu processo de formação;
- Cadernos de atividades, em apoio à escolarização do estudante.

7 – Avaliação Institucional

- Avaliação diagnóstica censitária (linha de base), Avaliação analista/quantitativa e, avaliação de saída (linha somativa/quantitativa) para alunos, professores, coordenadores e gestores.

8 – Formatura

- Promoção de solenidade de formatura.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao compreender a educação como atividade básica de formação humana e de cidadania. A proposta pedagógica do Novo Telecurso toma como eixos norteadores;

- O ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais;
- O desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas e de competências fundamentais para o aprender a aprender, para o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, no exercício da cidadania e da conquista da identidade.

Tem como crenças os seguintes pressupostos pedagógicos:

- O aluno é visto como sujeito construtor de seu conhecimento e a sua experiência de vida é ponto de partida e referencial permanente para novas aprendizagens;
- O conhecimento científico, tecnológico e cultural é dinâmico e a sua socialização deve ser garantida através de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa;
- A investigação e a pesquisa se inserem de forma natural na dinâmica do conhecimento e é condição básica para a conquista de cidadania;
- As aprendizagens são frutos de experiências vivenciadas coletivamente na escola, na família e na sociedade. Todos são autores e atores dos processos de aprendizagens ao longo da vida;
- No processo de mediação, quanto maior a interação do professor com os alunos no ambiente de aprendizagem mais significativa, competente e qualitativa será construção do conhecimento.

É uma proposta que faz uso, de uma metodologia específica de ensino, com recepção organizada, uso de diversas tecnologias da informação e da comunicação e de diferentes materiais didáticos adequados ao currículo e ao contexto escolar.

MATRIZ CURRICULAR

A matriz curricular do Projeto Especial de Ensino Médio – Novo Telecurso atende aos princípios e diretrizes curriculares, da educação nacional, trabalha o conhecimento em áreas - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e suas Tecnologias, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização assegurando uma educação de base humanística, científica e tecnológica.

A organização dos conteúdos se dá em módulos com terminalidade de estudos e não impede que as disciplinas de base nacional comum e da parte diversificada compartilhem objetos de estudos e desenvolvam projetos de aprendizagem interdisciplinares com apoio dos temas transversais, das tecnologias da informação e da comunicação atendendo desta forma as finalidades do Ensino Médio.

O desenvolvimento do Ensino Médio através das telessalas, propicia uma educação tecnológica que:

- Estimula a iniciativa dos alunos, a auto-aprendizagem e o domínio de conhecimentos científicos, artísticos e culturais;
- Articula temas contemporâneos, às novas linguagens e códigos, aos fundamentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania que habilitarão o aluno ao prosseguimento dos estudos e ao desenvolvimento de competências para o trabalho e para a vida em sociedade.

Os programas televisivos, o material impresso e outros meios são responsáveis pela apresentação dos conteúdos curriculares.

Não há divisão dos conteúdos por série, e sim uma seqüência considerada pedagogicamente adequada.

O conteúdo não é totalmente esgotado no material, daí por que são produzidos materiais complementares e de apoio;

As diversas disciplinas são tratadas de forma interdisciplinar, estabelecendo-se, já nos materiais, pontos de contacto entre as diferentes disciplinas. A transversalidade é garantida através do uso de atividades complementares e integradoras.

MATRIZ CURRICULAR DO
PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO 2012/2013

	ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				
			1º	2º	3º	4º	
NÚCLEO NACIONAL COMUM	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	140	-	-	-	TEMAS TRANSVERSAIS
		Arte	-	-	-	80	
		Educação Física	20	20	20	20	
		Língua Estrangeira – Inglês	-	-	80	-	
		Língua Estrangeira – Espanhol	-	80	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	-	140	-	-	
		Química	-	-	-	100	
		Biologia	100	-	-	-	
		Física	-	-	100	-	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geral e do Brasil	-	130	-	-	
		Geografia	-	-	80	-	
		Filosofia	80	-	-	-	
		Sociologia	-	-	-	80	
Projetos de Aprendizagem:		-	-	-	-		
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Educação a mesa	60	-	-	-	
		Tá na Roda	-	70	-	-	
		Tom da Amazônia	-	-	40	-	
		Empreendedorismo	-	-	-	60	
		Período de Integração	20	-	-	-	
		TOTAL		420	440	320	340
TOTAL GERAL			1.520				
BASES LEGAIS	Constituição Federal 1988 - Art. Nº 208, II LDBN - 9394/96 - ART.23,24 V B e Art. 36, I II e III inciso 1º I, II e III.						
	Parecer Nº 15/98 CNE / CEB - RESOLUÇÃO - Nº 03/98 CNB / CEB						
	OBS - "A reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização". (PCN - Ensino Médio)						

O Programa tem a duração de 18 meses ininterruptos, divididos em 04 módulos.

A clientela alvo são os alunos a partir de 18 anos ou mais de idade, ou seja, o aluno que esteja fora da faixa etária do ensino médio regular.

O programa tem a carga horária de 1.520 horas, 13 disciplinas, divididas em 04 módulos, assim distribuídas.

1º Módulo – 420h

- Período de Integração – 20h
- Língua Portuguesa – 140h
- Filosofia – 80h
- Biologia – 100h
- Ed. Física – 20h
- Educação a Mesa – 60h

2º Módulo – 440h

- Espanhol – 80h
- Matemática – 140h
- História Geral, do Brasil – 130h
- Ed. Física – 20h
- Tá na Roda – 70h

3º Módulo – 320h

- Inglês – 80h
- Geografia – 80h
- Física – 100h
- Ed. Física – 20h
- Tom da Amazônia – 40h

4º Módulo – 340h

- Artes – 80h
- Sociologia – 80h
- Química – 100h
- Ed. Física – 20h
- Empreendedorismo – 60h

METODOLOGIA E MEIOS

“Ensinar não é transmitir conhecimentos mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.”

Paulo Freire

METODOLOGIA E MEIOS

A metodologia utilizada no Projeto Especial de Ensino Médio é a do Novo Telecurso, que é orientada por um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o conflito produtivo, o diálogo e transforma o ensinar em aprendizado.

É uma metodologia que privilegia a contextualização, a leitura de imagens, o desenvolvimento equilibrado das linguagens: oral, escrita e o ato criador do aluno.

