

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/ SP**

Francisca de Fátima Araújo Oliveira

**A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola?
Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em
Mossoró, RN (1996-2008)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/ SP**

Francisca de Fátima Araújo Oliveira

**A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola?
Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em
Mossoró, RN (1996-2008)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO
2010**

Francisca de Fátima Araújo de Oliveira

A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola: Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996-2008)

PUC/SP

2010.

ERRATA

Resumo

Onde se lê:

Verifica-se que, apesar de ter havido comprometimento e proposições políticas que alardeiam a busca pela melhoria da qualidade do ensino, a reforma educacional analisada expressa a manutenção do sistema de ensino que, em última instância, redundou no fracasso daqueles a quem deveria proporcionar patamares mais elevados de acesso à cultura, à visão crítica da sociedade: os alunos provenientes das camadas populares, exatamente aqueles que sofrem as conseqüências mais nefastas da sociedade calcada nos privilégios de classe.

Leia-se:

Verifica-se que o fracasso da reforma educacional é expressão contraditória da sociedade administrada que opera nos limites determinados pelas relações sociais capitalistas. Os obstáculos à reforma estão associados à contradição imanente da sociedade administrada, fundada na contradição social entre forma e conteúdo, promessa e descumprimento, progresso e retrocesso, prescrição e frustração.

Palavras-chave

Onde se lê:

política educacional, reforma educacional, ensino fundamental, fracasso escolar, educação de qualidade.

Leia-se:

política educacional, municipalização da educação, teoria crítica, ensino fundamental, fracasso escolar

p. 21, 3º parágrafo

Onde se lê:

No *Erro!* **Fonte de referência não encontrada**, denominado *Qualidade e democratização da educação com a reforma*,

Leia-se:

No Capítulo 2, denominado **A Reforma do Ensino Fundamental: que direção tomou a qualidade e democratização da educação?**

p. 22, 3º parágrafo

Onde se lê:

No Capítulo 3, intitulado **Avanços democráticos e qualitativos do ensino fundamental em Mossoró após a reforma educacional**

Leia-se:

No Capítulo 3, intitulado **O ensino fundamental em Mossoró após a reforma educacional: o que avançou em termos de qualidade e democratização da educação?**

p. 47, último parágrafo

Onde se lê:

em torno de 4,2%.

Leia-se:

em torno de 4,2% do PIB.

Banca Examinadora

RESUMO

Este estudo analisa as políticas atuais de educação implementadas no município de Mossoró, RN, como uma das expressões da reforma da educação brasileira implementada a partir dos anos de 1990. Procura-se identificar as mudanças que tal política tem provocado no ensino fundamental, com foco no problema do fracasso escolar; utilizam-se dados quantitativos e qualitativos. A coleta quantitativa foi realizada em levantamentos estatísticos sobre a situação do ensino fundamental no Brasil e em Mossoró, no período entre 1996 e 2008, por meio da base de dados nacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e Índice de Desenvolvimento Educacional – IDE, e dos órgãos da Gerência Executiva da Educação – GEED, do município de Mossoró. A coleta qualitativa, no que se refere ao sistema de ensino, foi realizada por meio da análise de documentos do sistema municipal de ensino, especialmente, o Plano Municipal de Educação, a Legislação Municipal, os Planos de Ações e Metas e os Programas e Projetos desenvolvidos pela GEED. Nas três escolas municipais, os dados qualitativos foram obtidos do plano de ações e metas e por entrevistas semiestruturadas com diretores, supervisores e professores. Os dados revelaram que, nas escolas pesquisadas, existem muitas dificuldades para se ministrar ensino de qualidade e apontam para a existência de alunos no 6^a ano que ainda não sabem ler. A pesquisa revelou que o Instituto Ayrton Senna define as estratégias para a correção de fluxo, aceleração da aprendizagem, bem como para a redução da reprovação e da evasão escolar no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró. Verifica-se que, apesar de ter havido comprometimento e proposições políticas que alardeiam a busca pela melhoria da qualidade do ensino, a reforma educacional analisada expressa a manutenção do sistema de ensino que, em última instância, redundou no fracasso daqueles a quem deveria proporcionar patamares mais elevados de acesso à cultura, à visão crítica da sociedade: os alunos provenientes das camadas populares, exatamente aqueles que sofrem as consequências mais nefastas da sociedade calcada nos privilégios de classe.

Palavras-chave: política educacional, reforma educacional, ensino fundamental, fracasso escolar, educação de qualidade.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the current education policies implemented in Mossoró – RN as an expression of the Brazilian education reform which has been implemented since 1990, attempting to identify the changes that this policy has caused in Elementary School, with focus on the problem of school failure, using quantitative and qualitative data. Quantitative data collection was done through statistical surveys on the situation of elementary school in Brazil and in Mossoró between 1996 and 2008, the national database of the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) and the Index of Educational Development (IDE), and the organs of the Executive Department of Education (GEED) of Mossoró. Qualitative data collection, regarding the education system, was done by analyzing documents from the municipal school system, particularly the Municipal Education Plan, the Municipal Law, Actions Plans and Goals and the Programs and Projects developed by GEED. In three public schools, qualitative data were collected through action plans and goals, and through semi-structured interviews with directors, supervisors and teachers. The data reveal that, in the schools surveyed, there are many difficulties to deliver a quality education and point to the existence of students in the 6th year who cannot read yet. The research showed that the Ayrton Senna Institute outlines strategies for the correction of flux, accelerated learning and for the reduction of failure and dropout in the Municipal System of Education of Mossoró as well. Despite the commitment and also the political proposals that blatantly attempt to improve the quality of education, this educational reform expresses the maintenance of an education system that ultimately results in the failure of those to whom increasingly higher levels of access to culture and to a critical view of society should be provided: students from lower classes, i.e. those who suffer the most dire consequences of a society based on class privilege.

Keywords: educational policy, educational reform, elementary school, school failure, quality education.

DEDICATÓRIA

A meus pais:

Marcolino Antonio de Oliveira e Maria Araújo de Oliveira (*in memorian*) que, mesmo na condição de analfabetos, souberam educar os filhos no sentido de respeitar a todas as pessoas sem preconceito. Foi graças à educação que eles me deram que aprendi o que nenhuma academia poderia me ensinar: agir com humildade sem ser submissa, ser altiva sem ser arrogante.

A meus irmãos e cunhada:

Maria José, Antonia Brígida (*in memorian*), Socorro (Coinha), José Fabiano e Avani que confiaram em mim e me incentivaram para que eu enfrentasse os desafios de cursar o doutorado com dignidade e responsabilidade. Coinha, especialmente, porque cuidou de mamãe (idosa e enferma) quando eu tive que me ausentar.

A meus sobrinhos:

Tanto os de primeiro, quanto os de segundo e terceiro graus, em especial Margarida, pelo apoio incondicional, Fabinho e Viviane pelo respeito, Breno, Matheus, Gabriel, Lucas, e Paulo Vitor pelas alegrias, aos demais pelo amor.

E a Carlos Jerônimo que, com a generosidade que lhe é peculiar, me apoiou e incentivou, respeitou e confiou em mim, embora à distância. Razões pelas quais a minha permanência em São Paulo foi suportável.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pela generosidade, paciência e competência demonstradas durante a elaboração conjunta desta tese. Sobre o professor José Geraldo, posso afirmar sem sombra de dúvidas que foi o orientador que todo orientando almejaria, porque, na relação orientador-orientando, ao mesmo tempo que é respeitoso e humano, é rigoroso e firme.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade, em especial aos professores: José Geraldo, Odair Sass, Alda Junqueira e José Leon Crochick, pelos conhecimentos e pelas excelentes aulas com que brindaram os alunos do Programa de EHPS.

Aos Professores Doutores: Odair Sass e Maria Angélica Pedra Minhoto membros da Banca do Exame de Qualificação pelas sugestões pertinentes e valiosas.

À querida Betinha, secretária competente e dedicada do Programa de EHPS a quem eu denomino de Anjo do Bem. Muito obrigada pelo apoio, pela simpatia e, sobretudo, por ter se tornado minha amiga.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, pela bolsa de estudos.

Aos amigos que conquistei como aluna do Programa EHPS: Leanete, Luciana, Dolores, Ana Paula, Chambal, Paula Escanuela e Ricardo Cruz os quais guardarei na lembrança, apesar da distância.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelas condições necessárias à realização deste trabalho, especialmente ao Departamento de Educação e ao Departamento de Capacitação Docente.

As professoras Arilene Medeiros e Otilia Neta, pelas sugestões valiosas durante a elaboração do projeto apresentado no ato da inscrição do processo seletivo do Programa de EHPS. Muito obrigada pela disponibilidade e pela amizade.

Aos amigos Júlio Ribeiro, Glebson e Neófito, amigos da UERN que cursavam doutorado em São Paulo, pela amizade, companheirismo e solidariedade.

Aos funcionários da GEED que me atenderam com presteza em todas as vezes que eu recorri a eles em busca de dados para esta pesquisa. Em especial Ricardo Medeiros, dona Toinha, Jandira e Sueleide por terem gentilmente disponibilizado dados importantes para a elaboração deste estudo.

Aos professores, supervisores e diretores das escolas pesquisadas, pelo respeito que demonstraram por mim e pela disponibilidade em conceder as entrevistas. A eles a minha gratidão.

Aos amigos, Fabiano, Dione e filhos, pelo apoio e carinho que me dispensaram durante o tempo que passei em São Paulo, cursando o doutorado. Muito obrigada pela acolhida generosa.

Aos filhos e netos de tio Antonio, pelo apoio e pela acolhida calorosa em Natal, sempre que eu tive que ir ao Rio Grande do Norte. Aliás, tio Antonio sempre foi importante na minha vida, pois enquanto os meus pais se regozijavam com o nascimento da filha temporã, ele foi ao cartório oficializar o meu nascimento, conforme consta na certidão, datada de seis de outubro de 1958.

A Margarete e a tia Chiquinha que não mediram esforços em vir para São Paulo. A primeira para cuidar de mim quando me submeti a uma cirurgia, a segunda para me fazer companhia por ocasião do falecimento da minha mãe.

Ao primo-amigo Jorge, aquele a que eu tenho certeza de que posso recorrer em todas as horas, agradeço pela dedicação.

A amiga Silvinha, colega de departamento, atualmente cursando doutorado na PUC, com quem dividi, ao longo dos quatro anos de curso, muitas alegrias, incertezas, tristezas, preocupações e com a qual eu posso contar a qualquer momento, a minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO	II
ABSTRACT	III
DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICES DE TABELAS E QUADROS	VIII
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	1
Procedimento de pesquisa	8
Problema	15
Portanto, a tarefa desse estudo foi	17
O método	17
Capítulo 1 A RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	23
1.1 A opção pelo referencial teórico	23
1.2 A autonomia e emancipação	29
1.3 Educação para a experiência e a emancipação do indivíduo	36
1.4 O impedimento e a dificuldade de realização da experiência formativa	39
Capítulo 2 A REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUE DIREÇÃO TOMOU A QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?	42
2.1 O financiamento do ensino fundamental	44
2.2 O controle e acompanhamento dos alunos	55
2.3 A participação da comunidade	71
2.4 Formação de professores e condições efetivas de trabalho docente	75
2.5 Progressão escolar	96
2.6 Aprendizagem do aluno	114
Capítulo 3 O ENSINO FUNDAMENTAL EM MOSSORÓ APÓS A REFORMA EDUCACIONAL: O QUE AVANÇOU EM TERMOS DE QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?	148
3.1 Ações que dizem respeito ao controle e adaptação do aluno e do professor	148
3.2 Ações relativas à participação	155
3.3 Ações relativas à formação de professores e as condições efetivas de trabalho docente	164
3.4 Ações referentes à progressão do aluno	185
3.5 Ações referentes à aprendizagem do aluno	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
BIBLIOGRAFIA	229
ÍNDICE ANALÍTICO	239
ÍNDICE ONOMÁSTICO E TOPONÍMICO	242
ÍNDICE NOMOTÉTICO	245
ANEXO	246

ÍNDICES DE TABELAS E QUADROS

Tabela 2-1 Matrículas no ensino fundamental, ensino regular: Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN 1996-2000	50
Tabela 2-2 Matrículas no ensino fundamental, ensino regular: Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN – 2000-2006	51
Tabela 2-3 Matrículas no ensino fundamental, ensino regular: Brasil e Rio Grande do Norte 2000-2006	51
Tabela 2-4 Rendimento escolar, ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN – 1998-2000	53
Tabela 2-5 Rendimento escolar, ensino fundamental regular: Escola Municipal Anísio Teixeira – Mossoró, RN 2005-2007	65
Tabela 2-6 Rendimento escolar, ensino fundamental regular: Escola Municipal José Bonifácio – Mossoró, RN 2005- 2007	67
Tabela 2-7 Rendimento escolar, ensino fundamental regular: Escola Municipal Anita Garibaldi – Mossoró, RN – 2005-2007	70
Tabela 2-8 Funções docentes no ensino fundamental regular (1 ^a a 4 ^a e 5 ^a a 8 ^a séries), por nível de formação: Rede Municipal de Ensino – Mossoró, RN – 2006	82
Tabela 2-9 Professores do ensino fundamental regular, anos iniciais, por nível de formação: Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2006	83
Tabela 2-10 Professores do ensino fundamental regular, anos finais, por nível de formação: Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2006	84
Tabela 2-11 Ensino regular: funções docentes no ensino fundamental (1 ^a a 4 ^a e 5 ^a a 8 ^a séries), por nível de formação Sistema Municipal de Ensino – Mossoró, RN – 2007.....	85
Tabela 2-12 Funções docentes do ensino fundamental regular, anos iniciais, por nível de formação Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2007	85
Tabela 2-13 Professores do ensino fundamental regular, anos finais, por nível de formação Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2007	85
Tabela 2-14 Vencimentos dos docentes por nível e por classe com 30 horas Sistema Municipal de Educação de Mossoró	91
Tabela 2-15 Matrícula no ensino fundamental regular, por série: Brasil – 1996-2007	98
Tabela 2-16 Taxa de repetência no ensino fundamental – Brasil – 2001	100
Tabela 2-17 Reprovados no ensino fundamental regular, por série: Brasil – 1995-2005.....	101
Tabela 2-18 Afastados por abandono no ensino fundamental regular, por série – Brasil – 1996-2005	102
Tabela 2-19 Matrículas no ensino fundamental regular, Sistema Municipal de Ensino – Mossoró – 2000-2008.....	104
Tabela 2-20 Movimento e rendimento escolar no ensino fundamental Sistema Municipal de Educação Mossoró, RN – 2001.....	104
Tabela 2-21 Taxa de rendimento, ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação – Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007 ...	106

Tabela 2-22 Taxa de reprovação no ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação Mossoró, RN – 1996-2007	108
Tabela 2-23 Índice de reprovação por falta no ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação Mossoró – 2005 – 2006 – 2007	110
Tabela 2-24 Taxa de abandono, ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007	111
Tabela 2-25 Taxa de reprovação, anos finais, ensino fundamental regular: Sistema Municipal de Educação Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007	112
Quadro 2-1 Plano de Ações e Metas em execução de 2005 a 2007: Mossoró, RN	62
Quadro 2-2 Plano de Metas em execução desde 2005: Escola Municipal Anísio Teixeira – Mossoró, RN	66
Quadro 2-3 Plano de Ações e Metas em execução desde 2005: Escola Municipal José Bonifácio – Mossoró, RN	68
Quadro 2-4 Plano de Ações e Metas em execução a partir de 2005: Escola Municipal Anita Garibaldi – Mossoró, RN	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE — Associação Nacional de Educação	LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ANFOPE — Associação Nacional pela Formação de Professores	LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação	MEC — Ministério da Educação
ANS — Avaliação Não Satisfatória	OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
APEOESP — Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	ONGs — Organizações não governamentais
AS — Avaliação Satisfatória	ONU — Organização das Nações Unidas
BM — Banco Mundial	PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais
BR — Brasil	PDE — Programa de Desenvolvimento da Escola
CEFET/RN — Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	PEC — Projeto de Emenda Constitucional
COEX — Comitê Executivo de Fitossanidade do Rio Grande do Norte	PIB — Produto Interno Bruto
CME — Conselho Municipal de Educação	PME — Plano Municipal de Educação
CNPq — Conselho Nacional de Pesquisa	PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	PNE — Plano nacional de Educação
EF — Ensino Fundamental	PROBASICA — Curso de Formação de Professores da Educação Básica
EJA — Educação de Jovens e Adultos	PROFORMAÇÃO — Programa Especial de Formação de Professores em Serviço
FICAI — Ficha Informativa de Alunos Infrequentes	RN — Rio Grande do Norte
FMI — Fundo Monetário Internacional	SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério	SEF — Secretaria de Educação Fundamental
FUNDEF Erro! Indicador não definido. — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério	SINDISERPUM — Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró
GEED — Gerência Executiva da Educação	SISBB — Sistema de Informações do Banco do Brasil
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas	SMEM — Sistema Municipal de Educação de Mossoró
IDE — Indicadores Demográficos Educacionais	TCS — Teoria Crítica da Sociedade
IDH — Índice de Desenvolvimento Humano	UERN — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
IFET/— Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	UNDIME — União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a Reforma da educação brasileira que tem sido implementada no último decênio do século XX e alvorecer do século XXI, iniciada com a promulgação da Emenda Constitucional 14 e das leis 9.424/1996 e 9.394/1996. Visa compreender e identificar as mudanças que tal política tem provocado especificamente no ensino fundamental, com foco no problema do fracasso escolar, em Mossoró, RN.

Passados mais de dez anos de iniciado o processo de municipalização da educação, pilar da referida política, é imprescindível que se investigue a concretização da reforma nos sistemas municipais em termos quantitativos e qualitativos, especialmente no que tange à qualidade e a democratização da educação. Já que a reforma, segundo seus propositores, visava a universalização do acesso ao ensino fundamental, erradicação do analfabetismo, diminuição dos índices de repetência e de evasão escolar, estabelecimento de diretrizes curriculares, formação de professores, melhoria do desempenho em serviço, qualidade do material didático, correção das desigualdades, descentralização dos recursos e democratização da gestão.

No que se refere ao Sistema Municipal de Educação de Mossoró, um estudo que se propõe a avaliar os eventuais avanços do ensino fundamental, após a implantação da reforma, será de grande valia, pois esse sistema poderá dispor de dados importantes e proposições confiáveis para a avaliação e reelaboração de suas políticas, já que, até o presente, não existem estudos voltados para essa problemática na cidade de Mossoró.

É importante ressaltar que a opção pelo município de Mossoró deve-se ao fato de eu ser professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte nesta cidade e ter desenvolvido atividades nas escolas municipais. Minha atuação no curso de Pedagogia – formação inicial e continuada e no Curso de Especialização em Educação, lecionando e orientando monografias, levou-me a perceber, ainda que em termos gerais, que a situação da educação pública naquela cidade é preocupante, haja vista que o diagnóstico do ensino fundamental constante no Plano Municipal de Educação apresentava, em 2001, ele-

vada taxa de evasão e repetência nesta etapa da educação básica, a saber: o índice de evasão foi superior a 12%, tanto nas escolas da rede estadual quanto nas escolas da rede municipal e o índice de repetência foi 14,59% nas escolas do sistema estadual e superior a 13% nas escolas do sistema municipal de ensino (MOSSORÓ, **Plano Municipal de Educação**, 2004).

Outro dado apresentado pelo Plano Municipal de Educação (PME, 2004) que requer atenção é a alta taxa de analfabetismo da população com 10 anos ou mais de idade que alcançava 17,7%. Isso é forte indício de queda da consecução das políticas de acesso ao ensino fundamental e médio que vêm sendo discutidas e implementadas nacionalmente. Mostra também a limitação da própria reforma, pois é inegável que o município está tentando instituir uma política de concretização dos princípios legais há mais de 10 anos e, por isso, constitui potencial campo empírico adequado a presente investigação.

Mais que oferecer elementos para possíveis reformulações das políticas locais, este estudo pretende, a partir do campo empírico selecionado, ser mais uma contribuição aos estudos das políticas para a educação, na medida em que ele é mais um dentre praticamente todos os municípios brasileiros que, a partir dos anos de 1990, sob a pressão de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, com o aval do governo brasileiro, implementaram modificações muito semelhantes em seus sistemas de ensino (universalização do acesso ao ensino fundamental, adoção de sistemas de ciclos e de progressão continuada, parcerias com organizações não governamentais, entre outras).

Outro ponto importante a ser enfatizado é que, tanto do ponto de vista das proposições como das ações políticas, o Sistema Municipal de Educação de Mossoró (SMEM) tem definido como meta e objetivo a melhoria da qualidade do ensino, a formação mais qualificada, a democratização da educação. Todavia, na sociedade que, em sua base produz a injustiça e a violência, não se pode esperar que as políticas públicas para a educação promovam formação fundamentada na autonomia do indivíduo. Ainda assim, é importante investigar o movimento educativo e identificar até que ponto a política está contribuindo para formação mais qualificada, a educação preocupada com o de-

envolvimento dos conhecimentos técnicos, mas que também esteja voltada para a formação de valores humanos e para a diversidade, como prescrito nos documentos legais.

Nos últimos trinta anos, vários países redefiniram suas políticas educacionais e implantaram reformas em seus sistemas de ensino. Citem-se como exemplos a Espanha, Portugal e vários países da América Latina: Argentina, Venezuela, México e Brasil. Reformas essas expressões dos processos de reorganização e reestruturação pelo qual o Estado vem sendo submetido:

Em quase todos os países da região foram promovidos intensos programas de reforma dos sistemas escolares, ao mesmo tempo em que se redefiniam as incumbências políticas, fiscais e administrativas do Estado em matéria educacional. A desvinculação do Estado nacional da responsabilidade de financiamento e gestão dos estabelecimentos de ensino, justificado pelos princípios da “qualidade, equidade e eficiência”, introduziram modificações radicais que interpelaram diretamente às instituições educacionais. (GENTILI e SUAREZ, 2004:44-45).

Vale salientar que esses processos, na América Latina e na maioria das vezes, se dão em cenário de lutas, principalmente organizadas por docentes. Segundo Gentili e Suarez (2004), na América Latina, os conflitos e lutas docentes, trazem à tona a disparidade existente entre os projetos de reforma educacional implantados ao longo dos anos 1990 e a fragilidade ou precariedade das condições políticas, econômico-financeiras e normativas existentes nesses países.

Ainda para os citados autores, rápido olhar nas matérias jornalísticas desses países leva a se concluir que:

[...] os principais temas em disputa entre os sindicatos docentes e o Estado dizem respeito a condições salariais e trabalhistas de professores e mestres, ao orçamento para a educação, à falta ou à precariedade de incentivos e estímulos econômicos para o setor, aos acordos coletivos de trabalho do setor e outras normas que regulam o trabalho nas instituições educacionais e, em última instância, à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional. (GENTILI e SUAREZ, 2004:23-24).

É importante salientar que a definição das políticas educacionais da América Latina sofreu forte influência do Banco Mundial (BM) que, em sua pro-

posta definiu como principais eixos: a educação básica como prioridade; a melhoria da qualidade; reformulação da administração da educação com base na descentralização da administração e dos recursos financeiros; autonomia das instituições escolares; participação dos pais e da comunidade nos assuntos e decisões escolares; a inserção do setor privado e os organismos não governamentais nas decisões e implementações no terreno educativo. (TORRES, 1998).

Criticando as políticas de melhoria e reforma da educação propostas pelo BM, Torres (1998) afirma que tal proposta termina como discurso feito por economistas para ser implementado por educadores, tal é a ausência desses últimos nos processos de definição e nas tomadas de decisões das políticas educativas.

Ainda segundo Torres (1998), a reforma da educação proposta pelo Banco Mundial é vertical, de cima para baixo, e o que se descentraliza são as decisões já tomadas; o que sobra para se decidir no âmbito local são as adaptações, que porventura venham a surgir, das decisões previamente tomadas pelo poder central.

Diante das constatações de estudiosos da política educacional, principalmente na América Latina e Caribe, pode-se dizer que, apesar de haver orientação no sentido de se encaminhar as reformas para a descentralização e para a democratização da educação e dos processos decisórios que a envolvem, existe forte tendência à centralização e à cristalização dos processos antidemocráticos. Observa-se que a proposta de reformas é a mesma para os diversos países, apesar de haver abertura para adequações, dependendo das especificidades de cada país. Além do mais, não há espaço para a participação porque as decisões já vêm tomadas e, portanto, a reforma vem pronta para ser implantada e executada.

Vale ressaltar que, pelas recomendações do BM, para atingir a qualidade em educação seria necessária a presença de determinados recursos, ou insumos, a saber: biblioteca, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratório e salário do professor e tamanho da classe. (TORRES, 1998).

Se, de um lado, críticos como os citados procuram mostrar as limitações dessas reformas, para seus defensores e propositores, a constatação da existência de modelos educativos já não serviam, ou não atendiam mais as demandas da sociedade, evidenciou a necessidade: “[...] de conceber novas estruturas, regras e procedimentos para o setor educacional, a educação passou a ser tema central nas preocupações dos organismos internacionais em seu impulso reformista, sobretudo nos países em desenvolvimento”. (SOUZA, 2005:16).

No caso da reforma da educação brasileira, pode-se dizer que essas recomendações, referidas anteriormente, foram seguidas, pois Souza (2005), na obra em que faz um balanço sobre sua atuação no Ministério da Educação, de 1995 a 2002, apresenta como grandes feitos de sua gestão: a implantação dos parâmetros curriculares nacionais, a capacitação de professores – o treinamento pela televisão por meio da TV Escola, a informatização das escolas, a participação dos pais com a criação do Dia Nacional da Família na Escola. Entre todos esses feitos, enfatiza o impacto do FUNDEF na educação brasileira, tanto no que se refere à descentralização e a participação ao se referir ao impacto redistributivo, quanto na expansão da matrícula, municipalização do sistema de ensino, valorização do magistério e o aumento do salário dos professores. (SOUZA, 2005).

Segundo Draibe (2001), a descentralização do sistema de ensino e dos programas que o sustentam compõe o processo que reorganizou a política educacional. Para essa autora, a descentralização e a desconcentração dos processos decisórios e gerenciais da política educacional foram metas indissociáveis da reorganização da educação brasileira, na medida em que, com a criação do FUNDEF, consolidou-se o processo de municipalização do ensino fundamental, com a distribuição dos recursos para cada município, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental.

Sabe-se que a municipalização do ensino não é tema novo, pois consta nos debates da década de 1950, e essa discussão teve Anísio Teixeira como grande defensor da proposta. Nos anos de 1980, com o fim da ditadura, o debate acerca dessa temática emergiu e, na década de 1990, consolidou-se com

a Emenda Constitucional 14 e a Lei 9.424/1996. Tal legislação criou e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Apesar de certa uniformidade nos processos de municipalização decorrentes das exigências implementadas pelo FUNDEF, ocorreram diferenças significativas em alguns estados.

Diferentemente do Estado do Pará, que liderou o processo de municipalização do ensino fundamental, no Rio Grande do Norte, a municipalização da educação se deu de forma parcial – as duas redes coexistiram em muitos municípios e, em nenhum momento, o estado se destacou na implantação da Reforma. Em diversos casos, a existência das duas redes de ensino, gerou uma espécie de concorrência entre as redes municipais e a rede estadual. Em virtude do recebimento dos recursos financeiros serem vinculados à quantidade de alunos existente, portanto: quanto maior a matrícula, maior o volume de recursos depositados na conta do município. As administrações municipais se empenhavam para conseguir o maior número possível de alunos. Isso acarretou o fechamento de várias escolas da rede estadual, as escolas encerravam suas atividades por falta de alunos.

No Município de Mossoró, como já havia rede municipal de educação consolidada, o FUNDEF contribuiu para a expansão e organização do Sistema Municipal de Ensino, instituído pela Lei Municipal 1.109/1997 e, logo em seguida, a Lei Municipal 1.110/1997 criava o Conselho Municipal de Educação e a Lei Municipal 1.111/1997, de 3 de julho, instituiu o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef; em 2004, com a elaboração do Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal 1.978/2004, o Sistema Municipal de Educação estava em franco processo de consolidação.

Ponto que merece ser ressaltado na reforma educacional é que a descentralização e a participação propostas não deveriam se restringir, segundo seus mentores, aos órgãos superiores do sistema. Há, portanto, a indicação de autonomia das escolas e a participação dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade como indicador de qualidade da educação. Nesse sentido, a LDBEN 9.394/1996 preconiza, em seus artigos 12, 13, 14, a autonomia da

gestão pedagógica, administrativa e financeira das instituições escolares e a participação dos segmentos escolares e da comunidade local.

Daí a preocupação desse estudo em não restringir a pesquisa aos órgãos do Sistema Municipal de Ensino, mas expandi-lo às instituições escolares, para compreender como as escolas estão se organizando diante das mudanças indicadas pela reforma educacional visando à qualidade da educação.

É pertinente lembrar que o debate acerca da qualidade da educação também não é tema recente. Em nome da qualidade, muitas reformas já foram implementadas no Brasil. Também é pertinente esclarecer que, em virtude da complexidade e abrangência do termo, existem várias concepções de qualidade.

Em visão meramente técnica, cujo foco é exclusivamente a eficácia, pretendendo-se chegar ao melhor resultado com o mínimo custo, os indicadores de qualidade são avaliados por taxa de reprovação, de aprovação, por avaliações internacionais de resultados escolares, valorização da competitividade. Essa visão gerencial e técnica de educação de qualidade é bastante limitada. (CASTRO, 2009).

Existem outras concepções de qualidade da educação, aquelas que partem do princípio de resistência à visão meramente técnica da educação e concebem a qualidade articulada com o combate às injustiças, às desigualdades e às dominações. A educação comprometida com o conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, considera o conhecimento ético/político que tem como princípio a valorização do ser humano: “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a racionalidade empresarial sempre transporta.” (NÓVOA, 1995:16).

Esse mesmo autor ressalta que os processos de transformação, mudanças e de inovação educacional não podem prescindir da “compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.” (NÓVOA, 1995:16).

Hutmacher (1995), escrevendo sobre as reformas instituídas de cima para baixo e as mudança de práticas que deveriam ocorrer nas escolas, ressalta:

As mudanças de estrutura pedagógica e de programas constituíram as duas alavancas dos dirigentes políticos para mudar a escola, a partir do centro e do topo, sem reformular de modo significativo a repartição dos poderes e a estrutura das delegações. Apesar de estas mudanças serem muitas vezes objeto de longos debates de especialistas e de duros combates políticos, no dia em que são decididas, decretam-se e impõem-se (pelo menos formalmente) a todos os participantes da vida escola. (HUTMACHER, 1995, p.52).

Daí a preocupação desse estudo em buscar compreender como as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Mossoró se organizam visando a melhoria da qualidade do ensino.

A análise se reporta à política educacional como promotora de mudança social cuja atuação deveria ser instrumento que promovesse a justiça e não de servir como mero recurso para legitimação de política determinada pela lógica da sociedade de mercado e de acumulação capitalista. (RUS PEREZ, 2000).

Procedimento de pesquisa

Este estudo se propõe à análise avaliativa da reforma de âmbito nacional, fazendo recorte para a o ensino fundamental, mais precisamente na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. A fim de situar o problema, apresenta-se em seguida uma breve caracterização deste município quanto a sua localização geográfica e aos aspectos econômicos, culturais e educacionais. Em seguida, são estabelecidos os objetivos, a tese, bem como o método utilizado para os atingir.

O Rio Grande do Norte – estado em que está situado o Município de Mossoró – tem área de 52.796,791 Km² e população de 3.137.541 habitantes, composto por 167 municípios, cuja capital é a cidade de Natal. O Estado situa-se, geograficamente, no Nordeste Brasileiro se limita com os estados do Ceará e da Paraíba e com o Oceano Atlântico. Essa situação geográfica privilegiada em relação ao oceano propiciou o desenvolvimento da vocação de seus habitantes para o turismo a partir dos anos 1970. Com o descobrimento do potencial para o turismo, foi montada, pelo governo do Estado, uma infraestrutura que, após a fase de consolidação, foi assumida pela iniciativa privada. Hoje, o

estado, em especial a capital Natal, consta no roteiro turístico de grandes companhias nacionais e internacionais. Mossoró é a segunda maior cidade do Rio Grande do Norte. O município tem área total de 2.110 Km² e população de 244.287 habitantes, localiza-se na Região Oeste do estado, limitando-se ao Norte com o Ceará. A cidade é cortada pela rodovia BR 304, que permite o acesso tanto para Fortaleza, capital do Ceará, quanto para Natal, capital do RN. Essa situação geográfica contribuiu para que a cidade se tornasse polo da região e, como consequência, sempre teve comércio diversificado e forte. O Sindicato do Comércio Varejista de Mossoró registra a filiação de mais de 4.000 empresas que são responsáveis por cerca de 5.000 empregos. O IBGE registra a existência de 4.727 empresas, no município, em 2007.

Ademais, sal, petróleo e agroindústria são os destaques da economia mossoroense ocupando a posição de maior produtor de sal do Brasil. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Mossoró (2006), em 2000, a produção de sal atingiu a marca de 2.161.385 toneladas, o que significava 50% da produção nacional, sendo que, dessa produção, 746.078 toneladas foram exportadas. Quanto ao petróleo, pode-se dizer que é o produto que tem mais representatividade na economia do município, o que leva a Prefeitura Municipal de Mossoró a receber, anualmente, a média de R\$ 1,8 milhão em *royalties* da Petrobrás. Isso coloca o município numa posição financeira confortável em relação a outros municípios da região.

No que se refere à agricultura, a fruticultura tropical irrigada é um ponto forte na economia do município. Entre os diversos tipos de fruta, o melão se destaca como principal. Em 2004, a região de Mossoró produziu 194 mil toneladas de melão, sendo que 84,5% dessa produção foram exportadas e o restante atendeu ao mercado interno. A região é reconhecida pelo Ministério da Agricultura como área livre da mosca da fruta, o que facilita a entrada dos produtos no mercado externo de consumidores mais exigentes e sofisticados, como Europa, Estados Unidos e Japão. De acordo com dados do Comitê Executivo de Fitossanidade do RN (COEX), na atualidade, a fruticultura irrigada gera 24 mil empregos diretos e outros 60 mil de forma indireta. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, 2006).

No setor cultural, registra-se em Mossoró a existência de quatro teatros, dois de grande porte (um municipal e outro estadual) e dois de menor porte localizados em escolas do sistema estadual de educação. O centro cultural denominado Estação das Artes Elizeu Ventania, que funciona na antiga estação ferroviária, anualmente realiza dois grandes Eventos Culturais: Mossoró Cidade Junina¹ e o Auto da Liberdade², ambos organizados pela Gerência Executiva da Cultura. Ainda no plano cultural, a cidade é dotada de um ginásio poliesportivo, que figura entre os mais modernos do Norte e Nordeste. Destaca-se a existência de uma biblioteca pública municipal com acervo de 30.495 títulos e a Coleção Mossoroense que publicou 3.454 títulos até 2001, constituindo-se numa das maiores coleções de títulos do Brasil. É importante ressaltar que, no plano cultural, somente esses dois últimos existiam antes da chamada década da educação. (Prefeitura Municipal de Mossoró, 2006)

No plano educacional, enfatiza-se a existência de três universidades, uma privada e duas públicas – uma estadual e outra federal, uma faculdade privada e uma Unidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFET/RN. Segundo dados do IBGE (2008) registra-se a existência de 951 docentes do ensino superior para atender à demanda de 9.170 alunos. Quanto ao Ensino Médio, o IBGE (2007) registra, no ano de 2008, a existência de 37 escolas, com 708 docentes para atender a 13.188 alunos. Na educação infantil, esse órgão registra 158 escolas, com 491 docentes para atender à demanda de 8.114 matrículas. Quanto ao ensino fundamental, dados do IBGE (2007) registram em Mossoró, no ano de 2008, a existência de 205 estabelecimentos de ensino com 2.150 professores para atender a 41.524 alunos, em instituições públicas e privadas. (IBGE, 2008).

Quanto à estrutura institucional, destaca-se que ocorreu uma reforma na administração municipal de Mossoró em 1997. Na oportunidade, extinguiu-se a

¹ Este evento é realizado, desde 1999, no mês de junho, durante trinta dias em dois locais com programação distinta: na Estação das Artes Elizeu Ventania, especificamente, na Praça de Grandes Eventos Nestor Sabóia, acontece concursos de quadrilhas, apresentação de bandas locais, regionais e nacionais e no adro da Igreja de São Vicente é apresentada “**Chuva de Bala no País de Mossoró**”, uma peça teatral ao ar livre que encena a resistência da cidade ao bando de Lampião.

² Espetáculo cênico realizado no mês de setembro, num palco de 2.500 m², com 2.200 atores para celebrar a abolição da escravidão negra em Mossoró, no dia 30 de setembro de 1883.

³ A estrutura Organizacional do Município Mossoró está constituída de Secretarias e Gerências

Secretaria Municipal de Educação e do Desporto e criava-se a Secretaria da Cidadania, ela é composta por cinco gerências administrativas atualmente: Gerência Executiva da Saúde; Gerência Executiva do Desenvolvimento Social; Gerência Executiva do Esporte e Lazer; Gerência Executiva da Cultura; e Gerência Executiva da Educação.

A Gerência Executiva da Educação tem a seguinte estrutura organizacional: Departamento Administrativo, Departamento de Ensino, Departamento de Apoio ao Educando; Superintendência Escolar que coordena a Rede Vencer do Instituto Ayrton Senna. O Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo e Portal do Saber “Vingt Rosado Neto” são órgãos subordinados hierarquicamente a GE-ED.

Além do mais, três Conselhos Municipais integram o Sistema Municipal de Ensino, instituído pela Lei Municipal 1.109/1997: o Conselho Municipal de Educação – criado pela Lei Municipal 1.110/1997 de 3 de julho; o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF/FUNDEB – instituído pela Lei Municipal 1.111/1997, de 3 de julho; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, instituído pela Lei Municipal 1.453/2000 e Reorganizado pela Lei Municipal 2.255/2007.

Como este estudo não se circunscreveu às informações obtidas junto aos órgãos centrais, consultivos, normativos e deliberativos do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, e se estendeu até a escola, apresento a caracterização das escolas pesquisadas. No intuito de salvaguardar a identidade, as escolas estão designadas por nomes fictícios.

Escola Municipal Anita Garibaldi

A Escola Municipal Anita Garibaldi tem 514 alunos sendo: 148 matriculados do 1º ao 5º ano; 213 são matriculados do 6º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há 154 alunos matriculados. A escola funciona em três turnos com sete turmas de 1º ao 5º ano de manhã; oito turmas do 6º ao 9º ano à tarde e cinco turmas de EJA à noite.

A referida escola tem vinte e dois professores, seis atuando do 1º ao 5º ano; dez trabalham com as turmas de 6º ao 9º ano e seis lecionam na EJA.

Dos oito profissionais entrevistados nessa escola, cinco não têm outro vínculo: três professoras de 1º ao 5º ano, a supervisora dos anos iniciais e a diretora. A Escola Municipal Anita Garibaldi fica situada em região muito crítica em termos de violência, como os entrevistados enfatizaram ao longo das entrevistas realizadas durante o ano de 2008.

A escola tem 31 funcionários distribuídos nas diversas funções: pessoal de apoio, pessoal de secretaria, supervisão e direção. Sendo três auxiliares de biblioteca; três supervisoras: uma em cada turno; duas merendeiras – uma para o turno matutino, uma para o vespertino, à noite a escola não oferece merenda; auxiliares de serviços gerais – quatro no noturno, três no vespertino. Na secretaria há uma secretária geral – que dá assistência aos três turnos, no turno matutino são três auxiliares de secretaria, à tarde são três e, à noite são duas auxiliares de secretaria e, por fim, dois digitadores – um trabalhando pela manhã e um à noite.

A estrutura física está assim constituída: oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala para a direção, uma sala para professores e supervisão, um laboratório de informática – em processo de instalação, uma secretaria, uma cozinha, uma sala para atendimento psicopedagógico, quatro banheiros – dois masculinos e dois femininos, um pátio – área descoberta onde os alunos fazem atividades de educação física e uma área coberta onde os alunos desenvolvem atividades sociorecreativas. Das três escolas pesquisadas, é a mais precária, em termos de estrutura física e instalações.

Nessa escola, foram entrevistados cinco professores do 1º ao 9º ano, a diretora e duas supervisoras, uma trabalha com professores do 1º ao 5º ano, no turno matutino e outra que trabalha com professores do 6º ao 9º ano, no turno vespertino. Dos oito entrevistados, três têm outro vínculo empregatício, os dois professores e a supervisora do 6º ao 9º ano, os demais trabalham só um expediente e a diretora vai à escola nos três turnos de funcionamento.