Cria um ambiente de aprendizagem prazeroso e incentivador da inventividade, da estética e da sensibilidade.

Favorece o trabalho investigativo e cooperativo e a integração do grupo.

Os limites são enfrentados de maneira individual e coletiva permitindo avanços, da mesma forma, que os erros são vistos como inerentes ao processo de aprendizagem.

Valorizam-se as potencialidades e as qualidades e isso possibilita o desenvolvimento da auto-estima, da autocrítica e da auto-avaliação, concorrendo para que o aluno tenha iniciativa, disciplina e organização.

Nesta metodologia, o professor deixa de ser especialista em conteúdos específicos, fonte principal de conhecimentos, aquele que ensina, um verificador, e passa a ser um especialista em dinâmicas de construção de conhecimento.

Ou melhor, o professor passa a ser:

- Mediador da relação aluno-sujeito do conhecimento com o objetivo desconhecido;
- Coordenador, dinamizador de um grupo de estudo;
- Criador de condições para que o aluno desenvolva habilidades que facilitem a aprendizagem;
- Orientador do processo de “aprender a aprender”.

Tendo essa nova visão do seu papel, o professor altera a sua prática e desenvolve formas diferenciadas de pensar, de sentir e de agir. Esse percurso é garantido pelo uso interativo de diversos meios (vídeos, livros entre outros) e de práticas pedagógicas diferenciadas.

TELEAULAS

Assume no módulo o papel de apresentar, contextualizar e fortalecer a compreensão dos diferentes conceitos trabalhados, trazendo a concretude questões abstratas, fazendo interação de conteúdos e criando novos vínculos e relações entre as disciplinas e os materiais.

LIVROS

Constituem um dos principais suportes do trabalho pedagógico:

- Ampliam e sistematizam os conteúdos de cada disciplina;
- Relacionam os conceitos científicos com as informações do cotidiano;
- Contextualizam a cultura local e a pluralidade cultural, numa dimensão cidadã;
- Provocam a curiosidade e a criatividade;
- Propõem exercícios de aplicação de conhecimentos, de experimentação;
- Propõem exercícios e atividades de avaliação.

Os professores combinam a utilização de programas de vídeo e materiais impressos, com diferentes procedimentos didáticos. Incentiva a leitura crítica, a reflexão, o debate, a expressão individual e coletiva, uma vez que o vídeo tem um caráter mobilizador, provocador e facilitador do processo de construção do conhecimento.

A utilização dos vídeos nos módulos abre caminho para que o cinema, o teatro, a música, o jornal e outros textos cheguem à sala de aula.

PROJETOS COMPLEMENTARES

Os Projetos Complementares foram desenvolvidos para os alunos do Ensino Médio, tem como finalidade ajudar os alunos a formar novos conceitos, promove mudanças de comportamento, contribuir para inclusão Social, formação do educando estimulando seu desenvolvimento para pesquisa científica, para cultura como cidadão participante ativo da vida social e comunitária. Estes programas são parceria da Fundação Roberto Marinho com o Ministério do Desenvolvimento Social de Combate a Fome, Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério do Meio Ambiente, Ministério das Minas e Energia e a Agência Nacional das Águas (ANA)

1- **EDUCAÇÃO A MESA** – Trata-se de um amplo programa de educação alimentar e nutricional, que se insere na estratégia do governo federal de consolidar uma política Nacional de segurança alimentar, para atender os que se encontram em condições socioeconômicas mais vulneráveis. São ações desenvolvidas numa parceria do Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (MDS) com a Fundação Roberto Marinho e o apoio do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.

2- **TOM DA AMAZÔNIA** – É um Projeto que tem como objetivo sensibilizar a todos para importância da preservação da Amazônia e da disseminação do conhecimento da cultura local. É Projeto de Educação ambiental que utiliza a educação como ferramenta de conscientização da importância de preservar o meio ambiente, estimula o Exercício da cidadania – despertando as consciências e definindo responsabilidades. É abordado na sala de aula, de forma interdisciplinar, os aspectos socioambientais da floresta amazônica, dando ênfase ao desenvolvimento sustentável e a cultura indígena da região

3- **TÁ NA RODA** – “Tá na Roda uma Conversa sobre Drogas” Foi criado especialmente para apoiar os educadores, os pais e a comunidade no trabalho de prevenção ao uso de drogas. Sua finalidade é oferecer à escola e à sociedade um instrumento didático-pedagógico que possa contribuir diretamente para o desenvolvimento das capacidades de análise reflexão e crítica dos adolescentes em relação a prevenção às drogas.

4- **CAMINHO DAS ÁGUAS** - É um Projeto que tem como finalidade o desenvolvimento de atividades educativas ligadas a temática da água. Este projeto une a expertise da ANA, no que diz respeito a atividades voltada para a conservação e o consumo responsável de água, e a Fundação Roberto Marinho, quanto a disseminação de conteúdos educativos por intermédio de programas televisivos e kits para ações presenciais de educação.

5- **EMPREENDEORISMO: PROJETO CIDADÃO EMPREENDEDOR** - É um projeto pedagógico multidisciplinar oferecido aos alunos do PEEM-Porongá Médio, desenvolvido com as disciplinas de Química, Sociologia e Educação Física. Tem como finalidade despertar o espírito de cidadania, ampliar os horizontes profissionais dos alunos, ajudando-os a desenvolverem competências, tornando-os mais autônomos em suas escolhas e capazes de enfrentar com mais criatividade e determinação, os frequentes desafios da vida.

O projeto tem também como objetivo chamar atenção dos alunos, sobre a importância da escola na formação de empreendedores, promover debates nas salas de aulas sobre as exigências do mercado de trabalho e a possibilidade de se sentir valorizado, colocando em prática o talento e a criatividade.

TEMAS TRANSVERSAIS

Para contribuir cada vez mais com o acesso ao conhecimento, desempenho e inclusão social dos alunos do PEEM-Porongá Médio, é oferecido como temas transversais noções de conhecimento nas áreas de :

Educação Ambiental

Empreendedorismo

Legislação trabalhista

Segurança do Trabalho

Tecnologia da Informação e Comunicação .

DINÂMICA DA TELESSALA



“Transformar não é fazer algo de novo, mas tomar as mesmas coisas e fazê-las de modo diferente”.