Existem dois órgãos de decisão: o Conselho Escolar, que é composto por professores, funcionários, pais de alunos e alunos, com reuniões mensais. O outro é o Caixa Escolar que é constituído de pais, professores e diretor e deveria se reunir mensalmente, mas se reúne quando os recursos são repassados

para a escola – nessa reunião decide o que se pode comprar e onde se vai comprar e, depois, o Conselho se reúne para a prestação de contas. Na prestação de contas se reúnem o Conselho Escolar e o Caixa Escolar.

Escola Municipal José Bonifácio

A Escola Municipal José Bonifácio funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com ensino fundamental regular do 1º ao 9º ano e com EJA do 1º ao 4º nível, com 640 alunos matriculados, sendo 487 do 1º ao 9º ano e 153 do 1º ao 4º nível da EJA, distribuídos em 30 turmas. Sendo doze no turno matutino, onze no turno vespertino e sete no turno noturno. A escola tem 24 professores, todos com encargo de trinta horas e três trabalhando dois expedientes na escola. Dos 24 professores, apenas um tem formação em nível médio, os outros 23 têm formação em nível superior e três são especialistas somente dois são habilitados em uma área e atuam em outras: ciências, Geografia e Matemática.

Nessa escola, foram entrevistados cinco professores, o diretor, a supervisora do turno vespertino. Dentre os sete entrevistados, somente um trabalha em um expediente, os outros seis trabalham dois expedientes, ou na escola ou em outras escolas, às vezes até três. Sendo o vínculo com o próprio Sistema Municipal de Educação ou com o Sistema Estadual de Educação. Aqui foram entrevistados: uma supervisora do turno vespertino que atende aos professores do 1º ao 9º ano, uma professora de Matemática; um professor de língua portuguesa; uma professora do 3º ano e uma do 5º ano e uma professora que trabalha com a turma do programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna. Uma questão observada é que os professores do 6º ao 9º ano têm muitos alunos e os de 1º ao 5º ano, mesmo os que têm mais de um emprego, têm menos alunos. A escola tem 36 funcionários distribuídos nos três turnos de funcionamento.

A escola tem 13 banheiros. Sendo dez para alunos: cinco para masculino e cinco para feminino; dois para funcionários: um masculino e um feminino; um banheiro para a direção. Na escola só existe um acesso para necessidades especiais, a rampa na subida da calçada externa. Tem dez salas de aula, uma biblioteca que também funciona como sala de multimídia, cozinha, uma cantina, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de in-

formática, sala para atendimento psicopedagógico, ginásio de esporte, gabinete odontológico. As salas de aula são grandes, amplas arejadas e bem iluminadas. Toda a escola tem piso de cerâmica, paredes bem pintadas. Na entrada do prédio, ao centro, há um jardim muito bem cuidado; de um lado do jardim estão situadas as salas de aula e do outro lado está o bloco administrativo e de apoio, ao fundo do jardim há uma área coberta, com uma mesa grande e várias cadeiras, o ginásio de esportes fica após a área coberta. Das três escolas pesquisadas, essa é a que tem melhor estrutura física e melhores instalações.

Existem na escola dois órgãos de decisão: o Conselho do Caixa Escolar e o Conselho de Escola que, segundo o diretor, são formados por pais de alunos, alunos, professores e funcionários.

Escola Municipal Anísio Teixeira

Essa escola funciona em três turnos, tem 628 alunos matriculados do 6º ao 9º ano e do 1º ao 4º nível da EJA, distribuídos em 17 turmas, sendo 13 formadas por alunos do 6º ao 9º ano e quatro com alunos matriculados do 1º ao 4º nível da EJA. A escola conta com 33 professores com carga horária mínima de 30 horas e alguns que têm duas matrículas no Sistema Municipal de Ensino, com 60 horas, sendo que 98% trabalham em outras escolas ou em outras atividades do mercado de trabalho. É importante ressaltar que não existe desvio de função na escola, todos os professores são habilitados na área em que estão atuando. A escola conta ainda com dois supervisores, um para atender ao turno matutino e um para atender aos turnos vespertino e noturno. Essa escola deixou de trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental a partir de 2006.

Nessa escola foram entrevistados dois professores: um de língua portuguesa do 6º ao 9º ano; um de Matemática e ciências do 7º ao 9º ano e da EJA; o supervisor do turno matutino e o diretor. É importante enfatizar que, dos quatro entrevistados, todos têm outro vínculo empregatício com instituições da educação pública ou privada e os professores têm quantidade muito elevada alunos, o que tem menos tem 350 e o que tem mais tem 375, alunos em duas escolas.

A escola tem nove salas de aula, um laboratório de informática, cozinha, biblioteca, secretaria, sala de professor, sala da merenda, depósito de merenda, depósito para material de limpeza e uma sala para o departamento de educação física, tem uma rampa de acesso na calçada externa e na parte interna não existe acessibilidade para portadores de necessidades especiais. A escola é bem cuidada, as paredes são bem pintadas e limpas.

A escola tem 30 funcionários, distribuídos entre as diversas funções existentes na escola: secretários, digitadores, bibliotecários, supervisores, diretor, porteiros, merendeiras e auxiliar de serviços gerais.

Nessa escola existem dois órgãos de decisão: o Caixa Escolar que na visão do diretor é o fiscalizador de recursos financeiros e o Conselho de Escola que, segundo o diretor, é para trabalhar a disciplina dos alunos e para “dar jeito” em professor e funcionário que dê muito trabalho.

Diante da pujança do município de Mossoró e das mudanças ocorridas no ensino fundamental, após a implantação da reforma educacional, já que a reforma se propõe, segundo seus fautores, a promover à universalização do acesso ao ensino fundamental, erradicar o analfabetismo, diminuir o índice de repetência e de evasão escolar, estabelecer diretrizes curriculares, formação de professores e melhoria do desempenho em serviço, correção das desigualdades, descentralização dos recursos e democratização da gestão, formula-se o seguinte:

Problema

A reforma legislativa na educação brasileira vem sendo implantada desde o início da última década do século XX e, no discurso oficial, deve ter como consequência mudanças significativas para o setor educacional, especialmente para o ensino fundamental, com vistas à propalada democratização do ensino, por isso perguntamos:

Quais os avanços e problemas que o ensino fundamental em Mossoró apresenta após a implementação de políticas que são definidas pelos seus propositores como de democratização e de melhoria da qualidade do ensino?

Deste problema geral desdobram-se os seguintes problemas específicos, desdobrados em duas fontes de coleta de dados:

1. Com relação ao sistema de ensino
 - a. O que vem ocorrendo, em termos quantitativos, em relação ao acesso ao ensino fundamental, bem como em relação à repetência e evasão escolares?
 - b. Quais são as proposições políticas e as ações implementadas em termos de melhoria da qualidade do ensino, segundo os seguintes indicadores:
 - i. programas e projetos visando à diminuição da repetência e da evasão escolar;
 - ii. apoio às escolas em termos de organização escolar e desenvolvimento curricular;
 - iii. formação inicial e continuada de professores, e condições concretas do trabalho docente.
2. Com relação às escolas
 - a. O que vem ocorrendo, em termos quantitativos, em relação ao acesso ao ensino fundamental, bem como em relação à repetência e evasão escolares?
 - b. Quais os projetos e programas desenvolvidos por diferentes unidades escolares visando à melhoria da qualidade de ensino objetivando:
 - i. diminuição da repetência e evasão escolares;
 - ii. formas de organização escolar e de desenvolvimento curricular;
 - iii. formação continuada de seus professores e condições concretas de trabalho docente.

Frente ao problema levantado e, tomando como referência a teoria crítica da sociedade, principalmente, os conceitos de autonomia e emancipação, o intuito foi o de investigar o movimento educativo: analisar e avaliar se a política em vigor está contribuindo para a educação de qualidade.

Já os objetivos específicos foram verificar quais as propostas, ações políticas e práticas escolares estão sendo desenvolvidas e se elas contribuíram para a democratização da educação no sistema municipal de educação de Mossoró em termos quantitativos e qualitativos.

Portanto, a tarefa desse estudo foi

1. Em relação ao sistema de ensino
 - a) No que se refere aos aspectos quantitativos, o objetivo central foi o de verificar se a ampliação do acesso e a permanência do aluno têm se configurado nas escolas do sistema de educação de Mossoró por meio da análise dos índices de acesso, repetência e evasão.
 - b) Quanto aos aspectos qualitativos, o estudo envidou esforços no sentido de analisar as proposições e ações políticas previstas no sistema e seus resultados expressos pelos índices de aproveitamento dos alunos do município, entre 1996 e 2008, com base nas proposições e ações do sistema em relação à organização escolar e às condições do exercício docente.
2. Em relação às escolas de ensino fundamental
 - a) Analisar os projetos e programas de três escolas, com base nos indicadores de acesso, repetência/evasão e rendimento escolar.
 - b) Analisar o posicionamento dos gestores (equipe técnico-pedagógica) e professores das três escolas frente às políticas implementadas e aos projetos e atividades desenvolvidas pelas escolas.

Diante dos problemas e questões levantadas, a tese central desse estudo pode ser assim delimitada: o fracasso da reforma educacional é expressão contraditória da sociedade administrada que opera nos limites determinados pelas relações sociais capitalistas. Os obstáculos à reforma estão associados à contradição imanente da sociedade administrada, fundada na contradição social entre forma e conteúdo, promessa e descumprimento, progresso e retrocesso, prescrição e frustração.

O método

A pesquisa utilizou instrumentos voltados para a coleta de dados quantitativos e qualitativos. A coleta quantitativa de dados sobre a situação do ensino

fundamental no Brasil e em Mossoró, no período compreendido entre 1996 e 2008, se fez por meio da base de dados nacionais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)/Sinopses Estatísticas e Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), bem como de informações fornecidas pelos órgãos do Sistema Municipal de Ensino.

A coleta de dados qualitativos, no que se refere ao sistema de ensino, foi realizada por meio de análise de documentos do sistema municipal de ensino, especialmente, os documentos referentes aos Planos de Ações e Metas e ao desenvolvimento de programas e projetos.

No que tange às escolas, os dados quantitativos e qualitativos foram coletados por meio do plano de ações e metas das três escolas, obtidos nas secretarias das escolas e nos órgãos do sistema, e por meio de entrevistas semi-estruturadas com membro da equipe técnico-pedagógica (diretores e supervisores) e professores de três escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Mossoró.

A adoção de múltiplos instrumentos (dados estatísticos, entrevistas, e análise documental) tem o intuito de minimizar a possibilidade de que os dados se tornem mero reflexo da subjetividade do pesquisador. Nesse sentido, é necessário ressaltar que a análise do material será realizada na perspectiva de que analisar dados significa trazer a tona o que estava oculto, o que até então era desconhecido.

Tais análises foram fundamentadas no entendimento de que

“[...] a realidade social possui múltiplas dimensões, portanto, é complexa, e para entendê-la e conhecê-la é preciso analisá-la dialeticamente, ou seja, partindo do concreto, passando pelo abstrato para se chegar ao concreto do pensamento” (OLIVEIRA, 2001:27).

Pode-se dizer que, no processo de construção do conhecimento, o pesquisador deve assumir postura crítica, de não neutralidade.

Ressalte-se que a escolha das escolas considerou a localização, com a seleção de escolas situadas nos bairros periféricos onde a incidência de analfabetismo, evasão e reprovação são mais visíveis.

Diante do exposto, com base nos conceitos que estão anunciados no referencial teórico deste estudo, investiga-se o movimento educativo e analisa-se se a reforma em vigor está contribuindo para a educação de boa qualidade, a

partir de cinco eixos de análise: controle e acompanhamento do aluno, participação, formação de professores condições efetivas do trabalho docente, progressão escolar, aprendizagem.

O método de análise teve dois momentos, no primeiro procedeu-se a análise dos dados documentais do município e das escolas pesquisadas utilizando as seguintes fontes:

1. Das Políticas Municipais:

- a. O Plano Municipal de Educação – Lei 1.978/04;
- b. O Plano de Ações e Metas da Gerência Executiva da Educação;
- c. Documentos que Constituem os Arquivos da GEED referentes à Matrícula, Aprovação, Reprovação e Evasão de Alunos – Mapas de rendimento escolar;
- d. Calendário Escolar 2008 da Gerência Executiva da Educação;
- e. Regulamento do Ciclo Básico de 1999;
- f. Resolução 01/2005;
- g. Leis 1.190/1998, 1.821/2003 e 2.249/2006;
- h. Sistemática de Acompanhamento 2006 dos programas Se Liga e Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna;
- i. Sistemática de Acompanhamento do programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna;
- j. Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna;

2. Das Escolas:

- a. Plano de Ações e Metas da Escola Municipal Anísio Teixeira;
- b. Plano de Ações e Metas da Escola Municipal José Bonifácio;
- c. Plano de Ações e Metas da Escola Municipal Anita Garibaldi.
- d. Documentos que Constituem os Arquivos da GEED referentes à Matrícula, Aprovação, Reprovação e Evasão de Alunos – Mapas de rendimento escolar;

Procedeu-se a análise dos documentos por meio de cinco eixos: controle e acompanhamento do aluno, participação, formação de professores e condições efetivas do trabalho docente, progressão escolar, aprendizagem. Por se entender que o financiamento é importante fator de democratização e qualida-

de da educação, realizou-se análise sobre as mudanças ocorridas em Mossoró, com o financiamento da educação a partir da criação do FUNDEF. Vale ressaltar que as análises dos dados do Município de Mossoró sempre foram cotejadas com análises de dados gerais do Brasil e do Rio Grande do Norte.

O segundo momento consistiu na análise dos dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturada realizadas em 2008, com as equipes pedagógico-administrativas das seguintes instituições escolares: Escola Municipal Anísio Teixeira, Escola Municipal José Bonifácio e Escola Municipal Anita Garibaldi, e com doze professores das três escolas pesquisadas.

Na análise das entrevistas, para cada eixo, foram adotados indicadores de qualidade conforme o exposto a seguir:

- a) Controle e Acompanhamento do Aluno. – Para esse eixo, foram eleitos como indicadores de qualidade: o critério de formação das turmas; estratégias adotadas para estimular a permanência do aluno na escola e na sala de aula; meios utilizados para suscitar a participação dos alunos nas atividades escolares; organização da escola para fazer frente ao fracasso escolar.
- b) Participação. – Nesse eixo, foram considerados indicadores de qualidade: existência e funcionamento de conselho de escola ou órgãos similares que estimulem a participação dos segmentos escolares; existência de atividades que ensejem a participação dos segmentos; relações entre professores e pais de alunos; relação entre pais de alunos, professores e escola, relação escola-comunidade.
- c) Formação de professores e condições efetivas do trabalho docente. – Para esse eixo, foram escolhidos os indicadores: a formação dos professores e equipe pedagógico-administrativa, política de formação continuada, carga horária docente, quantidade de alunos por professor, infraestrutura adequada para a realização do trabalho do professor, material didático disponível, apoio didático-pedagógico, condição salarial.
- d) Progressão do aluno – Para esse eixo, os indicadores foram: critérios utilizados pela escola para considerar o aluno apto a passar de um ano/série para outro; critérios de acompanhamento e avaliação do aluno; critérios de bom rendimento para a escola e para o professor; distinção entre alunos repetentes e não repetentes; distinção entre alunos dos programas Se Liga e do Acelera Brasil; meios utilizados para conhecer melhor os alunos.
- e) Aprendizagem do aluno – Para esse eixo, os indicadores de qualidade escolhidos foram: estratégias utilizadas pela escola visan-

do à aprendizagem do aluno; estratégias utilizadas pelo professor com vista à aprendizagem do aluno; meios utilizados pelos professores para conhecer melhor os alunos; conhecimento da trajetória dos alunos na escola; trajetória dos alunos na escola anterior, conhecimento da trajetória dos alunos do Se Liga e Acelera Brasil.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar apresenta-se essa introdução onde se justifica a importância da pesquisa, o problema levantado, os objetivos propostos, a tese enunciada e o método utilizado.

No Capítulo 1 se faz revisão bibliográfica sobre os conceitos de autonomia e emancipação, formação e educação para e experiência e a emancipação do indivíduo, na perspectiva da teoria crítica da sociedade. Discute-se a relação escola/sociedade segundo a Teoria Crítica da Sociedade. Como a sociedade capitalista atua por meio da educação para adaptação dos indivíduos, as desigualdades e a violência que ela impõe, dificultando assim a experiência, a emancipação e a autonomia do indivíduo. Nesse sentido, os postulados da TCS têm servido de base para as pessoas refletirem sobre os efeitos nocivos que essa sociedade vem causando ao indivíduo. Esse capítulo apresenta algumas contribuições dos teóricos da Escola de Frankfurt, em especial as contribuições de Adorno para a educação para a resistência a esse tipo de sociedade. Foi com o olhar voltado para esses postulados teóricos este estudo foi elaborado.

No **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, denominado **Qualidade e democratização da educação com a reforma**, o foco reside nos planos e programas elaborados pela Gerência Executiva da Educação do Município de Mossoró³, no período entre 1996 a 2008 com base nos seguintes eixos de análise:

- controle e acompanhamento do aluno: ações com vistas ao acesso e a permanência do aluno na escola com sucesso;
- participação: ações no sentido de fomentar e concretizar a democratização e a participação da comunidade na escola;

³ A estrutura Organizacional do Município Mossoró está constituída de Secretarias e Gerências Executivas, estas subordinadas às primeiras. A Secretaria da Municipal da Cidadania é composta de cinco Gerências Executivas, dentre elas a Gerência Executiva da Educação.

- formação de professores e condições efetivas do trabalho docente: recursos humanos; cursos de formação continuada;
- progressão do aluno: acesso, permanência, aprovação, repetência,
- aprendizagem: ações e metas, programas e projetos implementados visando à solução do fracasso escolar.

Com o objetivo de situar essas proposições no contexto das políticas nacionais, em cada um desses eixos de análise, é apresentada síntese das políticas educacionais, baseada nas determinações emanadas da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Há neste capítulo discussão sobre financiamento da educação, a partir da Emenda Constitucional 14 e da Lei 9.424/1996 que cria e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, respectivamente. A inserção dessa temática sem constar nos eixos de análise da pesquisa, deve-se ao entendimento de que o tema financiamento é importante para a democratização e qualidade da educação.

O Capítulo 3, intitulado **Avanços democráticos e qualitativos do ensino fundamental em Mossoró após a reforma educacional** constou da apresentação da pesquisa empírica realizada, no interior das escolas, com base nos cinco eixos de análise desdobrados em indicadores, conforme o seguinte:

- controle e acompanhamento do aluno;
- participação;
- formação de professores e condições efetivas do trabalho docente;
- progressão do aluno;
- aprendizagem.

As análises dos dados foram realizadas com base no referencial teórico proposto nessa introdução.

Nas Considerações Finais, são tecidos comentários sobre os achados da pesquisa e a realidade do ensino fundamental em Mossoró após a implantação da reforma educacional brasileira, a partir do início dos anos de 1990.

Capítulo 1

A RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

1.1 A opção pelo referencial teórico

Este capítulo contém revisão bibliográfica sobre os principais conceitos que iluminam as análises, portanto serão discutidos os conceitos que dão sustentação à tese levantada neste estudo, com base em autores e estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade.

O estudo proposto fundamenta-se teoricamente nos conceitos formação, emancipação e autonomia de autores frankfurtianos como Adorno, Horkheimer e Marcuse. Para fundamentar as hipóteses formuladas, toma-se como referência as obras Educação e Emancipação, de Adorno (2000), que apresenta quatro conferências redigidas pelo autor “e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach”, em que o autor defende com veemência à educação para a emancipação; Ideologia da Sociedade Industrial (1982) e Ideologia Guerra e Facismo (1999) de Herbert Marcuse; Temas Básicos da Sociologia, de Adorno e Horkheimer (1973); e Dialética do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985).

A escolha da teoria crítica deve-se ao fato de que suas proposições e postulados continuam atuais e esclarecedores para se refletir sobre a sociedade atual, que apresenta características muito complexas, uma sociedade cada vez mais violenta e de acirramento das desigualdades. Uma sociedade em que o indivíduo tem um significado cada vez menor, a ponto de que, para sua reprodução, ela quase não necessita mais de seus membros, conforme se relata a seguir.

A sociedade contemporânea tem passado por transformações técnico-científicas, econômicas e políticas que são consequências dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção, da redefinição do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Essas mudanças

estão sendo denominadas globalização. É importante enfatizar que, nessa sociedade, o saber, a ciência e a inovação tecnológica assumem papel bastante evidente; por isso, ela está sendo denominada de sociedade do conhecimento. (LIBÂNEO, 2001).

Sobre a sociedade industrial desenvolvida, Marcuse (1982:19) faz a seguinte observação: “Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como mero material de dominação.”

Aqui o autor está se referindo à sociedade que se desenvolveu tecnicamente, mas não se aprimorou no sentido da emancipação e da autonomia, porque esse desenvolvimento trouxe em seu cerne a dominação e a violência. Refere-se ao fato de que a promessa iluminista de libertação do homem pelo conhecimento, pela superação da ignorância não foi cumprida:

[...] Nessa sociedade o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre a existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. (MARCUSE, 1982:18)

Quanto ao controle e dominação exercidos sobre o indivíduo na sociedade capitalista, Marcuse (1982:26) distingue dois tipos de necessidades: as verídicas e as falsas. Sobre a necessidade de segundo tipo o autor diz o seguinte:

“Falsas” são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então o resultado é a euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades.

Assim, salvo as necessidades vitais do indivíduo, todas as outras necessidades são impostas pelo aparato social, a possibilidade de se fazer ou deixar de fazer alguma coisa e de algo se tornar ou não uma necessidade vai depender dos interesses das instituições sociais comuns.

Dessa perspectiva, Marcuse (1982:26) define as necessidades humanas como: “[...] históricas e, no quanto a sociedade exija o desenvolvimento repressivo do indivíduo, as próprias necessidades individuais e o direito destas à satisfação ficam sujeitos a padrões críticos predominantes”. Os indivíduos, porém, só terão condições de decidir sobre as necessidades falsas ou verdadeiras se tiverem autonomia e nunca enquanto forem manipulados ou doutrinados.

O mesmo autor, discutindo os aspectos políticos da racionalidade tecnológica, afirma que:

O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz “vendem” ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes ao todo. (MARCUSE, 1982:32).

Como se vê, o aparato político leva inevitavelmente à padronização e à formação de um pensamento e um comportamento únicos “[...] no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo”. (Marcuse, 1982:32)

Rouanet (1998:57) a propósito do capitalismo monopolista e a forma como a sociedade que o sustenta atua sobre os indivíduos afirma:

O capitalismo monopolista altera os dados da realidade. A concentração econômica crescente reduz a grupos cada vez mais reduzidos e detentores do poder. Conglomerados econômicos cada vez mais gigantescos detêm parcelas cada vez maiores de autoridade real, reduzindo-se, na mesma proporção, o número de pessoas que controlam os processos societários. A realidade da estratificação é tão visível que a ilusão da mobilidade se dissipa, por falta de qualquer fundamento objetivo capaz de dar plausibilidade ao mito. Ao mesmo tempo, o

capitalismo monopolista não consegue eliminar a irracionalidade inerente ao sistema. A crise e o desemprego assumem, cada vez mais, a forma de forças cegas, irreduzíveis à ação consciente do homem.

Com a crise do modelo econômico capitalista nos anos 70 do século passado, o sistema passa por um processo de reavaliação quanto a seus objetivos. Nesse sentido, para manter a hegemonia do capitalismo, os governos de países capitalistas começaram a seguir as orientações de Hayek⁴, manter o Estado forte para quebrar a força dos sindicatos e controlar o dinheiro, mas fragilizado nas intervenções econômicas e em todos os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

O capitalismo, conforme referência anterior, tem o objetivo precípua de fortalecer-se, isso significa, portanto, robustecer os países ricos em detrimento dos mais pobres levando-os à dependência como consumidores.

Diante disso, a educação assume papel fundamental, pois, da visão econômica, o que se vê é que o grande desafio da educação é capacitar mão-de-obra e requalificar trabalhadores para satisfazer as necessidades do capital.

Nessa sociedade, a experiência no sentido emancipatório não se realizará, pois, experiência é processo de autorreflexão, de diferenciação. Para Adorno (2000), a experiência é travada por causa da repressão ao diferenciado em defesa da uniformização da sociedade administrada.

Assim, ao invés da experiência formativa, acontece a semiformação, formação medíocre ou equivocada, e o homem vive a ilusão da liberdade que não existe, que é apenas mito. Com o impedimento da experiência, acontece o empobrecimento do espírito e da técnica e isso se caracteriza o que Adorno (2000) denominou de pseudoformação.

Nesse sentido, desenvolve-se a pressão social de que todos devem se adaptar, sem pensar e sem refletir, aos valores estabelecidos, todos devem aderir ao consumo dos produtos postos no mercado. Assim a ideologia passa a se manifestar nos produtos da indústria cultural.

⁴ Autor de caminho da servidão em cuja obra critica severamente o estado intervencionista e de bem-estar social, denunciando-o como uma ameaça à liberdade econômica e política. (Anderson, 1995).

Marcuse (1982:31-2), discutindo sobre a ideologia e sobre o fato de as pessoas aderirem confortavelmente a essa realidade, diz que isso não significa o fim da ideologia, ao contrário, “[...] em sentido específico, a cultura industrial avançada é mais ideológica do que sua predecessora, visto que, atualmente, a ideologia está no próprio processo de produção.”

Assim, para este pensador, os

[...] produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida [...] e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. (MARCUSE, 1982:31)

Sob esta perspectiva, foram disseminadas em todo o mundo reformas educacionais que submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado, com destaque para aquelas traçadas por organismos internacionais como Banco Mundial e FMI.

No Brasil, a Reforma Educacional, como parte dessa política, tem assumido, cada vez mais, caráter autoritário e controlador, especificamente para o ensino fundamental, quando se criam o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o SAEB. Isso se configura como atendimento aos ditames desses organismos.

Como vemos, na elaboração da política brasileira para a educação há forte tendência a se levar em consideração as determinações dos organismos internacionais que, por sua vez, controlam a política social que estabeleceram para os países como o Brasil.

Para Gur-Ze'ev (2004:23), “é exatamente dentro das práticas opressivas mais sofisticadas da educação padronizadora que a contra educação hoje contrapõe o ideal e o imperativo da autoconstrução, do suplantar o que hoje aparece como autoevidente”.

Falando sobre a crise da sociedade industrial e a necessidade de uma formação educacional que não leve, somente, ao conhecimento técnico, mas a uma formação que conduza a autonomia e que leve em conta a situação de subordinação que se encontra a vida humana em sociedade e na relação com

a natureza, Marcuse (1982) apresenta o problema da fome e da miséria num mundo em que o desenvolvimento científico já poderia ter resolvido esse problema, a sociedade que atingiu grau de desenvolvimento técnico tão elevado não era mais para conviver com a miséria.

Mas o que se apresenta é exatamente o contrário: quanto mais a ciência e o progresso técnico se desenvolvem, mais o indivíduo é aprisionado. Isso no dizer de Marcuse (1982:36) significa que “[...] quanto mais a tecnologia parece capaz de criar as condições para a pacificação, tanto mais são a mente e o corpo do homem organizados contra essa alternativa.”.

Adorno (2000:183), ao se referir à educação para a emancipação, afirma que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Para Adorno, a educação deveria ser o antídoto, o antivírus, deveria fazer a crítica à irracionalidade da sociedade capitalista que traz na sua base a exclusão e a desigualdade. É interessante ressaltar que com educação não se faz a mudança desse quadro, pois com educação não se faz revolução, mas é uma forma de resistir a essa sociedade que tem na sua base a miséria e a desigualdade.

Quanto à formação defendida por Adorno, é educação inclusiva, mas uma inclusão total e não degradada ou parcial, uma formação que leve à reflexão crítica e à emancipação do indivíduo, que o torne senhor de seus atos e ações. Não uma educação pela metade que só transmita conhecimentos e informações, o que seria uma pseudoformação.

Daí a importância de se pensar em alternativas de luta contra qualquer forma de barbárie. Para pensar a educação que signifique a formação do indivíduo, faz-se necessária postura ética que “[...] é a quebra de predisposição defensiva em aceitar e conformar-se com as normas e as formalizações do poder dominante”. (BAIBICHI-FARIA e MENEGHETTI, 2004:8).

1.2 A autonomia e emancipação

A sociedade contemporânea tem sido marcada por grandes avanços técnicos e tecnológicos. No decorrer de todo o século XX, o conhecimento passou a ter desenvolvimento vertiginoso e chegou ao século XXI atingindo patamares inimagináveis pelo homem que viveu em períodos anteriores. Entretanto, é mister enfatizar que o desenvolvimento científico e técnico não foi capaz de proporcionar ao homem a sua emancipação e a sua felicidade.

Sobre a sociedade da tecnologia e do conhecimento, Marcuse (1982:36), faz a seguinte observação: “A sociedade industrial que fez suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza, para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos.”

O que se observa na sociedade da tecnologia e do conhecimento é que o indivíduo se tornou coisa, não é estimulado à autorrefletir, a pensar, a criar, mas é estimulado a consumir.

Assim é que Marcuse (1982:29-30), referindo-se a essa sociedade alerta para o seguinte:

Defronta-se novamente com um dos aspectos mais perturbadores da civilização industrial desenvolvida: o caráter racional de sua irracionalidade. Sua produtividade e eficiência, sua capacidade de aumentar e disseminar comodidades, para transformar o resíduo em necessidade e a destruição em construção, o grau com que essa civilização transforma o mundo objetivo numa extensão da mente e do corpo humanos tornam questionável a própria noção de alienação. As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo à sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o conhecimento científico e técnico, que é racional, se torna irracional quando deixa de se postar a serviço do homem para se colocar a serviço do mercado. Com isso se desumaniza e se torna irracional.

Marcuse (1982:35), discorrendo sobre o desenvolvimento técnico e científico, observa que: “Progresso não é um termo neutro; encaminha-se para fins específicos, e esses fins são definidos pelas possibilidades de melhorar a condição humana.” Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que, quando o progresso perde essa capacidade de humanização, ele torna-se irracional.

Matos (2005:32), ao comentar sobre a crítica de Heidegger à técnica, afirma que este filósofo, para mostrar que a destrutividade e a dominação se manifestam atterradoramente no espírito da técnica, assim se expressa:

Ciência e técnica modernas se consolidam com a figura máxima do progresso. A racionalidade técnica dissocia meios e fins e redonda na adoração fetichista de seus próprios meios. Ela não é um triunfo da “razão científica”, mas o triunfo do método sobre a ciência. Isso quer dizer que ciência e técnica perdem sua destinação humana.

Diz ainda a autora: “Guerras mundiais e genocídios são o resultado do pleno desenvolvimento da racionalidade tecnológica que domina os homens reduzidos ‘a plena solidão de um objeto sem defesa’.” (MATOS, 2005:32).

É nessa mesma linha que Adorno, na discussão do conceito de Indústria Cultural, combate a irracionalidade em duas frentes: de um lado lutando contra a falsa cultura – que impede a autorreflexão e gera a semiformação – e, de outro, travando uma batalha a favor da cultura – que humaniza e emancipa o homem.

Referindo-se a Adorno, na introdução da obra **Educação e Emancipação**, Maar (2000:25-6) ressalta que:

A indústria cultural impõe uma síntese sobre o mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo.

Esse rompimento com o processo formativo leva à conformação, dificultando a reflexão e a subjetividade pelo objeto de consumo. Assim a cultura e a arte se tornam mercadorias que todos, influenciados pela propaganda, consomem passivamente. E o homem se aniquila em relação e na indústria cultural.

Nesse processo, o homem vai se reificando, vai se tornando coisa, mercadoria diante da irracionalidade da sociedade de consumo.

A indústria cultural levou o homem a defender ideários que são contrários a sua própria vida, levou o homem a se tornar mercadoria e a um estado de alienação em que, apesar de toda a violência e dominação existentes, as pessoas conseguem sorrir.

Em tempos de globalização, em que o conhecimento e a educação são passaporte para a conquista de espaços, é oportuno o alerta dos frankfurtianos de que conhecimento não significa esclarecimento e, em especial, o alerta adorniano de que educação não é, necessariamente, fator de emancipação e de autonomia. Pois o conhecimento sem reflexão leva ao uso inadequado da razão, ele se desumaniza e se torna instrumento de dominação.

Assim, para Adorno (2000) o conhecimento da experiência não se estanca no conceito, no conhecimento formal e técnico, mas na mudança do sujeito ao se relacionar com a prática, com o real. É, portanto refletindo sobre o objeto a ser conhecido e produzido que o sujeito adquire experiência.

Nos termos adornianos, o sujeito autônomo seria aquele com capacidade de refletir sobre o objeto produzido, com agilidade de se opor à adaptação imposta pela sociedade; portanto, o sujeito se torna autônomo quando adquire experiência. É pela experiência formativa que o indivíduo adquire a capacidade de pensar com autonomia.

Para Adorno (2000), o sistema democrático pressupõe a existência de pessoas emancipadas. No sistema autoritário jamais podem existir indivíduos emancipados, autônomos, livres, com capacidade de pensar por si, sem a interferência e a orientação dos outros. Em outras palavras, a sociedade autoritária não pode existir sem a manipulação, pois sua característica é a dominação e nesse tipo de sociedade é extremamente difícil a existência do pensamento crítico e da reflexão.

Emancipação seria o estado de conscientização permanente, o processo de esclarecimento constante, o uso constante da razão. Por isso, Adorno (2000), citando Kant, afirma que esse pensador, ao escrever sobre a modernidade e o esclarecimento atribuídos ao período, sustentava que não se vivia em

época esclarecida, mas de esclarecimento. Que o esclarecimento é, portanto, o estado de maioridade em que as pessoas adquirem autonomia para agir de acordo com a sua própria razão, as pessoas tomam coragem de agir de acordo com seu próprio entendimento e sem a orientação dos outros.

Para Kant, citado por Adorno (2000), sem o uso da razão, o indivíduo permanece em estado de menoridade que não permite o agir autônomo, portanto, sem a capacidade de tomar atitudes por si. Para este autor, somente pelo uso adequado da razão o indivíduo pode tomar decisões sem se servir da orientação de alguém.

Daí o destaque a alguns estadistas europeus que, no início da modernidade e do iluminismo, deram abertura para que as pessoas buscassem esse estado de maioridade. Entretanto, infelizmente, não foi possível ao indivíduo atingir a autonomia, por que a razão emancipadora se transformou em razão instrumental. Pois o conhecimento, a ciência e a técnica vistos pelos pensadores da época como instrumentos de conquista de nova realidade social, se transformou em instrumento de dominação.

Nesse sentido, o pensamento crítico foi transformado em coisa e o uso da razão, que significaria a libertação do homem de seu estado de menoridade e superação das dimensões mitológicas, se tornou instrumento do progresso técnico. Assim, ao invés de se tornar , um ser pensante e autônomo, o indivíduo se reificou. O pensamento se tornou coisa pelo procedimento matemático.

Os frankfurtianos, criticando a sociedade na primeira metade do século XX e do pós-guerra, afirmavam que a sociedade capitalista administrada não permite a reflexão e a experiência, por isso a personalidade autoritária tem dificuldade de lidar com tudo que se refere ao sujeito, ao pensamento. O autoritário gosta de tudo muito objetivo e esclarecido, porém superficial. Para Horkheimer e Adorno (1973:179): “Esses tipos proíbem toda e qualquer reflexão, porque esta poderia pôr em risco a sua falsa segurança, e desprezam as faculdades especificamente subjetivas, a mobilidade intelectual, a imaginação e a fantasia”.

Kramer (2008:19), escrevendo sobre o pensamento de Benjamim, enfatiza que sem experiência o homem não deixa marcas: “A extinção progressiva da experiência tira dos homens a história e o vínculo de uma tradição.”

Falando sobre a regressão da sociedade administrada que não permite a experiência do indivíduo, Horkheimer e Adorno e (1985:47) afirmam que:

A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos.

Aqui vale citar a relação que Rouanet (1998:142) faz entre projeção e positivismo. Para ele, o iluminismo faz valer um mecanismo psicológico que é a projeção. Tal mecanismo era originalmente meio de autoconservação do indivíduo:

Mas o comportamento projetivo acaba absolutizando-se. O antissemitismo é o mundo da projeção incontrolada. É o mundo da subjetividade irrefletida, do domínio pelo domínio: puro poder, transformado num fim em si mesmo. No fascismo – reino da megalomania e da mania de perseguição – o sujeito é o centro de todas as coisas e o mundo é apenas o suporte material do seu delírio. Converte-se no conjunto de tudo aquilo que o sujeito projeta nele. Mas esse sujeito expropriado de si mesmo pelo Iluminismo, é vazio.

Nessa perspectiva, Rouanet (1998:144) apresenta a falsa projeção que consiste em que: de um lado, quando o indivíduo não reflete sobre as informações vindas de fora, recebe o material vindo do exterior, mas devolve em seu estado bruto sem reflexão. Por outro lado, o real se constrói a partir do próprio sujeito sem dispor de qualquer informação externa. Para ele, o

[...] positivismo é projeção falsa: registro pontual de dados absorvidos mecanicamente pelo sujeito, que os devolve sem acrescentar nada de seu. E que julga com isso está sendo fiel à objetividade do real, quando, na verdade, está se limitando a extrojetar impressões informes, desconexas, descontínuas, recebidas passivamente e restituídas sem aquele mínimo de trabalho crítico que faria dessas impressões uma realidade estruturada. À pura passividade de um sujeito que absorve sem refletir, segue-se a pura produtividade de um sujeito que exterioriza o que nunca chegou a ser apropriado.

Nesse sentido, a projeção é irracional e falsa, quando não há reflexão. Por isso, é que para Rouanet (1998:14), o “antissemitismo é o mundo da projeção incontrolada. É o mundo da subjetividade irrefletida, do domínio pelo domínio: puro poder, transformado num fim em si mesmo.”

Para os frankfurtianos, a experiência na sociedade industrial administrada é medíocre e por isso o trabalho vai se tornando mecânico, repetitivo e sem reflexão. A experiência no sentido argumentado pelos teóricos da escola de Frankfurt é o pensar reflexivo sobre o objeto, pois, na medida em que se pensa e se reflete sobre o objeto, este objeto vai sendo elucidado e compreendido.

Nessa perspectiva, a experiência não é a vivência, não é a familiarização com o objeto pela repetição mecânica da atividade que leva o indivíduo à adaptação, mas o pensar crítico na busca da compreensão do que está obscuro e do que ainda não foi esclarecido que leva o indivíduo a resistência e ao pensamento autônomo.

Para os frankfurtianos, na sociedade capitalista administrada e de mercado, a indústria cultural leva as pessoas à padronização e o consumo, por sua vez, manipula as consciências. Sem reflexão, não existe individualidade; o que fica é uma pseudo-individualidade. O homem pensa que é livre, quando na verdade ele é levado a pensar pela ótica do mercado.

A falta de liberdade, a eliminação do pensamento e a padronização são inerentes à sociedade autoritária que sonha com a homogeneidade e com a eliminação da diversidade. Ao contrário do que pensam os teóricos da escola de Frankfurt, que argumentam em favor da diversidade e sustentam que o homem é um ser histórico-social.

Esta ausência de liberdade, a dificuldade de desenvolver o pensamento crítico leva o indivíduo à situação que Adorno denominou de semicultura, cujas consequências não atingem somente aos dominados, mas se fazem presentes, também nos dominantes, pois a sociedade administrada busca a padronização e a homogeneização de todos, indistintamente.

Na sociedade atual, o indivíduo não se realiza, porque quanto maior é a racionalidade menos o indivíduo existe. Com a sofisticação das máquinas, o

homem se tornou um apêndice delas. Vivemos aquilo que nos é oferecido e nos adaptamos, sem ter condições de refletir sobre o cotidiano.

Como se vê, os conceitos da teoria crítica continuam oportunos para explicar a realidade atual. Porque mais que nunca o indivíduo é desprovido de esclarecimento, é privado do uso adequado da razão e se enreda na teia que o torna cada vez mais longe de atingir sua maioridade e de agir por conta própria, sem interferência e sem a direção de outrem.

Com a educação acontece o que Adorno dizia no século passado quando se referia à barbarização que arrastou a sociedade para Auchiwitz: continua homogeneizadora e sem considerar a diversidade, o diferente. Dito com outras palavras, a formação cultural continua distanciando o homem da emancipação. Portanto, o homem na sociedade atual pode se tornar culto, mas não autônomo.

O velho sonho de dominar a natureza de forma racional e de se pôr o conhecimento a serviço do homem, ou seja, o progresso da ciência, os inventos técnicos serem revertidos em benefício da sociedade, em geral, continua sendo um desafio para a sociedade atual. Porque a razão emancipadora foi ofuscada pela razão instrumental.

Para a teoria crítica, informação e ilustração não são sinônimos de esclarecimento e, conseqüentemente, não levam a emancipação ao indivíduo, ao contrário, a popularização da cultura, nos termos da indústria cultural conduz o indivíduo a processo de permanente dependência. Daí o desafio que a educação deve encarar, na atualidade, que é o de criticar e resistir a esse estado de menoridade do indivíduo, criticar as formas de opressão e de dominação que essa sociedade utiliza para que as pessoas se adaptem à sociedade de mercado.

Por isso é que para Adorno citado por Maar (2000) a educação só tem sentido na sociedade burguesa se for resultante da crítica a esse modelo de sociedade. Se for de subversão e de insubordinação a sociedade vigente.

1.3 Educação para a experiência e a emancipação do indivíduo

Pelo visto, o processo emancipatório pela experiência e a razão não foi possível com o iluminismo. Pelo uso da razão o homem venceu o mito, o medo do desconhecido, dominou a natureza, mas se tornou dogmático e não venceu o preconceito. A razão que deveria ser promotora da autonomia do indivíduo remeteu-lhe à situação mitológica, porque se tornou instrumento da técnica. No afã de dominar a natureza, o homem esqueceu que também é natureza. Pela razão instrumental o indivíduo se tornou alvo da dominação.

Na perspectiva frankfurtiana, criticar esse estado de dominação seria tarefa da educação. Nestes termos, a emancipação daria sentido à educação. Mas a educação crítica e de insubordinação à sociedade capitalista não é tarefa fácil. O sentido emancipatório da educação é travado pelo encantamento exercido pela sociedade burguesa. Isso porque, na ordem vigente, as pessoas são violentadas, são anuladas, mas não percebem, porque a dominação é intrínseca à forma como essa sociedade se organiza.

Assim é que Marcuse (1999:82), discorrendo sobre essa dominação exercida pela sociedade tecnológica, afirma:

Mas o homem não sente esta perda de liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa; ele renuncia à sua liberdade sob os ditames da sua própria razão. A questão é que, atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais.

Daí a dificuldade de um projeto educativo pautado na crítica a essa realidade. Porque, como diz Marcuse (1999:90), “[...] As massas coordenadas não anseiam por uma nova ordem, mas por uma fatia maior da ordem dominante.”

Essa padronização empobrece o indivíduo e nega a experiência, portanto não permite a individuação e a diferença. E vai consolidando o predomínio da educação não emancipadora na qual as ações do indivíduo são baseadas em influências heterônomas e não fruto do pensamento livre ao que tradicionalmente a educação deveria levar.

Discutindo as ideias de Benjamim, no que se refere aos problemas educacionais, Kramer (2008) afirma que este autor propunha se pensar a educação como revolucionária, como crítica. E pensar a educação dessa forma é pensar o mundo ao contrário, é interpretar a história e a educação ao contrário do que se espera.

A educação esperada no modelo de sociedade em que vivemos é a adaptação do indivíduo aos ditames do mercado e do consumo. A educação, ao contrário do que se espera na sociedade capitalista, é a resistência e a reflexão que levam o indivíduo ao uso adequado da razão e a autonomia. É educar para o fim da ilusão do progresso, ou, em outras palavras, é uma educação subversiva.

Para os pensadores da teoria crítica, não se pode pensar na existência do progresso quando se assiste ao processo de barbarização da sociedade. Vista sob esse prisma, a noção de progresso e de esclarecimento que caracteriza a modernidade volta à situação mitológica. Quando, pelo uso da técnica, o homem domina a natureza, sem levar em consideração que o homem também é natureza, o mito volta a se fazer presente.

Os teóricos da escola de Frankfurt defendem a educação da criança na perspectiva de resistência a essa ideia de progresso porque o adulto já está formado, modelado por esse modelo educacional como diz Adorno (2000:145):

Pelo fato do processo de adaptação ser tão mesurada mente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e nos termos de Freud identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me deve ser uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada, entretanto já na primeira infância.

A falta de reflexão que caracteriza o processo educativo e a ideia de uma educação baseada na reflexão e na resistência é reforçada por Becker na conversa, com Adorno. Na oportunidade, Becker citando Adorno (2000:148), afirmava o seguinte:

É bastante conhecida a história das pessoas que seriam totalmente desprovidas de vocação para a Matemática, em que

sempre tirariam nota “zero”, mas em compensação tirariam dez em filosofia e em latim. Hoje sabemos que essa situação se sustenta num ensino baseado em decorar fórmulas, mantendo a axiomática em segundo plano.

Adorno, se reportando à educação que não leva em consideração o indivíduo, diz que ela é opressiva e repressiva, mas, ao mesmo tempo, combate à ideia de cultivar o indivíduo como se fosse planta que se rega com água. Isso para Adorno é também ideológico. Porque ele entende que educar para a individualidade e ao mesmo tempo para uma função na sociedade seria ideal. Entretanto, o frankfurtiano entende também que é difícil integrar esses dois objetivos na sociedade em que vivemos.

Para Adorno (2000), todas as iniciativas da reforma educacional realista são avessas à imaginação, que limita a capacidade de pensar; por exemplo, o modelo de Montessori. O frankfurtiano dizia que tais iniciativas levam ao “emburrecimento” e à limitação da inteligência, levam também à incapacidade de fazer experiências. Mas imediatamente este autor alerta para o fato de que devemos nos opor a este tipo de educação e que precisamos buscar formas que desenvolvam a capacidade de fazer experiências. Tal experiência entendida como a faculdade de pensar não só em relação ao que é lógico formal, matemático, mas de pensar em relação à realidade.

O projeto educacional atual tem por objetivo a eficiência. E o indivíduo eficiente para Marcuse (1999:78) “[...] é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato.” E diz mais, que “[...] a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou.”

Aqui Marcuse deixa clara a ideia de que, na sociedade burguesa, o indivíduo não consegue se emancipar, nem se diferenciar, porque o projeto educativo é de homogeneização e de submissão ao externo. Aquele que melhor se adapta e segue todas as instruções é o que alcança mais sucesso. Tudo isso acontece em detrimento do indivíduo que subordina sua capacidade de pensar a uma sabedoria anônima, que determina tudo que ele deve fazer.

Os frankfurtianos criticam veementemente o projeto educativo, o projeto pedagógico burguês, porque ele exerce função controladora. Por isso, Marcuse (1999:78) afirma que na sociedade da tecnologia “[...] o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas.”

É recorrente, na atualidade, a ideia de que os teóricos da Teoria Crítica são pessimistas e negativos e, quando Adorno diz que a educação, obrigatoriamente, não é fator de emancipação, parece que essa máxima está sendo comprovada. Entretanto, o frankfurtiano é taxativo ao apontar um caminho para a busca da emancipação quando afirma que: “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que as poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (Adorno, 2000:183). Em outro momento Adorno propõe que a educação deve fortalecer o sujeito para resistir à direção externa – a heteronomia – e para torná-lo consciente da opressão social.

E educação para a resistência é a educação que leva à reflexão, uma educação ética que não educa as pessoas, no sentido da conformação e da adaptação, que os conhecimentos matemáticos sejam utilizados e valorizados, não contra o indivíduo, mas a favor. Que a razão seja utilizada adequadamente, levando em consideração o indivíduo e sua diversidade.

1.4 O impedimento e a dificuldade de realização da experiência formativa

Segundo Horkheimer e Adorno (1973:193), a “ideologia em sentido estrito, [ocorre] onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido até atenuadas.”.

Crochík (2006:39), concebendo a ideologia como a tentativa de justificar qualquer tipo de dominação afirma que

[...] a ideologia é um produto cultural que encobre a dominação desnecessária para a autoconservação da humanidade e, como se exerce na forma de dominação (da consciência e da

vontade humanas), contrapõe-se a uma consciência crítica que denuncia a cisão entre a forma pela qual os homens se organizam e as suas necessidades.

A ideologia do liberalismo foi a promessa de felicidade não cumprida, promessa essa que, segundo Horkheimer e Adorno (1973:188), instauraria “o domínio da razão e o mundo seria organizado em proveito do homem.” Em vez disso, o que aconteceu foi que o homem se impôs ao mundo, dominou a natureza, se tornou culto, mas o mundo não se humanizou.

Adorno argumenta que o lazer não é mais diversão, mas aparato da indústria cultural que visa a conformar as massas, levá-las ao comportamento dócil e adaptado a ditames do mercado. Essa afirmação do frankfurtiano se confirma e se fortalece na atualidade, pois a cada dia é lançada no mercado do entretenimento uma avalanche de produtos de toda espécie que deslumbra e confunde o indivíduo. Impedido de refletir e de realizar experiências sobre essa produção, o indivíduo se distancia mais da formação integral e o que ocorre é a semiformação do homem. Porque a formação que não conduz o homem à emancipação é semiformação.

Nesse sentido, a cultura deixou de ser manifestação espontânea do indivíduo para se transformar em produção em larga escala para ser posta à venda. A rapidez exigida para que o produto do trabalho humano deva ser colocado no mercado tira toda criatividade e toda experiência e reflexão que o indivíduo possa fazer acerca do objeto produzido. Por isso, a cultura dá lugar ao que o Adorno denominou de semicultura.

Ora, se for considerado o fato de que só haverá indivíduo se houver experiência, o pensamento adorniano continua muito presente. Um olhar mais apurado para as atividades de lazer da atualidade pode constatar, com nitidez, a inexistência de reflexão, a ausência do indivíduo no objeto produzido, o que se percebe é que o mercado tomou conta de todas as atividades culturais e de lazer. Quem as produz, o faz com a rapidez que exige o objeto descartável e passageiro. O consumidor só aceita e compra. Quanto maior é a conformação com essa tal situação, mais o indivíduo é anulado. Quanto maior é a adaptação, maior é a dominação exercida e menor é a capacidade de emancipação do indivíduo. O processo formativo não se realiza, pois a inexistência de expe-

riência impede o indivíduo de ter consciência plena da realidade. Esse processo, portanto, empobrece o indivíduo e dificulta a realização da diferenciação.

Adorno, Horkheimer e Marcuse já vislumbravam, na metade do século passado, em fenômenos como o nazifascismo, o stalinismo, a democracia administrada e a mercantilização da cultura, o que vemos hoje. É a sociedade em que a cultura é totalmente mercantilizada com tanta eficiência que fecha todas as possibilidades de o indivíduo pensar que não seja por essa ótica, a ótica da razão instrumental.

Se não há consciência da realidade e da opressão exercida sobre o indivíduo, a formação não acontece. Na verdade, acontece é o que Adorno denominou de semiformação. Onde não há indagação, questionamento e reflexão, não há protagonismo, não há esclarecimento subjetivo, daí a não formação do indivíduo. Nesse sentido, a inexistência de crítica leva à adaptação, à conformação e à deformação da educação. Sem a reflexão crítica, a formação é equivocada – é semiformação. Como se vê, a semiformação é a apreensão do conceito de forma medíocre.

Capítulo 2

A REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUE DIREÇÃO TOMOU A QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

Com a derrocada da ditadura militar e a redemocratização do país no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, destaca-se a luta pela reorganização da educação no Brasil. Desse movimento originaram-se várias instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd (1977) e Associação Nacional de Educação – ANDE (1979). A criação dessas instituições contribuiu para a mobilização de diversos setores que redundou na abertura do grande debate nacional em torno da elaboração de políticas para a educação. Nos anos de 1980, o surgimento da Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE acalorou o debate em torno de uma política de Formação de professores.

Inaugura-se a fase de muitas discussões e intensa participação popular que culminou com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte e, posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1988. No debate acerca da definição da política para a educação destaca-se a Carta da Educação para a Constituinte e o Fórum Nacional da Educação na Constituinte.

Após a promulgação da Constituição de 1988 muitas conquistas dependiam de regulamentação e a luta teve que continuar, agora em torno da lei que estabelecesse novas Diretrizes e Bases para Educação Nacional que havia sido tão penalizada no período ditatorial.

Souza (2005), discutindo sobre a valorização social da educação, a partir dos anos 1980, afirma que a sociedade brasileira em geral passou a atribuir ao baixo coeficiente educacional da população os vários problemas que a atormentavam.

Entendida como fator decisivo de conquista da cidadania, a educação teve um progresso importante com a Constituição de 1988. Segundo Carvalho (2005), dentre os direitos sociais conquistados com essa constituição a educação foi o que mais avançou, especificamente na área do ensino fundamental.

Aliás, dentre os avanços advindos com a Constituição de 1988, destaca-se a autonomia concedida aos Municípios para organizar os seus sistemas de ensino.

Mesmo assim, ainda para Carvalho (2005), apesar de a escolarização da população em idade escolar ter se ampliado consideravelmente de 1980 para 2000, ou seja, de 80% para 97%, respectivamente, o progresso ocorreu "(...) a partir de um piso baixo e refere-se, sobretudo, ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto." (CARVALHO, 2005:206-207).

Em 1995, por ocasião da realização de seminário⁵ organizado pelo Ministério da Educação, em Brasília, com o intuito de definir a política educacional para o período de 1995 a 1998, as discussões apontavam para uma reforma na educação. No que se refere ao ensino fundamental, a discussão girava em torno da melhoria da qualidade do ensino.

Tal política seria institucionalizada com a promulgação da Lei 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Com a nova LDB, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172/2001 e as Leis complementares, muitas mudanças ocorreram na educação nacional. Fernando Henrique Cardoso, referindo-se as mudanças ocorridas na educação afirma que de 1995 a 2002 houve no Brasil uma revolução silenciosa⁶.

Para o ensino fundamental, destaca-se também a Lei 9.424/1996 que trata da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério que tinha como objetivo principal a melhoria da formação e do salário do professor, mas foi também importante instrumento para garantir a universalização do acesso à escola.

O conjunto de leis e reformas que foram implementadas a partir de 1995 visava, segundo seus propositores, à universalização do acesso ao ensino fundamental, erradicar o analfabetismo, diminuir o índice de repetência e de

⁵ Seminário organizado pelo MEC e realizado nos dias 27 e 28 de janeiro de 1995 para discutir os rumos precisos para a educação brasileira. (Souza, 2005).

⁶ Prefácio da obra intitulada **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil 1995-2005** de autoria de Paulo Renato de Souza (2005).

evasão escolar, estabelecimento de diretrizes curriculares, formação de professores melhora do desempenho em serviço, qualidade do material didático, correção das desigualdades, descentralização dos recursos e democratização da gestão.

Neste capítulo se fará a apresentação da política e da reforma do ensino fundamental, nos âmbitos nacional e municipal, com base em cinco eixos de análise, a saber: controle e acompanhamento do aluno; participação da comunidade escolar nos processos decisórios das escolas; formação de professores e condições efetivas do trabalho docente; progressão do aluno e, por fim, o eixo aprendizagem do aluno e no indicador de qualidade recursos financeiros.

2.1 O financiamento do ensino fundamental

Apesar de não figurar entre os eixos eleitos como foco de análise dos dados coletados para esse estudo, o financiamento é importante na consecução da política ou na execução da reforma e é indicador de fundamental importância para a autonomia do sistema de ensino, para democratização e a qualidade do ensino. Diante desses argumentos, o financiamento foi considerado como indicador de qualidade para as análises.

O financiamento aparece como tema central nas discussões e compromissos das reformas educacionais implantadas nos últimos 20 anos. Para regulamentar essa matéria pode-se citar a Constituição de 1988; a LDB; a Lei 9.424/1996; e o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172/2001. A primeira determinou percentuais vinculados a impostos para o desenvolvimento e manutenção da educação e contribuições sociais para reforçar o financiamento; o segundo instrumento, a LDB, estabelece percentuais mínimos de investimentos que a União, Estados e Municípios devem destinar para o desenvolvimento do ensino público; o terceiro instrumento criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF; e por fim o Plano Nacional de Educação intensifica a adoção de mecanismos de descentralização que asseguram a transferência de

recursos para as escolas, como necessidade para assegurar a autonomia da escola. (FRANÇA, 2005)⁷.

Acrescente-se a essa legislação a Emenda Constitucional 14/96 que dá nova redação ao art. 60 da Constituição Federal de 1988 e define, no parágrafo 1º deste art. em conformidade com o art. 211 da Constituição Brasileira, que é assegurada a criação de um fundo no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal. O fundo é de natureza contábil e destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e a valorização do magistério. O art. 211 da Constituição de 1988 já definia a descentralização e Municipalização do ensino fundamental.

No Brasil, em 1995, havia grande déficit na oferta do ensino fundamental, pois para França (2005:73), apenas o “total de 89% dos brasileiros de 7 a 14 anos estava na escola” e, apesar de se registrar em declínio, as taxas de abandono, reprovação e distorção idade/série continuavam bastante elevadas nesse nível de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional 14 e Lei 9.424/1996, foi criado para ser utilizado exclusivamente no ensino fundamental – como o nome expressa, para a valorização do magistério e para corrigir as distorções e os problemas existentes no ensino fundamental.

Segundo França (2007), o Fundo tinha o objetivo de favorecer o ensino fundamental promovendo com qualidade a sua oferta a 100% da população estudantil do país. Para promover tal empreitada, ou seja, o controle do atendimento a que se propôs o fundo, seriam utilizados dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação e que realiza anualmente o Censo Escolar⁸.

O estudo realizado por França (2007) sobre o financiamento da educação destaca que dentre os programas de caráter político-redistributivo de re-

⁷ Apresentação de Antonio Cabral Neto ao livro **Gestão e Financiamento da Educação**: o que mudou na escola? De Magna França (2005).

⁸ Levantamento anual de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, que abrangem todas as etapas da educação básica, incluindo as diversas modalidades ensino regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A responsabilidade pelas informações prestadas cabe ao diretor de cada unidade escolar.

cursos para estados e municípios viabilizados pelo governo federal, voltados para o ensino fundamental no período 1996 a 2006, o FUNDEF se apresenta como um dos principais. “Pelos suas diretrizes políticas e a redistribuição de recursos, inclusive respaldados em atos legais [...]”. (2007:187).

Uma preocupação central do FUNDEF foi promover a equidade não só aos sistemas, mas também aos alunos de cada escola, pois a LDB preconiza que os municípios devem exercer a função redistributiva com relação a suas escolas (Brasil, 2001). Entretanto, estudos realizados sobre os efeitos do FUNDEF apontam para a fragilidade desse discurso, conforme se verá a seguir.

Em avaliação apresentada sobre o FUNDEF, França (2007) destaca a importância deste fundo como uma das políticas de financiamento mais importantes que integrou a reforma da educação no Brasil, a partir da década de 1990. Mas esta mesma autora frisa que o impacto causado pelo aumento da matrícula não foi acompanhado por programas com vistas à qualidade do ensino. Destaca ainda que a queda registrada pelos órgãos oficiais do Governo Federal, no período de 2000 a 2005, em relação ao rendimento dos alunos, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, levam à suposição de que a política de financiamento não considerou as desigualdades regionais, existentes no país.

França (2005), discutindo a avaliação das UNDIMES nacional e estaduais, sobre o impacto causado pelo FUNDEF, nas diversas regiões brasileiras e em especial no Nordeste, aponta para o fato de que sua implantação foi positiva quanto ao financiamento da educação municipal. Entretanto, a avaliação também aponta para a crítica de que as expectativas criadas foram muito maiores que, na realidade, a implantação do FUNDEF foi capaz de transformar. E cita como exemplo a disparidade nos salários dos professores do ensino fundamental e demais níveis de ensino; falta de compromisso e autonomia dos membros de alguns conselhos de controle social do FUNDEF; atraso dos repasses das complementações do Governo Federal; falta de injeção de novos recursos, em virtude dos cortes sofridos pelos estados e municípios na sua

arrecadação; caráter ambíguo nas orientações e interpretações da legislação e documentos legais por diversos tribunais de contas estaduais.

Como se vê, as expectativas criadas em torno dos impactos do FUNDEF, no que se refere à qualidade e à democratização do ensino fundamental, foram muito maiores que realmente o Fundo poderia produzir.

Vale ressaltar que, na literatura produzida ao longo dos anos de vigência do FUNDEF, existe crítica muito forte ao fato de o Fundo ter privilegiado o ensino fundamental em detrimento dos outros níveis da educação.

Nesse sentido, Davies (1999) se refere ao FUNDEF como causador da desarticulação e enfraquecimento do sistema de ensino, uma vez que, pela Lei 9.424/1996, o número de alunos matriculados na educação infantil, educação de jovens e adultos e no ensino médio não eram contemplados quanto à redistribuição de recursos. Em outras palavras, as matrículas nessas etapas e modalidades da educação básica, não foram consideradas para efeitos de redistribuição dos recursos.

Ainda para este autor, os critérios utilizados para efeito de redistribuição dos recursos do FUNDEF, com base no número de alunos matriculados, possibilitaram mais recursos para alguns governos estaduais e municipais em detrimento de outros que perderam recursos. Muitos governos, com base nesses critérios, tenderam a tomar medidas no sentido de adequar sua estrutura física e recursos humanos no sentido de conseguir mais alunos para o ensino fundamental. Com isso, ocorreu superlotação de salas e de escolas visando o aumento das verbas oriundas do FUNDEF.

O Diagnóstico do Plano Nacional de Educação sobre financiamento e gestão, informa que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA calculou que os gastos públicos em educação no Brasil, em 1995 foram em torno de 4,2%. Essas informações foram remetidas pelo governo brasileiro à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE⁹ e, a partir

⁹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Também é conhecida como Grupo dos Ricos. A OCDE influencia a política econômica e social dos países membros e de países em desenvolvimento, pois, entre seus objetivos está o de ajudar o desenvolvimento econômico e social no mundo inteiro, estimulando investimentos nos países em desenvolvimento.

desse dado oficial, o Plano Nacional de Educação fixou como meta que, no prazo de 10 anos, os gastos públicos, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), aplicados em educação deveriam se elevar para, no mínimo, 7%. Entretanto, este objetivo foi vetado pelo presidente da República, que em Mensagem ao Presidente do Senado Federal justificando as razões do veto, argumentou sobre a ilegalidade do “item 11.3, subitem1” do Plano Nacional de Educação.

O art. 7º da Lei 9.424/1996 determinou que, dos recursos oriundos do fundo utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, pelo menos 60% deveriam ser destinados para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício no ensino fundamental.

A Lei 9.424/96 determinou também que os recursos oriundos do FUNDEF deveriam ser acompanhados pela sociedade por meio do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cujos membros deveriam ser eleitos ou indicados para representar alguns segmentos da sociedade, como sindicatos ou associações de professores, associações de pais e mestres, para se garantir transparência e legitimidade na distribuição dos recursos. Portanto, o referido Conselho deveria ser composto pelo menos por quatro membros representando os seguintes segmentos: a Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente; os professores e os diretores das escolas públicas do ensino fundamental; os pais de alunos e os servidores das escolas públicas do ensino fundamental.

Deve-se ressaltar que o Conselho não é administrador do FUNDEF. Ao Conselho cabe acompanhar a gestão dos recursos do Fundo. A administração dos recursos do Fundo é de responsabilidade do chefe do Poder Executivo e do secretário de educação que tem a responsabilidade de aplicá-los, somente, em favor do ensino fundamental público, na forma da legislação vigente.

Em Mossoró, com a redistribuição de recursos após a criação do FUNDEF, segundo o Sistema de Informações do Banco do Brasil, o Município recebeu, em 1998, recursos na ordem de R\$ 4.437.989,12 oriundos do FUNDEF. Na consecução da política de aplicação dos recursos do Fundo, o Conselho

Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, instituído pela Lei Municipal 1.111/97, tem fiscalizado a gestão dos recursos para a educação municipal. Os membros do Conselho têm que se reunir regularmente para analisar os balancetes e verificar a aplicação dos recursos, destinados à educação em Mossoró. (Mossoró, PME, 2004:12).

Essa fiscalização exercida pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF é prática salutar de democratização da gestão, pois demonstra a disposição dos dirigentes municipais em dar transparência ao processo de administração dos recursos públicos e enseja o exercício da participação da comunidade nos processos de discussão da aplicação das verbas destinadas à educação municipal, nesse caso específico, ao ensino fundamental.

Essa característica de transparência na administração dos recursos públicos que caracteriza a aplicação das verbas para a educação em Mossoró é também um ponto positivo em relação ao que ocorreu em vários municípios do país sobre a malversação dos recursos oriundos do Fundo. Durante a vigência do FUNDEF muitas denúncias de distorções na aplicação do Fundo, foram feitas, ao ponto de se criar uma comissão no Congresso Nacional para apurar tais denúncias.

Em Mossoró, o controle e o acompanhamento foram cumpridos. Tanto que uma suposta falha, detectada em 2000, foi julgada pelo Tribunal de Contas do Estado de Alagoas e não foi constatada nenhuma irregularidade. Após analisar e julgar documentos e balancetes do FUNDEF referentes ao ano de 2000, o relator do processo julgou improcedente a irregularidade, visto que o valor de R\$ 1.360,00 se destinava ao pagamento de despesas efetuadas na compra de material para um desfile cívico. Tal despesa enquadrou-se, portanto como gasto para o ensino fundamental, já que o desfile foi realizado pelas escolas de ensino fundamental.

Com a definição de um valor a ser aplicado, anualmente, por aluno, e a redistribuição dos recursos com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental, após a Lei 9.424/1996 e a criação do FUNDEF, ocorreram mudanças importantes nos sistemas de ensino, pois possibilitou a distribuição

dos recursos para o local em que o aluno está. Nesse sentido, com os recursos destinados à Mossoró, a educação municipal sofreu mudanças significativas, no que se refere ao acesso da população à escola.

Pelo diagnóstico do Plano Municipal de Educação, em 1997, os recursos destinados a Rede Municipal de Ensino de Mossoró eram inferiores aos 15% destinados à formação do FUNDEF. Entretanto, a Prefeitura Municipal de Mossoró, em consonância com as determinações do Governo Federal, empreendeu campanha propondo a universalização do ensino fundamental, aumentando consideravelmente o número de alunos matriculados. Pelos dados dos arquivos da GEED, nos anos de 1996 e 1997, a matrícula do ensino fundamental foi de 11.852 e 11.659 alunos, respectivamente. Entretanto, em 1998 e nos anos seguintes, foi aumentando até 2000 conforme os dados da Tabela 2-1 a seguir.

Tabela 2-1
Matrículas no ensino fundamental,
ensino regular:
Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN
1996-2000

Ano	Matrícula
1996	11.852
1997	11.659
1998	13.618
1999	13.900
2000	15.319

Fonte: Arquivos do Departamento de Registro Escolar da GEED – 2008

Como se pode observar pelos dados da tabela acima, o discurso dos propositores da reforma em Mossoró pode ser comprovado, a oferta de vagas cresceu consideravelmente. De 11.852 em 1996, a matrícula aumentou para 15.319 em 2000, foram ofertadas mais 3.467 vagas no período, portanto houve aumento em torno de 30% nas vagas para o ensino fundamental.

A ampliação das matrículas no ensino fundamental de Mossoró foi muito superior, percentualmente, à ocorrida nos níveis nacional e estadual: no Brasil, dados do INEP mostram que, em 1996, a matrícula total no Brasil foi de 33.131.270 alcançando, em 1999, o total de 36.059.742, foram ofertadas mais

2.928.472 no período compreendido entre 1996 a 1999 (crescimento de cerca de 9,0%). Já no Rio Grande do Norte, pelos dados do INEP, de 590.426 alunos matriculados em 1999, passou-se a 657.794, em 2000, com crescimento de 67.368 vagas, no Estado (11,5%).

Em Mossoró, a partir de 2000, observa-se tendência de queda na matrícula no ensino fundamental regular. Os dados da Tabela 2-2 indicam que a queda é constante até 2006.

Tabela 2-2
Matrículas no ensino fundamental, ensino regular:
Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN – 2000-2006

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Matricula Total	16.537	16.329	15.823	15.503	13.961	14.192	13.752
Matricula Final	15.319	14.834	14.213	14.035	12.452	12.819	12.503

Fonte: Arquivos do Departamento de Registro Escolar da GEED – 2008

Essa tendência também pode ser observada no Brasil e do Rio Grande do Norte, pois a matrícula total também começa a cair a partir de 2000. Isso pode ser indício de que o acesso ao ensino fundamental pode ter sido universalizado. Os dados da Tabela 2-3, a seguir, indicam essa tendência:

Tabela 2-3
Matrículas no ensino fundamental,
ensino regular:
Brasil e Rio Grande do Norte
2000-2006

Ano	Brasil	RN
2000	35.719.948	657.794
2001	35.298.089	642.139
2002	35.150.362	635.124
2003	34.430.749	623.589
2004	34.012.434	608.651
2005	33.534.561	589.682
2006	33.282.663	588.241

Fonte: MEC/INEP- Sinopses Estatísticas 2000/2006

Vale ressaltar que, pelos dados do Sistema de Informações do Banco do Brasil-SISBB/ Conta do Município de Mossoró, em 1998, o FUNDEF destinou, ao Município, recursos na ordem de R\$ 4.437.989.12 e, no ano de 2000, o

montante foi da ordem de R\$ 6.286.319,36, ou seja, R\$ 1.848.330,24, a mais que havia recebido em 1998, para o desenvolvimento do ensino fundamental.

A decisão do Sistema Municipal de Ensino, no sentido de encetar campanha propondo a universalização do ensino fundamental que culminou com o aumento de vagas é forte indício de que antes do FUNDEF – apesar da escassez de dados quantitativos sobre esse período na Gerência Executiva da Educação – havia déficit na oferta de vagas em Mossoró.

Os relatórios enviados pela Prefeitura Municipal de Mossoró aos órgãos de fomento apresentam dados bastante animadores, pois de acordo com a listagem do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, em 2006, elaborado pela Organização das Nações Unidas e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, o índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade aumentou em 15,75%. No quesito educação, o IDH de Mossoró era 0,827%. A pesquisa da ONU, publicada em 2006, constatou que, em Mossoró, 96,5% das crianças com idade de 7 a 14 anos, em 2005, estavam na escola.

Nesse sentido, pode-se considerar que Mossoró tem situação mais confortável em relação ao Brasil, pois conforme a pesquisa da ONU publicada em 2006, de acordo com o enfatizado no parágrafo anterior, o percentual de 96,5% das crianças em idade escolar, em 2005, estavam na escola.

O aumento dos recursos destinados ao Município deve-se ao fato de que a Lei do FUNDEF estabeleceu que os recursos fossem redistribuídos de acordo como o número de alunos, de cada sistema de educação. Portanto, quanto maior o número de alunos matriculados no ensino fundamental maior seria o volume de recursos que o sistema de ensino receberia.

Os recursos repassados para o Sistema de Ensino Municipal de Mossoró cresceram. Em 2000, de acordo com o Tribunal de Contas do Estado de Alagoas, e os dados do SISBB/ Conta do Banco do Brasil – FUNDEF, o Município de Mossoró recebeu mais de R\$ 6.000.000,00 do Fundo. Já no ano de 2006, o FUNDEF repassou para Mossoró, recursos de R\$ 16.243.885,85.

No que se refere à evasão e à repetência escolar, os dados do sistema de ensino não se registraram avanços significativos. Pelos dados do Departamento de Registro Escolar da Gerência Executiva da Educação, 1998 a 2000,

o índice de aprovação se manteve, mas os índices de reprovação e evasão indicam que, se de um lado a reprovação foi reduzida em 2,1%, a evasão se ampliou exatamente em índices muito próximos (1,7%) o que pode estar sugerindo migração da retenção para o abandono escolar, conforme os dados da Tabela 2-4 a seguir.

Tabela 2-4
Rendimento escolar, ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação de Mossoró, RN – 1998-2000

Ano	Matrícula	Evasão		Aprovados		Reprovados		Total
		Total	%	Total	%	Total	%	%
1998	13.618	2.140	15,7	9.207	67,6	2.271	16,7	100
1999	13.900	2.309	16,6	9.442	68,0	2.149	15,4	100
2000	15.319	2.664	17,4	10.412	68,0	2.243	14,6	100

Fonte: Departamento de Registro Escolar – GEED 2008

A partir de 2001 até 2006, ano em que o FUNDEF foi extinto e deu lugar ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, parece que esse movimento se modificou, pois o número de matrículas se reduziu (ver Tabela 2-2 p. 51), bem como os índices de evasão. No entanto, a reprovação esteve entre 13,3% a 17,2% (ver Tabela 2-22 p. 108), ou seja, mais crianças permaneceram na escola, mas, em compensação, a reprovação se ampliou.

Queiroz (2007), em estudos realizados sobre o FUNDEF no Estado do RN, analisa como positiva a criação do Fundo porque, mesmo não tendo aumentado o volume de recursos, contribuiu para melhorar a organização dos recursos tanto no Estado quanto nos Municípios.

Essa pesquisadora, fazendo um estudo avaliativo do FUNDEF no Rio Grande do Norte chega à seguinte conclusão:

[...] o FUNDEF, em consequência de sua natureza contábil, não acrescentou recursos para a manutenção do ensino fundamental. Contribuiu, no entanto, para a redistribuição de recursos existentes e incentivou a (re) organização da gestão financeira, administrativa e pedagógica nos Estados, em particular, nos municípios. (Queiroz, 2007:255).

Pelas conclusões dessa autora sobre o FUNDEF, pode-se inferir que, mesmo que os recursos destinados ao RN não tenha representado quantias

elevadas, é possível afirmar que contribuíram para melhorar a organização dos recursos tanto no Estado quanto nos Municípios. Segundo ela, estabeleceu-se relação diferente da que existia antes, quando os projetos provenientes do Ministério da Educação e destinados aos municípios eram gerenciados e coordenados pela Secretaria Estadual de Educação. (Queiroz, 2007: 240).

Quanto à reorganização da educação sob a responsabilidade dos municípios, Queiroz (2007:242), fundamentada em outros estudos realizados por ela, observa que a passagem da organização da educação a responsabilidade do dirigente municipal, implicou no envolvimento dos diversos segmentos da sociedade, por meio de seus representantes legais, nas decisões e no controle das ações e políticas adotadas. Nesse sentido, a autora ressalta que a contribuição do FUNDEF foi muito importante em Municípios do RN, onde ela realizou estudos, tais como São Tomé, Ceará-Mirim e Parnamirim, para imprimir novo estilo de organização da educação.

A mesma autora, alerta para o controle e o acompanhamento do FUNDEF e enfatiza que os membros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF devem ter noções sobre as regras do orçamento público e sobre as leis que definem sua elaboração e execução. Sem esses conhecimentos, os cálculos das verbas dos municípios podem ficar seriamente comprometidos.

Queiróz (2007) enfatiza que as distorções administrativas veiculadas pela imprensa brasileira, a partir de denúncias e reclamações ao Congresso Nacional são muito graves, pois, “O relatório final da subcomissão especial para análise das irregularidades do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF” apresenta muitas distorções e irregularidades acerca das finalidades do Fundo, por exemplo: “[...] o atraso no pagamento dos professores, a aplicação indevida dos 60% destinados à remuneração de pessoal e o piso salarial em desacordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]”. (Queiroz, 2007:245).

Como se vê nas análises sobre o FUNDEF, que pelo próprio nome já determina sua finalidade, o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério, não foi capaz de solucionar um dos problemas mais

graves do ensino fundamental e que reflete diretamente na sala de aula e na qualidade da educação: a desvalorização do professor.

Pelo visto, a ideia de democratização da educação contida na reforma educacional é uma falácia, pois apesar de se registrar alguns avanços, concretamente, muita coisa permaneceu em termos de conservadorismo e pouco mudou quanto à democratização e à qualidade do ensino fundamental público.

Diante do exposto sobre o FUNDEF, pode-se afirmar que, tanto na esfera Nacional quanto no Município de Mossoró, houve avanço no que se refere ao acesso, pois a oferta de vagas foi inegavelmente ampliada. Sobre a administração dos recursos oriundos do Fundo não é possível fazer essa mesma inferência, pois enquanto em Mossoró ocorreu experiência salutar caracterizada pela transparência, causada pela participação da comunidade via representação no Conselho de Controle e Acompanhamento do FUNDEF, no Brasil se registraram várias denúncias de má administração. Algumas delas graves, que foram parar no Congresso Nacional, conforme já mencionado neste estudo.

Entretanto, em que pesem os avanços registrados, em Mossoró, em relação ao acesso e a evasão, em 2006, os dados da GEED registraram que o índice de repetência continuava preocupante, pois ainda era 17,2%, embora, naquele ano, o município tenha recebido montante superior a dezesseis milhões de reais do FUNDEF.

Isso põe em evidência a limitação da reforma no sentido de concretizar resultados satisfatórios no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, até mesmo em termos quantitativos. O município vinha envidando esforços com vistas à melhoria da educação desde 1997. Outro ponto que é importante ressaltar é o controle excessivo da reforma, pois ao determinar em que os recursos do Fundo deveriam ser aplicados contribuiu para minar a autonomia dos sistemas de ensino no sentido de definir suas políticas educacionais.

2.2 O controle e acompanhamento dos alunos

A formulação da atual política educacional do Brasil, conforme citado anteriormente nesse estudo, teve início na década de 1990 com a promulgação

das leis 9.131/95 e 9.394/1996¹⁰. A primeira define que ao Ministério da Educação da Cultura e do Desporto cabe formular e avaliar a política nacional de educação e cria o Conselho Nacional de Educação para colaborar com o MEC no desempenho de suas funções e a segunda estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Especificamente, para o ensino fundamental essa política começou a ser formulada com a Emenda Constitucional 14/96 de 12/09/1996. Tal emenda modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

A Emenda Constitucional 14/96, regulamentada pela Lei 9.424/1996, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental; estabelece que essa etapa da educação deva ser obrigatória e gratuita e sua oferta gratuita é assegurada. Portanto, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. Cury (2000:21), referindo-se a esse direito afirma “[...] é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação”.

Aqui é importante lembrar que a sociedade administrada, sob o véu da igualdade de direitos, mal disfarça sua realidade injusta e excludente. Ora, se o ensino fundamental é direito, a necessidade e o direito de se exigir o seu cumprimento já são demonstrações da existência da exclusão, da injustiça e da desigualdade que caracterizam a sociedade capitalista.

Discorrendo sobre a prioridade do ensino fundamental, Gracindo (1997:181) alerta que esta “questão se reveste de tamanha importância que o município (ou qualquer outra esfera do Poder Público) pode vir a ser penalizado por crime de responsabilidade, caso seja comprovada sua negligência em garantir o oferecimento desse nível de ensino”.

Seguindo o mesmo diapasão, Marinelli (2006:217.) afirma:

¹⁰ Aqui estamos nos referindo à formulação da legislação pelo Estado brasileiro, com vistas a atender aos interesses da elite e do capitalismo, pois a luta dos educadores e estudantes, sociedade brasileira, pela educação pública, gratuita e de qualidade é antiga e remonta à década de 1930.

Direito subjetivo público é aquele decorrente de norma de caráter público, adjetivo que decorre das características básicas no objetivo da relação jurídica e na sua indisponibilidade, sendo essencial que o Estado figure em um dos polos de vínculo. Desse modo, disciplinado em norma e assegurado, em abstrato, o exercício de um direito, seu titular está autorizado a exigir daquele que detém o dever jurídico a passar do estado potencial para a realidade, com o cumprimento da prestação devida, de forma positiva ou negativa.

Por outro lado, referindo-se ao direito à educação esta mesma autora diz também que

[...] declarar o direito à educação não basta. Essa atitude não passa de mero positivismo jurídico, ao atribuir exagerado poder ao enunciado da lei, acreditando ser este suficiente para provocar modificações ou instituir práticas políticas. Tem-se então que sair da teoria para a prática, ou seja, fornecer as condições materiais necessárias à concretização do acesso. (Marinelli, 2006:217-218)

É interessante ressaltar que, na atual sociedade capitalista, surgem diversos focos de luta contra o preconceito e as desigualdades e em prol da conquista de direitos, como o direito à igualdade da mulher perante o homem, o direito à inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, do negro, do índio, do homossexual e outros. Entretanto, o que se observa nessa nova realidade é o desvio do foco da discussão, pois se evolui com a conquista de alguns direitos, mas se preserva a injustiça, a essência da sociedade capitalista.

Discutindo sobre o fortalecimento da luta das minorias diversas em relação à conquista dos seus direitos e a necessidade de igualdade de direitos para todos, Crochik (2006:7) afirma o seguinte:

Como a sociedade, no entanto, continua a manter interesses contraditórios, provenientes de sua base econômica, as lutas pela igualdade continuam a refletir a igualdade na dominação, isto é, como a dominação dos mais frágeis pelos mais fortes continua a ser a expressão e o resultado de uma sociedade hierárquica, não é a pacificação entre os homens que se tem obtido, mas a igualdade do direito na luta pela sobrevivência, na qual nem todos podem sobreviver, não devido às conquistas sociais, mas sim, à desigualdade que continua na base do sistema social.

Nesse sentido, pode-se dizer que a sociedade forma uma rede cada vez mais espessa, exercendo mais controle, com as regras que estão postas e, com isso, o indivíduo regride, porque quanto maior é o controle, maior é a violência. E a lei, muitas vezes ao invés de contribuir para fortalecer o indivíduo serve para fragilizá-lo cada vez mais. Portanto, a existência da lei não significa que o direito e a cidadania estejam assegurados.