Fernando Toro

DINÂMICA DA TELESSALA

A telessala é um espaço onde os equipamentos (DVD, TV, microsystem) e os diversos materiais (livros, mapas, dicionários, entre outros) estão disponibilizados para dar suporte à vivência dos módulos. É um ambiente de aprendizagem, de investigação, de pesquisa, de construção e de criatividade.

A maioria das atividades na telessala é realizada em equipe, respondendo a necessidade do aprendizado da construção coletiva, da partilha e da convivência com os diferentes.

EQUIPES DE TRABALHO

SOCIALIZAÇÃO – SÍNTESE – COORDENAÇÃO – AVALIAÇÃO

No dia-a-dia, os alunos da telessala trabalham organizados em equipes que possuem atribuições distintas.

As atividades das equipes objetivam desenvolver nos alunos competências pessoais, interpessoais e gerenciais, demandadas pela sociedade em geral e pelo mundo do trabalho.

As equipes funcionam em sistema de rodízio, sendo o desempenho dos alunos observado e avaliado pelo professor.

ATIVIDADES INTEGRADORAS

Iniciam o trabalho diário da telessala. São exercícios coletivos reflexivos, criativos, que conjugam o poético, o lúdico e o científico e estabelecem laços para uma convivência ética, saudável e cidadã. E ainda:

- Estimulam e alimentam a formação de uma comunidade de aprendizagem;
- Favorecem a construção de códigos de convivência;
- Estimulam a cooperação e o amadurecimento do grupo.

LEITURA DE IMAGEM

Atividade que estabelece correlações entre os conceitos disciplinares, as imagens e o cotidiano. Pretende ainda:

- Preparar o aluno para a leitura do texto televisivo;
- Estimular a formação do telespectador crítico;
- Desenvolver a capacidade de observar, de pensar e de falar.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

São atividades desenvolvidas em grupo para sistematizar, repensar e construir coletivamente conceitos sobre a temática da aula.

Esta produção coletiva é apresentada ao grande grupo através de várias formas de expressão (plástica, cênica, musical, oral, escrita e outras).

As atividades complementares desencadeiam atitudes prazerosas, críticas, reflexivas, criadoras e produtivas, promovendo:

- O fazer coletivo;
- O exercício e a descoberta de habilidades cognitivas;
- O conhecimento contextualizado e formador de cidadania.

SOCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Fazendo uso de diversas linguagens, as equipes apresentam ao grande grupo seu entendimento sobre a temática trabalhada para ser complementada, enriquecida, e ampliada.

AVALIAÇÃO DO DIA-A-DIA DA TELESSALA

Atividade desenvolvida pela equipe de avaliação de modo crítico, responsável e criativo. Utilizando diferentes formas de expressão, o grande grupo avalia o trabalho considerando os seguintes aspectos:

- Relevância da temática trabalhada;
- Adequação das atividades vivenciadas à construção do conhecimento;
- Atuação do professor;
- Desempenho do aluno.

A aprendizagem construída na telessala propicia uma educação que estimula à iniciativa dos alunos, a auto-aprendizagem, a construção de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, numa dinâmica de responsabilidade, de companheirismo e de prazer, razão por que este trabalho não se limita ao espaço escolar; amplia-se para outros espaços, como praças, cinemas, teatros e comunidades.

RECURSOS HUMANOS

O Projeto Especial de Ensino Médio-PEEM/Poronga – Novo Telecurso, por se tratar de uma proposta pedagógica que conjuga especificidades relacionadas a tempo pedagógico, abordagem metodológica, estrutura tecnológica e de apoio, prescinde para sua operacionalização de uma infra-estrutura e de profissionais que respondam quantitativa e qualitativamente aos resultados esperados. Assim serão necessários:

- Coordenador Geral;
- Coordenador Pedagógico;
- Supervisores locais (01 supervisor para cada 06 salas);
- Professores (das três áreas dos PCN. de Ensino Médio)

Os profissionais participantes desta proposta deverão corresponder a um perfil desenhado para as atividades que irão desenvolver.

O PROFESSOR:

Atribuições

- Conhecer a proposta e comprometer-se com os resultados pedagógicos;
- Participar das capacitações pedagógicas e das reuniões de planejamento;
- Organizar e planejar aulas, de acordo com a realidade da telessala;
- Estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação;
- Introduzir, no cotidiano escolar, assuntos de interesse e significância para os alunos;
- Utilizar técnicas que dinamizem o trabalho na telessala: trabalho em grupo, pesquisas, debates entre outras;
- Promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação;
- Identificar aspectos que necessitem de correção e de reforço;
- Avaliar sistematicamente os alunos e o trabalho da telessala;
- Oferecer novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentarem dificuldades;
- Fornecer as informações necessárias ao bom andamento do trabalho, com fidedignidade e
- em tempo hábil;
- Realizar auto-avaliação permanentemente.

PERFIL IDEAL

- Formação de nível superior ;
- Aceitação da mudança e interesse por novas formas de ensinar e de aprender;
- Gosto pelo trabalho com jovens e adultos;
- Criatividade;
- Liderança;
- Conhecimento de técnicas de planejamento e de gestão;
- Habilidade em informática.

O SUPERVISOR:

Atribuições

- Conhecer a proposta e comprometer-se com os seus resultados;
- Ter habilidade para aperfeiçoar métodos de trabalho;
- Planejar, coordenar, orientar e avaliar;
- Manter o grupo de professores produtivo, motivado e integrado;
- Cooperar com os professores através de um trabalho conjunto na ação educativa;
- Acompanhar e orientar os professores no desempenho de suas atribuições;
- Propor e sugerir ações e subsídios à coordenação geral do projeto;
- Organizar momentos de planejamento, avaliação, estudos e reflexão;
- Garantir a fidedignidade de todas as informações inerentes ao desenvolvimento das ações sob sua supervisão e o envio delas em tempo hábil.
- Participar dos momentos de capacitação e de oficinas, seminários, reuniões e outros;

PERFIL IDEAL

- Formação de nível superior na área de educação;
- Competência gerencial, que garanta o estímulo e a colaboração na dinâmica do trabalho;
- Determinação na busca do seu contínuo aperfeiçoamento profissional, através de estudos e pesquisas e interesse por novas experiências educacionais;
- Iniciativa, criatividade, determinação e ousadia;
- Envolvimento e comprometimento com o projeto, seus resultados e prazos;
- Habilidade em informática.