Marcuse (1982:23), discutindo as formas de controle exercido pela sociedade industrial, afirma: “Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na sociedade industrial desenvolvida, um testemunho do progresso técnico.”

Assim é que, ainda em 1996, o Congresso Nacional promulga a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional – LDBEN. Ela define dois níveis para a Educação Brasileira: Educação Básica e Educação Superior e, em seu art. 32, a Lei determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental na escola pública.

2.2.1 Nas políticas nacionais

Sobre o controle e o acompanhamento do aluno, a LDB em seu art. 4º preconiza que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

O art. 5º da referida Lei determina que o “acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

Ainda nesse artigo, no parágrafo 1º e incisos, está definido que:

Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União: recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens adultos que a ele não tiveram acesso, na idade escolar e fazer-lhes a chamada pública, bem como, zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Já o parágrafo 2º do art. 5º sobre o eixo controle e acompanhamento do aluno preconiza que:

Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (LDB).

No art. 13, a LDB incumbe aos professores a tarefa de zelar pela aprendizagem dos alunos, de definir estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participarem integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Como se pode constatar, com a LDB procurou-se garantir um processo de acompanhamento que deveria redundar em melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, num país em que os problemas sociais se avolumam em decorrência da adoção de um modelo de desenvolvimento econômico predatório e desumano o fato de a lei garantir um direito não significa que ele será cumprido.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172 de 09/01/2001) aponta para medidas de controle e acompanhamento dos alunos e professores quando define como uma de suas diretrizes para o ensino fundamental que:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira.

É diretriz do PNE a consolidação do Censo Escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios, para que haja acompanhamento constante e permanente da situação da educação escolar no Brasil.

Já nos objetivos e metas do PNE vislumbram-se situações de controle e acompanhamento dos alunos quando pretende, no prazo de cinco anos após a aprovação do plano (2001), universalizar o atendimento da população em idade escolar, a clientela do ensino fundamental. Pretende-se não somente garantir o acesso, como também a permanência das crianças na escola, inclusive estabelecendo, quando necessário, programas especiais, com a colaboração da União, dos estados e dos municípios.

Está também proposto no PNE assegurar a elevação progressiva do nível de instrução alcançado pelos alunos por meio da implantação, em todos os sistemas de ensino, de programa de monitoramento que utilize os indicadores do SAEB e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos.

Outra meta do PNE que se refere ao controle e acompanhamento dos alunos é estimular os municípios a realizar mapeamento, por meio do censo educacional, relativo às crianças que estão sem acesso à escola, por localidade de residência ou locais de trabalho dos pais, para detectar a demanda e universalizar a oferta do ensino obrigatório.

Como se pode ver, em termos de legislação procurou-se garantir um processo de acompanhamento que deveria contribuir para melhoria da qualidade do ensino. Resta saber como essa qualidade vem se concretizando nos planos e programas implementados.

2.2.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró

Nesse item se apresentam os aspectos legais da reforma educacional no município de Mossoró, no que se refere ao controle e acompanhamento do aluno, bem como as estratégias e ações da Gerência Executiva da Educação,

em conformidade com a reforma nacional que segundo seus propositores, visam à qualidade e a democratização do ensino fundamental.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação estabelece diretrizes, metas e objetivos para a educação em Mossoró nos 10 anos subsequentes a sua data de vigência, a partir de 2004. Assim, o PME, visando a melhoria da qualidade do ensino fundamental, estabelece que deva ser estimulada a permanência do aluno na escola e o zelo pela sua aprendizagem. Nesse sentido, determina, como uma de suas diretrizes, que investimentos sejam realizados com o intuito de que as instituições escolares se tornem “espaços atrativos e de construção de saberes elevando os níveis de produtividade escolar [...]” (Mossoró, PME, 2004:46-47).

O referido Plano prevê, nos objetivos e metas que, em três anos a partir da sua vigência, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. E ainda preconiza que, em dois anos, será implantado o sistema de pré-matrícula, definindo o período de sua efetivação a fim de assegurar a organização da demanda, a alocação de professores.

Ainda sobre o eixo controle e acompanhamento do aluno, o Plano Municipal de Educação determina que, a cada dois anos, será promovida contagem para controlar e diagnosticar se existem crianças e adolescentes (6 a 14 anos) fora da escola, por bairro ou distrito onde residem, com vistas à localização de demandas para reorganizar a oferta de ensino obrigatório.

Como se pode ver, há inteira consonância entre os objetivos e metas para o controle e acompanhamento do aluno, definidos pelo Plano Nacional e aquelas determinadas pelo Plano Municipal de Educação.

Entretanto, diante da situação de reprovação que persiste e que, conforme os dados do Departamento de Registro Escolar da GEED/2008, tem oscilado entre 13% e 18%, de 1998 a 2008, veja-se a evolução do Plano de Metas e Ações traçadas pela Gerência Executiva da Educação. O Quadro 2-1 apresenta as metas e ações com os resultados alcançados a partir de 2005.

Quadro 2-1
Plano de Ações e Metas em execução de 2005 a 2007: Mossoró, RN

Meta 1: 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
100%	100%	100%
Meta 2: Frequência de professores		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
98.2	94.9	98.3
Meta 3: Frequência de alunos		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
89.1	87.8	89.1
Meta 4: Reprovação por falta		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
1º ao 5º ano – 1.8 6º ao 9º ano – 5.4	1º ao 5º ano – 1.5 6º ao 9º ano – 1.4	1º ao 5º ano – 1.2 6º ao 9º ano – 1.5
Meta 5: Aprovação dos alunos do 1 ao 5º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
85.9	87.5	87.7
Meta 6: Aprovação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
68.9	71.6	71.3
Meta7: Atendimento a alunos com distorção idade/série 1 ao 5º ano		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
22.07	27.19	29.31
Meta 8: Alfabetizados ao final do ano/ciclo		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
83	87	81.29

Fonte: Plano de Ações e Metas – 2008 – Gerência Executiva da Educação
Superintendência Escolar

Pelo quadro acima descrito constata-se o cumprimento fiel dos dias e horas letivos e a presença sistemática do professor na sala de aula, de 2005 a 2007; entretanto, embora houvesse cumprimento dos dias e horas letivos e pequeno índice de absenteísmo de professores, verifica-se porcentagem elevada de ausência de alunos às aulas – mais de 10%. Contraditoriamente, o índice de reprovações por falta nos três anos é muito baixo (variou entre 1,2 e 5,4 %), portanto, não compatível com os índices de ausência de alunos.

Quanto às metas 5 e 6 que se referem à aprovação nos três anos, verifica-se que se a aprovação de alunos, do 1º ao 5º ano gira em torno de 86%, e de 70%, do 6º ao 9º, os índices de reprovação/evasão seriam de 14% e 30%, respectivamente, índices bastante elevados.

No que se refere à distorção idade/série, ela cresceu no período, pois em 2005 o atendimento foi de 22,07% cresceu para 29,31 em 2007, o que pa-

rece comprovar o alto índice de reprovações. Sobre os índices de alunos anal-fabetos no final do ciclo é enorme nos três anos (variou entre 13 a 18%) o que comprova a falta de qualidade.

Pelo informado no Quadro 2-1, as ações para atingir as metas acima foram implantadas e executadas a partir de 2005. As ações para atingir as oito metas descritas no quadro apresentado foram executadas em 2008, conforme o que se apresenta a seguir.

Nesse sentido, o Plano de Ações e Metas do Município de Mossoró para 2008 adotou medidas referentes a esse eixo tais como; aplicação de medidas aos alunos faltosos, por meio da parceria com o Conselho Tutelar; procedimentos de levantamento de recursos didáticos existentes nas unidades escolares, a fim de estimular sua utilização; monitoramento das ações da prática docente por meio dos relatórios de acompanhamento mensal.

Para o cumprimento das metas definidas no Plano de Ações e Metas da GEED para o ano de 2008, destacamo-se as ações de controle e acompanhamento do aluno que foram desenvolvidas por diversos membros da equipe responsável pelos trabalhos na GEED.

Ações desenvolvidas sob a responsabilidade da Coordenadora da Rede tais como a divulgação na comunidade escolar da parceria existente entre GEED e o Ministério Público por meio do Termo de Cooperação e Integração Operacional firmado em 02/02/2006; integração permanente com o Conselho Tutelar por meio da Ficha Informativa de Alunos Infrequentes (FICAI), expedida pela direção das escolas; cumprimento do cronograma de inserção de dados da Sistemática de Acompanhamento da Rede Vencer.

No conjunto de ações a serem postas em práticas durante o ano de 2008 pela Superintendente Escolar, elencam-se as de acompanhamento da frequência mensal dos alunos por meio dos instrumentos utilizados pelas escolas; acompanhamento das ações realizadas pelas escolas junto às famílias de alunos infrequentes; orientação e implementação de ações que incentivem a frequência dos alunos e sua participação nas atividades escolares; orientação e acompanhamento de medidas aplicadas aos alunos infrequentes.

Entre as ações desenvolvidas sob a responsabilidade da coordenadora de gestão da GEED destacam-se as de acompanhamento das ações do Conselho Escolar na busca de soluções para a redução da infrequência e da evasão escolar; garantia de apoio aos gestores escolares nas ações empreendidas no sentido de reduzir a infrequência do aluno.

Aqui se pode constatar o esforço da equipe da GEED no intuito de reduzir a evasão e manter a frequência e a participação do aluno nas atividades escolares. É visível também o controle exercido pelos órgãos superiores do sistema de ensino sobre as escolas, na tentativa de solucionar o problema. Entretanto, sem querer negar a necessidade do controle, alerta-se para o fato de que o controle excessivo gera violência e desigualdade.

2.2.3 No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas

Aqui será apresentado e discutido o plano de ações e metas planejadas e executadas por cada escola em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, que vem sendo executado desde 2005 que, segundo seus propositores, visava solucionar o problema da evasão e da repetência escolar. Embora pareça repetitiva a apresentação e a análise do plano de ações e metas de cada escola, pelo fato de todas seguirem a mesma matriz do plano traçado pela GEED, isso será necessário, porque se entende que cada escola tem sua forma própria de se organizar, e esse procedimento vai permitir que se veja com nitidez o que avançou nas escolas. É importante esclarecer que o nome das três escolas não será divulgado, portanto serão usados nomes fictícios para apresentar as ações, nesse item, no que se refere ao controle e o acompanhamento do aluno, das Escolas Anísio Teixeira, José Bonifácio e Anita Garibaldi.

2.2.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira

Dentre as ações implementadas visando o controle e o acompanhamento do aluno no Plano Anual de Ações e Metas da escola para o ano de 2008, destacam-se as desenvolvidas pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelos professores da escola:

- a) Visita aos pais de alunos ausentes e registrar as providências a serem tomadas por meio da Ficha Informativa de Alunos Infrequentes (FICAI); incentivar a participação de alunos com problemas de frequência; aquisição de 30 medalhas para premiação da gincana de língua portuguesa e de Matemática; acompanhar mensalmente por meio de gráficos as disciplinas de português e de Matemática; sensibilizar o professor quanto a sua presença constante na sala de aula; fazer cumprir o calendário de reposição de aula dentro do bimestre; informar a GEED os casos de ausência, por parte dos professores; visita mensal a sala de aula; valorização ao aluno que tem 100% de frequência em cada turma; promover premiação para os alunos campeões de frequência e notas acima da média.
- b) Ressaltam-se também, nessa escola, ações do coordenador pedagógico tais como: estimular a frequência e a participação dos alunos nas atividades de sala de aula; registrar, por meio de relatórios, todas as atividades referentes à leitura e à escrita, desenvolvidas pelo professor em sala de aula.
- c) Nas ações realizadas sob a responsabilidade dos professores, destacam-se as que visam sensibilizar o aluno para a participação, nas atividades de sala de aula.

Não obstante todas as ações previstas, a Escola Municipal Anísio Teixeira, assim como no Brasil e no Município de Mossoró, apresenta quadro de reprovação muito alto, apesar de ter sofrido pequena queda de 2006 para 2007. Os dados da Tabela 2-5 apontam para uma situação confortável em relação à evasão, pois em dois anos consecutivos, 2006 e 2007, o índice de evasão na escola foi zero. Comparando com os dados das outras duas unidades escolares pesquisadas, ela apresenta a melhor situação, pelo menos em termos quantitativos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2-5
Rendimento escolar, ensino fundamental regular:
Escola Municipal Anísio Teixeira – Mossoró, RN 2005-2007

Ano	Matrícula	Evadidos		Aprovados		Reprovados		Total %
		Total	%	Total	%	Total	%	
2005	557	39	7,0	411	73,8	107	19,2	100
2006	533	0	0,0	425	79,7	108	20,3	100
2007	534	0	0,0	436	81,6	98	18,4	100

Fonte: Arquivos do Departamento de Registro Escolar – GEED 2008

Embora o problema da evasão pareça estar controlado, o alto índice de reprovações mostra que cerca de 20% do alunado foi retido durante os anos de 2005 a 2007, o que parece se coadunar com os índices de não alfabetizados das escolas do município apresentado no Quadro 2-1 .

Pelo Quadro 2-2, a seguir, constata-se que, em consonância com as diretrizes da política do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, a escola vem apresentando anualmente seu plano de ações e metas, desde 2005. Veja-se a evolução das metas e ações traçadas pela Escola Municipal Anísio Teixeira. O Quadro 2-2, apresenta as metas e os resultados alcançados a partir de 2005 até 2007.

Quadro 2-2
Plano de Metas em execução desde 2005:
Escola Municipal Anísio Teixeira – Mossoró, RN

Meta 1: 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
100%	100%	100%
Meta 2: Frequência de professores		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
98.2%	100%	100%
Meta 3: Frequência de alunos		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
89.1%	90,0%	93,%
Meta 4: Reprovação por falta		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
6º ao 9º ano – 5.4	6º ao 9º ano – 1.0	6º ao 9º ano – 0,0
Meta 5: Aprovação dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental		
% Realizado 2005	% Realizado 2006	% Realizado 2007
72	79	85,3

Fonte: Plano de Ações e Metas da Escola Municipal Anísio Teixeira – Arquivos da GEED -2008

Tal como indicado no Plano de ações e Metas da GEED, o cumprimento dos dias letivos, bem como da presença dos docentes parece estar encaminhado. Entretanto, embora no último ano analisado, o índice de aprovações tenha aumentado, ainda permanece elevado o número de reprovações/evasões (da ordem de 15%).

Todos esses dados mostram que, apesar do possível esforço da equipe escolar e dos professores, os índices históricos de baixo rendimento escolar permanecem.

2.2.3.2 Escola Municipal José Bonifácio

Dentre as ações implementadas visando o controle e o acompanhamento do discente contidas no Plano Anual de Ações e Metas da Escola Municipal José Bonifácio, para o ano de 2008, destacam-se as desenvolvidas pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelos professores, da escola, a saber:

- a) Ações implementadas pelo gestor: formar parcerias com o Conselho Tutelar para o funcionamento da Ficha Informativa de Alunos Infrequentes (FICAI), acompanhar reposição de aulas no tempo previsto; monitorar pelo livro de ponto o cumprimento dos dias letivos e carga horária dos professores.
- b) Ações executadas pelo coordenador pedagógico: acompanhamento mensal; expedir mensalmente e bimestralmente levantamentos e enviá-los a GEED; fazer visitas semanais e mensais às salas de aula.
- c) Ações realizadas pelos professores: cumprir o desenvolvimento das aulas no ciclo de alfabetização de acordo com as matrizes de habilidade e do ciclo de fluxo de aula; cumprir diariamente as rotinas planejadas, para as turmas.

Apesar de todas as ações previstas a Escola Municipal José Bonifácio, apresenta quadro de reprovação alto e ascendente, pois pelos dados da GEED de 2005 a 2007, contidos na Tabela 2-6, o índice aumentou de 23,5% para 26,7, já a evasão se manteve em aproximadamente 2,0%, no período. Comparando os dados dessa escola com os dados das outras duas escolas pesquisadas verifica-se que em termos quantitativos essa é a escola que está com a situação mais precária. Pela observação das Tabela 2-5, Tabela 2-6, Tabela 2-7 é possível fazer essa inferência.

Tabela 2-6
Rendimento escolar, ensino fundamental regular:
Escola Municipal José Bonifácio – Mossoró, RN 2005- 2007

Ano	Matrícula	Evadidos		Aprovados		Reprovados		Total
		Total	%	Total	%	Total	%	
2005	531	12	2,3	394	74,2	125	23,5	100
2006	523	12	2,3	384	73,4	127	24,3	100
2007	454	10	2,2	323	71,1	121	26,7	100

Fonte: Arquivos da GEED 2008

Diante da situação descrita acima e em consonância com as diretrizes da política do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, a escola vem apresentando anualmente seu plano de ações e metas, desde 2005. Veja-se a evolução das metas e ações traçadas pela Escola Municipal José Bonifácio. O Quadro 2-3 apresenta as metas e os resultados alcançados a partir de 2005 até 2007.

Quadro 2-3
Plano de Ações e Metas em execução desde 2005:
Escola Municipal José Bonifácio – Mossoró, RN

Meta 1: 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
100%	100%	100%
Meta 2: Frequência de professores		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
98,7%	99%	97,4%
Meta 3: Frequência de alunos		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
79,3%	79,3%	96,4%
Meta 4: Reprovação por falta		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
10,1%	10,1%	2,2%
Meta 5: Aprovação dos alunos do 1 ao 5º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
81%	83,0%	82,7%
Meta 6: Aprovação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
72,7%	71,2%	61,4%
Meta7: Atendimento a alunos com distorção idade/série 1 ao 5º ano		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
75%	-	58%
Meta 8: Alfabetizados ao final do ano/ciclo		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
97,6%	100%	100%

Fonte: Plano de Ações e Metas – 2008 – Escola Municipal José Bonifácio – Arquivos da GEED

Tal como indicado no Plano de Ações e Metas da GEED, na Escola Municipal José Bonifácio, o cumprimento dos dias letivos, bem como da presença dos docentes parece estar encaminhado. Entretanto, embora o índice de aprovações tenha se mantido entre 81% e 83% nos anos iniciais, nos anos finais esse índice caiu em mais de 10%, pois em 2006 a aprovação nos anos finais foi 71,2% e em 2007 foi de 61,4%. Se a aprovação nos anos finais, em 2007,

foi inferior a 62% pode-se inferir que a repetência/evasão foi superior a 38%, índice muito elevado.

Pelos dados descritos, é inegável o esforço da equipe escolar e dos professores no intuito de reduzir a evasão e a repetência, entretanto, os índices históricos de fracasso escolar persistem.

2.2.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi

Veja-se o desenvolvimento do Plano de Ações e Metas da Escola Municipal Anita Garibaldi para o ano de 2008, no que se refere ao controle e acompanhamento do discente.

- a) Ações implementadas pelo diretor: orientar pais sobre as penalidades pela não frequência do aluno a escola; assegurar à turma do 2º ano, professor com perfil de alfabetizador; realizar encontros entre a equipe técnico-administrativa e os professores para garantir a atuação pedagógica do professor, investir na valorização da presença do professor, utilizar dados de controle de frequência.
- b) Ações implementadas pelo coordenador pedagógico: realizar diagnóstico de leitura e escrita, com elaboração de proposta de intervenção; controlar a frequência do aluno por meio do diário; utilizar dados de controle de frequência do professor; assegurar a turma do 2º ano professor com perfil de alfabetizador.
- c) Ações realizadas pelos professores: registro diário nos quadros de frequência escolar.

A Escola Municipal Anita Garibaldi, apresenta quadro de reprovação alto. Entretanto, pelos dados da GEED de 2005 a 2007, a repetência sofreu queda constante, no período, pois em 2005 a retenção era de 31,0%, em 2006 foi de 29,8% e, em 2007 o percentual caiu para 24,6%. Já a evasão caiu para 0,2%, no período. Comparando os dados das Tabela 2-5, Tabela 2-6 e Tabela 2-7, pode-se inferir que, das três escolas pesquisadas, essa foi a que teve queda mais significativa no percentual de reprovação, no período.

Tabela 2-7
Rendimento escolar, ensino fundamental regular:
Escola Municipal Anita Garibaldi – Mossoró, RN – 2005-2007

Ano	Matrícula	Evasão		Aprovados		Reprovados		Total %
		Total	%	Total	%	Total	%	
2005	452	02	0,4	310	68,6	140	31,0	100
2006	496	3	0,6	345	69,6	148	29,8	100
2007	452	01	0,2	340	75,2	111	24,6	100

Fonte: Arquivos da GEED 2008

Diante da situação descrita e de acordo com as diretrizes da política do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, a escola vem apresentando anualmente seu plano de ações e metas, desde 2005. Veja-se a evolução das metas e ações traçadas pela Escola Municipal Anita Garibaldi. O Quadro 2-4, apresenta as metas e os resultados alcançados a partir de 2005 até 2007.

Quadro 2-4
Plano de Ações e Metas em execução a partir de 2005:
Escola Municipal Anita Garibaldi – Mossoró, RN

Meta 1: 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
100%	100%	100%
Meta 2: Frequência de professores		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
100%	100%	100%
Meta 3: Frequência de alunos		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
74,9%	77%	91%
Meta 4: Reprovação por falta		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
1º ao 5º ano: 2,4% 6º ao 9º ano: 0,0	1º ao 5º ano: 3,9% 6º ao 9º ano: 0,0	1º ao 5º ano: 2,0% 6º ao 9º ano: 0,0
Meta 5: Aprovação dos alunos do 1 ao 5º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
71,7%	67,7%	83,1%
Meta 6: Aprovação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
65,9%	71,2%	68,5%
Meta 7: Atendimento a alunos com distorção idade/série 1 ao 5º ano		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
17%	13%	8%
Meta 8: Alfabetizados ao final do 2º ano		
Realizado 2005	Realizado 2006	Realizado 2007
82%	67,7%	76,7%

Fonte: Plano de Ações e Metas – 2008 – Escola Municipal Anita Garibaldi – Arquivos da GEED

Tal como indicado nos Planos de Ações e Metas da GEED e das outras duas escolas pesquisadas, na Escola Municipal Anita Garibaldi o cumprimento dos dias letivos bem como da presença dos professores parece não ser mais problema, pelo contrário, os dados indicam que o caso está controlado. Entretanto, embora o índice de aprovações tenha se mantido entre 67% e 83% nos anos iniciais, nos anos finais esse índice foi de 65,9% em 2005 em 2006 a aprovação nos anos finais foi 71,2% e em 2007 foi de 68,5%. Se a aprovação nos anos finais, em 2007, foi de 68,5% pode-se inferir que a repetência/evasão, naquele ano foi de 31,5%, índice muito elevado.

Pelos dados descritos, é inegável o esforço da equipe escolar e dos professores no intuito de reduzir a evasão e a repetência, entretanto, os índices de repetência persistem.

2.3 A participação da comunidade

O debate e a luta dos educadores brasileiros em torno da importância da democratização da educação e da participação dos segmentos escolares e da comunidade, nos processos decisórios na escola, na época da elaboração do projeto de LDB, cresceram a ponto de se tornar uma conquista, pois a Lei 9.394/1996 e diversos diplomas jurídicos legais, como o PNE contemplam essa matéria.

2.3.1 Nas políticas nacionais

No art. 3º inciso VIII, a LDB preconiza que o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Já o art. 14 da LDB é mais objetivo quanto à participação, pois define o seguinte:

Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação

dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou similares.

O Plano Nacional de Educação preconiza em suas diretrizes que os conselhos escolares deverão orientar-se pelo princípio democrático e da participação. O resultado das metas e objetivos do referido plano envolverão comunidade, alunos, pais e os trabalhadores da educação.

Entre os objetivos e metas do PNE figuram: promover a participação da comunidade na gestão das escolas; e que em dois anos a partir da vigência do plano, todas as instituições escolares tenham instituído conselhos escolares ou órgãos equivalentes; apoiar e incentivar o movimento e organizações estudantis, como espaço de conquista de participação e de exercício da cidadania.

2.3.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró

Nesse item serão apresentadas as proposições do Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito à participação da comunidade nos processos decisórios no âmbito do ensino fundamental.

O Plano Municipal de Educação contempla o eixo da participação na medida em que no seu objetivo meta 7, referente ao financiamento e gestão da educação, propõe a definição de normas de gestão democrática da educação pública, com a participação da comunidade no âmbito municipal.

Nos objetivos e metas para o ensino fundamental, o Plano Municipal de Educação propõe a instituição de conselhos de escola, promovendo a participação da comunidade na gestão das escolas, no prazo de um ano, a partir da vigência do referido plano.

Sobre a participação, o Plano de Ações e Metas da GEED, apresenta ações, a serem desenvolvidas como a participação da família e da comunidade principalmente em relação à progressão escolar, por exemplo, as ações que tratam: da divulgação, na comunidade escolar da existência, da parceria entre a GEED e o Ministério Público. Integração permanente da escola com o Conselho Tutelar por meio da FICAI à escola; acompanhamento das ações realizadas pela escola, junto às famílias de alunos considerados faltosos.

Acompanhamento das ações do Conselho Escolar na busca de soluções para a redução da frequência e da evasão escolar.

Já o calendário escolar expedido pela GEED para o ano de 2008 traz, em seu preâmbulo, doze princípios e normas a serem seguidas. Dentre elas destaca-se a 9, determina que a equipe administrativa e pedagógica da escola deva se reunir semestralmente, com o Conselho Escolar – professores, funcionários e alunos – para informar, comunicar, discutir, planejar e analisar ações que visem à consecução dos objetivos traçados pela política para a educação. Tal procedimento está em consonância com o Plano Municipal de Educação, em vigor desde 2004, que define como metas para o ensino fundamental a instituição dos conselhos de escola, com vistas à participação da comunidade, no prazo de um ano.

O Plano de Ações e Metas da GEED, que vem sendo implementado desde 2005, define para 2008 que a participação dos conselhos escolares na busca de soluções para superar o problema da ausência do aluno e da evasão precisa do acompanhamento da GEED.

Esse é um bom exercício de construção da autonomia; resta saber se concretamente, isso acontece como participação ou como concessão. No próximo capítulo, que analisa a concretização da política na escola, essa questão será retomada.

A participação, só acontecerá se alunos, professores, funcionários e comunidade tiverem oportunidades de criticar, recusar, definir e redefinir ações na escola com vistas à educação de qualidade, à educação que promova a reflexão sobre as experiências e práticas vividas no interior da escola.

2.3.3 Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas

As ações e metas implantadas pelas escolas, a partir de 2005, em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, com vistas à melhoria da qualidade da educação, continuavam sendo executadas em 2008. Nesse item serão apresentadas as ações das três escolas pesquisadas, especificamente as concernentes à participação.

2.3.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira

As ações e metas implantadas a partir de 2005, pela escola em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, com vistas à melhoria da qualidade da educação continuavam sendo executadas em 2008, especificamente para esse eixo de análise, enfatiza-se o seguinte:

- a) Ações implementadas pelo diretor: realização de reuniões bimestrais com a família dos alunos; assegurar no calendário escolar a realização de reunião dos Conselhos Fiscalizador e Escolar, sob a coordenação do diretor; motivar alunos no que se refere à participação nos projetos educativos e culturais promovidos pela escola.
- b) Ações a serem realizadas sob a responsabilidade do professor: a criação de um jornal bimestral, para ser dirigido e redigido pelos alunos.

2.3.3.2 Escola Municipal José Bonifácio

No Plano da Escola Municipal José Bonifácio constava ações a respeito da participação que seriam executadas durante o ano de 2008 conforme o que será apresentado a seguir:

Ações que devem ser implementadas pelo diretor: trabalhar em parceria com a família, por meio de palestras, projetos, reuniões e conversas individuais e sobre o acompanhamento dos filhos. Desenvolver trabalhos de sensibilização junto às famílias.

Não se percebe no plano da referida escola nenhuma ação ou meta que estimule ou viabilize a participação ativa dos segmentos escolares, não existe ação que enseje a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão.

2.3.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi

No Plano da Escola Municipal Anita Garibaldi constava ações acerca da participação que seriam executadas durante o ano de 2008 conforme o que segue:

Ações implementadas pelo diretor: no que diz respeito à promoção de campanhas para incentivar a frequência escolar. Essa campanha de incentivo e conscientização da necessidade dos

alunos frequentarem as atividades pedagógicas com assiduidade tanto se destina aos alunos quanto aos pais.

Como se pode observar pelos dados apresentados sobre o plano de ações e metas das escolas pesquisadas para 2008, somente em uma das três escolas às ações referentes à participação da comunidade escolar são de caráter decisório, nas outras duas as ações são muito restritas e, a maioria das ações, é encaminhada e desenvolvidas pela equipe diretiva sem o envolvimento dos segmentos escolares. Nesse sentido, os dados apontam para escassez de atividades que possam ensejar a participação da comunidade escolar nas decisões da escola.

2.4 Formação de professores e condições efetivas de trabalho docente

Nesse item discute-se sobre a proposição da reforma educacional brasileira no que tange a formação, valorização e condições do trabalho docente. Para melhor entender e situar a formação docente na referida reforma será feita breve revisão bibliográfica sobre a formação de professores no Brasil.

Com a reforma da educação brasileira, nos anos 1990, assiste-se a preocupação com a formação de professores e com a valorização do magistério. Entretanto, pesquisadores e educadores recomendam cautela com relação às mudanças implementadas pela reforma. O problema da formação docente precisa ser analisado com rigor para não se chegar a conclusões precipitadas quanto ao problema da formação de professores. Nesse sentido, Dias-da-Silva (2007), chama atenção para os dispositivos da Lei 9.394/1996 que privilegiam a formação em serviço e a formação continuada para não se cair no erro de confundir a formação com certificação, ou com o exagero da titulação, como foi o caso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que foram obrigadas a obter diploma de nível superior.

Para esta autora, ao longo dos dez anos de reforma e, sob os auspícios do Banco Mundial, milhões de dólares têm sido investidos na “formação” e “capacitação” de professores, ignorando os aspectos estruturais do sistema esco-

lar, travestindo em pedagógicas questões de natureza gerencial e política. Não raramente, nossos sistemas de ensino têm camuflado, na “capacitação em serviço dos professores reflexivos” toda gama de questões políticas e problemas estruturais do sistema educativo, ignorando condições de trabalho e formação docente. (DIAS-DA-SILVA, 2007:180).

As pesquisas têm apontado para o fato de que as reformas implementadas em nome da qualidade do ensino e da democratização da educação têm se reduzido à compra de equipamentos, a padronização de reformas curriculares. Segundo Torres (1998) a formação de professores tem ocupado lugar secundário com relação a estas outras intervenções.

Para Dias-da-Silva (2007), as políticas públicas para a educação no Brasil não levam em consideração as pesquisas e reflexões realizadas e produzidas por pesquisadores e educadores brasileiros. Tomem-se como exemplo algumas medidas do bojo da reforma educacional, tais como: a supervalorização da oferta de cursos de formação para professores em serviço em detrimento da ampliação dos investimentos em salários e carreira e melhoria das condições do trabalho docente.

É importante ressaltar que a maioria dos cursos de formação para professores e as medidas com vistas à qualidade do ensino, não são realizados e produzidos nas universidades – onde se estuda e se reflete sobre os graves problemas educacionais do Brasil. Tais políticas são planejadas e executadas por empresas privadas que, na maioria das vezes, para elaborar seus projetos levam em consideração, somente, as análises de economistas e as recomendações de órgãos internacionais como Banco Mundial e FMI. Nesse sentido, Dias-da-Silva (2007:189) afirma que “[...] atualmente, em São Paulo, algumas ONGs e empresas educacionais têm muito mais poder de interferência nas políticas estaduais paulistas para a educação do que todas as nossas Universidades juntas.”

Freitas (2007:43) alerta para o fato de que uma política nacional de valorização dos educadores passa, necessariamente, pela prioridade que o Estado deve dar a formação inicial, a formação continuada, bem como as condições

de trabalho, salários e carreira do magistério, ou dito de outra forma, a autora defende a fixação da política de formação de professores que estabeleça:

“[...] as licenciaturas nas Universidades como locus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição de aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho.”.

Como se vê nas análises de diversos estudiosos do tema, a formação de qualidade sob a responsabilidade de instituições com credibilidade e tradição no que se refere à pesquisa e a formação acadêmica de professores, a valorização docente, com salários e condições dignas de trabalho, são aspectos de fundamental importância na busca da qualidade que se pretende imprimir à educação brasileira. Sem esses aspectos, a política de formação e valorização do magistério decantada pelos defensores da reforma, nos meios de comunicação, não terá sustentação.

No Plano de Desenvolvimento da Educação – conjunto de medidas por meio das quais o governo federal propõe o desenvolvimento da educação brasileira – a União aponta para a disposição de se responsabilizar pela formação de professores com a criação e iniciativas de uma agência nacional de formação de educadores. Nesse sentido, Leão (2007:48) afirma que

O MEC já acolheu algumas críticas do movimento social sobre esse assunto e criou o Programa de Iniciação à Docência, que prevê 20 mil bolsas de estudos para, em 2008, a alunos de licenciaturas e pedagogia, além do Prodocência, voltado ao fortalecimento dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)”.

Analisando os compromissos assumidos pelo governo brasileiro, ao lançar em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação, Aguiar (2007) afirma que o amplo leque de ações direcionadas ou que refletem na formação e na ação profissional dos docentes apresenta, em leitura mais detalhada, uma série de desafios. Desafios estes que, para serem enfrentados, de fato, necessário se faz que os entes federados estabeleçam regime de colaboração, que os governos se esforcem para instituir planos de cargos e carreira nos estados e

municípios com acompanhamento e avaliação. A autora reforça ainda a necessidade de uma série de medidas para garantir a formação dos professores no âmbito das universidades, reivindicação histórica do movimento organizado dos professores e das entidades que lutam em defesa da valorização dos profissionais da educação.

Analisando a proposta do Banco Mundial para a educação, Coraggio (1998:110) alerta para alguns pontos da proposta e aqui se destaca o seguinte:

Estamos convencidos de que, por trás do aparato técnico-discursivo economicista existe uma grande ignorância sobre o processo educativo e as necessidades futuras de nossa sociedade, visto que boa parte do que está se propondo como política correta não passa de um conjunto de hipóteses que merece ser levado em conta, sim, mas não como um conhecimento seguro já comprovado.

A reflexão acima pode servir de alerta para o caso do Brasil, pelo fato de que a reforma educacional brasileira, inclusive a política de formação docente, foi elaborada na década de 1990 e continua na, primeira década do século XXI, sob os auspícios do Banco Mundial. Portanto, é necessário que tal reforma seja analisada com rigor, para que não se caia na armadilha de defender um projeto de reforma economicista e conservador, como projeto educativo democrático, avançado e de qualidade.

2.4.1 Nas políticas nacionais

O Título VI da LDB trata exclusivamente dos profissionais da educação e prevê, em seu art. 61, que a formação desses profissionais terá como fundamentos a indissociabilidade entre teoria e prática, inclusive por meio de capacitação em serviço. Preconiza, no art. 62, que a formação docente para o exercício de atividades na educação básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades, institutos superiores de educação, sendo aceita como formação mínima para atuar no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio, na modalidade normal.

Já o art, 67 da referida Lei estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes em seus estatutos e planos de carreira do magistério público: ingresso, exclusivamente por concurso público, aperfeiçoamento profissional, com licença remunerada para esse fim, durante o período de duração do curso; piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho; inclusão na carga de trabalho período reservado para estudo, planejamento e avaliação; progressão funcional com base na titulação e na avaliação de desempenho.

O diagnóstico do Plano Nacional de Educação sobre a formação e valorização do magistério, aponta para o fato de que a melhoria da qualidade de ensino é um dos objetivos principais do PNE, mas prevê que essa melhoria só será possível mediante a promoção da valorização do magistério. Nesse sentido, o referido plano abre um capítulo que contempla o magistério da educação básica e prenuncia que a valorização do magistério só poderá ocorrer por meio da adoção de política global que envolva simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.

O PNE, em seu diagnóstico sobre a formação de professores, aponta para um quadro desolador, pois, com dados de 1998 apresentava, para as séries iniciais do ensino fundamental, a necessidade de 94.976 professores obterem diploma de nível médio na modalidade normal. E para as séries finais do ensino fundamental a necessidade era de que 159.883 professores cursassem formação de nível superior, com licenciatura plena.

Em 2003, o Jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, nº 264, noticiava que diretores da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) participaram da entrega da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) ao presidente da Câmara dos Deputados. Tal proposta prevê o estabelecimento de piso salarial nacional para os professores. A PEC não fixava valores, mas definia que a função docente deveria ser exercida por profissional qualificado, determinava plano de carreira para o magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos e qualidade do ensino oferecido. O Piso Salarial Profissional Nacional

seria o valor mínimo a ser pago ao docente em início de carreira, em regime de trabalho integral, no âmbito federal, estadual e municipal. A previsão era de que a PEC chegasse ao plenário da Câmara ainda no primeiro semestre de 2004.

Ora, a Constituição de 1988 e a LDB determinam os princípios definidores da valorização dos profissionais da educação. Entretanto, quase dez anos depois é que a PEC começa a tramitar para regulamentar o que está definido na Constituição de 1988 e na LDB. Aqui atenta-se para a morosidade no trato de questões importantes como essa, pois a Emenda Constitucional 53 que estabelece a obrigatoriedade do piso salarial nacional para os profissionais do magistério, somente foi aprovada em 2006 e a lei que regulamenta o piso nacional do magistério foi sancionada pelo presidente da República em julho de 2008 – Lei 11.738/2008. Como se vê, cinco anos depois que o jornal da APEOESP noticiava o início da tramitação da PEC, na Câmara dos Deputados.

A Lei 11.738/2008 determina o salário mínimo de R\$950, para professores com diploma de ensino médio, na modalidade normal e uma horária de 40 horas semanais; estabelece que um terço da carga horária do trabalho do professor será destinado para o planejamento das aulas. Entretanto, governadores de cinco estados¹¹ brasileiros recorreram, ao Supremo Tribunal Federal (STF), contra a Lei, alegando inconstitucionalidade. Ao julgar a matéria, o STF atendeu parcialmente aos governadores, pois apesar de manter o piso, suspendeu a parte da lei que trata da questão da carga horária. Os ministros alegaram que, ao determinar a carga horária destinada ao planejamento das atividades de sala de aula, a lei invade competência dos estados e municípios para tratar de carga horária. Como se vê, o direito que prega a igualdade e deveria promover a justiça, na sociedade administrada é sinônimo de opressão.

Segundo notícia divulgada nos órgãos de imprensa de todo o país “Durante o julgamento, os ministros do Supremo Tribunal Federal fizeram questão de frisar que a fixação de um piso salarial valorizará os professores e, conse-

¹¹ Os governadores que recorreram ao STF alegando inconstitucionalidade da Lei 11.738/08 são dos Estados do Mato Grosso do Sul, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

quentemente, melhorará a qualidade de ensino público em todo o país.” (**ZERO HORA**, 17/12/2008).

2.4.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró

O Plano Municipal de Educação contempla a Formação e Valorização do Magistério da Educação Básica no item 9.3. Quando diagnostica que para promover a melhoria da qualidade do ensino se faz necessário a instituição de uma política global de magistério que leve em consideração à formação profissional inicial e a formação continuada; que seja sensível às condições favoráveis de trabalho, salários dignos, e possibilidade de ascensão na carreira.

A partir dessa constatação, o Plano em discussão preconiza em suas diretrizes que a política de formação inicial e continuada é prioridade para o atendimento da melhoria da qualidade do ensino, portanto, programas e projetos serão elaborados buscando-se a excelência da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Tal Plano remete o Plano de Carreira Remuneração e Valorização do Magistério o estabelecimento de critérios e sistemas de ingresso na carreira profissional, promoções e afastamentos para estudos, formação continuada, formação em serviço, progressão funcional e avaliação de desempenho dos profissionais da educação.

Nos objetivos e metas do Plano Municipal de Educação de Mossoró prevê, num prazo de cinco anos, a revisão do Plano de Carreira Remuneração e Valorização do Magistério, em vigor. Visa, também, instituir programas de formação em serviço, cursos de atendimento básico a alunos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental. Garantir, no prazo de seis anos a partir da vigência do plano, a todos os professores, em exercício formação específica de nível superior, de licenciatura plena.

É objetivo do PME de Mossoró incorporar gradativamente, no prazo de 10 anos, o adicional de regência de classe aos salários dos professores e garantir no prazo de anos, que 40% dos professores integrantes do quadro docente do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, tenham acesso a cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, com nível de mestrado, com

afastamento remunerado. Assegurar, durante a execução do Plano Decenal a constante atualização dos profissionais da educação.

Em 1998, primeiro ano de vigência do FUNDEF, havia 349 professores com formação de nível médio, 868 professores com formação de nível superior, totalizando 1.217 professores, no Quadro Permanente de Docentes, do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró que oferece educação infantil e ensino fundamental. Estes números constam no anexo III da lei 1.190/1998 que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Mossoró. Essa Lei foi à primeira adequação as determinações da reforma instituída com a LDB e a Lei do FUNDEF que estabelecia a existência de planos de carreira e remuneração para o magistério público dos sistemas de ensino.

Pelos Indicadores Demográficos Educacionais do Ministério da Educação, em 2006, ano de extinção do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério, a Rede Municipal de Ensino de Mossoró tinha 963 funções docentes nas duas primeiras etapas da educação básica, sendo 342 na educação infantil e 621 no ensino fundamental – ensino regular, conforme Tabela 2-8, a seguir.

Tabela 2-8
Funções docentes no ensino fundamental regular
(1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), por nível de formação:
Rede Municipal de Ensino – Mossoró, RN – 2006

Série	Formação	Quantidade	Total
1ª a 4ª séries	Ensino Médio	37	357
	Ensino Superior	320	
5ª a 8ª séries	Ensino Médio	2	264
	Ensino Superior	262	
Total			621

Fonte: MEC/IDE 2007

Pelos dados da Tabela 2-8, pode-se dizer que o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró investiu na formação dos seus professores, pois 39 professores não tinham formação em nível superior, ou seja, apenas 6% dos professores precisavam da formação de graduação para atuar no ensino fundamen-

tal. Nesse sentido, se percebe avanço no que se refere à formação dos professores.

Comparando os dados de Mossoró com os dados do Brasil e do Rio Grande do Norte, contidos na Tabela 2-9, é possível afirmar que na Rede de Ensino de Mossoró a situação é mais confortável, pelo menos no que se refere à certificação, pois em 2006 ainda havia 0,2% no Brasil e RN de professores atuando nos anos iniciais com formação em nível de fundamental incompleto. Já com formação no nível fundamental completo o Brasil ainda tinha 0,8% dos docentes e o Rio Grande do Norte tinha 0,6%, exercendo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Com relação a docentes com formação de nível médio o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró também se encontra em situação bem favorável em relação ao Brasil e ao RN, pois enquanto no Brasil o percentual era de 41% e no RN era de 39,7% em Mossoró o percentual era 10,3. No que se refere à formação de nível superior, enquanto em Mossoró havia 89,7% dos professores com nível superior atuando nos anos iniciais, no Brasil o percentual era de 58%, e no RN apenas 59,5 dos docentes tinham curso superior. Como 2006 foi o último ano de vigência do FUNDEF, pode-se inferir que ao seu término, ainda havia 42,% dos professores dos anos iniciais no Brasil precisando se adequar à legislação vigente, no RN 40,5% e em Mossoró, apenas 10,3% não tinha formação de nível superior. Conforme os dados da Tabela 2-9, a seguir.

Tabela 2-9
Professores do ensino fundamental regular,
anos iniciais, por nível de formação:
Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2006

Formação	Brasil		RN		Mossoró	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamental Incompleto	1.675	0,2	38	0,2	-	-
Fundamental Completo	6.863	0,8	92	0,6	-	-
Ensino Médio	346.855	41,0	6.030	39,7	37	10,3
Ensino superior	484.792	58,0	9.047	59,5	320	89,7
Total	840.185	100	15.207	100	357	100

Fonte: MEC/IDE/INEP -2007

Com relação aos anos finais do ensino fundamental, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Norte, ainda havia, em 2006, professores atuando

com formação em nível fundamental incompleto e completo. Em Mossoró, não havia mais professor atuando no ensino fundamental com formação de nível fundamental. Já formação de nível médio, enquanto Mossoró havia 0,8% de professores portadores de diploma de nível médio, no Brasil ainda havia 14,4% e no RN, havia 18% de funções docentes nos anos finais com formação de nível médio. Portanto, enquanto no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró 99,2% dos professores tinham curso superior, no Brasil esse percentual era de 85,% e no Rio Grande do Norte era 81,6%. Pelos dados da Tabela 2-10, a seguir, pode-se inferir que Mossoró se encontra em situação mais favorável em relação ao Brasil e ao RN.

Tabela 2-10
Professores do ensino fundamental regular,
anos finais, por nível de formação:
Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2006

Formação	Brasil		RN		Mossoró	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamental Incompleto	70	0,1	1	0,1	-	-
Fundamental Completo	448	0,5	4	0,3	-	-
Ensino Médio	125.473	14,4	2.350	18,0	2	0,8
Ensino superior	739.664	85,0	10.516	81,6	262	99,2
Total	865.655	100	12.871	100	264	100

Fonte: MEC/IDE/INEP-2007

Já em 2007, havia 922 funções docentes no Sistema Municipal de Ensino, sendo 337 na educação infantil e 585 no ensino fundamental – ensino regular, a Tabela 2-11 a seguir, apresenta o número de funções docentes no ensino fundamental por nível de formação. Na distribuição da Tabela 2-11, com dados publicados em 2008, a função docente com nível de formação superior foi desmembrada para docente com licenciatura e docente com graduação. Já docente com nível médio foi desmembrada em docente com ensino médio na modalidade normal e docente com ensino médio. Por isso, constata-se, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró, a existência de 20 professores com desvio de função nos anos iniciais e 13 nos anos finais. Esses números indicam que, pelo menos no que concerne à certificação de professores, o sistema avançou. Pois de 585 funções docentes apenas 33 docentes precisam cursar uma licen-

ciatura para se adequar a lei vigente, ou seja, 5.6%. Os dados da Tabela 2-11 retratam essa realidade.

Tabela 2-11
Ensino regular: funções docentes no ensino fundamental
(1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), por nível de formação
Sistema Municipal de Ensino – Mossoró, RN – 2007

Série	Formação	Quantidade	Total
1ª a 4ª séries	C/Normal Médio	37	334
	C/Ensino Médio	1	
	C/Licenciatura	277	
	S/ licenciatura	19	
5ª a 8ª séries	C/Normal Médio	3	251
	C/Ensino Médio	3	
	C/Licenciatura	238	
	S/ Licenciatura	7	
Total		585	

Fonte: MEC/IDE 2008

Tabela 2-12
Funções docentes do ensino fundamental regular,
anos iniciais, por nível de formação
Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2007

Formação	Brasil		RN		Mossoró	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamental	5.515	0,8	114	0,9	-	-
Ensino Médio Comum	38.623	5,6	864	6,8	1	0,3
Ensino Médio – Normal	221.468	32,3	3.906	30,9	37	11,1
Ensino Superior – sem licenciatura	42.998	6,3	721	5,7	19	5,6
Ensino superior – com licenciatura	376.421	55,0	7.038	55,7	277	83,0
Total	685.025	100	12.643	100	334	100

Fonte: MEC/INEP/IDE 2007/2008

Tabela 2-13
Professores do ensino fundamental regular,
anos finais, por nível de formação
Brasil – Rio Grande do Norte – Mossoró – 2007

Formação	Brasil		RN		Mossoró	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamental	3.872	0,5	52	0,5	-	-
Ensino Médio Comum	32.767	4,4	1.042	8,7	3	1,2
Ensino Médio – Normal	120.592	6,4	1.761	14,7	3	1,2
Ensino Superior – sem licenciatura	38.775	5,3	613	5,1	7	2,8
Ensino superior – com licenciatura	540.496	73,4	8.533	71,0	238	94,8
Total	736.502	100	12.001	100	251	100

Fonte: MEC/INEP/IDE 2008

Comparando os dados da Tabela 2-11 e Tabela 2-12, verifica-se que, em 2007, no Sistema Municipal de Educação de Mossoró, não existia mais professor em exercício da docência nos anos iniciais com formação em nível fundamental e mais, enquanto no Brasil ainda havia 32,3% de funções docentes com formação de nível médio na modalidade normal, no RN havia 30,9%, em Mossoró esse percentual é de apenas 11,1%. No que se refere aos professores com formação de nível superior com licenciatura a situação do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró se apresenta mais confortável do que o resto Brasil e o RN, pois enquanto Mossoró registra 83% dos professores exercendo atividades docentes nos anos iniciais com licenciatura, o Brasil registra 55,0% e, o RN registra 55,7%.

Essa preocupação com a formação diferencia o quadro da educação em Mossoró do quadro que traça-se para o RN, pois pelos dados de 2007 havia no RN, 166 professores atuando no ensino fundamental apenas com formação no nível de ensino fundamental, sendo 52, nos anos finais e 114 nos anos iniciais. Pelos dados do INEP, no Estado do Rio Grande do Norte 3.468, ou seja, 28,9% dos professores, nos finais e 1.699, vale dizer, 13,4% dos docentes nos anos iniciais ainda não têm formação adequada para atuar na docência do ensino fundamental. Os dados das tabelas 12 e 13 expressam essa realidade.

Já no quadro que retrata a situação nacional, os dados de 2007 apresenta a existência de 196.006 professores atuando nos anos finais do ensino fundamental sem formação adequada, ou seja, 26,6%. Nos anos iniciais existem 87.136, ou seja, 12,7% que precisam de formação adequada para atuar na docência do ensino fundamental, conforme os dados das Tabela 2-11 e Tabela 2-12.

Pelos dados que foram expostos, o Sistema Municipal de Educação de Mossoró apresenta situação de avanço no que se refere à formação de professores, em termos quantitativos. Entretanto, é necessária cautela, pois a discussão nacional sobre a formação de professores é de que há uma corrida pela obtenção de diploma, às vezes até sem critério por parte dos sistemas de educação. Aqui vale citar Dias-da-Silva (2007), quando chama atenção para os dispositivos da Lei 9.394/1996 que privilegiam a formação em serviço e a for-

mação continuada. A autora recomenda cautela em determinadas casos para não se cair no erro de confundir formação com certificação, ou com o exagero da titulação, como foi o caso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de alguns sistemas de educação que foram obrigadas a obter diploma de nível superior.

Outro ponto que indica a preocupação de Sistema Municipal de Ensino de Mossoró com a formação docente foi o convênio celebrado com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 1999. Tal medida visava suprir a carência do quadro de professores das séries iniciais (1^a a 4^a série), no que se refere à formação exigida para o exercício do magistério, inicialmente foram ofertadas 77 vagas. De modo que, pelos dados contidos nos arquivos do PROFORMAÇÃO/UERN em 2006, até aquele ano, haviam sido licenciados em pedagogia, pela UERN, 144 professores. Esses profissionais foram habilitados para exercer o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, por meio do Programa Especial de Formação de Professores em serviço (PROFORMAÇÃO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN/PROFORMAÇÃO, 2006).

No Estado do Rio Grande do Norte, também foi ofertado por outras instituições de ensino superior o Curso de Formação em Serviço de Professores da Educação Básica – PROBASICA. Tavares (2006), em estudo sobre o PROBÁSICA e a formação de professores no Rio Grande do Norte, concluiu que, apesar do Programa possibilitar aos docentes em serviço acesso à formação de nível superior, evidencia aspectos de fragilidade, em virtude da estrutura organizacional da política educacional que não leva em consideração as condições curriculares, institucionais e financeiras necessárias ao êxito da formação.

Aqui se faz necessário lembrar o que Brzenzinski (1997) e Dias-da-Silva (2007) dizem em discussão sobre a formação de professores. Elas afirmam que, da forma como os cursos são planejados e como estão sendo ministrados em todo o Brasil, a situação precisa ser analisados com muita cautela. Enfim, a política de formação precisa ser analisada para não se cair na armadilha de defender uma qualificação que só visa à certificação.

Em 1999, em virtude da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a implementação da organização do currículo por ciclos, a então Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, promoveu um curso de atualização curricular para os professores, dirigentes e especialistas das escolas do ensino fundamental.

No Projeto do Curso de Atualização Curricular de 1999, consta que o curso, com carga horária de 180 horas seria ofertado em duas etapas: a primeira de março a dezembro de 1999 destinava-se a 230 professores de 1ª a 4ª série e a segunda etapa, de março a dezembro de 2000 para 210 docentes de 5ª a 8ª série. Vale ressaltar que a segunda etapa destinada aos professores dos anos finais nunca se realizou. Em escala maior, até pelo número de professores, o Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte havia ministrado, em 1998, um curso com essas mesmas características para os professores de 1ª a 8ª série de todo o Estado.

Os professores lotados na rede estadual de ensino do RN e na Rede Municipal de Mossoró estavam sendo treinados para a implantação do sistema de ciclo tomando como referência os parâmetros curriculares nacionais.

O PME de Mossoró, aprovado pela Lei Municipal 1978/2004, conforme já foi citado nesse estudo, aponta em seu diagnóstico a necessidade de política para o magistério municipal que contemple a formação profissional inicial, a formação continuada e condições de trabalho, como salário digno e possibilidade de ascensão na carreira.

Nesse sentido, o PME define em seus objetivos garantir que, em seis anos a partir de sua aprovação, todos os professores em exercício no Sistema possuam formação de nível superior de licenciatura plena em instituições qualificadas. E garantir, no prazo de 10 anos, que 40% do corpo docente do sistema municipal tenham curso de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* em nível de mestrado, com afastamento remunerado.

Ora, o FUNDEF que repassava recursos para o Município investir na formação e valorização dos professores estava em vigor há seis anos quando o PME foi aprovado, legalmente, e este ainda estava propondo formar 40% do quadro docente do Município em nível de pós-graduação, nos próximos 10

anos a partir de 2004. Isso significa dizer que o FUNDEF que estava previsto para terminar em 2006, não tinha implementado a política de repasse de recursos suficientes para resolver o problema da formação continuada e a qualificação dos professores em Mossoró, em nível de pós-graduação.

Pelo Calendário Escolar 2008, da GEED, aconteceram cursos de formação continuada durante todo o ano, para o ensino fundamental, havia previsão de realização de oficina destinada aos professores de 6º ao 9º ano, especificamente no mês de maio, e curso para todos os professores do ensino fundamental da zona rural, da Escola Ativa. Ainda estava prevista a realização de mais seis cursos para os professores do 1º ao 5º ano. Esses últimos são cursos prontos de treinamento em serviço, tais como Gestar, PRALER, PROLETAMENTO – ofertados pelo MEC e formação continuada destinadas aos professores alfabetizadores e dos programas Se Liga e Acelera Brasil.

Como se vê, os cursos de formação continuada, geralmente são cursos de treinamento para os professores trabalharem projetos e propostas que estão sendo desenvolvidas, pelo SME, mas que são pensadas para alunos de todo o Brasil.

Segundo essas propostas de cursos de treinamento, há formação igual para todos e nessa noção de igualdade não há entendimento de direito à diferença, mas de igualdade como produção do uniforme. Não há preocupação com a reflexão que leva a diferenciação. Os cursos não dispõem de tempo para os professores pensarem e refletirem sobre os conteúdos a serem trabalhados.

Já no que se refere à valorização do magistério, desde 1998 que o município de Mossoró, em consonância com a reforma nacional, vem implementando políticas que enfatizam a valorização de seu quadro docente, pois pela Lei 1.190/1998 implantou o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. Já em 2003, por meio da Lei 1.821/2003, introduziu mudanças no Plano de Carreira do Magistério Municipal e em 2006, pela Lei Municipal 2.249/2006, implantou um novo Plano de Carreira e Remuneração, que segundo o Sindicato dos Servidores Públicos Municipal de Mossoró (SINDSERPUM) significou

conquista que tanto vai melhorar a qualidade do ensino, quanto as condições de trabalho dos servidores do magistério.

Para o SINDSERPUM, entre as principais conquistas do magistério público municipal com a Lei 2.249/2006 estão: incorporação da gratificação de 20% de regência ao salário base; criação de níveis para professores com especialização, mestrado e doutorado – antes, existiam três níveis para docentes e supervisores graduados com licenciatura plena e para professores de nível médio na modalidade normal – e; ampliação de seis para dez classes, no magistério.

Com referência a criação dos níveis, é interessante ressaltar que, pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Mossoró, está definida a existência de cinco níveis com dez classes – antes existiam três níveis com seis classes.

Nesse sentido, ao nível I, pertencem os professores com diploma de nível médio na modalidade normal; o nível II é integrado pelos professores com diploma de graduação com formação em licenciatura plena; o nível III é composto pelos professores com diploma de pós-graduação lato sensu (especialização) com carga horária mínima de 360 horas; o nível IV é formado pelos professores portadores de diploma de curso de mestrado; o nível V é composto de professores portadores de diploma de doutorado. Cada nível tem dez classes representadas por algarismos romanos de I até X.

A progressão pode ser vertical – de um nível para outro – ou horizontal – dentro do nível, de uma classe para outra. Quando o professor é promovido de um nível para outro irá para a classe equivalente a qual pertencia anteriormente.

Já com relação aos salários, em 2006, o magistério municipal alcançou reajustes que variam de 7% para o nível médio a 59.18% no nível de mestrado, mas mesmo assim ainda é muito pouco para um professor com mestrado em início de carreira – nível IV, classe I – receber um salário de 982,90 mesmo, considerando que esse professor trabalhará um expediente diário, ou 30 horas por semana. Ele precisará ter dois vínculos de 30 horas, para ganhar menos de R\$ 2.000,00 conforme a tabela seguinte.

Tabela 2-14
Vencimentos dos docentes por nível e por classe com 30 horas
Sistema Municipal de Educação de Mossoró

Categoria Funcional	Classe →	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Níveis										
Professor	I	468,05	491,45	516,02	541,82	568,92	597,36	627,23	658,59	691,52	726,10
	II	655,27	688,03	722,43	758,55	796,48	836,31	878,12	922,03	968,13	1.016,53
	III	786,32	825,64	866,92	910,26	955,78	1.003,57	1.053,74	1.106,43	1.161,75	1.219,84
	IV	982,90	1.0321,05	1.083,65	1.137,18	1.192,72	1.254,46	1.317,18	1.383,04	1.452,19	1.542,80
	V	1.277,77	1.341,66	1.408,74	1.479,18	1.553,14	1.630,80	1.712,34	1.797,95	1.887,85	1.982,24

Fonte: Cartilha Informativa do SINDISERPUM Anexo II p.23

O Plano assegura jornada de trabalho semanal de 30 horas, sendo 25 horas aulas e 5 horas de atividades extraclasse como planejamento de aulas, correção de atividades avaliativas, reuniões.

Sobre o incentivo à qualificação profissional e à formação continuada, o plano assegura o afastamento do professor, computado o tempo do afastamento para todos os fins de direito, somente para cursos realizados fora do município de Mossoró.

A Lei 11.738/2008 estabelece o mínimo de R\$ 950,00 para o professor de nível médio, com 40 horas, o que não representa o que merece o professor, mas é o que a Lei determina e, mesmo assim, o Plano de Carreira de Mossoró ainda precisa de adequações para atingir esse mínimo. Pois, pela Tabela 2-14, o professor de nível médio em início de carreira recebe salário de R\$ 468,05, por 30 horas, pelo que a Lei Federal estabelece deveria ser R\$ 712,50. A Lei do piso salarial nacional determina no parágrafo 4º do art. 2º que na composição da jornada de trabalho deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades diretamente com alunos, o que significaria 20 horas para quem tem jornada de 30 horas. Entretanto, pela Lei 2.249/2006 o Município de Mossoró instituiu 25 horas para jornada de 30 horas.

Como se observa, apesar de o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de Mossoró ser considerado um avanço pelo SINDISERPUM, tal plano, ainda apresenta muitas dificuldades para os docentes, tanto no tocante à remuneração e, principalmente, no que se refere às condições de trabalho.

A Constituição de 1988 e a Lei 9.394/1996 determinam os princípios da valorização do magistério. O PNE, no diagnóstico sobre a formação dos professores e valorização do magistério, apresenta uma situação no campo da

remuneração dos docentes, após a implantação do FUNDEF, que exalta a ação do Fundo ao destacar que ele está fazendo mudança fenomenal nos municípios e estados onde os professores recebiam salários inferiores ao salário mínimo. Entretanto, destaca também que nos estados e municípios onde os professores recebiam salários mais altos do que o possibilitado pelo FUNDEF, não houve melhoria para os professores, antes dificuldades adicionais para os estados e municípios manterem o padrão de remuneração. Tal exaltação merece análise mais apurada.

Ora, isso é uma incoerência, principalmente, quando se trata de valorização profissional, pois ao invés de o FUNDEF contribuir para melhorar a situação salarial de todos os professores, verificam-se inclusive prejuízos. O que se pode concluir é que, com a implantação do Fundo, os estados e municípios que, antes da vigência do FUNDEF, se preocuparam em conceder remuneração razoável aos professores, passaram a custear a melhoria salarial do magistério dos estados e municípios que tinham salários miseráveis com a vigência do Fundo.

Portanto, a desvalorização dos profissionais da educação, condições inadequadas de trabalho e ausência de política de valorização social e econômica dos profissionais da educação têm sido motivos para muitos professores abandonarem ou se decepcionarem com a profissão. Seja em Mossoró, ou no Brasil.

No Calendário Escolar para o ano de 2008 consta a existência de quatro cursos de formação continuada para professores do 1º ao 5º ano, uma oficina especificamente para professores do 6º ao 9º ano e encontros com diretores supervisores e professores da zona rural. Vale ressaltar que os cursos e encontros ofertados para os profissionais da zona rural, listados no Calendário Escolar de 2008, tinha previsão de realização, na sede do Município e no mesmo local, portanto não facilita o acesso e nem participação desses profissionais. Já para os cursos ofertados para os professores da zona urbana, verifica-se também a mesma dificuldade de acesso, de uma vez que os cursos se realizam no centro da cidade, ou no bairro Alto de São Manoel. Portanto, não há consulta prévia aos professores sobre os locais que poderiam ser mais

adequados, ao contrário: o professor tem que se adaptar ao local determinado pelo Sistema.

Outro dado importante a ser destacado é que, para os professores que trabalham com os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, verifica-se, no calendário de 2008, a existência de vários cursos ao longo do ano. Todos com carga horária de 180 horas e para os professores do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, observa-se apenas a existência de uma oficina durante o mês de maio de 2008.

Chama-se atenção para o fato de que o PME coloca entre os objetivos e metas, especificamente o item nº 8: “Organizar e implementar, no prazo de dois anos em todo o sistema de ensino, para todos os níveis e modalidades de educação um programa de formação em serviço para docentes e funcionários técnicos administrativos”.

No Plano de Ações e Metas da GEED que vem sendo desenvolvido desde 2005, dentre as ações referentes à formação e ao trabalho docente no ano 2008 destacamos: a realização de dois encontros com professores do 6º ao 9º ano a fim de apoiá-los em sua prática, apoio aos gestores no sentido de reduzir a falta do professor, sob a responsabilidade da coordenadora de gestão; realização de capacitação em serviço para professores alfabetizadores, ministrado pela coordenadora do Circuito Campeão; realização de capacitação inicial para os professores e supervisores pedagógicos das turmas de correção de fluxo, sob a responsabilidade da Coordenadora de Correção de fluxo. garantia do provimento de recursos didáticos como material dourado, alfabeto móvel, sob a responsabilidade da Coordenadora do Circuito Campeão; ampliação de recursos didáticos específicos para as turmas de alfabetização sob a responsabilidade da Coordenadora de Rede; avaliação do desempenho dos professores alfabetizadores, assistindo-os em suas dificuldades propondo estratégias inovadoras.

Pelos dados, observa-se que houve empenho da equipe da GEED e do SME no sentido de melhorar as condições de trabalho e a formação dos professores. Aqui vale lembrar que, para ensino de qualidade, o professor precisa de condições de trabalho incluindo a formação continuada de boa qualidade

que possibilite boa formação intelectual e cultural – que envolva princípios técnicos, éticos e políticos.

2.4.3 No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas

As ações e metas implantadas pelas escolas a partir de 2005, em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, visando melhoria da qualidade da educação, continuavam sendo executadas em 2008. Nesse item, serão apresentadas as ações das três escolas pesquisadas, especificamente as concernentes à formação de professores e as condições efetivas de trabalho docente.

2.4.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira

No plano de ações da escola para 2008 vislumbram-se diversas ações sobre o eixo formação de professores e condições efetivas do trabalho docente dentre as quais destacamos:

- a) Ações implementadas pelo diretor: assegurar a participação dos professores em cursos de capacitação; assegurar a realização de extrarregência; fazer cumprir o calendário de reposição de aulas; acompanhar e estimular o professor, no que se refere às atividades diárias e ao cumprimento do horário de trabalho; informar a GEED os casos de licença e aulas excedentes por parte dos professores; valorizar professor com 100% de frequência.
- b) Ações do coordenador pedagógico: sensibilizar o professor para trabalhar novas metodologias de ensino.

Vislumbram-se ainda ações como: manter professores informados das transferências de alunos na escola, essa ação é de responsabilidade da secretaria geral da escola.

Merece atenção um fato observado ao longo da análise do plano da escola: a concentração na figura do diretor da responsabilidade das ações a serem executadas. Contraditoriamente, das três escolas pesquisadas, essa foi a única que apontou em seu plano ações no sentido de reunir os conselhos existentes na escola, a saber: o Conselho Escolar e o Conselho Fiscalizador. Aqui é importante lembrar que, tanto a política nacional, quanto a política municipal

ênfatizam a democratização da gestão escolar, como fator de conquista da qualidade na educação, enfim: da democratização da educação.

2.4.3.2 Escola Municipal José Bonifácio

Dentre as ações e metas planejadas para 2008, especificamente as concernentes à formação de professores e as condições efetivas de trabalho docente, destacamos:

- a) Ações implementadas pelo diretor: garantir o pagamento do déficit de aulas no tempo previsto; valorizar o professor com 100% de frequência.
- b) Ações executadas pelo coordenador pedagógico: formação continuada sobre alfabetização, estratégias de ensino, leituras e produção de texto; capacitação com os professores no que se refere ao perfil do professor alfabetizador; formação continuada para os professores enfocando o tema autoestima; realizar encontros de extra-regência para planejamento e replanejamento.
- c) Ações realizadas pelos professores: capacitação de professores no uso da informática educacional, realizada pelo professor de informática.

2.4.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi

As ações e metas implantadas pelas escolas a partir de 2005, em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, visando à melhoria da qualidade da educação, continuavam sendo executadas em 2008, especificamente para esse eixo de análise, enfatiza-se o seguinte:

- a) Ações implementadas pelo diretor: investir na valorização da presença do professor na escola; sensibilizar professores e coordenadores quanto à importância da presença do aluno nas atividades escolares por meio de encontros e estudos; dinamizar campeonato de frequência do professor com premiação, garantir a realização da extra-regência; divulgar prêmio professor alfabetizador campeão de frequência. Garantir na sala de aula a existência de caixa com 40 livros de literatura infantil, alfabeto móvel e material dourado.
- b) Ações executadas pelo coordenador pedagógico: assegurar encontros com abordagens técnico-administrativas e pedagógicas para garantir a atuação do professor; promover quatro cursos dirigidos para professores; garantir planejamentos com professores

do 2º ano para criação de técnicas e abordagens que facilitem a aprendizagem; visitas as salas de aula para acompanhamento de rotina e sugerir o uso de recursos didáticos.

2.5 Progressão escolar

Nesse ponto, serão discutidos aspectos da reforma que tratam da progressão do aluno e será apresentado um quadro da situação do ensino fundamental no Brasil e no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró em relação ao acesso a permanência, aprovação e reprovação do aluno.

2.5.1 Nas políticas nacionais

Um dos princípios da educação nacional previsto no art. 2º da LDB é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei 9.394/1996, no art. 12, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”.

No art. 24 da LDB, o eixo progressão do aluno está contemplado inciso II alíneas “a” e “c”, quando determina que a classificação em qualquer série ou etapa do ensino fundamental poderá ser feita por “por promoção, para alunos que cursarem com aproveitamento, a série ou fase anterior na própria escola.” A classificação poderá ser feita também:

“independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.”

Ainda no art. 23 inciso V, a Lei 9.394/1996 determina que, para a verificação do rendimento, a avaliação do desempenho do educando poderá ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como também dos resultados durante o período sobre os de eventuais provas finais.

A verificação do rendimento poderá observar outros critérios como aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e avanço nos cursos e nas

séries por meio de verificação do aprendizado; estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento.

Como se vê, a Lei estabelece diversos critérios e mecanismos que visam à promoção do aluno para a série subsequente ou para séries mais adiantadas, nos casos de aceleração de alunos com distorção idade/série. Tais critérios evitam a retenção do aluno na série, mas, muitas vezes, não garantem a qualidade da aprendizagem.

O fracasso escolar sensibilizou os elaboradores do PNE, como fruto dessa preocupação com a repetência e a evasão escolar fez-se que o referido plano apontasse para necessidade de adoção de políticas educacionais destinadas à correção da distorção idade/série. Assim as classes de aceleração são citadas nas diretrizes do plano como alternativa inovadora no sentido de tentar promover a universalização do ensino e diminuição da repetência.

Portanto, entre os objetivos e metas do PNE, a universalização do acesso ao ensino fundamental é meta a ser alcançada no prazo de cinco anos a partir da vigência do plano, garantindo o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Mesmo que seja necessária, para isso, a adoção de programas específicos em algumas regiões, com a colaboração da União, dos estados e dos municípios. É também meta do referido plano regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de evasão e repetência, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso.

Diante do exposto, se fará, em seguida, exposição sobre a matrícula, a aprovação, a evasão e a repetência escolar no ensino fundamental: a situação do Brasil após nova política e a reforma da educação.

O Brasil, de acordo com dados do MEC/INEP – sinopse estatística de 1996, registrou matrícula no ensino fundamental – ensino regular – de 33.131.270 alunos. Sendo 6.404.406 na 1ª série; 5.193.631 na 2ª série; 4.493.805 na 3ª série; 3.935.398 na 4ª série; 4.397.913 na 5ª série; 3.489.240 na 6ª série; 2.873.863 na 7ª série e; 2.343.014 na 8ª série.

Pela tabela Tabela 2-15, a seguir, é possível visualizar a quantidade de alunos matriculados, na primeira série, muito superior a quantidade de alunos

matriculados na 8ª série, o que pode significar número muito alto de alunos reprovados ou evadidos ao longo dos oito, ou nove anos do ensino fundamental.

Tabela 2-15
Matrícula no ensino fundamental regular, por série:
Brasil – 1996-2007

Ano	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
1996	-	6.404.406	5.193.631	4.493.805	3.935.398	4.397.913	3.489.240	2.873.863	2.343.014	33.131.270
1997	-	6.575.734	5.154.094	4.724.389	4.113.911	4.510.872	3.630.218	2.993.337	2.526.833	34.229.388
1998	-	7.079.742	5.170.049	4.684.209	4.399.330	4.656.172	3.834.103	3.218.865	2.750.084	35.792.554
1999	-	6.596.785	5.317.321	4.712.986	4.311.984	4.808.240	3.931.455	3.455.729	2.925.242	36.059.742
2000	-	6.074.649	5.053.418	4.772.795	4.310.644	4.762.339	4.031.797	3.575.488	3.136.818	35.719.948
2001	-	5.978.272	4.782.389	4.625.014	4.342.009	4.763.018	3.969.575	3.622.550	3.221.262	35.298.089
2002	-	5.818.388	4.764.926	4.492.856	4.304.217	4.814.111	3.960.133	3.657.202	3.338.529	35.150.362
2003	-	5.575.157	4.709.170	4.434.020	4.199.909	4.091.702	3.993.340	3.000.209	3.274.370	34.430.749
2004 ¹	739.714	4.969.791	4.548.305	4.334.171	4.155.147	4.533.470	3.990.425	3.514.653	3.199.938	34.012.434
2005	908.052	4.816.849	4.417.501	4.177.063	4.146.400	4.520.875	3.891.836	3.476.179	3.180.616	33.534.561
2006	1.336.992	4.602.744	4.317.289	4.060.900	4.020.675	4.517.883	3.881.120	3.409.231	3.135.829	33.282.663
2007	1.957.337	4.029.748	4.102.657	3.856.011	3.836.615	4.277.648	3.769.816	3.278.540	3.013.901	32.102.273

¹A partir de 2004 alguns sistemas passaram a organizar o ensino fundamental em 9 anos.
Fonte: MEC/INEP – Sinopse Estatísticas de 1996 a 2007

Já em 1997, percebe-se aumento superior a um milhão, na quantidade de alunos matriculados, em relação ao ano de 1996, entretanto o aumento da matrícula na 8ª série é inferior a duzentos mil alunos. Enfim, os dados referentes à matrícula mostram crescimento do acesso, mas acréscimo que precisa ser analisado quando se trata da reprovação e permanência do aluno, na escola, pois pelos dados apresentados pelo MEC/INEP, na sinopse estatística de 1998, registra-se em 1997, total de 3.862.345 de alunos reprovados, sendo 1.192.773, na 1ª série. Vale ressaltar que o ano de 1997 é o primeiro ano da chamada década da educação e no ano de 1998 tiveram início os repasses dos recursos do FUNDEF para os municípios e estados com base nos dados do censo escolar do ano anterior.

A reforma do financiamento da educação implementada pelo FUNDEF não parece, entretanto, ter causado impacto significativo no que tange às matrículas no ensino fundamental, menos ainda em relação à ampliação de oportunidades de progressão nesta etapa do ensino básico, tal como se pode verificar pelos dados das Tabela 2-15 e Tabela 2-17.

É possível estabelecer alguma relação entre o crescimento de matrículas totais entre os anos de 1996 e de 1999 e o FUNDEF, na medida em que o financiamento passou a ser calculado pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental. A partir de 1999, entretanto, o número total de matrículas se estabiliza. Se procedem as argumentações governamentais de que o acesso a esse nível de ensino se universalizou, pode-se inferir que ele estaria quase universalizado antes da vigência do Fundo, pois após sua vigência, o crescimento das matrículas foi inferior a 10%.

Com relação à matrícula inicial, verifica-se que houve crescimento de 1996 a 1999, mas, a partir de 2000, registrou-se decréscimo acentuado, chegando em 2002 com número de matrículas na 1ª série 10% mais baixo que o ano base de 1996. Isto parece refletir muito mais a consequência das políticas de não reprovação (progressão continuada, sistemas de ciclo), que impactos do novo modelo de financiamento.

Isto fica ainda mais evidente quando se constata que, em todos os anos da série, ocorreu decréscimo das matrículas nas 2ª 3ª e 4ª séries, em relação às matrículas na 1ª série, embora deva se reconhecer que, esse decréscimo foi se tornando menos acentuado a cada ano.

Mas, as matrículas na 5ª série, em todo o período, sofreram crescimento em relação às da 4ª série, o que evidencia que esta última série do 1º ciclo que em várias unidades da federação é a única, em que o aluno pode ser retido neste ciclo, exerceu um represamento na progressão dos alunos, e nos anos seguintes se matriculam com atraso na 5ª série; estas matrículas, somadas aos dos alunos que seguiram o percurso regular, redundam em aumento significativo das matrículas entre essas séries.

As tabelas Tabela 2-17 e Tabela 2-18, que apresentam os números referentes à reprovação e abandono de alunos no ensino fundamental de 1ª a 8ª série do ensino regular, ilustram essa realidade.

Na análise da Tabela 2-15, observa-se que, de 1996 a 2000, o número de alunos matriculados cresceu em mais de dois milhões, mas a partir de 2001 observa-se queda de mais de três milhões até 2007. Já o número de alunos

reprovados que havia caído a partir de 1996 até 1998, conforme Tabela 2-17 começou a subir a partir de 1999 até 2004.

Quanto ao número de alunos que se afastaram da escola por abandono, observa-se pela Tabela 2-18, que houve decréscimo de 2.896.816 em 2001 para 2.314.490 em 2005. Esses números, entretanto ainda são muito altos para um país que prometeu reduzir a repetência e a evasão escolares em 50%, num prazo de cinco anos, a partir de 2001.

A constatação de tendência do aumento da taxa de reprovação no ensino fundamental é comprovada por outros estudos, por exemplo, Franco (2004) afirma que, a partir de 1998, a taxa de reprovação no ensino fundamental começou a estabilizar em patamar muito elevado e que, no período imediatamente anterior, o índice de reprovação nessa etapa da educação básica havia diminuído.

Os estudos realizados por Franco (2004) realçam a gravidade da repetência escolar no ensino fundamental. Apontam, portanto, para a deterioração da qualidade da educação nessa etapa da educação básica. Conforme a Tabela 2-16.

Tabela 2-16
Taxa de repetência no ensino fundamental – Brasil – 2001

Etapa da educação Básica	Série e Percentual de Repetência			
Ensino Fundamental 1ª parte	1ª 32%	2ª 20%	3ª 17%	4ª 14%
Ensino Fundamental 2ª parte	5ª 24%	6ª 17%	7ª 16%	8ª 15%

Fonte: Franco (2004)

O Plano Nacional de Educação em vigor, desde Janeiro de 2001 preconiza no objetivo/meta 3 para o ensino fundamental:

“Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.”

Os números da Tabela 2-16, acima, e os dados da Tabela 2-17 e Tabela 2-18, a seguir, reforçam a crítica que Azanha (1992) fez à reforma educacional

em São Paulo, no início dos anos de 1990. Para ele, não é uma lei, nem um conjunto de normas determinadas pelos órgãos centrais da secretaria de educação que vai promover a melhoria da educação e a autonomia da escola.

Tabela 2-17
Reprovados no ensino fundamental regular, por série: Brasil – 1995-2005

Ano	Ano Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
1995	-	1.252.284	973.365	582.169	383.081	821.145	532.083	331.168	176.985	5.052.280
1996	-	1.190.117	848.446	549.955	356.259	759.658	474.308	295.964	169.283	4.643.990
1997	-	1.192.773	694.239	424.441	286.099	553.328	349.518	225.778	136.169	3.862.345
1998	-	1.144.199	620.051	380.610	277.582	437.373	292.522	194.931	137.673	3.484.941
1999	-	1.023.016	683.056	398.319	343.294	499.037	357.042	248.656	183.460	3.735.880
2000	-	913.973	681.521	438.002	363.439	536.509	390.132	275.712	225.207	3.824.495
2001	-	901.878	649.518	437.138	389.401	573.902	389.787	286.136	248.407	3.876.167
2002	-	867.454	669.099	443.620	396.220	637.910	447.920	325.431	276.146	4.063.800
2003	-	811.618	668.935	463.355	403.345	665.398	476.331	341.319	299.130	4.147.757
2004	29.989	801.411	686.338	464.946	438.943	712.848	522.517	369.638	337.279	4.369.909
2005	42.964	763.401	649.943	432.210	426.767	732.447	524.000	386.222	343.108	4.301.062

Fonte: MEC/INEP Sinopses Estatísticas de 1995 a 2006

Analisando a Tabela 2-17 observa-se que na 1ª série há redução substantiva e constante, em todo o período, do índice de reprovação, em 2005 o índice de reprovação nessa série é de 61% do ocorrido em 1995. Nas 2ª e 3ª séries, os números apontam para redução significativa até 1997 e, daí para frente, o índice de reprovação se estabiliza respectivamente em torno de 650 mil (2ª) e 450 mil (3ª). Já na 4ª série há redução de 1996 para 1998 e tendência à elevação no período posterior até 2005.

Nas séries finais do ensino fundamental, de 5ª a 8ª, o fenômeno se repete: diminuição da repetência escolar, nos primeiros anos da reforma até 1998 com tendência de crescimento nos anos posteriores, até 2005.

O que se pode concluir pela análise das Tabelas 2-15, Tabela 2-16 e Tabela 2-17, é que as reformas (FUNDEF, sistemas de ciclo, progressão continuada) tiveram impacto inicial, mas sofreram recrudescimento da reprovação nos últimos anos. Portanto, a estratégia utilizada para promover a qualidade do ensino fundamental não surtiu efeito nem em termos quantitativos.

Tabela 2-18
Afastados por abandono no ensino fundamental regular,
por série – Brasil – 1996-2005

Ano	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
1996	-	800.869	431.613	332.145	270.130	639.330	418.985	309.820	211.281	3.414.173
1997	-	816.013	394.001	317.427	248.660	565.306	365.391	276.518	193.455	3.176.711
1998	-	899.418	417.621	332.270	279.386	578.655	390.752	210.075	179.223	3.429.275
1999	-	749.810	403.867	329.715	259.451	577.698	394.987	327.213	261.060	3.303.801
2000	-	683.791	391.930	349.464	283.587	608.533	413.095	352.929	319.782	3.403.111
2001	-	549.006	292.204	289.326	238.110	551.100	357.810	323.903	295.357	2.896.816
2002	-	486.387	254.407	258.583	218.950	549.459	356.911	337.145	313.093	2.774.935
2003	-	439.296	246.270	240.588	209.145	525.728	476.331	341.319	299.265	2.670.238
2004	40.907	409.417	240.495	222.454	211.533	504.789	377.162	325.131	316.438	2.648.326
2005	50.034	345.312	204.602	190.202	183.458	445.709	332.975	286.391	275.807	2.314.490

Fonte: MEC/INEP- Sinopses Estatísticas de 1996 a 2005

Analisando a Tabela 2-18, observa-se que há redução na evasão de 1ª a 4ª série e de 5ª a 7ª série; também se observa redução no abandono escolar, mas em percentuais muito menores. Na 1ª série, que em 1996 teve abandono de 800.869 alunos, em 2005 a evasão foi de 345.312 alunos. Na 8ª série registra-se redução de 1996 para 1998, mas a partir de 1999 a 2005 o número de evadidos oscilou entre 316.438 a 261.060.