O COORDENADOR:**Atribuições**

- Assessorar a coordenação geral, no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas para a busca de alternativas adequadas à tomada de decisões;
- Ter habilidade na articulação político-institucional, em todos os níveis;
- Realizar um diagnóstico da área sob sua responsabilidade, visando à obtenção de resultados satisfatórios da equipe e das ações sob sua coordenação;
- Coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar todas as ações pedagógicas com a equipe de supervisão, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela coordenação geral do projeto;
- Ser o interlocutor entre os supervisores e a coordenação geral;
- Propor e sugerir subsídios e alternativas para a melhoria das ações pedagógicas desenvolvidas pela proposta;
- Organizar momentos de estudos, planejamento, acompanhamento, avaliação e reflexão com a equipe de supervisores;
- Manter o grupo de supervisores, produtivo, motivado e integrado;
- Garantir o correto preenchimento e a fidedignidade de todas as informações contidas nos relatórios e instrumentais;

PERFIL IDEAL

- Formação de nível superior na área de educação;
- Experiência em gestão de projetos educacionais/sociais;
- Competência interpessoal e gerencial com habilidade para trabalhos individuais e em grupo;
- Iniciativa, criatividade, determinação e ousadia;
- Responsabilidade, envolvimento e comprometimento com o projeto, seus resultados e prazos;
- Capacidade de coordenação, planejamento e organização;
- Abertura a críticas e sugestões;
- Disponibilidade para viagens;
- Determinação na busca do seu contínuo aperfeiçoamento, através de estudos, pesquisas e outras formas de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Interesse por novas experiências educacionais;
- Habilidade na articulação político-institucional, em todos os níveis.

AVALIAÇÃO

A avaliação é uma atividade permanente e sistemática. Acontece ao longo de todo o processo e de acordo com a proposta de Avaliação definida pelos Sistemas Estaduais de Educação.

A prática avaliativa é orientada para:

- A valorização do saber do aluno e seu envolvimento num processo de crítica, de auto-estudo e desenvolvimento de competências;
- O fornecimento de um diagnóstico de desempenho da aprendizagem;
- A garantia da qualidade de ensino pretendida pelo projeto.

A avaliação busca a construção de um melhor resultado possível. Dessa forma não só a aprendizagem do aluno é avaliada constantemente, como o desempenho do professor, os recursos utilizados e as estratégias adotadas.

Neste processo foram concebidos, e assumem um lugar especial, os seguintes instrumentos de avaliação:

- **O Memorial do Aluno:** é um material de registro, pelo próprio aluno, do seu processo de aprendizagem, desempenho construído, avanços, dificuldades, metas a serem alcançadas, seu perfil de entrada e as experiências vivenciadas na telessala.
- **O Memorial do Professor:** é um instrumental que deverá ser preenchido pelo professor, tal qual acontece com o memorial do aluno.
- **O Memorial da Telessala:** é um instrumento de registro das atividades realizadas, dos conhecimentos construídos, das dinâmicas utilizadas e de momentos significativos que aconteceram na telessala.

A avaliação é feita através de indicadores qualitativos e quantitativos adotados de forma combinada. Os indicadores quantitativos – Constituem uma média numérica relacionada com o que está sendo avaliado e os indicadores qualitativos referem-se a situações do ambiente da aprendizagem que são ao mesmo tempo mensuráveis e perceptíveis. A combinação dos dois indicadores compõe, conjuntamente, o critério de professores e alunos a nota de exercícios, participação, frequência, pesquisas, provas, memorial e execução de projetos que envolvem sequência de ações, adotadas, na atuação das equipes executoras.

No Programa Especial de ensino Médio o aluno é avaliado em cada módulo com quatro avaliações correspondendo N1 e N2 por módulo. A média padrão de qualidade é 7,0 (sete) resultante da soma dos vários instrumentos já citados. Fazendo-se desse modo o registro através de notas. Será considerado aprovado o aluno cuja média final for igual ou superior a 5,0 (cinco).

CERTIFICAÇÃO

O certificado de conclusão do Ensino Médio deverá ser expedido pela Secretaria de Educação através das Escolas e legitima o processo avaliativo desenvolvido nas telessalas.

Nesse sentido, todas as escolas de Ensino Médio onde haja salas do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM/Porongá), na capital e nos municípios, estão habilitadas a certificar a conclusão do curso.

ANEXO 2 - CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS QUE, ENTRE SI, CELEBRAM O ESTADO DO ACRE, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, PARA CO-GESTÃO, CAPACITAÇÃO DE DOCENTES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, NO CONTEXTO DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR, UTILIZANDO-SE DO "TELECURSO 2000®".

CONTRATO/SEE Nº 066/2005

PROCESSO SEE Nº 0006580-1/2004

O ESTADO DO ACRE, Pessoa Jurídica de Direito Público Interno, inscrito no CNPJ/MF nº 04.034.484/0024-40, através da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEE, com sede na Rua Rio Grande do Sul, nº 1.907, bairro Aeroporto Velho, Cep. 69.903-42 - Rio Branco, Estado do Acre, inscrita no CNPJ nº 04.033.254/0001-67, neste ato representada pelo seu Secretário o Prof. **ARNÓBIO MARQUES DE ALMEIDA JÚNIOR**, brasileiro, casado, Professor, RG nº 107579 - SSP/AC e CPF nº 183.138.502-30, residente e domiciliado na Rua Veterano Manoel de Barros, nº 295, bairro Jardim Nazle, Cep. 69.915-100, neste Município de Rio Branco/AC, doravante denominado simplesmente **CONTRATANTE** e a **FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO**, entidade civil sem fins lucrativos, reconhecida de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, sediada na Cidade e Estado do Rio de Janeiro/RJ, na Rua Santa Alexandrina, nº 336, Rio Comprido, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 29.527.413/0001-00, neste ato representada por seu Superintendente Executivo, **NELSON SAVIOLI**, brasileiro, casado, Bacharel em Direito, RG nº 3379118 - SSP/SP e CPF/MF nº 053.988.008-68, residente e domiciliado na Rua Professor Gastão Bahiana, nº 615, apt.º 902, Lagoa, Rio de Janeiro e por seu Gerente de Planejamento, **EDMAR PRADO LOPES NETO**, brasileiro, casado, Engenheiro, RG nº 04066178-7 do IFP e CPF/MF nº 931.827.087-91, residente e domiciliado na Rua Fonte da Saudade, nº 246, apt.º 102, Lagoa, Rio de Janeiro, doravante denominada simplesmente por **CONTRATADA**, perante as testemunhas abaixo firmadas, as quais têm entre si justa e contratada a prestação de serviços de co-gestão, de capacitação de docentes, e de supervisão pedagógica do Projeto de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental e Médio, sendo, 85 (oitenta e cinco) Telessalas em área urbana e 25 (vinte e cinco) Telessalas em comunidades rurais do Ensino Fundamental, e 71 (setenta e uma) Telessalas do Ensino Médio, utilizando-se do TELECURSO 2000® no Estado, cuja celebração foi autorizada pelo PARECER PGE/PA Nº 011/2005, datado de 28 de janeiro de 2005, do PROCESSO SEE Nº 0006580-1/2004, de 16/12/2004, com base no inciso XIII, do art. 24, da Lei nº 8.666/93 e suas alterações e pela qual se regerá, sendo parte integrante deste instrumento, nos termos e condições a seguir dispostas:



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente contrato tem por objeto a prestação de serviços de co-gestão, capacitação, supervisão e acompanhamento pedagógico, do projeto a ser implementado pelo **CONTRATANTE**, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO 2000® para correção do fluxo idade/série dos alunos matriculados na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em 71 (setenta e uma) TELESSALAS, bem como dos alunos matriculados da 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental, na zona urbana e rural, em 85 (oitenta e cinco) TELESSALAS e 25 (vinte e cinco) TELESSALAS, respectivamente, por meio de 3 (três) ações distintas, conforme a seguir especificadas e previamente aprovadas pelas partes e que integram a Proposta Comercial da **CONTRATADA**, que passa a fazer parte do presente instrumento para todos os efeitos, independentemente de transcrição.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – A PRIMEIRA AÇÃO da prestação de serviços, objeto do presente instrumento, consistirá em:

- a) Co-gestão, supervisão e acompanhamento pedagógico do projeto; e
- b) Capacitar os docentes que irão atuar no projeto em questão, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO 2000®, para correção do fluxo de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em 71 (setenta e uma) TELESSALAS, beneficiando aproximadamente 2.485 (dois mil, quatrocentos e oitenta e cinco) alunos da Cidade de Rio Branco/AC.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – A SEGUNDA AÇÃO da prestação de serviços, objeto do presente instrumento, consistirá em:

- a) Co-gestão, supervisão e acompanhamento pedagógico do projeto; e
- b) Capacitar os docentes que irão atuar no projeto em questão, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO 2000, para correção do fluxo de 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental em 25 (vinte e cinco) TELESSALAS, beneficiando aproximadamente 550 (quinhentos e cinquenta) alunos moradores de comunidades de difícil acesso, divididos em 7 (sete) Municípios diferentes, quais sejam: Acrelândia, Bujari, Xapuri, Brasília, Sena Madureira, Mâncio Lima e Rio Branco, todos no Acre.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – A TERCEIRA AÇÃO da prestação de serviços, objeto do presente instrumento, consistirá em:

- a) Co-gestão, supervisão e acompanhamento pedagógico do projeto; e
- b) Capacitar os docentes que irão atuar no projeto em questão, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO 2000, para correção do fluxo de 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental, em 85 (oitenta e cinco) TELESSALAS, beneficiando aproximadamente 2.975 (dois mil novecentos e setenta) alunos da Cidade de Rio Branco/AC.

SUBCLÁUSULA QUARTA – As partes declaram-se cientes de que TELECURSO 2000® e TELESSALAS são marcas registradas da **CONTRATADA**, não podendo ser utilizadas sem autorização expressa da titular, sob as penas da lei.

TC/AC

[Handwritten signature]



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUBCLÁUSULA QUINTA – As partes reconhecem que tanto a metodologia de ensino do TELECURSO 2000®, quanto a dinâmica da TELESSALA e os materiais pedagógicos complementares, inclusive os dispostos na Cláusula Terceira, Subcláusula Segunda, alínea “d”, Cláusula Quarta, Subcláusula Segunda, alínea “c” e Cláusula Quinta, Subcláusula Segunda, alínea “d”, foram concebidos e desenvolvidos pela **CONTRATADA**, sendo certo que só a **CONTRATADA** pode autorizar outras instituições a utilizá-los.

SUBCLÁUSULA SEXTA – Os direitos autorais incidentes sobre o material impresso e audiovisual (livros e fitas de vídeo) utilizado em razão do presente instrumento são de titularidade exclusiva da **CONTRATADA** e da **FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo**, em conformidade com a Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), e sua reprodução não autorizada é terminantemente proibida.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO REGIME DE EXECUÇÃO

O regime de execução dos serviços, objeto do presente contrato, será realizado na forma indireta, na modalidade empreitada por preço global.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES REFERENTES À PRIMEIRA AÇÃO

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O CONTRATANTE, através da **SEE**, obriga-se a:

- a) Instalar e manter 71 (setenta e uma) TELESSALAS do Ensino Médio de jovens e adultos, por meio da utilização do TELECURSO 2000®;
- b) Responsabilizar-se, caso seja necessário, pelas eventuais despesas de transporte à Rio Branco, além de hospedagem e diárias para os professores da Rede Pública Estadual, responsáveis pelas TELESSALAS, durante os eventos de capacitação;
- c) Responsabilizar-se pelas condições estruturais necessárias à realização dos momentos de capacitação e acompanhamento, e atividades complementares;
- d) Adquirir material didático, livros e fitas, do TELECURSO 2000®;
- e) Realizar mobilização inicial dos alunos para a constituição das referidas TELESSALAS; e
- f) Avaliar, em conjunto com a **CONTRATADA**, as ações necessárias ao bom desenvolvimento do projeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A CONTRATADA obriga-se a:

- a) Realizar 4 (quatro) momentos de capacitação para 71 (setenta e um) Professores da Rede Pública Estadual, com atuação no Ensino Médio, responsáveis pelas TELESSALAS, com carga horária de 40, 24, 24 e 24 horas, respectivamente cada, na Capital do Estado;
- b) Realizar a supervisão e co-gestão do projeto em questão;
- c) Responsabilizar-se pelo acompanhamento do projeto, supervisionando os profissionais envolvidos por meio de visitas às TELESSALAS;
- d) Realizar a reprodução de todo o material impresso para capacitação dos Professores;
- e) Produção e envio do material impresso para aluno (complementar);
- f) Produção, reprodução e envio de caderno de cultura;