Na análise dos números da Tabela 2-18, especificamente, os dados de 2001, ano em que passou a vigorar a Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – até 2005, mais uma vez constata-se que o que preconiza o objetivo/meta 3 está longe de ser cumprido. Em 2001 o abandono foi de 2.896.816 e em 2005 o número de alunos que abandonaram o ensino fundamental foi 2.314.490. Apesar de ter havido diminuição do abandono, esse número indica distância muito grande entre a realidade e os 50% estabelecidos pela referida Lei.

Pelos dados do INEP publicados na sinopse estatística 2006, no Brasil, a taxa de abandono no ensino fundamental em 2005 foi 5,7% nos primeiros 5 anos e de 9,6% nos anos finais, número ainda muito alto. Isso é forte indício de que, apesar de a legislação brasileira preconizar a redução do abandono escolar, os números mostram que o problema persiste. Portanto, no Brasil, ainda não se conseguiu superar o problema da evasão escolar, pois elevado número de alunos abandona a escola antes de concluir o ensino fundamental. Apesar

de que, no SME de Mossoró, constata-se redução muito grande no que se refere à evasão escolar, conforme o item seguinte deste estudo.

2.5.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró

Entre as diretrizes do PME que visam à progressão do aluno do ensino fundamental está à implementação de ações que favoreçam a redução significativa das taxas de abandono escolar e de reprovação, garantindo com isso a extinção da defasagem idade-série.

Já na lista de objetivos e metas a serem alcançadas, o plano preconiza a redução em 50% da evasão escolar, nos primeiros três anos de execução do PME. Para a concretização desse objetivo, o SMEM buscará ajuda junto aos órgãos competentes, no sentido de adotar alternativas eficazes que garantam a permanência do aluno na escola.

Para a consecução desse objetivo, o que se observa é que o Sistema de Educação e as escolas têm buscado mais sistematicamente ajuda junto aos órgãos como: Conselho Tutelar, Juizado da Infância – que exerce coação junto aos alunos, pais e responsáveis e menos ajuda com atividades e profissionais que conquistassem o aluno para ele permanecer com prazer na escola e não por força dos órgãos de controle e acompanhamento.

Outro objetivo do referido plano para o ensino fundamental que diz respeito à progressão é o que busca reduzir em 50% o índice de reprovação na rede escolar de Mossoró, no prazo de cinco anos a partir da vigência do PME.

Diante do exposto, será feita, em seguida, rápida exposição sobre a matrícula, a aprovação, a evasão e a repetência escolar no ensino fundamental no SMEM após as novas políticas e a reforma da educação.

Na justificativa do PME instituído pela Lei Municipal 1.978/2004, define-se como um dos princípios da educação municipal a “igualdade de condições para o acesso, permanência e a aprendizagem dos alunos na escola”; e determina-se como objetivo do órgão municipal de educação: “priorizar o Ensino Fundamental Regular em 9 anos, para estudantes, na faixa etária de 6 a 14 anos [...], eliminar a evasão escolar, centralizar, registrar e divulgar as informações relativas à Educação Municipal.” (MOSSORÓ. PME, 2004:19).

Em consonância ao ocorrido no Brasil, desde a implantação das políticas a partir de 1996, a matrícula em Mossoró vem caindo ano a ano. A Tabela 2-19, com dados sobre a matrícula no Sistema Municipal de Educação a partir de 2000, comprova essa tendência de queda nas matrículas no ensino fundamental. Isso pode ser indício de que o ensino fundamental está sendo universalizado.

Tabela 2-19
Matrículas no ensino fundamental regular,
Sistema Municipal de Ensino – Mossoró – 2000-2008

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Matricula									
Total	16.537	16.329	15.823	15.503	13.961	14.192	13.752	13.360	13.322
Final	15.319	14.834	14.213	14.035	12.452	12.819	12.503	12.584	12.518

Fonte: Arquivos do Departamento de Registro Escolar da GEED – 2008

Os números da Tabela 2-20 a seguir revelam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Município de Mossoró, o número de alunos reprovados nas 2ª e 4ª séries é muito alto; ressalte-se que, com a instituição do ciclo básico, somente na 2ª e 4ª séries a reprovação é permitida. Já nos anos finais do ensino fundamental, pelos dados da tabela 20, o destaque é para a repetência na 5ª série. Nas 6ª e 7ª séries o número é muito alto e sofre queda na 8ª série.

Tabela 2-20
Movimento e rendimento escolar no ensino fundamental
Sistema Municipal de Educação Mossoró, RN – 2001

Movimento e Rendimento	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Afastados por abandono	229	154	74	119	517	312	205	148
Afastados por transferência	172	273	184	161	298	180	148	100
Aprovados	1.683	1.074	1.401	1.163	1.380	1.180	943	932
Reprovados	4	711	14	213	558	274	136	37

Fonte: PME 2004.

O destaque para o índice de reprovação é na 5ª série que, após a ampliação do ensino fundamental, corresponde ao 6º ano. Pois tanto nos arquivos da GEED, quanto nas informações do MEC/Indicadores Demográficos Educacionais dados de 2008, a taxa de reprovação na 5ª série/6º ano é muito alta,

por exemplo, no ano de 2007, a taxa de repetência na série/ano, foi superior a 37.% e, em 2001, foi superior a 24%. Dito de outra forma, o problema da repetência, ao invés de diminuir, se agrava na medida em que a reforma avança (ver Tabela 2-21).

Esta situação é inquietante porque, desde o início dos anos de 1990, está em vigor a reforma educacional para a educação, especialmente no que se refere ao ensino fundamental. A Lei do FUNDEF, que vigorou de 1998 até 2006, é um exemplo, ressaltando-se que, pela referida Lei, o município recebia os recursos com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior.

No caso de Mossoró, sab-se que o sistema de ciclos – implantado com vistas à melhoria dos índices de evasão, repetência e aproveitamento do aluno – foi instituído, desde 1999, com o Regulamento do Ciclo Básico/CME. Mas os dados demonstram que tais medidas não atingiram os objetivos aos quais se propunham.

O que se observa é que ao tratar de questão que exige ação urgente no sentido de reverter o quadro de fracasso no ensino fundamental, o Plano Municipal de Educação estabeleceu como meta para os primeiros três anos de vigência do plano: a) reduzir em 50% a evasão; b) que todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos. E ainda que, somente, em cinco anos o índice de reprovação seria reduzido em 50%. (MOSSORÓ, PME, 2004).

A Tabela 2-21, a seguir, confirma a tendência nacional de recrudescimento da reprovação, pois os dados de 2001, 2005 e 2007, que apresentam as taxas de rendimento no ensino municipal, por série, dá uma ideia minuciosa dessa tendência de aumento da repetência. Comprova-se que, nos anos iniciais, há queda na reprovação somente nos anos/série do ciclo básico em que não é permitida à reprovação de alunos e nos anos finais o aumento da taxa de reprovação é constante.

Tabela 2-21
Taxa de rendimento, ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação – Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007

Fase/ Nível	Ano	Taxa de aprovação			Taxa de reprovação			Taxa de abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1ª série/ 2º ano do EF	2001	89,7	87,1	89,0	0,3	0,0	0,2	0,0	12,9	10,8
	2005	82,6	77,7	81,5	15,6	18,4	16,2	1,8	3,9	2,3
	2007	99,6	99,6	99,6	0,1	0,0	0,1	0,3	0,4	0,3
2ª série/ 3º ano do EF	2001	69,3	60,8	67,5	25,4	31,5	26,7	5,3	7,7	5,8
	2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2007	76,0	70,0	74,7	23,6	29,8	24,9	0,4	0,2	0,4
3ª série/ 4º ano do EF	2001	95,0	92,9	94,5	1,2	0,0	0,9	3,8	7,1	4,6
	2005	98,5	95,6	97,9	0,5	0,6	0,5	1,0	3,8	1,6
	2007	99,6	99,2	99,5	0,2	0,0	0,2	0,2	0,8	0,3
4ª série/ 5º ano do EF	2001	80,0	75,7	78,9	14,0	12,0	13,5	6,0	12,3	7,6
	2005	76,0	76,5	76,1	22,6	20,0	22,0	1,4	3,5	1,9
	2007	74,7	70,8	73,8	24,5	29,2	25,6	0,8	0,0	0,6
5ª série/ 6º ano do EF	2001	63,4	54,6	61,9	24,2	25,7	24,5	12,4	19,7	13,6
	2005	54,0	62,5	55,6	39,1	26,2	36,7	6,9	11,3	7,7
	2007	60,1	53,9	58,7	36,6	39,1	37,2	3,3	7,0	4,1
6ª série/ 7º ano do EF	2001	72,5	64,6	71,4	16,6	20,2	17,1	10,9	15,2	11,5
	2005	69,6	76,0	70,8	26,6	16,4	24,6	3,8	7,6	4,6
	2007	73,7	68,0	72,5	24,6	26,7	25,0	1,7	5,3	2,5
7ª série/ 8º ano do EF	2001	81,4	80,0	81,2	11,2	4,4	10,2	7,4	15,6	8,6
	2005	76,8	84,8	78,2	18,8	6,4	16,6	4,4	8,8	5,2
	2007	78,7	77,0	78,4	20,1	16,5	19,3	1,2	6,5	2,3
8ª série/ 9º ano do EF	2001	91,3	88,6	90,9	3,0	5,7	3,4	5,7	5,7	5,7
	2005	85,8	89,1	86,4	11,2	5,1	10,1	3,0	5,8	3,5
	2007	86,8	85,8	86,6	9,7	9,5	9,7	3,5	4,7	3,7

Fonte: MEC/IDE 2008

Observando-se a Tabela 2-21 acima, percebe-se que, até a 3ª série ou 4º ano, as taxas de reprovação caíram de 2001 para 2007. Na 3ª série, por exemplo, chegou a 0,2% em 2007. Já na 4ª série/5º ano, há aumento significativo na taxa de reprovação de 2001 para 2007, pois em 2001 a taxa de reprovação, nessa série foi 13,5% em 2005, foi 22,0% e em 2007 foi de 25,6%. Quanto aos anos finais, as taxas de reprovação são altas, com tendência de crescimento constante.

Na 5ª série, que corresponde ao 6º ano do ensino fundamental, a taxa de reprovação foi de 24,5% em 2001, 36,7% em 2005 e 37,2% em 2007. No que tange à taxa de evasão registra-se queda constante de 2001 a 2007, entretanto na zona rural a taxa de evasão ainda foi de 7,0% em 2007.

Vale ressaltar que na Tabela 2-21 há dado interessante na taxa de abandono: mesmo com a queda constante nos três anos, em todas as séries,

com exceção da 4ª série 5º ano em 2007, na zona rural, a taxa de evasão é mais elevada que na zona urbana do município.

Na 6ª série, a taxa de reprovação também sofre aumento constante nos três anos, pois aumentou de 17,1% em 2001 para 25,0% em 2007. Quanto à taxa de evasão caiu de 11,5% em 2001 para 2,5% em 2007, mas na zona rural essa taxa ainda é 5,3%.

Na 7ª série, a taxa de reprovação cresceu 9,1% de 2001 para 2007, já a evasão caiu de 8,6 para 2,3%. Na 8ª série, a reprovação em 2001 foi 3,4%, em 2005 foi 10,1% e em 2007 foi 9,7% e a evasão caiu 2,0% no mesmo período.

O que se pode concluir pela análise da Tabela 2-21 é que o sistema de ensino de Mossoró conseguiu avançar no que se refere à permanência do aluno na escola, mas regrediu no que se refere à repetência, pois na 4ª série e em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental tiveram tendência de crescimento na taxa de reprovação de 2001 a 2007. Assim sendo, pode-se afirmar que a política de redistribuição de recursos não foi suficiente para solucionar o problema da repetência do ensino fundamental no Brasil nem em Mossoró.

Quanto à queda no índice de reprovação dos anos iniciais até a 3ª série que corresponde ao 4º ano, é provável que seja por causa da implantação do ciclo básico que retém a reprovação nos primeiros anos em que o aluno não pode ser reprovado. Portanto, a preocupação deve ser com o problema a ser enfrentado no futuro quando esses alunos chegarem às séries posteriores dos anos iniciais e nas quatro últimas séries do ensino fundamental.

Como se comprova pelos números da Tabela 2-21 as estratégias para reverter o problema do fracasso escolar não surtiram efeito, pois assim como no Brasil, em Mossoró a reprovação escolar continua muito alta. Portanto, a reforma não cumpre o que preconiza, desde 1996.

Os dados da Tabela 2-22, a seguir, ilustram e comprovam a tendência do agravamento do problema da reprovação em Mossoró. Embora os dados apontem para taxa muito elevada em 1996, precisamente, 26,3% e, se observa

que em 1997 a taxa de repetência foi de 15,4% nos anos seguintes a taxa oscilou entre 16,7% e 13,3% até 2001 e a partir de 2002 a taxa começa subir com oscilação entre 18,1% e 15,2%, até 2008.

O que se pode concluir com isso é que, antes da reforma do financiamento, a taxa de reprovação já havia sofrido queda e que, a partir do FUNDEF e da adoção das estratégias para a queda dos índices de reprovação, pouca coisa mudou, pois em 1997, a reprovação foi em torno de 15,4%, e em 2008, a taxa de reprovação foi de 15,2%. Conforme a Tabela 2-22.

Tabela 2-22
Taxa de reprovação no
ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação
Mossoró, RN – 1996-2007

Ano	Reprovação no ensino fundamental
1996	26,3%
1997	15,4%
1998	16,7%
1999	15,4%
2000	14%
2001	13,3%
2002	15,6%
2003	15,9%
2004	18,1%
2005	16,8%
2006	17,2%
2007	17,6%
2008	15,2%

Fonte: Arquivos do Departamento de
Registro Escolar da GEED – 2008

Essa análise de que a reforma educacional não conseguiu promover mudanças significativas na progressão pode ser comprovada nacionalmente por meio de consulta a outras fontes, pois o informativo MEC datado de julho de 2004, noticiava que o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2003 apresentava desempenho insatisfatório em todas as séries avaliadas. Destacava também que: “Dos alunos que frequentaram a 4ª série do ensino fundamental, 55% apresentam desempenho escolar considerado crítico

ou muito crítico em leitura, de acordo com o SAEB 2003.” (Brasil/MEC, 2004:8).

Já a então secretária de educação infantil e fundamental do MEC, em entrevista concedida, à revista **Aprender**, em setembro de 2003, declarava que 59% dos alunos brasileiros têm sérias deficiências de letramento, na 4ª série do ensino fundamental, ou dito de outra forma, “[...] crianças que estão na escola há, no mínimo, quatro anos e muitas há cinco, seis anos não adquiriram competências de leitura consideradas suficientes para sua faixa de escolarização.” (**Aprender**, 2003:3).

Como se pode observar pelos dados apresentados, apesar da implantação da reforma ter como alvo principal o sucesso do aluno, o fracasso escolar continua sendo problema. Os planos são formulados, a reforma está sendo executada, mas não conseguiu chegar à escola, ou melhor, ao aluno.

Com o intuito de reverter esse quadro desolador, a GEED vem implementando um Plano de Ações e Metas, desde 2005, e especificamente sobre a progressão do aluno. Nesse sentido, pode-se destacar que a concretização das ações e metas referentes à frequência de alunos resultou em percentual que variou entre 87% e 89%, de 2005 a 2007 (ver Quadro 2-1). Já a reprovação por falta, nesse período ficou entre 1,8% a 1,2 % para os anos iniciais e, para os anos finais a reprovação que foi de 5,4% em 2005 e caiu para 1,4% em 2006 e em 2007 o percentual de reprovação por falta foi de 1,5%, conforme Tabela 2-1 Tabela 2-23, a seguir.

Tabela 2-23
Índice de reprovação por falta no ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação Mossoró – 2005 – 2006 – 2007

Reprovação por falta		
2005	2006	2007
1º ao 5º ano – 1,8%	1º ao 5º ano – 1,5%	1º ao 5º ano – 1,2%
6º ao 9º ano – 5,4%	6º ao 9º ano – 1,4%	6º ao 9º ano – 1,5%

Fonte: Arquivos da GEED – 2008 – Plano de Ações e Metas 2008

Pela Tabela 2-23 pode-se observar queda significativa no índice de reprovação por falta nos anos finais do ensino fundamental que de 5,4% em 2005, caiu para 1,5% em 2007.

A meta para 2008 foi atingir percentual de 1,5% de reprovação por falta, nos anos finais. Isso é avanço que se deve enfatizar no que se refere à permanência do aluno na escola.

Após a adesão do Sistema Municipal de Ensino ao programa circuito campeão do Instituto Ayrton Senna o controle de frequência, tanto do aluno quanto do professor, passou a ser diário. Dito de outra forma, a meta de estimular a frequência escolar, foi atingida pela instituição de regras e não por meio da decisão de oferecer atividades que estimulassem a presença do aluno na escola. Inclusive no Plano de Ações e Metas do Sistema Municipal de Educação constava nas ações para 2008, orientação e acompanhamento, pela superintendência escolar de medidas aplicativas aos alunos infrequentes.

Nesse sentido, o plano de Ações e Metas tem orientado a implementação de ações que incentivem a frequência de alunos e sua participação nas atividades escolares. Parceria entre a GEED e o Ministério Público. Integração permanente da escola com o Conselho Tutelar por meio de ficha informativa da infrequência do aluno à escola; acompanhamento das ações realizadas pela escola, junto às famílias de alunos considerados faltosos. A Tabela 2-24, a seguir, apresenta dados animadores no que se refere à taxa de abandono, pois em 2001 a evasão na 1ª série/2º ano foi de 10,8% e, em 2007 foi de 0,3%; na 4ª série/5º ano foi de 7,6% 2001e em 2007 foi de 0,6%. Já nos anos finais a

taxa na 5ª série/6º ano de foi 13,6% em 2001 e 4,1% em 2007; na 8ª série/9º ano, a taxa de evasão foi de 5,75 em 2001 e em 2007 foi de 3,75.

Tabela 2-24
Taxa de abandono,
ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação
Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007

Fase/ Nível	Ano	Taxa de abandono		
		Urbana	Rural	Total
1ª série/ 2º ano do EF	2001	0,0	12,9	10,8
	2005	1,8	3,9	2,3
	2007	0,3	0,4	0,3
2ª série/ 3º ano do EF	2001	5,3	7,7	5,8
	2005	-	-	-
	2007	0,4	0,2	0,4
3ª série/ 4º ano do EF	2001	3,8	7,1	4,6
	2005	1,0	3,8	1,6
	2007	0,2	0,8	0,3
4ª série/ 5º ano do EF	2001	6,0	12,3	7,6
	2005	1,4	3,5	1,9
	2007	0,8	0,0	0,6
5ª série/ 6º ano do EF	2001	12,4	19,7	13,6
	2005	6,9	11,3	7,7
	2007	3,3	7,0	4,1
6ª série/ 7º ano do EF	2001	10,9	15,2	11,5
	2005	3,8	7,6	4,6
	2007	1,7	5,3	2,5
7ª série/ 8º ano do EF	2001	7,4	15,6	8,6
	2005	4,4	8,8	5,2
	2007	1,2	6,5	2,3
8ª série/ 9º ano do EF	2001	5,7	5,7	5,7
	2005	3,0	5,8	3,5
	2007	3,5	4,7	3,7

Fonte: MEC/IDE 2008

Quanto à aprovação, consta no Plano de Ações e Metas da GEED que as metas atingidas de 2005 a 2007, para os anos finais foi de 68,9% em 2005, 71,6% em 2006 e 71,3 em 2007 e para 2008 a meta foi atingir o percentual 77% de aprovação. Para isso, as ações propostas foram realização de quatro encontros com os supervisores pedagógicos e dois com professores dos anos finais, acompanhamento dos projetos de ensino e monitoramento das ações da prática docente por meio de relatórios de acompanhamento mensal.

Entretanto, apesar do esforço da GEED com as ações que visam à aprovação, os percentuais apresentados não são animadores, pois pelos da-

dos do Índice de Desenvolvimento Educacional, publicado em 2008, referentes aos anos de 2001, 2005 e 2007, verifica-se ascendência na taxa de reprovação em quase todas as séries dos anos finais. Pelas informações contidas na Tabela 2-25, abaixo, pode-se verificar que o índice de reprovação nas séries finais é preocupante, principalmente, se levarmos em consideração que o Sistema tem adotado metas e ações com vistas à superação desse problema, inclusive a parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Pelos dados do MEC/ IDE publicados em 2008, contidos na Tabela 2-25, a retenção na 5ª série /6º ano era de 24,5% em 2001, e em 2007 a taxa foi 37,2%. Na 8ª série/9º ano a taxa em 2001 foi 3,4% e em 2007 a taxa de reprovação foi 9,7%. Como se pode observar pelos números a reprovação é ascendente e constante.

Tabela 2-25
Taxa de reprovação,
anos finais, ensino fundamental regular:
Sistema Municipal de Educação
Mossoró, RN – 2001 – 2005 – 2007

Fase/ Nível	Ano	Taxa de reprovação		
		Urbana	Rural	Total
5ª série/ 6º ano do EF	2001	24,2	25,7	24,5
	2005	39,1	26,2	36,7
	2007	36,6	39,1	37,2
6ª série/ 7º ano do EF	2001	16,6	20,2	17,1
	2005	26,6	16,4	24,6
	2007	24,6	26,7	25,0
7ª série/ 8º ano do EF	2001	11,2	4,4	10,2
	2005	18,8	6,4	16,6
	2007	20,1	16,5	19,3
8ª série/ 9º ano do EF	2001	3,0	5,7	3,4
	2005	11,2	5,1	10,1
	2007	9,7	9,5	9,7

Fonte: MEC/IDE 2008

No Plano de Ações e Metas da GEED em desenvolvimento desde 2005. As metas para 2008 eram atingir percentuais de reprovação por falta em de 1,2% do 1º ao 5º ano e de 1,5% do 6º ao 9º ano, e de aprovação do 1º ao 5º ano era de 90% e de 77% do 6º ao 9º ano. Para atingir tais metas registram-se ações referentes à progressão do aluno tais como:

- a) Orientação e acompanhamento de mecanismos que favoreçam a construção da autoestima aluno, monitoramento das ações da ro-

tina do professor por meio de dados qualitativos, com foco na aprendizagem dos alunos – sob a responsabilidade da Coordenadora do Circuito Campeão;

- b) Acompanhamento e análise dos gráficos do rendimento bimestral junto ao diretor, ação realizada bimestralmente, cumprimento do cronograma de inserção de dados da Sistemática de Acompanhamento da Rede Vencer até o 10º dia do mês subsequente – ação desenvolvida sob a responsabilidade da Coordenadora de Rede;
- c) Monitoramento das ações da prática docente por meio de relatórios de acompanhamento mensal – sob a responsabilidade da Coordenadora de Gestão;
- d) Acompanhamento dos projetos de ensino das escolas – ação desenvolvida sob a responsabilidade da Superintendente Escolar.

2.5.3 Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas

As ações e metas implantadas pelas escolas a partir de 2005, consoantes o Plano de Ações e Metas da GEED, visando à redução do índice de repetência e da evasão escolares continuavam sendo executadas em 2008. Nesse item serão apresentadas as ações das três escolas pesquisadas, especificamente as concernentes à progressão escolar.

2.5.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira

Sobre as ações propostas pela escola para o ano de 2008, que tratam da progressão escolar podem-se observar:

- a) Ações implementadas pelo diretor: ações que informam a GEED sobre a existência de alunos faltosos que pode levar o aluno a evasão com reprovação por falta; entrega bimestral de boletim, aos pais, para o acompanhamento das atividades avaliativas dos filhos; coleta mensal de falta de alunos; premiar com aulas passeios, alunos com 100% de frequência em sala de aula. Premiar alunos campeões de frequência e com notas acima da média. Avaliar mensalmente as dificuldades dos alunos com vistas a uma avaliação e reelaboração do planejamento anual e bimestral.
- b) Ações do coordenador pedagógico: estimular a frequência dos alunos nas atividades de sala de aula.

- c) Ações realizadas sob a responsabilidade do professor: realização de palestra sobre a importância da educação, com o intuito de estimular a permanência do aluno na escola.

2.5.3.2 Escola Municipal José Bonifácio

Dentre as ações propostas pela escola com vistas à aprovação e à manutenção do aluno na escola destacam-se aqui:

- a) Ações implementadas pelo diretor: o diagnóstico realizado mensalmente pelo diretor no sentido de identificar alunos faltosos;
- b) Ações do coordenador pedagógico: acompanhamento mensal da frequência dos alunos pelo coordenador pedagógico; visitas às salas de aula, com o intuito de sensibilizar o aluno quanto à importância da sua presença na sala de aula..
- c) Ações realizadas sob a responsabilidade do professor: alfabetizar alunos nas séries em que se encontram; garantir o avanço dos alunos da turma distorção idade/série; a valorização ao aluno que tem 100% de frequência em cada turma; garantir o avanço dos alunos das turmas de distorção idade /série.

2.5.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi

- a) Ações implementadas pelo diretor: incentivar com premiação o aluno com 100% de frequência; orientar alunos e pais sobre a importância da falta justificada, com o objetivo de evitar a reprovação por falta; realizar atendimento individual com os pais de alunos que apresentaram baixo rendimento; garantir atendimento à correção de fluxo.
- b) Ações executadas pelo coordenador pedagógico: manter contato com a inspeção, superintendência e órgãos competentes em busca de solução para a infrequência escolar; incentivar com premiação o aluno com 100% de frequência. Coordenar projetos interdisciplinares visando elevar o rendimento dos alunos; acompanhar o rendimento bimestral dos alunos e criar mecanismos de recuperação de alunos com dificuldades.

2.6 Aprendizagem do aluno

Nesse ponto, serão apresentados aspectos legais da reforma educacional brasileira no que se refere à aprendizagem do discente com ênfase para a implantação do ciclo com base nos PCNs para os programas de aceleração da

aprendizagem e correção de fluxo e a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

2.6.1 Nas políticas nacionais

Sobre a aprendizagem a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996 se refere à aprendizagem do aluno em vários artigos com destaque no art. 4º, inciso IX, quando define que é dever do Estado garantir educação pública com: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

O art. 12 a citada Lei determina que é tarefa dos professores zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, bem como ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidos e definir estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

A LDB no art. 32, incisos I e III, determina que o ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita, e do cálculo;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...].

Já no parágrafo primeiro do artigo 32, é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Como se pode observar o sistema pode fazer a opção por ciclo ou série, mas a partir de 1997 com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, a maioria dos sistemas de ensino do Brasil adotou a proposta de ciclos.

Nas diretrizes do PNE para o ensino fundamental, esse plano sinaliza para a viabilidade do currículo que valorize o modelo interdisciplinar. O plano se refere à reforma curricular contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como proposta importante e eficiente e com orientações eficientes para o professor desenvolver seu trabalho com vistas à aprendizagem do aluno.

O plano ressalta a importância da reforma curricular justificando que, além das disciplinas tradicionais os temas transversais como: ética, meio ambiente pluralidade cultural e trabalho são contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A importância do referencial nacional é inegável para a própria organização da educação nacional, pois na época havia uma crítica de que o currículo no Brasil era fixado pelo livro didático mais vendido (Souza, 2005). Entretanto, essa pode ser uma forma de controlar e tirar a autonomia dos sistemas, Estados e Municípios.

Nesse sentido, Souza (2005), discutindo a reforma curricular e a necessidade de currículo nacional, na época do planejamento e elaboração da reforma, afirma que, para não ferir a autonomia dos entes federativos, optou-se pela orientação do parâmetro curricular nacional, pois a responsabilidade pelo sistema de ensino, inclusive com o currículo, legalmente, é de estados e municípios.

Pela justificativa do então ministro da educação, foi apenas questão de nomenclatura, pois os parâmetros se configuram como currículo nacional. Conforme pesquisa realizada em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental, evidenciou-se que mais da metade dos professores do país utilizavam os parâmetros curriculares em 1998.

Ora, foi realizado trabalho sistemático no que se refere à divulgação dos PCNs no Brasil, pois segundo Souza (2005), foram editado, 1.905.000 exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 8ª série, para serem distribuídos gratuitamente.

A reforma curricular e a consequente implantação do sistema de ciclos não foram suficientes para reverter o baixo nível de aprendizagem no Brasil e, segundo os propositores da política visando à melhoria da aprendizagem do aluno, foi instituída uma nova organização escolar.

Ao longo de doze anos de vigência, a Lei 9.394/1996 sofreu várias alterações, dentre as quais se destacam: a Lei que institui a obrigatoriedade de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, num prazo de quatro

anos¹²; e a Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos¹³. Pela Lei 11.274/2006, os sistemas de ensino de todo o país devem implantar compulsoriamente o ensino fundamental de nove anos até 2010.

Mas a instituição do ensino fundamental tem se constituído numa meta antiga da política educacional brasileira, pois a LDB de 1996 já aponta para a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, quando admite a matrícula no ensino fundamental a iniciar-se aos seis anos de idade. Já o plano nacional de educação no objetivo/meta nº 2, prevê essa ampliação e a obrigatoriedade dessa etapa da educação aos seis anos de idade.

Para ingressar no ensino fundamental com duração de nove anos a criança deve ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Portanto, os anos iniciais do ensino fundamental passam a corresponder a 5 anos para a faixa etária de 6 a 10 anos. Já os anos finais continuam com 4 anos para a faixa etária de 11 a 14 anos. Assim, ao invés de as crianças ingressarem no ensino fundamental aos sete anos de idade, com a vigência da lei, obrigatoriamente deverão ingressar com seis anos de idade.

Para regulamentar a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu oito pareceres e uma resolução no período setembro de 2004 a abril de 2007. O programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos é considerado prioridade no Ministério da Educação. Esse programa realizou em fevereiro de 2004 vários encontros regionais com diversos sistemas de ensino, para discutir questões acerca das medidas a serem adotadas, visando à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Dessas discussões, foi elaborado um documento orientador que o MEC (2004) disponibiliza para os sistemas de ensino que estão implantando o ensino fundamental em nove anos.

O documento orientador para a ampliação do ensino fundamental informa com dados de 2002, que 3,6% das crianças em idade escolar estavam fora da escola e que dentre as que estão frequentando a escola, 21,7% estão repe-

¹² Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

¹³ Lei 11.114, de 16 de maio de 2005.

tindo a mesma série, indica também que somente 51% concluirão o ensino fundamental, mas fazendo-o em 10,2 anos, em média. O referido documento apresenta ainda números assustadores, pois das 2,8 milhões de crianças de 7 a 14 anos que estão trabalhando, 800 mil estão desenvolvendo atividades degradantes, inclusive se prostituindo. (MEC. 2004:9).

No documento orientador, o MEC aponta para avanço no que se refere ao acesso e a permanência do aluno no ensino fundamental, pois 97% das crianças estão na escola, mas admite que esse avanço não foi suficiente, para provocar mudanças e criar conduta que permita a elevação da qualidade da educação dada as crianças.

Partindo de tais constatações, o MEC propõe algumas mudanças para a implantação do ensino fundamental em nove anos, conforme já foi citado nesse trabalho. Nesse sentido orienta que sejam realizadas modificações no espaço escolar, no tempo escolar, nos currículos e programas escolares.

Para Osório (2007), o objetivo principal do MEC é colocar mais crianças nas escolas e oferecer mais tempo de escolaridade aos estudantes brasileiros. Pelo novo modelo, os conteúdos serão aplicados de forma mais lúdica, valorizando as características e especificidades de cada criança. Já os currículos estão sendo discutidos pelos conselhos estaduais de educação juntamente com as escolas. A metodologia de avaliação também vai passar por modificações. O MEC quer por fim a tradicional prática de avaliação por notas ou conceitos. O tempo de aprendizagem do aluno será respeitado com a ampliação do tempo de alfabetização.

O documento orientador do MEC, para implantação do ensino fundamental com duração de nove anos, critica em cada um desses pontos a tradicional forma de organização escolar e conclui traçando um cenário desalentador sobre a escola tradicional e com questionamento a esse modelo, nos seguintes termos:

[...] O que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário

por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. (MEC, 2004:10).

A partir da discussão acima, a proposta contida no documento orientador do MEC é a de que se promova um debate, com a sociedade, sobre outra concepção de currículo, um outro conceito de escola, com parâmetros de qualidade diferentes dos da escola tradicional. Nesse novo conceito a escola seria “[...] um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões”. (MEC, 2004:11).

A formação de professores para atuar com alunos de seis anos no ensino fundamental, também foi contemplada na proposta do documento orientador do MEC. Nesse sentido, aponta para o fato de que é imprescindível que o professor de crianças de seis anos de idade, seja portador, ou esteja aberto ao “conhecimento nas diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo – linguístico, emocional, social e afetivo”. (MEC, 2004:25).

Diante de tal constatação, o Ministério da Educação aponta para a necessidade de que sejam assegurados ao professor cursos de formação continuada que contemplem a especificidade do exercício docente nas turmas com crianças de seis anos de idade.

Oliveira (2007) considera uma conquista a matrícula aos seis anos no ensino fundamental e a ampliação de oito para nove anos e diz que esta medida contribui para a democratização do ensino. Para este autor, no ano de 2004 antes mesmo das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vários Estados e Municípios brasileiros já haviam adotado em seus sistemas o ensino fundamental de anos e que no ano de 2005, a matrícula de alunos de seis anos registrou aumento significativo em relação a 2004 conforme a seguinte afirmação:

Em 2004, antes portanto das alterações da LDBEN, 12 Estados e 1.192 Municípios já ofereciam ensino fundamental de nove anos, em seus sistemas, atendendo a 7.398.128 alunos. No mesmo ano foram atendidos 326.126 alunos com seis anos ou menos no ensino fundamental. Em 2005 o total de alunos matriculados em escolas do ensino fundamental de nove anos

chegou a 8.113.819, verificando, portanto, um aumento de 715.691 matrículas em relação ao não anterior. (OLIVEIRA, 2007:98).

Este mesmo autor tece alguns comentários sobre a grande adesão dos sistemas e redes municipais, à oferta do ensino fundamental de nove anos considerando a possibilidade de ser o recebimento dos recursos do FUNDEF uma das causas da adesão. Outra questão apontada pelo autor como possível causa dessa adesão é a necessidade de diminuir a pressão de vagas na educação infantil.

Oliveira (2007) argumenta que, como a prioridade do financiamento é para o ensino fundamental, os sistemas têm dificuldades para arcar com a responsabilidade sobre as outras etapas da educação básica. Aqui se concretiza o alerta de Davies (1999) quando afirma que o FUNDEF, ao priorizar, somente, o ensino fundamental não democratizou, nem descentralizou os recursos, pelo contrário, desmantelou e desarticulou os sistemas de ensino.

Vale salientar que o prazo estabelecido para os sistemas implantarem a ampliação do ensino fundamental expira em 2010 e, segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, até abril de 2009, era de 800 o número de municípios, no Brasil, que não tinham implantado o ensino fundamental de 9 anos em nenhuma escola. Para ela, os principais problemas enfrentados pelas secretarias de educação são de infraestrutura. Ressalta a Secretaria que o MEC dá apoio técnico e financeiro aos municípios que detectam a deficiência. Já o presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Carlos Eduardo Sanches, afirma que a mudança será feita a tempo, mas destaca que alguns Estados estão enfrentando dificuldades. Para ele, é necessário aumentar a rede física e o número de professores. O professor justifica que essas demandas contribuiriam para que o processo não fosse tão ágil e que tais mudanças não são feitas nos trâmites da lei de uma forma muito rápida. (<http://www.nominuto.com>. Acessado em 19/06/2009).

Esse dado comprova que a reforma da educação, especificamente do ensino fundamental, não conseguiu estabelecer condições necessárias para atender as demandas da educação e solicitadas pela sociedade brasileira.

2.6.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo Souza (2005) em 1994 era imperativa a necessidade do currículo nacional, entretanto implantar um currículo nacional obrigatório implicaria em questões legais que se referem à autonomia dos Estados e Municípios daí a opção pelo referencial de qualidade que não é obrigatório nem fere a autonomia dos entes federativos. E que, afinal, se o parâmetro fosse de boa qualidade, se imporia pelo Brasil inteiro.

A previsão do então ministro da educação se concretizou, e foi isso que aconteceu conforme referido anteriormente: quase todos os sistemas adotaram o referencial curricular nacional e suas orientações.

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se como referencial de qualidade, de natureza flexível e têm como princípio educativo a flexibilidade e a preocupação com a realidade do aluno.

Os Parâmetros Curriculares têm como princípio que é dever do Estado democrático dotar a escola de condições que lhes permitam preparar crianças e jovens para o processo democrático, dando acesso à educação de qualidade para todos, ensejando a participação social.

Na proposta dos PCNs, o processo de ensino aprendizagem deve garantir o desenvolvimento do espírito crítico e autônomo que favoreça a criatividade da criança e do jovem. Deve estimular a autonomia do sujeito, tornando-o seguro em relação às próprias capacidades e apto a interagir e atuar em diversos níveis de interlocução.

Os Parâmetros Curriculares se concretizam em quatro níveis: o primeiro é a própria referência nacional para o ensino fundamental, que consiste nas ações políticas do MEC, tais como: a formação inicial e continuada de professores, a análise e a compra de livros e material didático e a avaliação nacional. Os PCNs devem servir de subsídio para o processo de elaboração e revisão das propostas curriculares dos estados e municípios, respeitando as experiências já existentes. Incentiva a discussão nas escolas na elaboração de seus projetos educativos e deve servir de material para a reflexão dos professores na prática cotidiana. Já o segundo nível se refere às propostas curriculares dos estados e municípios. Nesse sentido, os PCNs devem servir de subsídio para a

elaboração das propostas dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. O terceiro nível diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada escola, considerando seu próprio projeto educativo, considerando sua identidade. É nesse momento que os professores e equipe técnico-pedagógica definem objetivos, conteúdo e avaliação para cada ciclo. O quarto nível refere-se à programação e organização das atividades de ensino aprendizagem na sala de aula, é a organização do trabalho do professor considerando as especificidades do seu grupo de alunos. (Brasil/SEF/PCNs, 1997).

Os referenciais curriculares nacionais adotam a proposta de organização por ciclos por reconhecer que ela organiza os conteúdos de forma mais adequada ao processo de aprendizagem em função da diferenciação do tempo.

2.6.1.2 O fracasso escolar frente à nova política e a reforma para o ensino fundamental

Historicamente, a evasão e a repetência escolar são consideradas como problema grave na educação brasileira. Inúmeros estudos, levantamentos estatísticos diagnosticaram a brutal falta de sintonia entre a escola pública e as políticas adotadas no sentido da superação do abandono e da reprovação, principalmente, no ensino fundamental.

Referindo-se a esta questão, Lima (2002) afirma que estudos realizados nos anos 1960, sobre o sistema educacional brasileiro, apresentaram índices alarmantes: cinquenta e sessenta por cento de evasão e repetência na 1ª série e, mesmo, diante de muitos esforços e planejamento para reverter esse quadro, o máximo que se conseguiu foi extinguir o exame de admissão ao antigo ginásio e estabelecer o 1º grau com a junção do primário e o ginásio.

Na década de 90 do século XX, com a formulação de nova política para a educação nacional, quando se deu a reforma educacional e a promulgação da LDB, abriu-se espaço para grande debate nacional em torno da questão da repetência e da evasão. Pois a citada Lei determina, no art. 23, que os sistemas de ensino podem optar por desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Em 17 de abril de 2002 a Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara Federal promoveu audiência pública para discutir o problema da

aprendizagem, evasão e repetência, cuja sistematização das palestras e discussões deu origem ao documento intitulado: Solução para as NÃO APRENDIZAGENS séries ou ciclos? (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002) Esse documento também traz alguns artigos, publicados na imprensa ou em revistas especializadas em educação, sobre o tema. O prólogo desse documento refere-se à organização da escola por séries ou ciclos, como umas das grandes polêmicas do Ensino Público no Brasil.

Sobre a evasão e a repetência, muitas pesquisas já foram realizadas, como também, muitos estudiosos analisaram e deram contribuições importantes, na tentativa de solucionar o problema. Alguns estudos sinalizam que a questão está na seriação, outros direcionam a questão para a implantação do ciclo, há os que sustentam que o problema não está nem numa coisa, nem na outra, mas na política, na forma como ela está sendo implantada.

A seguir, se faz breve revisão bibliográfica sobre as contribuições acerca da temática.

Arroyo (2002) afirma que, organizado em série, o ensino não dá conta da formação, porque os processos da formação humana acontecem em ciclos. As séries, ao invés de estarem centradas no sujeito e no desenvolvimento do educando, estão centradas na organização do conhecimento hierarquizado como se o conhecimento de uma série fosse pressuposto indispensável para a aquisição do conhecimento da série subsequente.