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- g) Realizar a reprodução de kits educativos para os Professores, referentes aos temas: *Empreendedorismo*, e *Sexualidade e drogas*, todos de titularidade da **CONTRATANTE**;
- h) Definir, em conjunto com o **CONTRATANTE**, o escopo dos materiais impressos para as 71 (setenta e uma) **TELESSALAS** a serem implantadas na Capital Acreana;
- i) Elaborar relatórios contendo registro documental e informações gerenciais do projeto;
- j) Acompanhar e contribuir, junto ao **CONTRATANTE**, para o desenvolvimento das atividades e para a avaliação dos resultados;
- k) Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições fiscais, previdenciárias, trabalhistas, relativas a acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre a prestação de serviços objeto deste contrato; e
- l) Divulgar, dentro de suas possibilidades e por meio de sua assessoria de imprensa, as atividades realizadas pelo Projeto referentes à Primeira Ação.

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES REFERENTES À SEGUNDA AÇÃO

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O CONTRATANTE, através da **SEE**, obriga-se a:

- a) Instalar e manter 25 (vinte e cinco) **TELESSALAS** do Ensino Fundamental de jovens e adultos, moradores de comunidades de difícil acesso, por meio da utilização do **TELECURSO 2000®**;
- b) Responsabilizar-se, caso seja necessário, pelas eventuais despesas de transporte para os Municípios contemplados, hospedagem e diárias para os Professores responsáveis pela **TELESSALAS**, durante os eventos de capacitação;
- c) Responsabilizar-se pelas condições estruturais necessárias à realização dos momentos de capacitação e acompanhamento, e atividades complementares;
- d) Adquirir material didático, livros e fitas, do **TELECURSO 2000®**;
- e) Realizar mobilização inicial dos alunos para a constituição das referidas **TELESSALAS**;
- f) Avaliar, em conjunto com a **CONTRATADA**, as ações necessárias ao bom desenvolvimento do projeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A CONTRATADA obriga-se a:

- a) Realizar 3 (três) momentos de capacitação para 25 (vinte e cinco) Professores do Ensino Fundamental, com carga horária de 40, 24 e 24 horas respectivamente cada, nos 7 (sete) Municípios contemplados;
- b) Realizar a supervisão e a co-gestão do projeto em questão;
- c) Responsabilizar-se pelo acompanhamento do projeto, supervisionando os profissionais envolvidos por meio de visitas às **TELESSALAS**;
- d) Realizar a reprodução de todo o material impresso para capacitação dos professores;
- e) Produção e envio do material impresso para aluno (complementar);
- f) Produção, reprodução e envio de caderno de cultura;
- g) Realizar a reprodução de kits educativos para os professores, referentes aos temas: *Empreendedorismo*, *Sexualidade e drogas*, todos de titularidade da **CONTRATANTE**;
- h) Definir, em conjunto com o **CONTRATANTE**, o escopo dos materiais impressos para as 25 (vinte e cinco) **TELESSALAS** a serem implantadas nos 7 (sete) Municípios citados na Subcláusula Segunda, alínea “a”, da Cláusula Primeira;
- i) Elaborar relatórios contendo registro documental e informações gerenciais do projeto;


ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- j) Acompanhar e contribuir, junto ao **CONTRATANTE**, no desenvolvimento das atividades e na avaliação dos resultados;
- k) Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições fiscais, previdenciárias, trabalhistas, relativas a acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre a prestação de serviços objeto deste contrato; e
- l) Divulgar, dentro de suas possibilidades e por meio de sua assessoria de imprensa, as atividades realizadas pelo Projeto referentes à Segunda Ação.

CLÁUSULA QUINTA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES REFERENTES À TERCEIRA AÇÃO.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O CONTRATANTE, através da SEE, obriga-se a:

- a) Instalar e manter 85 (oitenta e cinco) TELESSALAS do Ensino Fundamental de jovens e adultos, por meio da utilização do TELECURSO 2000®;
- b) Responsabilizar-se, caso seja necessário, pelas eventuais despesas de transporte à Rio Branco, além de hospedagem e diárias para os Professores responsáveis pelas TELESSALAS, durante os eventos de capacitação;
- c) Responsabilizar-se pelas condições estruturais necessárias à realização dos momentos de capacitação e acompanhamento, e atividades complementares;
- d) Adquirir material didático, livros e fitas, do TELECURSO 2000®;
- e) Realizar mobilização inicial dos alunos para a constituição das referidas TELESSALAS;
- f) Avaliar, em conjunto com a **CONTRATADA**, as ações necessárias ao bom desenvolvimento do projeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A CONTRATADA obriga-se a:

- a) Realizar 3 (três) momentos de capacitação para 85 (oitenta e cinco) Professores da Rede Pública Estadual, com atuação no Ensino Fundamental, com carga horária de 40, 24 e 24 horas respectivamente cada, na Capital do Estado;
- b) Realizar a supervisão e co-gestão do projeto em questão;
- c) Responsabilizar-se pelo acompanhamento do projeto, supervisionando os profissionais envolvidos por meio de visitas às TELESSALAS;
- d) Realizar a reprodução de todo o material impresso para capacitação dos Professores;
- e) Produção e envio do material impresso para aluno;
- f) Produção, reprodução e envio de cadernos e cultura da floresta;
- g) Realizar a reprodução de kits educativos para os Professores, referentes aos temas: *Empreendedorismo e Sexualidade*, todos de titularidade da **CONTRATANTE**;
- h) Definir, em conjunto com o **CONTRATANTE**, o escopo dos materiais impressos para as 85 (oitenta e cinco) TELESSALAS a serem implantadas na Capital Acreana;
- i) Elaborar relatórios contendo registro documental e informações gerenciais do projeto;
- j) Acompanhar e contribuir, junto ao **CONTRATANTE**, para o desenvolvimento das atividades e para a avaliação dos resultados;
- k) Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições fiscais, previdenciárias, trabalhistas, relativas a acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre a prestação de serviços objeto deste contrato; e
- l) Divulgar, dentro de suas possibilidades e por meio de sua assessoria de imprensa, as atividades realizadas pelo Projeto referentes à Terceira Ação.



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CLÁUSULA SEXTA – DA VIGÊNCIA

O contrato vigorará pelo prazo de 30 (trinta) meses, a contar da data da sua assinatura, ficando ajustado que as três ações distintas a serem executadas pela **CONTRATADA** terão os seguintes prazos de execução, a contar da data de assinatura do instrumento contratual:

- a) A **PRIMEIRA AÇÃO** terá o prazo de execução de 18 (dezoito) meses;
- b) A **SEGUNDA AÇÃO** terá o prazo de execução de 30 (trinta) meses; e
- c) A **TERCEIRA AÇÃO** terá o prazo de execução de 13 (treze) meses.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – A vigência do presente contrato poderá ser prorrogada, justificadamente, mediante termo aditivo, por mútuo entendimento dos contratantes, desde que solicitado com antecedência mínima de 20 (vinte) dias à data estabelecida para o término da execução do objeto;

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

As despesas decorrentes da execução do objeto do presente Contrato, para o corrente exercício financeiro, correrão à conta da seguinte dotação orçamentária:

Programa de Trabalho 817.004.2158.0000 - Manutenção do Departamento de Ensino Fundamental, e 817.005.2161.0000 - Manutenção do Departamento de Ensino Médio, Elemento de Despesa: 33.90.39.00 - Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica, Fonte de Recursos: 01 - Recursos Próprios.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – Nos exercícios financeiros subsequentes, será indicada a dotação orçamentária a fazer face às despesas objeto do presente Contrato, por simples apostila.

CLÁUSULA OITAVA – DO VALOR E DA FORMA DE PAGAMENTO

Pelos serviços a serem realizados, o **CONTRATANTE** repassará à **CONTRATADA**, a importância total de R\$ 2.821.813,00 (dois milhões, oitocentos e vinte e um mil, oitocentos e treze reais), irrevogável, a ser desembolsada nas formas dispostas nas Subcláusulas abaixo especificadas.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – Do Desembolso Referente à PRIMEIRA AÇÃO:

Pelos serviços realizados pela **CONTRATADA**, referentes à **PRIMEIRA AÇÃO** a ser desenvolvida no âmbito do presente instrumento, o **CONTRATANTE** repassará à **CONTRATADA** o valor de R\$ 1.247.594,00 (um milhão, duzentos e quarenta e sete mil quinhentos e noventa e quatro reais), da seguinte forma:

- a) R\$ 374.278,00 (trezentos e setenta e quatro mil, duzentos e setenta e oito reais), a serem pagos em 14 de março de 2005;
- b) R\$ 291.105,00 (duzentos e noventa e um mil, cento e cinco reais) a serem pagos em 10 de julho de 2005;
- c) R\$ 291.105,00 (duzentos e noventa e um mil, cento e cinco reais) a serem pagos em 10 de novembro de 2005; e



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- d) R\$ 291.106,00 (duzentos e noventa e um mil cento e seis reais) a serem pagos em 10 de março de 2006.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Do Desembolso Referente à SEGUNDA AÇÃO:

Pelos serviços realizados pela **CONTRATADA**, referentes à **SEGUNDA AÇÃO** a ser desenvolvida no âmbito do presente instrumento, o **CONTRATANTE** repassará à **CONTRATADA** a quantia de R\$ 467.518,00 (quatrocentos e sessenta e sete mil, quinhentos e dezoito reais), da seguinte forma:

- a) R\$ 174.162,00 (cento e setenta e quatro mil, cento e sessenta e dois reais), a serem pagos em 14 de março de 2005;
- b) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de julho de 2005;
- c) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de novembro de 2005;
- e) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de março de 2006;
- e) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de julho de 2006;
- f) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de novembro de 2006;
- g) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de março de 2007;
- h) R\$ 41.908,00 (quarenta e um mil, novecentos e oito reais), a serem pagos em 10 de julho de 2007.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - Do Desembolso Referente à TERCEIRA AÇÃO:

Pelos serviços realizados pela **CONTRATADA**, referentes à **TERCEIRA AÇÃO** a ser desenvolvida no âmbito do presente instrumento, o **CONTRATANTE** repassará à **CONTRATADA** o valor de R\$ 1.106.701,00 (hum milhão, cento e seis mil, setecentos e um reais), da seguinte forma:

769,421.000 Rest. 345,258,00

- a) R\$ 276.676,00 (duzentos e setenta e seis mil, seiscentos e setenta e seis reais), a serem pagos em 14 de março de 2005;
- b) R\$ 276.675,00 (duzentos e setenta e seis mil, seiscentos e setenta e cinco reais), em 10 de junho de 2005;
- c) R\$ 276.675,00 (duzentos e setenta e seis mil, seiscentos e setenta e cinco reais), em 10 de outubro de 2005; e
- d) R\$ 276.675,00 (duzentos e setenta e seis mil, seiscentos e setenta e cinco reais), em 10 de dezembro de 2005.

SUBCLÁUSULA QUARTA - As despesas relativas a transporte aéreo, hospedagem e alimentação, referentes aos profissionais disponibilizados pela **CONTRATADA**, bem como a reprodução de material impresso, para a mobilização inicial estão incluídas no valor total mencionado no *caput* da Cláusula Oitava.

@

) +



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CLÁUSULA NONA – DOS DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais patrimoniais incidentes sobre todo o material audiovisual referente ao projeto em questão, bem como o material impresso reproduzido conforme Cláusula Terceira, Subcláusula Segunda, alínea “d”, Cláusula Quarta, Subcláusula Segunda, alínea “c” e Cláusula Quinta, Subcláusula Segunda, alínea “d”, são de titularidade da **CONTRATADA**.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

O **CONTRATANTE** obriga-se a promover, às suas expensas, a publicação no Diário Oficial do Estado, em forma de extrato, do presente contrato, para ocorrer no prazo de 05 (cinco) dias, consoante determina o **caput** do art. 2º, da Lei nº 8.666/93.