Santos (2002), posicionando-se criticamente e em oposição à implantação dos ciclos no Brasil, sustenta a tese de que o documento denominado **Educação Secundária no Brasil – chegou a hora** não argumenta, em nenhum momento, sobre a evasão e repetência recorrendo a questões pedagógicas, mas sim aos problemas econômicos.

Esta mesma autora afirma que o modelo de ciclos é considerado ineficiente em países que o aplicaram, entretanto é recomendado por organismos internacionais para ser implantados no Brasil e em países da América Latina e Caribe.

Nunes (2002), comentando sobre a escola não seriada inglesa, afirma que a qualidade do ensino naquele país, se comparado a outros países desenvolvidos, é considerado inferior.

Aqui vale ressaltar que a proposta do ensino em ciclos não pode ser adotada com a mesma concepção e com a mesma lógica do ensino por seriação caracterizada pela proposta de ensinar tudo a todos. É sabido que essa lógica fragmenta o indivíduo e não o forma em sua totalidade.

A proposta de ensino em ciclos compreendida tal como propõe Wallon (1979:14), deve buscar:

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das actividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma.

Já Grossi (2002) afirma que a substituição da série por ciclos não pode ser implantada sem sólida fundamentação teórica que sirva de alicerce às práticas utilizadas no cotidiano das escolas, do contrário a adoção dos ciclos será apenas medida burocrática e impositiva que não contribuirá para solucionar o problema da repetência e do fracasso escolar.

Dito de outra forma, que as políticas implantadas de cima para baixo, pensadas e planejadas em gabinetes, sem levar em consideração a escola – que tem suas práticas, sua cultura, construídas historicamente – e sem base teórica consistente, estão fadadas ao fracasso antes, mesmo, de serem postas em práticas.

Azanha (1992), citando a exposição de motivos que serviu de argumento para a reforma implantada pela Secretaria do Município de São Paulo, em 1991, enfatiza que o documento elenca como um dos objetivos principais da proposta de ciclos “[...] o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista”. Em seguida, este autor, sem negar a importância da

proposta de educação em ciclos faz uma crítica contundente à interferência dos órgãos superiores na organização interna da escola, nos seguintes termos:

Ora, à Administração Pública do Ensino, em qualquer nível, não cabe fazer opções em matéria de concepções pedagógicas, mas, sim, esclarecer, orientar e até mesmo impedir, caso a concepção pedagógica que se pretenda adotar possa, eventualmente, representar prejuízo à personalidade do educando ou afrontar valores sociais predominantes. Não convém, porém, que a Administração Pública desqualifique o seu papel essencialmente político fazendo opções pedagógicas. A opção construtivista pode e deve ser difundida, discutida e até mesmo defendida, mas não ser objeto de uma adesão por parte de uma Administração Pública de Ensino. Nem se deve alegar, no caso da Prefeitura de São Paulo, que houve discussões prévias sobre o assunto. Há questões que devem sempre permanecer em aberto para não abafar e eliminar divergências. A orientação pedagógica do ensino está dentre essas questões. Nunca se deve estabelecê-la por decreto ou por norma geral ainda que, num determinado momento, haja consenso quanto ao interesse de sua adoção, uma vez que esses consensos, com frequência, são meramente circunstanciais. Cabe ainda observar que, no caso, a Administração Municipal não apenas ignorou aspectos relevantes do significado da autonomia escolar, como também infringiu o disposto no art. 206 da Constituição Federal, que, com sabedoria, estabeleceu “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” como um dos princípios obrigatórios do ensino. (AZANHA, 1992:41).

É necessário ressaltar que, na implantação de reformas instituídas por meio de medidas legais e sem levar em consideração a escola, na maioria das vezes, e principalmente, em países da América Latina, como é o caso do Brasil, tais medidas têm sua gênese em exigências oriundas de organismos internacionais, tais como FMI e Banco Mundial.

Santos (2002:24), discutindo a interferência dos organismos internacionais na reforma educativa brasileira, denuncia, que apesar da péssima posição ocupada pelo Brasil em relação a outros países do mundo, em termos de investimentos para educação, o “Banco Mundial determina que os custos com o ensino Fundamental ainda têm que decrescer daqui até 2007.”

É importante salientar, também, que tais reformas confundem os professores, os profissionais da educação e vários outros segmentos da sociedade, pois lançam mão de termos que representam reivindicações antigas dos setores da sociedade organizada que lutam por educação de qualidade, tais como:

democratização da educação, autonomia da escola, participação. Apesar de propor democratização da educação, autonomia da escola, participação e igualdade de acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, a implantação dos ciclos e o regime de progressão continuada, contemplados na LDB, como opção dos sistemas educacionais, são adotados em Estados e Municípios sem discussão prévia na escola, sem uma reflexão com as pessoas que, realmente, vivem o cotidiano da educação. Aqui vale a pena lembrar o alerta de Crochík (2002:282) “[...] sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem-sucedida.”

Assim, ciclo e a progressão continuada, como medidas adotadas pelos sistemas de ensino, passam a ser vistas como algo novo, como inovação porque vai aprovar número muito significativo de alunos. Entretanto, professores, diretores, coordenadores, enfim todos os sujeitos escolares e a comunidade em geral querem a aprovação com aprendizagem, com sucesso. Mas apenas a medida legal não é suficiente para resolver o problema do fracasso escolar. Os sistemas adotam a proposta de ensino por ciclos com a mesma concepção de ensino por seriação e não como forma diferente de pensar o ensino. Não há, portanto, opção consciente, fruto das discussões e das necessidades da escola, por parte dos professores e de todos que compõem a comunidade.

Por isso é que Santos (2002) observa: essa conduta de aprovação automática, que aparece como democrática – aos olhos de quem não consegue fazer análise mais apurada – na realidade é prática de exclusão brutal, pior do que a reprovação, pois apresenta índices de aprovação, até então, não atingidos, isto é, máscara o fenômeno da exclusão representado pelo fracasso escolar.

Aqui é interessante citar Diniz (2003:2) que ao analisar a proposta de Henry Wallon afirma o seguinte:

“[...] a proposta de Wallon não chega para aumentar a aprendizagem, ou seja, ela não é uma espécie de recurso pedagógico que visa melhorar o desempenho dos alunos, mas como uma reestruturação do pensar o “aprender” e a formação do sujeito”.

Entretanto, o que está havendo é afrouxamento dos critérios de avaliação que perpetua a exclusão dos alunos e mantém o controle e a alienação, porque cria a ilusão de que está havendo aprendizagem, quando na verdade o que existe está aquém da semiformação¹⁴.

Tal afrouxamento também alimenta a ideologia da existência de escola de qualidade para todos. Entretanto, concretamente, o que há é a escola privada melhor – em termos de instrução – para poucos e a escola pública sem qualidade para a maioria, porque não é comum a falta de rigidez e o abrandamento de mecanismos avaliativos na escola privada. Esta situação evidencia a dualidade do sistema escolar brasileiro. E aí está à lógica da sociedade capitalista que traz em sua base a desigualdade.

Dualidade que não admite a existência de educação geral sólida e educação técnica que possibilite ao educando a formação em perspectiva de totalidade. Nesses moldes, a educação forma somente para o trabalho e a competitividade e não possibilita que, ao mesmo tempo em que os conteúdos disciplinares sejam contemplados, se forme também para a solidariedade e para a pacificação.

Portanto uma educação que não fragmente o indivíduo, mas como diz Wallon citado por Diniz (2003:4):

Uma cultura geral sólida deve por conseguinte servir de base à especialização profissional e prosseguir-se durante a aprendizagem, de modo que a formação do homem não seja limitada e obstruída pela técnica. Num Estado democrático, onde qualquer trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo à compreensão dos problemas e que a ampla e sólida cultura libere o homem das estreitas limitações do técnico. É por isso que o papel da escola não deve limitar-se a despertar o gosto da cultura durante o período da escolaridade obrigatória, qualquer que seja a duração. A organização nova do ensino deve permitir o APERFEIÇOAMENTO CONTÍNUO do CIDADÃO e do TRABALHADOR.

Santos (2002:70), escrevendo sobre a evasão, a repetência e a ausência de mecanismos avaliativos na escola popular, afirma o seguinte:

¹⁴ Conceito utilizado pelos Frankfurtianos para conceituar a educação que leva o indivíduo à adaptação dos valores da sociedade capitalista, uma educação que não incentiva o indivíduo à reflexão e a resistência a esta sociedade.

Será pelo direito à educação de qualidade e a uma avaliação pautada em princípios pedagógicos e não em relações de poder, que as camadas populares superarão a barreira social do fracasso escolar.

A adoção de medidas que superem a reprovação apresenta-se como desafio que nem as autoridades administrativas, nem a escola podem prescindir. É urgente a tomada de decisão que reorganize a escola, que leve em consideração o ensino e a aprendizagem, que não use a avaliação como álibi para obscurecer a incompetência da escola em sua tarefa de ensinar. Portanto, a escola precisa ser avaliada na totalidade, em toda sua estrutura e neste processo está incluída a avaliação do aluno.

Nesse sentido, Paro (2001) chama a atenção para a avaliação como meio de promover mudança na educação, porque da forma como ela tem sido utilizada nas escolas brasileiras até o presente, tem servido para justificar e manter o caráter tradicional e autoritário do sistema de ensino em muitos casos. Assim compreendida, a avaliação escolar pode ser subsídio significativo, para se promover a mudança educacional.

Para Freitas (2004), a escola está ligada na sociedade em que vivemos à exclusão e à formação para a submissão. Sem haver resistência a essa tendência da escola, ela se cumpre na íntegra. Por isso, a noção de ciclo deve ser pensada ao mesmo tempo contrariamente a estas duas funções da escola que é a subordinação e a exclusão.

Portanto, a implantação do ciclo e da progressão continuada deveria servir para corrigir um sistema educacional punitivo e premiativo. O ciclo e a progressão continuada não devem ser usados como forma de aprovar analfabetos ou como artifício para conceder títulos ou diplomas de má qualidade, para as pessoas que frequentam as escolas populares, mas como forma de resistir à noção de escola para a dominação e a exclusão.

A ideia de ciclo deve por em dúvida as próprias políticas educacionais em vigor “[...] e explicitar como elas não dão conta de criar formas apropriadas para atender a diversificação de ritmo dos alunos [...]” (Freitas, 2004:27).

Diniz (2003:3), discutindo sobre o ensino em ciclos afirma que ao criar uma proposta de educação por ciclos Wallon visava a:

[...] formação do sujeito biológica e culturalmente no lugar da educação enciclopédica praticada, de um ensino dogmático e especializado, baseado em verdades a serem transmitidas pelos mestres, onde a transmissão de informações é o fim último no lugar de uma educação. A prática que considera essencial é a de levar a criança a observar, refletir sobre esta observação e assim formular hipóteses, tornando-se capaz de registrá-las.

Porém, se a implantação do ciclo for concebida apenas como forma de mascarar as estatísticas educacionais, o que vai reforçar a ideia da educação para a conformação, pois, por trás da implantação de políticas inovadoras que contemplam a diversidade, está embutida a ideia de controle, de adaptação, de homogeneização. Um olhar mais crítico percebe o autoritarismo de medidas implantadas de cima para baixo sem discussão prévia com os interessados, principalmente professores e alunos. Para estes, nunca é dada a oportunidade para refletir criticamente sobre suas realidades.

Esta ausência de liberdade do pensamento crítico leva o indivíduo à situação que Adorno denominou de semicultura, cujas consequências não atingem somente aos dominados, mas se fazem presentes, também nos dominantes, pois a sociedade administrada busca a homogeneização, a uniformização de todos, indistintamente.

Mas, apesar da forma arbitrária como alguns sistemas têm implantado a proposta de educação por ciclos, ela precisa ser pensada e analisada buscando o que ela oferece de possibilidade para se promover a educação reflexiva, pois ela foi concebida sem perder de vista a concepção de educação seriada. O que se tem observado é que as escolas continuam a se organizar, até hoje, de forma homogênea e os professores e os profissionais da educação não têm formação para trabalharem com classes e grupos heterogêneos.

2.6.1.3 Os programas de correção de fluxo e aceleração da aprendizagem

Foi constatado que, quanto mais o aluno repete uma série menos ele aprende e que ao aluno repetente e fora da idade escolar até o livro didático incomodava (Souza, 2005). Diante de tal constatação, o Ministério da Educação patrocinou um projeto de correção de fluxo que inicialmente seria posto em prática nos Estados de São Paulo e Maranhão. Esse projeto seria desenvolvi-

do, especificamente, em classes formadas por alunos com no mínimo dois anos acima da idade compatível à série na qual estavam matriculados. Para o desenvolvimento do projeto, foi elaborado material de ensino diferente do padrão do livro didático e os professores que atuariam nessas classes receberiam treinamento especial.

Ora aqui se atenta para o fato de que o professor seria treinado para trabalhar com o material. Com isso, pode-se dizer que os professores dos programas nacionais não têm autonomia para pensar sua metodologia de trabalho eles são treinado para executar proposta que já vem elaborada dos órgãos superiores.

Segundo Souza (2005), a metodologia foi avaliada satisfatoriamente e foi disponibilizada para os estados e municípios de todo o país. Tal metodologia serviu de modelo até para ONGs, como o Instituto Ayrton Senna, que criou programas especiais com base na referida metodologia.

Aqui se percebe também a inexistência de autonomia dos sistemas municipais para elaborar uma metodologia de trabalho. Sutilmente, o Ministério da Educação e as ONGs, por meio dos programas e dos cursos que ministram, vão adentrando nos sistemas municipais e vão minando a autonomia que os sistemas e as escolas devem ter e que é tão propalada no discurso dos propositores da reforma educacional e preconizada pela legislação vigente.

2.6.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró

O PME define diretrizes com vistas à aprendizagem do aluno quando propõe melhorar a qualidade do ensino buscando estimular a permanência do aluno na escola, com sucesso e tentando elevar os níveis de produtividade escolar e social. Já nos objetivos e metas do citado plano, está previsto que, no prazo de três anos a partir da sua vigência, as escolas tenham elaborado seus projetos pedagógicos observando as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Está também previsto nos Objetivos e Metas do PME que, em cinco anos a partir de sua implementação, a adoção de medidas para prover as escolas de infraestrutura didático-pedagógica; e ampliar, no prazo máximo de

dois anos a duração do ensino fundamental de oito para nove anos de modo que o ciclo de alfabetização se complete em três anos, o ciclo de sistematização em dois e a seriação em quatro anos.

Em Mossoró, o sistema municipal desdobrou o ensino fundamental em ciclos, conforme o disposto no parágrafo primeiro do art. 32 da LDB, a partir de 1999. O regulamento do Ciclo Básico é datado de 28 de dezembro de 1999 e determina, no art. 34 inciso VI, a busca da superação na escola e na sala de aula: da homogeneidade, do individualismo, do autoritarismo, das atividades mecânicas e fragmentadas, da avaliação classificatória, do planejamento realizado apenas pelo professor e do trabalho sem planejamento.

É importante ressaltar que medidas que se apresentam como democráticas, às vezes, pode ensejar a adoção de práticas autoritárias e controladoras, como é o caso do fim do planejamento realizado individualmente por cada professor. Isso se não for bem esclarecido, pode significar o fim da autonomia do professor na relação com seus alunos e na organização do planejamento.

Ora, a determinação legal que estabelece a busca da superação da homogeneidade determina, no art.13 parágrafo 2º, que a enturmação deve ser feita com base no critério de idade cronológica buscando garantir homogeneidade de interesse e de amadureciemnto, ressaltando que esse critério diferencia-se da busca da homogeneidade intelectual e de capacidade cognitiva. Entretanto, no caput do art. 14, determina-se que, na formação das turmas deve-se considerar a idade, o estágio de desenvolvimento intelectual e os antecedentes de escolaridade. Isso significa que há pré-seleção de caráter homogeneizador e preconceituoso, na formação das turmas. Pois não esclarece que antecedentes de escolaridade são esses.

O Regulamento de 1999 estabelece no art. 2º que o ciclo básico equivale aos quatro anos iniciais do ensino fundamental constituído de dois ciclos: Alfabetização e Sistematização cada um composto de dois anos. Nesse sentido, segundo o regulamento do sistema municipal de ensino, rompia-se com o sistema de seriação, com notas e médias e a avaliação classificatória. Tal rompimento ocorreu apenas para os anos iniciais, pois os anos finais continuam com o sistema de seriação, conforme está previsto no PME objetivo meta

nº 12 para o ensino fundamental que o sistema de seriação se daria em quatro anos, e os anos iniciais teriam duração de cinco anos desdobrados em dois ciclos, sendo o primeiro com duração de três anos e o segundo de dois anos.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o caput do art. 17 e o parágrafo 1º do Regulamento do ciclo básico do sistema de ensino de Mossoró determinava que a avaliação da aprendizagem deveria ter “[...] um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático[...]”

Neste sentido, a avaliação deverá observar critérios como: privilegiar mais aspectos qualitativos, ao invés dos aspectos quantitativos e observados durante o período e menos sobre as eventuais provas finais; não utilizar notas para definir a aprendizagem do aluno e sim interpretar a aprendizagem do aluno com registros e anotações que ao final indiquem que a aprendizagem foi satisfatória – AS – ou que a aprendizagem não foi satisfatória – ANS.

Como se vê, a argumentação principal da organização escolar em ciclos é mudança no conceito de avaliação e reprovação, em nome da inclusão, pois no caso do ciclo básico o aluno só poderá ser reprovado no terceiro ano quando completa o ciclo de alfabetização e no quinto quando se completa o ciclo de sistematização.

Ao que parece, a instituição do ciclo básico de formação como está sendo implantada, tem aliviado um pouco as estatísticas de evasão e reprovação, em algumas séries do ensino fundamental, mas, ao que parece, o desenvolvimento do aluno como ser pensante e autônomo não ocorreu. A prova disso é que, se nem aos professores foi dada a oportunidade de discutir e pensar sobre a reforma em que vai desenvolver as suas atividades, aos alunos, muito menos. Nesse aspecto, a legislação é taxativa: capacitar o professor e pessoal técnico-administrativo para atuar no ciclo básico (art. 34, inciso II do Regulamento do ciclo básico de 1999). Dito de outra forma, treinar o professor e outros profissionais da escola para executar a reforma planejada pelos órgãos superiores do sistema. Assim também foi o que aconteceu nacionalmente, os programas e a metodologia a ser aplicada visando à aprendizagem dos alunos de vários estados e municípios foi elaborada pelos técnicos dos órgãos do Ministério da Educação ou por ONGs, conforme mencionado anteriormente. E os

cursos para treinar professores para executar tais metodologias vêm do Ministério da Educação, ou das ONGs, e.g. o Instituto Ayrton Senna, como é o caso de Mossoró.

Pelo que se pode observar, é uma formação uniformizada, são programas que utilizam metodologia única para ser aplicada em todo o Brasil, programas cuja metodologia é elaborada privilegiando o geral em detrimento do particular.

É interessante lembrar que a reforma iniciada no Brasil na década de 1990 tem o mesmo caráter das reformas implantadas em todo o mundo, ao longo do século XX, que é tentar promover mudanças na organização e na cultura escolar sem reformular as bases que a sustentam. E assim aconteceu no em Mossoró.

Não se quer dizer que se deva rechaçar a proposta de educação que vise uma formação mais humana e menos competitiva, como a proposta de ciclos, mas que não se deve aderir massivamente à proposta sem antes refletir sobre ela e tirar dela o que há de melhor. Pelo menos até aqui, ninguém discutiu nas escolas de Mossoró, sobre a adoção da nova organização, ao contrário, tudo se organizou para se implantar e executar a nova organização que já foi definida pelos órgãos superiores da administração, como foi o caso da organização por ciclo.

Antes da reforma, o sistema educacional brasileiro adotava princípios didáticos que visavam ensinar tudo a todos, mas essa proposta sempre foi excludente, principalmente na proporção em que os desfavorecidos do sistema foram tendo acesso à escola. Agora se quer mudar essa concepção sem mudar as estruturas da sociedade. Nesse caso, a reforma aparentaria igualdade de condições – educação para todos, universalização da educação – essa igualdade seria somente na aparência, formal, pois a situação de exclusão e desigualdade que existe atualmente, nem a escola, nem a sociedade conseguem mais disfarçar em virtude do requinte de exclusão e de violência que a sociedade capitalista administrada atingiu.

Daí a reforma, por meio da organização em ciclos, não conseguiu mudar a realidade de exclusão escolar e social à qual estão submetidos grandes contingentes populacionais no Brasil e em Mossoró.

A partir do início dos anos 2000, iniciaram-se as discussões para se instituir a ampliação do ensino fundamental para nove anos, e idade escolar obrigatória a partir dos seis anos, em Mossoró. No âmbito do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, observada a LDB; o Decreto 2.395/2004 de 14 de maio de 2004 e a Resolução 01/05 do Conselho Municipal de Ensino de Mossoró – CME, de 22 de junho de 2005, regulamentam a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró.

Tal a ampliação ocorreu na Rede Municipal de Mossoró antes da Lei 11.274/2006 que, na esfera federal, regulamenta a matéria, a resolução 01/05-CME determina, portanto, que o ensino fundamental com nove anos seja dividido em duas etapas: a primeira com duração de cinco anos e a segunda de quatro anos.

Nas escolas do Sistema de Ensino de Mossoró, a primeira etapa do ensino fundamental é composta pelo ciclo básico que se subdivide em: ciclo de alfabetização com duração de três anos e corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, já o ciclo de sistematização com duração de dois anos corresponde ao 4º e 5º ano. A segunda etapa do ensino fundamental é constituída de quatro anos sequenciais organizados em seriação. Como se vê, o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró adotou a organização em ciclos nos cinco primeiros anos e a seriação nos anos finais do ensino fundamental.

É contraditório o sistema adotar o ciclo que é forma de organização muito diferente do sistema seriado, nos anos iniciais e adota a seriação nos anos finais. Essa medida precisa ser melhor analisada, pois como a própria legislação que regulamenta a matéria, no município, enfatiza que, no sistema de ciclo, a educação tem como base a inclusão do educando e a avaliação é baseada na observação, respeitando as etapas que são próprias da criança. E, de repente muda tudo nos anos finais e se adota a seriação, que o próprio regulamento do ciclo básico objetiva romper, por que é tradicional e fragmentada.

Já sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a Resolução 01/05-CME determinava que seus efeitos incidissem sobre os alunos que ingressassem no ensino fundamental a partir de 2004, pois os que já pertenciam ao sistema antes de 2004 permaneceram com os mesmos registros escolares da legislação anterior. Portanto, a resolução teve efeito retroativo para os alunos que ingressaram em 2004, no 1º ano do ensino fundamental, pois em 2005, esses alunos foram matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

O que indicam as medidas de ordem legal é que há preocupação em acompanhar as determinações da reforma nacional no que se refere à oficialização, mas na prática não existem grandes impactos. O índice de reprovação confirma esse fracasso da política educacional, não só em Mossoró, mas também no Brasil, conforme já foi citado neste trabalho.

Ora, a ampliação para nove anos se impôs pela força da legislação, ninguém foi chamado para discutir e refletir se essa era a melhor proposta para solucionar o problema do fracasso escolar. Portanto, não foi decisão autônoma dos sistemas nem das escolas.

A agenda da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação anunciava que os levantamentos do INEP/MEC apontavam para o fato de que até 2003, seis estados da Federação ainda não apresentavam nenhum tipo de ampliação do ensino fundamental, dentre eles, o RN. A Secretaria de Educação Básica anunciava também, no ano seguinte, que cinco estados iniciaram o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos, em 2004, e o Rio Grande do Norte figurava entre eles. Nesse sentido, em 2004, o RN participou dos encontros regionais promovidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, sendo representado por sete participantes de duas secretarias de educação. A partir da adesão, em 2004, essa realidade mudou significativamente no transcurso de dois anos, pois pelos dados do INEP – Sinopse Estatística 2006, a taxa do Estado é 99,4%. Portanto, pelas informações do INEP, em 2006, o Rio Grande do Norte era o Estado brasileiro que apresentava a maior taxa de adesão ao ensino fundamental com duração de nove anos. Mossoró já tinha instituído a sua reforma desde 2004, por meio do Decreto 2.395/2004/2004. O Rio Grande do Norte, pelo Decreto nº 17.446/ 2004.

Pelos dados coletados sobre a repetência de 2005 a 2008, pode-se dizer que essa medida também não solucionou o problema da reprovação em Mossoró. De acordo com os arquivos da GEED, a retenção foi de 16,8% no ano de 2005, em 2006 esse índice cresceu para 17,2%, e em 2007, embora o crescimento da reprovação tenha sido pequeno, continuou ascendente com o índice de 17,6%. Em 2008, apesar de haver o registro de queda de 2,4%, a reprovação no ensino fundamental em Mossoró é preocupante, haja vista que ainda se encontra no patamar 15,2%.

No Rio Grande do Norte, a situação em relação à repetência e à evasão escolar também era muito difícil, pois o Decreto 17.446/2004, que instituiu a ampliação do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino, justifica tal ampliação considerando que no Rio Grande do Norte, em 2004, existiam aproximadamente oito mil crianças com seis anos de idade fora da escola; levando em consideração o alto índice de repetência nas séries iniciais, que comprometia o fluxo do sistema redundando em evasão de alunos e desperdício de recursos públicos e; considerando que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos direciona para melhoria quantitativa e qualitativa do sistema de ensino e; tendo em vista que aos estados compete executarem políticas e planos educacionais e expedir normas para os seus sistemas de ensino.

No entanto, como se pode comprovar pelos dados acima descritos, essa adesão não foi capaz de mudar de forma significativa o quadro de repetência escolar nem no Estado do Rio Grande do Norte nem em Mossoró.

Aqui se constata, mais uma vez, a incapacidade da reforma para solucionar o problema do fracasso escolar, mesmo que em termos quantitativos, pois em 1997 o índice de reprovação no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró, no ensino fundamental regular, foi de 15,4% e, em 2008, onze anos depois, o índice de reprovação foi de 15,2%.

Conforme referido neste estudo, em 2005 a GEED definiu um Plano de Ações e Metas visando reverter o quadro de fracasso do ensino fundamental no âmbito do Sistema de Ensino de Mossoró. Quanto à aprendizagem, pode-se constatar que a Gerência montou um plano de monitoramento das ações da rotina do professor por meio de dados qualitativos, com foco na aprendizagem

dos alunos do 1º ao 5º ano; acompanhamento dos projetos de ensino das escolas, nos anos finais do ensino fundamental; orientação aos supervisores pedagógicos no atendimento a alunos defasados, em turmas regulares; análise do diagnóstico mensal de leitura e escrita, com retorno para as escolas apresentando proposta de intervenção; garantia de avaliações processuais e de resultados de língua portuguesa e de Matemática, em todas as turmas do Se Liga; Implantação e monitoramento de estudos de recuperação paralela aos alunos com dificuldade de aprendizagem, realização de avaliações processuais e de resultados de língua portuguesa e de Matemática em todas as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ciclo de alfabetização; Implantação acompanhamento mensal das fichas de leitura e escrita dos programas Se Liga e Acelera Brasil. Orientação de procedimentos para o cumprimento da carga horária e dos dias letivos. Orientação e acompanhamento de mecanismos que favoreçam a construção da autoestima do aluno.

Merece destaque a atenção do Plano no que se refere à autoestima e à motivação do aluno. Esse ponto remete para a questão levantada por Becker (2000) acerca do talento. Para ele, o talento é falso quando é concebido como dom natural de cada um, pois é possível conferir talento, dependendo dos desafios aos quais cada um é submetido. Portanto, para Becker a abertura da possibilidade de aprendizagem por meio da motivação configura forma de desenvolvimento da emancipação.

Entretanto, em outro momento, Becker (2000:170) argumenta que:

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendiz baseada numa oferta diversificada ao extremo.

E este não é o caso da escola na sociedade em que vivemos, que está em todos os momentos determinada a dirigir as pessoas externamente. Mas podem existir ações na escola que levem o aluno a pensar a realidade, que promovam a imaginação do aluno.

É importante ressaltar a preocupação do sistema em superar os problemas de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, com a aquisição dos conhecimentos curriculares, entretanto não há preocupação em discutir com o conjunto dos professores de cada unidade escolar uma proposta que seja coerente com a realidade daquela escola. O que há, por exemplo, na ação que analisa o diagnóstico mensal de leitura e escrita das escolas, é o retorno da GEED, já com proposta de intervenção. Isso tira a autonomia do professor e, portanto, não se trabalha a diversidade e sim a homogeneização das turmas, e a uniformização do aluno. Por que a proposta interventiva é única para todas as turmas e todos os alunos.

Aqui vale lembrar Patto (2008:35) que ao criticar a política educacional brasileira assim se expressa sobre tal política:

“[...] o entendimento de igualdade como produção do uniforme e não como direito a diferença; a busca tecnicista de solução para o baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, que decretaram a morte do educador, reduzindo-a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo; [...].

Enfim, tudo indica que, nessas propostas interventivas, o professor não é considerado como ser pensante, mas como mero executor de ações pensadas e definidas em gabinetes. Embora se saiba que alguns professores tentam superar essas dificuldades e conseguem realizar trabalho de crítica a essa situação.

Outra ação que se apresenta de forma controladora e que indica a falta de autonomia da escola e do professor é o monitoramento das ações de rotina do professor. O professor tem que realizar o trabalho, de acordo com o que foi definido pelo sistema, do contrário ele é avaliado de forma negativa, porque os resultados da turma dele não foram os resultados esperados pela sistemática de acompanhamento, circuito campeão e gestão nota dez. O planejamento deve ser criteriosamente executado e anotado nas fichas que o professor e o supervisor devem preencher para serem enviadas à GEED.

Até um livro que o professor indica para leitura, além dos que foram listados inicialmente, deve ser registrado em cartaz, como consta, nas instruções

para preenchimento da ficha de acompanhamento de leitura dos livros lidos. (Instituto Ayrton Senna, 2006:11).

2.6.2.1 Implantação dos programas Acelera Brasil e Se Liga como tentativa de solução do fracasso escolar

Segundo os proponentes da política local, foi com o propósito de melhorar os índices de analfabetismo e de rendimento escolar que o Sistema Municipal de Educação de Mossoró buscou ajuda junto ao Instituto Ayrton Senna e firmou parceria com ele em 1998; inicialmente, a parceria com o programa Acelera Brasil e, posteriormente, com o Se liga, com o Circuito Campeão e Gestão Nota Dez, ou seja, integrou-se a Rede Vencer do Instituto Ayrton Senna.

A Rede Vencer é composta pelos programas: Gestão Nota Dez, os programas de correção de fluxo: Se Liga e Acelera Brasil – de alfabetização de alunos defasados e aceleração do aprendizado – e o Circuito Campeão – de gerenciamento das quatro primeiras séries do ensino fundamental, com foco na alfabetização na 1ª série.

Antes de falar da educação em Mossoró após a parceria do Sistema com o Instituto por meio dos programas e projetos acima referidos haverá abordagem a respeito dos programas Acelera Brasil e Se Liga: princípios, objetivos, metas e expansão no território nacional.

2.6.2.1.1 O programa Acelera Brasil

O programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, segundo seus idealizadores, foi criado em 1997 com o intuito de imprimir na rede de ensino cultura de gestão eficiente e eficaz como foco voltado para os resultados educacionais e tem como objetivo combater o problema do ensino no que diz respeito aos baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série.

Segundo informações contidas no site do Instituto Ayrton Senna, em 2007, o programa era adotado como política em seis estados brasileiros, já havia atendido a 28.003 crianças, envolvendo 2.296 educadores formadores de 319 municípios de 18 estados do Brasil.

O Instituto anuncia como boa notícia que o Acelera tem contribuído para diminuir a defasagem escolar, pois a média de aprovação nos estados em que o programa é política pública fica em 93%. Em Goiás, onde o Acelera Brasil está implementado há nove anos, a aprovação é de 100%. Segundo o PNAD 2005, a média nacional de aprovação é de 78,70%. Em Pernambuco, por exemplo, o Acelera acontece há quatro anos. E naquele estado, segundo o Instituto, o índice de abandono parou de crescer. Em 2006, ficou no patamar de 2,1% enquanto a evasão da 2ª a 4ª série do ensino regular brasileiro é três vezes maior (7,2%). E ressalta que no programa, os alunos leem, em média, quarenta e cinco livros ao ano, enquanto os brasileiros leem cerca de dois livros anualmente. (Instituto Ayrton Senna, 2007).

No manual da sistemática de acompanhamento dos programas Se Liga e Acelera Brasil contém as orientações, procedimentos e fichas que devem ser preenchidas pelos professores e supervisores, que devem ser seguidas rigorosamente, algumas atividades são registradas diariamente pelos professores. Tudo muito controlado e supervisionado, por exemplo: o formulário que contém o perfil da turma é preenchido pelo professor, analisado pelo supervisor e pelo coordenador do projeto. E ainda deve voltar ao coordenador que, ao final do ano preencherá a última coluna com os resultados acumulados que servirão de base para o preenchimento do formulário Resultado Final. Existem ainda mais quatro procedimentos que devem ser seguidos pelo professor acompanhados pelo supervisor e o coordenador, a saber:

- a) Acompanhamento de leitura: afixado na sala de aula em forma de cartaz, onde contém os nomes do professor e dos alunos que deverão marcar diariamente os livros lidos. Os resultados do cartaz, que é anual, devem ser totalizados mensalmente;
- b) Acompanhamento mensal: o registro é realizado por meio de cartaz afixado, em local de fácil acesso aos alunos e de fácil visibilidade aos supervisores e coordenadores, por esse procedimento é registrada a frequência, que é feita pelo próprio aluno, cabendo ao professor o preenchimento diário dos outros campos tais como: datas de visitas e reuniões com o supervisor, dias letivos, entre outros, mensalmente este cartaz é enviado para o coordenador do projeto.

- c) Ficha de leitura e escrita: neste formulário é feito o registro do desempenho do aluno quanto à aquisição de habilidades de leitura e escrita. Tal registro é mensal a partir da observação diária.
- d) Resultado final: esta ficha é preenchida com dados retirados do perfil da turma, especificamente, da coluna resultado final onde fica registrado o veredito do professor ao definir a série de destino do aluno, mas o preenchimento desta ficha é de responsabilidade do coordenador do projeto.

Pelo visto, ao tentar trabalhar com a diversidade, o programa se torna burocrático e uniformizador, pois o professor deve executar rigorosamente as atividades planejadas com um supervisor específico do programa e os professores das turmas do Acelera de todas as escolas do sistema. As atividades não são supervisionadas pelo supervisor da escola que se supõe que sabe e conhece a realidade da escola e dos alunos, mas pelo supervisor do programa que periodicamente visita a escola e assiste à aula dada pelo professor. Como se não bastasse o controle exercido pela supervisora, o professor ainda tem que preencher a ficha sobre as atividades executadas diariamente. Nesse processo o professor dificilmente terá a oportunidade de refletir e de indagar sobre a sua prática.

Os alunos do programa são retirados das turmas de origem por que estão com idade avançada para aquela série, portanto para o Acelera só vão os alunos mais velhos, aqueles que não estão numa faixa de idade compatível com a série de origem. Assim, o programa e o sistema não separam as turmas pelo nível de aprendizagem, mas cria um tipo de homogeneização, pela idade. Assim mais uma vez percebe-se que esse critério de idade que favorece até certo ponto essa diversificação de níveis de rendimento, mas ao mesmo tempo redundante em homogeneização.

2.6.2.1.2 O programa Se Liga

O alvo deste Programa é a alfabetização de crianças com distorção idade/série. Segundo dados do site do Instituto Ayrton Senna, entre 10% e 35% dos alunos de 1ª à 4ª série ainda não sabem ler nem escrever. O analfabetismo é o maior vilão da educação pública no Brasil. Ele pune as crianças com a

repetência, o difícil recomeço todos os anos, a insegurança e o baixo nível de autoestima. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007).

Pelos dados publicados pelo Instituto o programa Se Liga tem feito milhares de crianças voltarem a acreditar que são capazes de aprender. A preocupação do programa é a alfabetização de crianças com distorção idade-série. Para isso, propõe mudanças na educação formal. Isso porque ele introduz na rede escolar a cultura de gestão eficaz, focada em resultados. Desde sua implementação, em 2001, o Se Liga atendeu a 331.897 crianças de 403 municípios. Hoje é adotado como política pública em seis estados: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso. Em 2006, a média de alfabetização dos alunos dos Estados parceiros foi de 93%. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007).

Ainda de acordo com as informações publicadas no Site do Instituto Ayrton Senna, em Goiás, onde o programa está sendo implementado há 7 anos, esse índice, no ano passado, foi de 99,8%. Já no Estado de Tocantins, onde o Se Liga foi implementado há 4 anos, a alfabetização, em 2006, foi de 99%. E todas as crianças alfabetizadas passaram de ano.

Pelos números do programa, no ano de 2008, foram atendidas 58.692 crianças e já foram formados 4.784 educadores nos diversos municípios de atuação do Se Liga.

Pelo visto, dados quantitativos para apresentar existem, resta saber como isso está acontecendo na escola, que práticas são essas que tem mudado o quadro desolador de analfabetismo.

De antemão, pode-se informar que o Se Liga tem as mesmas características do Acelera Brasil, só que se destina a alunos do 3º ano do ensino fundamental que ainda não foram alfabetizados. Ao se constatar que o aluno não está alfabetizado, esses alunos são encaminhados para o Se Liga. Tal turma passa a ser acompanhada por um supervisor que não é o da escola, mas específico para o programa.

Com esse dado, mais uma vez revela-se o caráter homogeneizador do programa que agora, separa por nível de aprendizagem os alunos analfabetos dos alunos alfabetizados. Aqui vale citar uma discussão de Crochík (2006:168-

169) defendendo o trabalho conjunto entre os alunos considerados melhores e os piores, afirma este autor que:

A possibilidade do trabalho conjunto entre os “melhores” e os “piores” numa atividade não faz com que os que se desenvolveram melhor aprendam menos, como faz supor a divisão de classes escolares que visam à homogeneização dos alunos para aquilatar melhor os conteúdos a serem transmitidos por métodos apropriados aos graus de dificuldades das diversas classes. Isso porque, ao tentar auxiliar aqueles que sabem menos ou ao trabalhar com esses, os “melhores” não só reveem o que aprenderam, como têm de procurar outras formas de explicitar o que aprenderam.

Em 1998, quando o Município de Mossoró buscou a parceria do Instituto Ayrton Senna, segundo os proponentes da política local, foi com o intuito de solucionar o problema da distorção idade série, pois, em Mossoró, a distorção idade série nos alunos até a quarta série, segundo dados da GEED, naquele ano, atingiu o índice 39%. Portanto, o primeiro programa implantado em Mossoró com a parceria do Instituto Ayrton Senna foi o Acelera Brasil. O programa Acelera Brasil busca, de forma sistematizada, focar ações na aprendizagem do aluno. Dispõe de material específico para os alunos e de formação específica para o professor. A escola indica o professor que tem o perfil de trabalhar a turma formada para desenvolver as atividades do programa, com o objetivo de que o aluno possa retomar os seus anos de perda causada pela reprovação ou desistência do aluno.

Com o acompanhamento diário realizado por meio dos relatórios enviados pela GEED, o Instituto Ayrton Senna concluiu que os alunos não estavam aprendendo porque não eram alfabetizados e propôs ao Município o programa Se Liga.

Segundo dirigentes do Sistema Municipal de Ensino, com o trabalho sistematizado, por meio dos dois programas, o circuito campeão e o gestão nota dez esse índice foi caindo, gradativamente, pois em 1998 havia, somente, na 1ª série uma distorção de 7,3% e, em 2007 essa distorção caiu para 0,3%. Sobre esse dado no quesito distorção idade/série pode-se afirmar que houve avanço, pelo menos em termos quantitativos.

O Circuito Campeão tem um programa de formação das equipes escolares, pois dados da GEED em 2008, apontam para a realização encontros de formação com os supervisores escolares, para que eles sejam bem acompanhados e bem direcionados nas suas ações para que o trabalho aconteça na escola. Nesse sentido, além de os professores receberem formação específica, o supervisor escolar também recebe uma formação. A coordenadora do circuito, que orienta as supervisoras das escolas, também é formada e orientada para que o trabalho aconteça e as metas do Sistema Municipal de Ensino citadas nesse estudo sejam atingidas. A grande equipe do Circuito Campeão a correção na Rede Municipal é o coordenador do Circuito Campeão e todos os supervisores dos anos iniciais. Cada coordenador trabalha com sua equipe de professores visando à consecução das metas estabelecidas em cada unidade escolar.

Para a consecução das metas propostas entra em ação o programa Gestão Nota Dez, que acompanha o processo de implementação das metas estabelecidas pelo sistema na escola. Nesse sentido, os dados da GEED apontam para a formação continuada de todos os gestores das escolas do ensino fundamental da rede municipal, além do que, antes de assumir a direção da escola, o diretor passou por processo seletivo.