CLÁUSULA DÉCIMAPRIMEIRA – DOS RECURSOS HUMANOS

O **CONTRATANTE** será responsável pela remuneração dos professores e/ou quaisquer outros profissionais contratados pelo mesmo, em decorrência do presente instrumento, cuja responsabilidade será realizar as atividades educacionais inerentes ao projeto.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O presente termo não estabelece qualquer vínculo empregatício ou de qualquer outra natureza entre os professores e/ou outros profissionais alocados em decorrência do presente instrumento e a **CONTRATADA**, ficando esta última isenta de qualquer obrigação de natureza trabalhista e/ou previdenciária em relação aos referidos professores e profissionais.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Fica desde já ajustado que os tributos e demais encargos sociais e trabalhistas dos professores e/ou quaisquer outros profissionais contratados pelo **CONTRATANTE** em decorrência do presente instrumento serão de exclusiva responsabilidade deste.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

A legislação aplicável à execução do contrato, especialmente aos casos omissos, será a Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações posteriores.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DA VINCULAÇÃO AO ATO DE DISPENSA

O presente contrato decorre do Processo Administrativo SEE/Nº 0006580-1/2004, de 16/12/2004, que examinou as condições e documentos necessários à comprovação de possibilidade fática para enquadramentos na hipótese de dispensa, com fulcro no art. 24, inc. XIII, da Lei nº 8.666/93 e suas alterações posteriores, aprovando-o através do PARECER PGE/PA Nº 011/2005, datado de 28 de janeiro de 2005, consoante previsão legal.


ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA - DA RESCISÃO

O presente instrumento poderá ser rescindido de pleno direito, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial, no caso de descumprimento de quaisquer cláusulas ou condições nele estipuladas ou na ocorrência de quaisquer das hipóteses previstas no art. 78 da Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações, ou denunciado, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias ou a qualquer tempo, em face de superveniência de impedimento legal que o torne formal ou materialmente inexecutível.

CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA - DO FORO

Fica eleito o foro civil da cidade de Rio Branco para dirimir quaisquer dúvidas quanto à execução do objeto do presente instrumento, com renúncia expressa de qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por assim estarem justas e de pleno acordo as partes firmam o presente Instrumento em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença de 2 (duas) testemunhas abaixo assinadas.

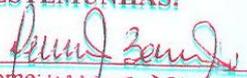
Rio de Branco, 15 de fevereiro de 2005.


Arnóbio Marques de Almeida Júnior
SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO


Nelson Savioli
SUPERINTENDENTE EXECUTIVO


Edmar Prado Lopes Neto
GERENTE DE PLANEJAMENTO

TESTEMUNHAS:

1. 
 Nome: **MARCOS DEL CASTILLO RAMIREZ**
 CPF.: 028.013.677-37

2. 
 Nome:
 CPF.: 411682912-91

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O PROGRAMA ESPECIAL DE
ENSINO MEDIO – PEEM/Poronga
PROFESSORA MARIA CORREA E PROF. BINHO MARQUES

- 1) Quais os fatores que levaram à criação do PEEM/Poronga como programa de correção de fluxo do Ensino Médio no Acre?
- 2) Teve alguma influência externa, ou seja, alguma experiência em outros estados brasileiros que deu base para a implementação desse programa? Se sim, quais?
- 3) Como se deu e o por quê da escolha da Fundação Roberto Marinho como parceira do estado para combater a defasagem idade-série no ensino médio a partir do PEEM/Poronga?
- 4) Existiam possibilidade de outras parcerias?
- 5) Que tipo de influência pautou a escolha da Fundação Roberto Marinho?
- 6) Como ocorreu o processo de construção dessa política de correção de fluxo a partir da criação do PEEM/Poronga? Ou seja, como foi se constituindo essa ideia? É possível traçar uma trajetória desse momento até a criação do programa?
- 7) Por que o PEEM/Poronga como um programa de política de correção de fluxo só emergiu em 2002, se o MEC já estava realizando programas de aceleração da aprendizagem desde 1997?
- 8) Qual o contexto favorável desse período que facilitou a implementação desse programa?
- 9) Quais os interesses representados na implementação do programa PEEM/Poronga e os interesses na parceria com a Fundação Roberto Marinho? Houve alguma influência por parte do MEC?
- 10) Quem participou da implantação desse programa?
- 11) A implementação do PEEM/Poronga contou com algum financiamento externo? Se sim quais?
- 12) Quando se iniciou a construção do primeiro texto (documento) da criação do PEEM/Poronga como um programa da política de correção de fluxo?
- 13) Quais as pessoas ou grupos responsáveis pela produção dos textos (documentos) em relação ao PEEM/Poronga?
- 14) Quais textos (documentos e outros materiais escritos) foram produzido no âmbito do estado pela equipe de gestão e quais os textos que já vieram prontos em virtude da parceria com a Fundação Roberto Marinho?
- 15) Houve algum tipo de participação ativa dos profissionais da educação envolvidos na construção dos textos (textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, orientações, manuais, diretrizes etc.)?
- 16) Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORES E PROFESSORES

- 1) Como o PEEM/Poronga foi recebido pelos educadores e pelos alunos?
- 2) Como ocorreu o processo de implementação do PEEM/Poronga na escola?
- 3) Quais os profissionais responsáveis pela implementação e pelo o acompanhamento do PEEM/Poronga nas escolas? Como se deu esse acompanhamento?
- 4) Como os professores e demais envolvidos compreenderam o programa? Tiveram alguma dificuldade para interpretar os documentos, textos do programa? Quais e como sanaram as dúvidas?
- 5) Houve mudanças, alterações do programa PEEM/Poronga para que este se adequasse à realidade das escolas e dos alunos?
- 6) O material pedagógico escrito e de mídia era/foi de fácil compreensão dos professores que implementaram o programa na sala de aula?
- 7) Quais as maiores dificuldades para implementar o PEEM/Poronga de acordo com a concepção de criação do programa?
- 8) Houve evidências de resistência individual ou coletiva dos professores ou dos alunos em relação ao PEEM/Poronga? Se sim, quais e por quê?
- 9) Os profissionais envolvidos na implementação do PEEM/Poronga tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas em relação às diretrizes do programa?
- 10) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e são responsáveis pela implementação do PEEM/Poronga e as ideias expressas pelos formuladores do programa?
- 11) Há consequências inesperadas? Quais?
- 12) Há mudanças na estrutura e na prática?
- 13) Quais são?
- 14) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 15) Há desigualdades criadas ou produzidas pela política? Se “sim” como elas se apresentam?
- 16) Que estratégias poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
- 17) Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?