Para atender aos objetivos do programa Gestão Nota Dez, foi instituído que, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, o diretor escolar só seria admitido por meio de concurso. O concurso compreende várias fases como: provas, curso de capacitação e apresentação de programa de gestão a ser desenvolvido durante o mandato que tem duração de três anos, tudo de acordo com as orientações do Instituto Ayrton Sena. Quando o diretor assume o cargo, ele passa a ser acompanhado semanalmente pelos Superintendentes da GEED. O superintendente, segundo os propositores da reforma municipal, passa a ser um suporte para os gestores escolares. Ele se inteira das dificuldades da escola ele se torna um mediador entre a GEED e a escola. Segundo os dirigentes do sistema, os superintendentes da GEED com a coordenadora e os gestores escolares formam a equipe do Programa Gestão Nota Dez.

É contraditório o fato de a reforma que é instituída em nome da autonomia e da democratização da gestão da escola passar por processo de controle

tão rigoroso que começa pelo processo seletivo, para o cargo de diretor e se estende por todo o período de duração mandato do diretor.

Já no Plano de Ações e Metas da GEED para o ano de 2008, destacam-se ações referentes à aprendizagem do aluno, tais como:

- a) Análise do diagnóstico mensal de leitura e escrita com retorno para a escola com proposta de intervenção, monitoramento das ações de rotina do professor por meio dos dados qualitativos com foco na aprendizagem dos alunos, orientação e monitoramento da visita do supervisor pedagógico às salas de aula utilizando instrumentos específicos de acompanhamento, monitoramento da implantação de estudos de recuperação paralela aos alunos com dificuldade de aprendizagem – essas ações são realizadas sob a responsabilidade da Coordenação do Circuito Campeão;
- b) Acompanhamento dos projetos de ensino das escolas – atividade de responsabilidade da Superintendência Escolar;
- c) Monitoramento das ações de prática docente por meio dos relatórios de acompanhamento mensal, essa ação é de responsabilidade da Coordenação de Gestão;
- d) Análise do diagnóstico mensal de leitura e escrita dos alunos com distorção idade série, com retorno para a escola com proposta de intervenção, sob a responsabilidade da Coordenação de Correção de fluxo.
- e) Análise dos dados coletados na sistemática de acompanhamento e devolução à escola com orientações – essa tarefa é de responsabilidade da Coordenação de rede.

Como se pode observar, houve esforço dos propositores da política municipal de educação e da equipe da GEED, entretanto os dados indicam que tal esforço não foi suficiente para reverter o problema do fracasso escolar no município.

2.6.3 No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas

As ações e metas implantadas pelas escolas, a partir de 2005, em consonância com o Plano de Ações e Metas da GEED, com vistas à redução do índice de repetência e da evasão escolares continuavam sendo executadas em 2008. Nesse ponto, serão apresentadas as ações das escolas pesquisadas, em execução no ano de 2008 referentes ao eixo aprendizagem do aluno.

2.6.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira

No Plano de ações e metas em execução na Escola Municipal Anísio Teixeira, no ano de 2008 vislumbra-se varias ações com vistas à aprendizagem do aluno, as quais se destacam:

- a) Ações implementadas pelo diretor: criar jornal escolar redigido por aluno, manter a família informada do desempenho do aluno; sensibilizar os alunos para participar das atividades de sala de aula; realizar gincana para incentivar a pesquisa.
- b) Ações do coordenador pedagógico: motivar os alunos para participar de atividades e projetos educativos e culturais da escola e das olimpíadas de Matemática e língua portuguesa,
- c) Ações realizadas sob a responsabilidade do professor: realizar aulas de reforço para os alunos com dificuldade em Matemática e língua portuguesa; realizar aulas de Matemática e língua, aos sábados para alunos do 9º ano para alunos que farão o exame de seleção para o CEFET/RN; promover exposição de trabalhos manuais; realizar palestras sobre doenças sexualmente transmissíveis e violência; promover concurso de leitura; trabalhar Matemática com jogos educativos; realizar festival de paródia; ministrar a produção artística e familiarização do aluno com a arte, trabalhar atividades diversificadas e expositivas com todos os alunos para estimular a criatividade; incentivar o aluno a utilizar os livros da biblioteca, por meio de empréstimo.

2.6.3.2 Escola Municipal José Bonifácio

Já na Escola Municipal José Bonifácio entre as ações planejadas para o ano de 2008, no que concerne à aprendizagem, merece destaque o que segue:

- a) Ações realizadas pelo coordenador pedagógico junto aos professores: implantação do Projeto cultivando o prazer de ler; análise conjunta do coordenador pedagógico e o professor, sobre o diagnóstico mensal de leitura e escrita.
- b) Ações executadas pelo professor: utilização correta de recursos didáticos; introdução de noções básicas de informática para os alunos – professor de informática; criar projeto de alfabetização com atividades desafiadoras, voltadas para este fim; elaborar estratégias de incentivo e estímulo à aprendizagem; conscientizar os alunos quanto à importância da participação nas atividades escolares e quanto à importância da leitura dos livros paradidáticos.

cos existentes na biblioteca; montar estratégias de recuperação e acompanhamento direcionadas para as dificuldades encontradas; assegurar o trabalho de reforço da aprendizagem no âmbito escolar e utilização correta dos recursos didáticos.

- c) Ações executadas pelo psicopedagogo e professores: desenvolver projeto de alfabetização com os professores para elevar o aprendizado dos alunos.

2.6.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi

Nesse ponto se apresentam as ações planejadas pela escola para execução durante o ano de 2008. Quanto à aprendizagem dos alunos merecem destaque as seguintes ações:

- a) Ações implementadas pelo diretor: realizar levantamento nas turmas do 1º ao 5º ano para detectar deficiência de aprendizagem.
- b) Ações executadas pelo coordenador pedagógico: realizar diagnóstico de leitura e escrita, com elaboração de proposta de intervenção; acompanhar desempenho da turma do Se Liga.
- c) Ações realizadas pelos professores: favorecer a construção de autoestima dos alunos por meio de estudos e oficinas que contribuam para o seu crescimento.

Como se pode observar, os planos de ações e metas das três escolas, para a aprendizagem estavam em consonância com o plano de ações e metas da GEED, que estava de acordo, por sua vez, com o estabelecido pelos programas da rede vencer do Instituto Ayrton Senna: Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota Dez.

Entretanto, apesar de alguns avanços, como concurso para diretor das escolas do sistema, diminuição da evasão, consolidação da frequência do professor, cumprimento da carga horária e dos dias letivos, os dados da GEED e das escolas apresentam problemas ainda muito difíceis de serem resolvidos, no que se refere à aprendizagem dos alunos. Essas questões serão retomadas no capítulo três quando serão apresentados e analisados os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com diretores, supervisores e professores das três escolas.

Capítulo 3

O ENSINO FUNDAMENTAL EM MOSSORÓ APÓS A REFORMA EDUCACIONAL: O QUE AVANÇOU EM TERMOS DE QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados pelas entrevistas feitas com os diretores, supervisores e professores das três escolas pesquisadas e realiza-se a análise dos dados com base nos conceitos anunciados na Introdução e a partir dos cinco dimensões: progressão dos alunos, aprendizagem dos alunos, controle e adaptação dos alunos e dos professores, participação e condições concretas do trabalho docente e formação continuada de professores. Em cada dimensão, foram elencados indicadores de qualidade e categoria de análise, que serão apresentados.

Quanto à apresentação dos dados coletados, serão usados nomes fictícios quando houver necessidade de fazer referência às escolas pesquisadas e a fala dos entrevistados. Tal procedimento tem o intuito de salvaguardar a identidade dos entrevistados.

3.1 Ações que dizem respeito ao controle e adaptação do aluno e do professor

Para esse eixo, foram eleitos como indicadores de qualidade: o critério de formação das turmas; estratégias adotadas para estimular a permanência do aluno na escola e na sala de aula; meios utilizados para suscitar a participação dos alunos nas atividades escolares; organização da escola para fazer frente ao fracasso escolar.

3.1.1 Sobre os critérios de formação das salas de aula

Nesse indicador, os depoimentos permitem concluir que as turmas são formadas de acordo com a faixa etária, pois quase todos os entrevistados, quando se referiram a essa questão, reafirmaram esse critério.

No depoimento de uma supervisora da Escola Municipal Anita Garibaldi isso fica muito visível:

“Nós temos oito salas, à tarde de 6º ao 9º ano. São três turmas de sexto, duas de sétimo, duas de oitavos e uma de nono. Elas são organizadas por idade, faixa etária. Aí, nós temos: o sexto A, sexto B, sexto C e tem sétimo ano A e B, oitavo A e B e nono ano.” (Ana Lúcia – Supervisora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

Embora esta seja a forma básica de organização, verifica-se que esta escola usa outro critério para organização das turmas de mesmo ano, o rendimento escolar, como pode ser comprovado pelo seguinte depoimento sobre o trabalho realizado em diferentes turmas de mesmo ano:

Conversando com o pessoal da supervisão não é? É perguntando por que é que os B (turma B). Os anos B, 6º ano B, 7º ano B. Eu tenho até que fazer uma pesquisa em relação a isso, porque é que há uma dificuldade grande de compreender o conteúdo. Por exemplo, se eu dou uma aula no oitavo ano A, é o mesmo professor, forma, tudo direitinho e de repente é aquele desempenho e participação na aula. Aí eu vou para os B e de repente é aquela apatia e algumas vezes eu até comento isso com a equipe de supervisão e eles me ajudam nisso não é? Dizendo e tal que essas pessoas, esses alunos já assim: passado da idade, alguns e tal. (Professor Paulo da Escola Municipal Anita Garibaldi).

O mesmo acontece na Escola Municipal Anísio Teixeira conforme depoimento de seu professor:

As salas são divididas, pelo menos aqui na escola, por faixa etária. Os mais novos, dentro de uma faixa, só naquela turma, aí os outros. Aí, os mais novos, geralmente são todos os que vêm normalmente passando de ano, a ano. E os mais idosos, por exemplo, você tem uns alunos de 8º ano que estão com 15 anos, como é o 8º ano C, aqui. Então são todos alunos repetentes, ou alunos repetentes do 7º ano, ou que fizeram o 8º ano no ano passado e estão repetindo, ou alunos que repetiram o 6º ano, ou que repetiu o 7º, ou o 5º ano, enfim que repetiu alguma série. Eu fiz a pergunta na sala e todos eram repetentes, de uma série qualquer ou da anterior a que está fazendo atualmente, ou da própria série que está fazendo, e muitos das séries iniciais. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Na Escola Municipal José Bonifácio, essa situação se repete, pois de acordo com o depoimento da professora Ana:

A turma que eu trabalho se forma assim: os alunos vão para suas turmas de origem e lá o professor vai fazer um.... Vamos dizer assim, um questionário. Pra ver qual é o nível deles [os alunos]. Então se o aluno tem nove anos e ele não está alfabetizado ele tem algum problema assim de alfabetização. Ai eles vão [pessoal da GEED] tiram esse aluno e vão formando [uma turma]. Até formar vinte e cinco alunos que é a minha turma. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Isto é, embora o sistema de progressão continuada tenha como principal consequência a não reprovação de alunos, a homogeneidade característica do antigo sistema seriado que levava à reprovação, e consequente retenção, de grande parte dos alunos permanece, tanto porque a retenção ainda é visível, quanto pela organização das turmas pelo rendimento anterior, independentemente de sua adequação à faixa etária.

Ou seja, apesar de todo o discurso, a prática reitera a visão de que os mais fracos prejudicam o rendimento dos mais fortes, o que redundava na reiteração da incapacidade de aprender dos primeiros.

Os programas Se Liga e Acelera Brasil reforçam essa homogeneidade, na medida em que, segundo depoimentos das professoras entrevistadas e supervisoras, a organização de suas turmas acontece por processo em que o aluno é matriculado conforme a idade. No decorrer do ano, se o professor perceber que aquele aluno não sabe ler ou está com histórico de muitas reprovações, elabora um instrumento para verificar o nível em que o aluno se encontra e, caso não atenda aos critérios estabelecidos pelo professor ele é encaminhado para uma turma dos programas Se Liga ou Acelera Brasil.

Esse ano está tendo Se Liga. Só uma turma. São alunos que foram resultado desse processo de retenção. Tanto de terceiro, como de quinto ano, ou quarto ano. Alunos que realmente não estão ainda alfabetizados. Então a gente faz uma seleção desses alunos, juntamente com a equipe da GEED. Todo início de ano letivo a gente faz um teste com ele e volta esse aluno... Não é voltar, a gente faz um congraçamento de todas as turmas priorizando esses alunos que não estão alfabetizados, para que eles se liguem no programa e a partir daí ele pode... Depois ir para uma classe de acelera ou voltar para sua turma de origem. Se ele tiver realmente obtido um bom resultado [...] Isso ai é feito no início do ano quando é na matrícula. Eles vão para a turma em que foram matriculados, ou para a turma de origem se ele já veio nesse processo. Então vem a equipe e faz o teste. Não conseguiu ler, vai para o Se Liga. Ai há a seleção em todas as turmas com esses alunos. (Supervisora Angelita – Escola Municipal Anita Garibaldi)

Além disso, verifica-se que esse processo deixa de ser responsabilidade da supervisora da escola para ser assumido pela equipe central da GEED:

Os professores têm um programa especial que não sou eu a coordenadora. Tem uma coordenação da Gerência da Educação que faz todo o acompanhamento. As provinhas também são direcionadas. Todo o trabalho é direcionado [...]. (Professora Angelita – Supervisora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

Pode-se constatar, portanto, que a homogeneidade de rendimento dos alunos é critério básico para a formação das turmas e aqueles alunos que não apresentam o rendimento esperado são direcionados para os programas especiais sob controle da Gerência Executiva de Educação, deixando de ser objeto de controle e acompanhamento da equipe escolar.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, quando surgem problemas de rendimento dos alunos, ao invés da atuação da Gerência da Educação centrar-se na preparação da equipe escolar para seu enfrentamento, é ela, por meio da assessoria do Instituto Ayrton Senna, que encaminha e acompanha o processo de correção. Nesse sentido, retira-se da escola a possibilidade de, durante o próprio processo de enfrentamento, adquirir maior consistência para a busca de soluções dentro do próprio âmbito escolar.

3.1.2 Estratégias adotadas para estimular a permanência do aluno na escola

Sobre esse indicador, observa-se que, nas três escolas pesquisadas, há diversidade muito grande de ações por parte dos professores. Tais ações vão desde as mais conservadoras, como fazer chamada, passando pelas mais modernas como: promover aula passeio, trabalhar com filmes, ir para a biblioteca, recorrer ao Conselho Tutelar, chamar os pais ou responsável para saber por que a criança não está indo à escola, premiação com lanche, mudança de a metodologia de trabalho, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Olimpíadas de Matemática, até o diretor ir à residência do aluno para conversar com os pais.

Com relação ao controle de frequência, as duas escolas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental utilizam o mesmo procedimento, de preenchimento mensal, pelos próprios alunos, de folha de frequência públi-

ca, afixada na sala de aula, sistema organizado pela GEED para todas as escolas municipais:

[...] não sei se você conhece a chamada da gente, que tem é para os meninos pintarem. Na sala de aula tem uma [folha de] chamada grande, do tamanho de uma cartolina. Já vem pronta da Secretaria. Vou mostrar a você Eles pintam: o vermelho é quando eles faltam, o azul é quando eles vêm e eles não trazem [a tarefa de] casa. E os “para casa”, geralmente são em cima das atividades, do conteúdo que a gente estudou. Todo mês tem uma chamada dessa que é exposta na sala de aula. Então eles vêm pelo nome. Eles vêm e vão pintando. [...] o verde é quem está presente e trouxe o “para casa”. O azul é para quando ele está presente, mas ele não fez o “para casa”. O amarelo [é para quando ele falta e justifica] se está doente ou o que foi que aconteceu). Quando ele falta e ele ou sua mãe não manda dizer nada, aí esses casos pintam de vermelho. E a mãe é ciente disso, desde o início do ano. Isso aqui todo mês vai para a Secretaria [...]. (professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio).

Além do controle que é absolutamente necessário, são dois os aspectos que merecem considerações. O primeiro é o da exposição pública das ausências, que acabam por discriminar exatamente aqueles alunos que apresentam maiores problemas em relação à assiduidade. O segundo, de que as folhas são enviadas para a GEED, o que parece denotar, mais uma vez, que esse é um problema a ser encaminhado pela equipe central e não pelos profissionais da escola.

Esse controle exercido pelos órgãos superiores, que deixam a escola à margem do encaminhamento do problema, fica evidente quando o diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira afirma que conseguiu diminuir a evasão com o acompanhamento e ajuda do Instituto Ayrton Senna – Projeto Escola Campeã e do Ministério Público por meio da ficha FICAI.

Nesse caso, a parceria tanto com o Instituto Ayrton Senna, quanto com o Ministério Público não é com a escola, é com a GEED, a primeira apenas, envia mensalmente os relatórios para a GEED. Portanto, o controle e o acompanhamento não são feitos pela escola, mas pela equipe central.

3.1.3 Meios utilizados pela escola e pelos professores para os alunos participarem das atividades escolares

Sobre esse indicador, os dados apresentam atividades diversas desde júri simulado passando por premiação, testes surpresa até atividades teatrais. Entretanto, fragmentos das falas dos entrevistados indicam que a visão dos professores é de que alguns alunos só estão na escola porque os pais obrigam: “[...] Outros que só estudam, é o que eles dizem no primeiro dia de aula, eu estou aqui porque minha mãe obriga”. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira) e que o estímulo para envolvimento acontece ou quando se oferece premiação e estímulo para os alunos desinteressados que não querem participar porque sabem que a concorrência é grande e que eles se acham incapacitados para competirem nas olimpíadas de Matemática, ou, ainda, quando o professor diz que a Matemática é importante para todos os segmentos da vida.

Por essa afirmação, é possível inferir que não desenvolvem ações que levem o aluno a tomar atitudes autônomas e que trabalhem os conteúdos matemáticos, incentivando-os à indagação. Os fragmentos da fala dos entrevistados permitem que se afirme que a preocupação com a resolução de exercícios visam somente a participação nas olimpíadas.

3.1.4 Formas organizadas pela escola para fazer frente ao fracasso

Com relação a esse indicador, a maioria dos professores entrevistados afirma que os repetentes são reunidos em turma única. Um deles, o professor Clodoaldo da Escola Municipal Anísio Teixeira, assegurou que, com essa ação, a escola procura contemplar os diferentes, pois, segundo ele, a inserção de alunos repetentes na mesma turma visa exatamente oferecer oportunidade para que os mais fracos possam ter a chance de aprender o que não conseguiram na série regular.

Apesar de todo o discurso vigente sobre o respeito à diversidade do alunado, a organização das turmas pela homogeneidade do ritmo de aprendizagem parece reiterar práticas históricas sedimentadas e que, historicamente, redundaram no fracasso daqueles que tinham “dificuldades” para aprender. Na

medida em que não há qualquer indicação, tanto na documentação da escola quanto na fala dos professores, sobre o trabalho que se realiza na turma dos repetentes, pode-se inferir que deve ser basicamente o mesmo que o realizado na série regular e, portanto, deve ter redundado em reiteração do fracasso.

Assim, essas práticas acabam por criar, tanto entre os docentes quanto entre os alunos, a perspectiva de que o problema da aprendizagem desses alunos reside em suas dificuldades, sem que se procure incorporar a visão crítica, de um lado, das suas condições concretas de vida e, de outro, da própria ação da escola.

Nesse sentido, parece ficar patente que, apesar do discurso comprometido com a qualidade, práticas como esta expressam exatamente a visão acrítica do problema e que, mesmo que não intencional, redundam em mera adaptação do sujeito às demandas sociais e de conformação às condições vigentes: a aprendizagem pobre para alunos pobres que desemboca em estreito horizonte de inserção social.

Outra forma designada pelos professores para atender a diversidade do alunado é a aprovação de alunos mesmo que eles não atendam aos requisitos estabelecidos para o aluno passar de ano, na maior parte dos casos, sem saber ler, nem escrever, como se pode constatar pelo depoimento da professora Polliana, da Escola Municipal José Bonifácio:

Dos dezesseis, quatro ficaram assim, mais atrasados. Passaram, porque o sistema é quem faz essa condição do aluno passar do 2º ano para o 3º. Que saiba ou que não saiba, ele vai. (Professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio).

Esta situação expressa, de um lado, uma perspectiva reducionista da relação entre ritmo de aprendizagem e progressão escolar, de outro, revela a consequência da política centralizadora em relação ao “fracasso escolar”: se a GEED assume, tanto o controle da frequência, quanto os encaminhamentos dos alunos com baixo rendimento, sem o concurso efetivo da unidade escolar, o princípio salutar da não retenção se volta, exatamente, contra aquele que deveria ser o objeto da ação educativa: o aluno.

3.2 Ações relativas à participação

Para este eixo, elegemos como indicadores de qualidade: existência e funcionamento de conselho de escola ou órgãos similares que estimulem a participação dos segmentos escolares; existência de atividades que ensejem a participação dos segmentos; relações entre professores e pais de alunos; relação pais de aluno professor e escola, relação escola comunidade.

3.2.1 Existência e o funcionamento dos conselhos escolares

Sobre este indicador, os dados apontam para a existência de conselhos escolares nas três escolas pesquisadas, entretanto, a participação ainda é muito incipiente porque, ao que tudo indica, os conselhos só são acionados para resolver os problemas que o diretor acha que não pode resolver sozinho, como indisciplina dos alunos, reprovação de alunos, descumprimento das regras pelos professores e ausência de recursos financeiros. Os depoimentos a seguir expressam a realidade sobre o Conselho Escolar:

É para trabalhar a disciplina dos alunos [e dos professores], por exemplo: professor está dando muito trabalho. (...) A gente reúne o conselho de escola e decide o que vai fazer com esse professor e chama o professor também para a reunião... Isso depois do gestor já ter conversado muito com ele e não ter dado jeito. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Nós tivemos já muitas questões aqui que quando eu digo a você que o conselho ajuda muito a escola. Nós tivemos uma menina aqui que ela foi reprovada em Matemática e nós tivemos que reunir o conselho pra resolver, porque a mãe queria uma outra oportunidade, que a menina dizia que no período da avaliação ela estava doente. Né. Tava doente, não podia estar presente e sei que com isso criou uma polêmica aqui, que a mãe dela queria que desse outra oportunidade. (...) A gente reuniu o conselho e o conselho acatou o seguinte: que para ele dar, para escola dar uma oportunidade a ela, ia ter que dar a todos os alunos que foram reprovados por algum problema. Então acharam que não deveriam dar essa oportunidade. E a gente se saiu bem, a mãe ficou com a aluna na escola, não tirou, porque ela refletiu depois, ela tava presente, a reunião que a gente fez e ela não causou nenhuma questão sobre a decisão do conselho. (Diretor da Escola Municipal José Bonifácio).

A dificuldade maior que nós encontramos [para o Conselho escolar tomar decisões] é para decidir fazer algo na escola. Por exemplo: nós estávamos, agora, necessitando gradear toda a escola, por quê? Devido à escola ser localizada numa área de risco e está havendo arrombamentos na es-

cola. (...) Então há essa coisa de a gente ficar de mãos atadas sem saber o que fazer por não haver verbas suficientes para que a gente possa desenvolver o serviço. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

Ainda sobre a questão do Conselho se reunir para resolver problema de disciplina um entrevistado assim se referiu às atividades do Conselho: “Aí o Conselho teve que se reunir extraordinariamente. Reunião do Conselho Escolar para resolver uma agressão entre duas alunas.” (Professor Cleiton da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Já o professor Rogaciano, da Escola Municipal José Bonifácio, se refere ao funcionamento do Conselho da seguinte forma: “Eu imagino que deva ser tudo pré-determinado. [...] Dizem que há democracia, mas não há. Aqui as coisas são muito estipuladas”.

Outro depoimento que ressalta a pouca participação dos segmentos e a fraca autonomia do Conselho é da professora da Escola Municipal José Bonifácio “[...] a gente tem um Conselho aqui. Nessa escola aqui é difícil de reunir...” (Professora Ana da Escola Municipal José Bonifácio).

Como se vê, pelo funcionamento do Conselho, não existe autonomia na escola. Conforme os depoimentos dos entrevistados, o Conselho se caracteriza como órgão coadjuvante, que existe para ajudar o diretor a tratar da disciplina e para decidir sobre coisas irrealizáveis. As respostas dos entrevistados indicam que o Conselho Escolar não é definidor de ações sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Mais uma vez, constata-se que à escola é negada a oportunidade de refletir e definir ações com vistas à superação de seus problemas. A escola fica, portanto como mera executora das ações definidas pelos órgãos superiores.

3.2.2 Existência de atividades na escola que ensejem a participação dos segmentos e da comunidade

Sobre este indicador, os dados apontam para atividades como oficinas com professores diretores e supervisores, reunião entre professores, supervisores diretores e funcionários, reunião com pais, bingos, palestras, mas a atividade mais utilizada pelas três escolas é reunião.

Parece não haver distinção clara do significado de participação, que engloba desde atividades que a pessoa apenas se faz presente, ouve e acata as

decisões, até aquelas em que o indivíduo participa discutindo fazendo parte das decisões. Nesse sentido, observa-se que as atividades realizadas nas escolas, as reuniões, por exemplo, são muito mais para comunicar o que está sendo posto em prática que para pensar e decidir sobre o que precisa ser realizado. Confunde-se também participação concedida com participação conquistada: na primeira, os segmentos são convocados a participarem por força da norma e, na segunda, os segmentos lutam para conquistar espaços nos processos decisórios.

Os depoimentos a seguir revelam essa característica:

É como eu falei anteriormente com, com palestras. A gente chama para palestras, reuniões, a participação mesmo quando eles estão no Conselho escolar, festividades e datas comemorativas. Então eles estão presentes, eles são convidados. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

A gente tem mais é que agradecer. Quando eu cheguei aqui os pais quase não vinham à escola. Quando se fazia uma reunião eram pouquinhos pais [que participavam] e hoje a gente tem o prazer de recebê-los, porque quando a gente chama para uma reunião eles estão prontos. Não é 100%, porque também é impossível, mas uma grande parte se faz presente e a gente agradece a eles. (Diretor da Escola Municipal José Bonifácio).

Olhe, é o seguinte: através de reuniões que nós fazemos bimestralmente. Todo bimestre, é uma reunião. Nós fazemos cinco reuniões, por ano: uma no início do ano letivo e quatro reuniões distribuídas nos bimestres: uma no primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Salvo uma reunião extraordinária que a gente convida os pais para virem e também nas festas culturais que nós fazemos, nas festas sociais. As festas sociais aqui a gente só tem [quatro festas] para o dia do estudante, para o dia dos pais, para o dia das mães e a festa junina. São essas quatro festas que nós fazemos aqui. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Sobre essa questão, o professor Francimar faz o seguinte relato:

A gente trabalha com oficina. Então a gente se reúne com todo o corpo de direção, supervisão, funcionários. Para ver o que a gente consegue fazer, porque sozinho, ninguém consegue. E tem que ter a participação do todo mundo, mas isso aí, eu não tenho o que dizer do colega. Principalmente do pessoal de apoio. Eles ajudam mesmo, na medida do possível. (Professor Francimar da Escola Municipal Anita Garibaldi).

Já o professor Clodoaldo apresenta uma atividade que, segundo ele, propicia a participação quando acontece um problema e se resolve consultan-

do alguns membros do Conselho como é o caso de um desentendimento de uma professora com uma aluna. Nesse sentido o professor relata:

Os pais [da aluna] vieram, houve até uma reunião dos pais, com a direção, eu que faço parte do Conselho Escolar e mais dois participantes do Conselho Escolar e a professora envolvida. Aí se chegou a um denominador comum e a menina está aí e está bem, graças a Deus. Não tem nenhum problema. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Entretanto, o professor Rogaciano acha que o poder decisório do Conselho de Escola só existe na teoria.

(...) É, ele [o Conselho Escolar] tem poder de decisão sim. Isso na teoria né? Na prática não me pergunte por que eu nunca participei de nenhuma reunião [riso]. (Professor Rogaciano da Escola Municipal José Bonifácio).

Como se observa na fala dos entrevistados, às vezes há falta de entendimento a respeito das atribuições do Conselho Escolar e do que significa a participação dos diversos segmentos escolares, pois cumprir as tarefas e obrigações inerentes ao trabalho de cada um não significa que a escola está realizando atividade que propicie participação.

3.2.3 Relações entre professores e pais de alunos

Sobre esse aspecto, os depoimentos apontam para convivência amigável entre professores e pais que frequentam a escola, pois a maioria dos entrevistados se queixa da ausência de quantidade muito grande de pais. Muitos até creditam ao baixo nível de aprendizagem dos alunos à omissão dos pais. Com essa concepção acrítica sobre a aprendizagem do aluno, os entrevistados contribuem, mesmo que involuntariamente, para a cristalização dos valores da sociedade burguesa de que as oportunidades são iguais e as pessoas não sabem aproveitá-las.

A fala dos entrevistados apresenta com nitidez essa concepção. Para eles, os maiores responsáveis pela ineficiência da educação, ou melhor, pela não aprendizagem dos alunos, recai sobre os ombros dos pais e da família conforme os depoimentos a seguir:

Minha relação com os pais dos alunos é satisfatória, até hoje (...). Então eu falo para os pais essa questão da responsabilidade que eles têm com os filhos (...). Eu procuro mostrar sempre a realidade do que é o filho dele: as deficiências que ele tem e o que é que precisa fazer para trabalhar o filho, na questão de melhorias, para que ele venha disposto a aprender. (Professor Francimar – Escola Municipal Anita Garibaldi)

O principal problema é a ausência da família. (...). Então os filhos são jogados na escola. Aí eles [os pais] acham que a escola vai resolver. (...). A família joga para a gente, entendeu? Então, isso eu vejo como o maior problema. (...). Todos nós temos uma parcela [de responsabilidade], mas eles são os maiores responsáveis... (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

De amizade. Eu procuro ser amigo deles. E procuro fazer com que eles sejam mais assíduos à escola. Sempre quando tem algum problema, eu solicito a presença deles para juntos, a gente ver se consegue trazer o menino, para a escola, vamos dizer assim para o eixo da escola mesmo, professor e pais. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Já a professora Cleide, referindo-se a sua relação com os pais e enfatizando o problema dos que não frequentam a escola e não participam das reuniões e que, segundo ela, são exatamente os pais dos alunos que estão com dificuldade de aprendizagem, faz a seguinte observação:

Bem, assim, entre parênteses né? Porque ainda tem esses [alunos] com dificuldades que quando é dia que tem reunião, eles [os pais] nem vêm aqui. A gente manda convite. A diretora manda... A supervisora passa nas salas incentivando, mas as reuniões são boas aqui. Só que com quem a gente quer falar mais é quem não pisa aqui. A gente diz: [aos alunos cujas mães não comparecem às reuniões]: amanhã você só entra [na escola] com sua mãe.. Ai tem aquelas desculpas né? Não mamãe está doente. Mas aqui e acolá aparece uma [mãe] dos cinco alunos que estão com dificuldades. (Professora Cleide – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Esses depoimentos mostram, em primeiro lugar, que a centralização da preocupação na criação de relação entre professores e as famílias incidem, majoritariamente, sobre aquelas cujos filhos apresentam algum tipo de problema. Assim, criam uma relação ambígua: para eles, comparecem os pais que não precisam, pois seus filhos não apresentam problemas, e são ausentes os pais cujos filhos assim são caracterizados. Em última instância, repete-se, aqui o mesmo mecanismo gerador da homogeneidade: os pais dos “bons alunos” têm ambiente receptivo na escola, enquanto que os pais dos “maus alunos”, não.

Por outro lado, essa centralização da necessidade de participação de famílias de alunos com problemas demonstra a pouca incorporação desse segmento escolar em aspectos da vida escolar em que eles poderiam não só colaborar, mas oferecer sugestões e indicações para a prática diferenciada.

3.2.4 Relação entre os pais dos alunos e a escola

Quanto à relação dos pais dos alunos com a escola, os dados apontam para participação muito restrita. Pelos depoimentos dos entrevistados, pode-se dizer que ainda há distância muito grande entre a escola e a família. Apesar de haver entendimento geral de que o estreitamento dessa relação seja fator que vai contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a professora Ana da Escola Municipal José Bonifácio faz a seguinte observação sobre a relação da escola com os pais dos alunos:

Muito ruim. Muito distante mesmo, os pais eles procuram a escola assim: mais pra reclamar sabe? Às vezes, eu fico muito triste na educação, assim nesse caso: porque você veja, aqui nessa escola a gente faz tudo por esses alunos. Você veja que eu entrei aqui dizendo isso a você. Olhe porque a gente faz tudo por esses meninos. Clóvis é um ótimo diretor. Não é porque é gravado não, é porque ele é bom mesmo. Você veja que faz vinte e cinco anos que ele é diretor dessa escola né? E ele faz tudo por esse povo, mas é um povo muito mal agradecido. Se tiver tudo bem, as mães não vêm nem aqui. Mas se você disser, pelo menos, assim: menino deixe de ser chato Ai já vem, mas não vem despreparada não. Quando não vem com a língua ferina, mesmo vem com outras coisas: vou chamar o Conselho Tutelar, vou chamar a polícia, vou procurar a Secretaria de Educação. Elas fazem assim: a família não ajuda a gente não. Porque se a família ajudasse a gente ia longe. Mas falta muita gente. Hoje eu estava conversando uma mãe. Ela veio aqui na escola. A mãe não pode entrar na escola de short. (...) Ariane [a supervisora] explicou disse que não podia e tal. Ai ela entrou aqui acabando com nós sabe? Ai eu fui chamei-a e disse: mulher você veja qual é o exemplo que você está dando a seu filho? É para quando a gente reclamar algo dele, ele fazer a mesma coisa que você está fazendo é? Vamos dizer que seu filho esteja fazendo uma coisa errada e a gente vai lá e diz: Meu filho não faça assim não. Ai ele vai agir do mesmo jeito que você agiu: fazendo conflito. Mas se você chega aqui na escola conversa com a gente. Ai pronto a gente resolve o problema com você. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Já a professora Priscila se refere ao problema da ausência da família na escola da seguinte forma:

A gente não tem uma boa receptividade com o pai, ele não acredita no que você fala. Ele acha que você está contra o filho dele, que você tem rixa com o filho dele. Alguns pais são assim, não são todos. E têm outros que você manda chamar que ele nunca vem. Então não há uma relação familiar, dentro da escola, porque os pais não se interessam. (Professora Priscila – Escola Municipal José Bonifácio).

Na Escola Municipal Anita Garibaldi também há esse distanciamento. Os relatos dos professores Francimar e Alexandro também expressam esse distanciamento:

Porque é assim com os pais a gente não pode contar muito, a questão familiar é muito complicada. Chama [os pais] para ver o que se pode fazer e quando você chama um pai ele acha que vai chegar na escola e vai só ouvir coisas negativas[e vem]. (Professor Francimar – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Por incrível que pareça, pouquíssimos pais vêm à escola. Pouquíssimo... Aí de cento e cinquenta pais, talvez cinco procurem saber como estar o filho. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Para superar essa dificuldade, alguns diretores tentam, de diversas formas, atrair os pais para a escola, conforme o que expressa à fala dos entrevistados:

(...) A gente oferece lanche para eles, porque como a gente sabe que a nossa clientela é uma clientela de baixa renda. Então nós sentimos assim: que oferecer um cafezinho já é o suficiente para estimular a presença deles [pais dos alunos] na escola. Então nós estamos fazendo assim: na reunião, no tempo da reunião, a gente oferece um lanche, para que eles se sintam mais presentes na escola. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

As relações da escola com a família é o que eu mais tenho preservado. (...) Nós temos muito eventos na escola dia das mães, dia dos pais, dia da criança, dia do estudante. Tudo isso é feito, e muitas vezes. Dia do estudante, por exemplo, nós já temos feito programação que envolve a família. Para ver se a família se aproxima... (Diretor da Escola Municipal José Bonifácio).

Apesar do esforço dos que fazem a escola, essas tentativas não têm surtido o efeito desejado porque a família não se sente parte integrante da escola. Não há, entretanto, qualquer tentativa de reflexão mais aprofundada, beirando, parte das vezes, preconceitos de classe: se a mãe anda na vizinhança de *short*, por que não pode se apresentar assim na escola? A escola, segundo

os depoentes, faz tudo pelos alunos, embora boa parte aprenda muito pouco e os agentes escolares não aceitam que esses pais reclamem da escola. Ao contrário, como são da parcela empobrecida, deveriam ficar gratificados pelo que a escola faz, apesar dos maus resultados.

Nesse aspecto, a escola contribui, mesmo que sem ter muita consciência disto, na reiteração de que essa camada da população tem muitos poucos direitos e deve se contentar com o que é oferecido.

3.2.5 Relação escola comunidade externa

Sobre esse aspecto, alguns depoimentos deixam transparecer que se inicia uma relação, mesmo que incipiente, da escola com a comunidade, pois, de acordo com o relato dos entrevistados, percebe-se que há preocupação em chamar a comunidade para a escola, não para decidir, mas para usufruir dos serviços que a escola possa prestar e principalmente para contribuir com trabalho. Conforme o que segue:

Através de reunião a gente manda chamar, convoca a comunidade, não só de pais, mas toda a comunidade aqui da escola, circunvizinha à escola. A gente convoca para [assistir] palestras, para que as pessoas e a comunidade possam dar suporte para a escola funcionar. E funcionar bem. E eles vêm, não na sua totalidade, mas a gente consegue trazer algumas pessoas para que possam fazer a diferença.(...) nós temos aqui, por exemplo um professor, que não é funcionário da escola e não tem ninguém na escola, mas ele está sempre disposto a ajudar a escola, dando palestra para alunos, com oficinas. Ele mora aqui perto. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

A relação é boa, a escola se relaciona bem com a comunidade mesmo. Tem esse lado positivo, é muito positivo isso. A gente ver o pessoal aqui mesmo, nas festividades, no São João. As pessoas vêm e gostam. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

Eu considero boa, porque quando a gente solicita os pais aqui, eles vêm em massa. (...). A gente faz reuniões dos pais com cento e oitenta a duzentos pais, e não é dando presente não. É falando mesmo da educação dos filhos, dos problemas e solicitando a ajuda para que a gente possa alcançar os objetivos... (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Apesar de afirmarem que procuram incentivar a participação da comunidade, verificam-se práticas pouco críticas, como participação nas festividades, palestras para “ensinar” os pais, para auxiliarem nos objetivos da escola. Em

nenhum depoimento verificou-se a preocupação de discutir com a comunidade suas condições de vida, a falta de políticas sociais, a questão do desemprego e dos baixos rendimentos financeiros. Esta falta de visão crítica reitera a perspectiva de que a população vive nessa situação por falta de condições dos próprios moradores.

Entretanto, em outros depoimentos, fica bem visível a dificuldade de relacionamento da escola com a comunidade. Por exemplo, quando a escola é cedida para algum grupo da comunidade, ou quando a escola resolve promover um evento.

A fala do diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira apresenta essa fragilidade, com muita nitidez:

A gente sempre cede [a escola] a pessoas de igreja, por exemplo, grupos de jovens vêm solicitar a escola, a gente abre o espaço para fazer reuniões. Pedem até... Essa semana está com 15 dias que eles pediram a escola para passar o final de semana, orando, fazendo essas coisas. E nós cedemos o espaço. Agora, hoje, está tão complicado ceder. Porque sempre acontecem problemas, como: deixam a cozinha suja, deixam os banheiros sujos. Por mais que a gente para que eles deixem a escola bem arrumadinha, sempre ficam com problemas, na escola. Nós damos a chave, eles ficam responsáveis, mas agora, eu sempre venho aqui. Uma vez por dia o diretor ou quando tinha o vice-diretor, para ver como eles estão. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Nós temos aqui uma exposição, a gente fala exposição cultural. Um projeto dos alunos. Então nós abrimos a escola só para a família, porque já sabíamos que daria problema se abrisse para a comunidade. Infelizmente não podemos mais dar acesso. A comunidade ter acesso à escola, porque entra todo tipo de pessoas. Bem intencionadas e mal intencionadas. E essa escola é muito visitada nos projetos. O ano passado nós trabalhamos o meio ambiente. Muito interessante muito bom. [Mas] Proibimos... Essas pessoas da comunidade de entrarem. Os pais podiam vir à vontade, irmãs dos alunos, mas teve um determinado momento que era muita gente, aqui fora. E aí... Invadiram. Empurraram o portão, invadiram, passaram por cima da gente e foi um problema muito sério. E a polícia estava aí fora. A polícia ficou só olhando, não fez nada e quem paga tudo é o gestor. O gestor vai colocar pra fora. E, eles querem ser os donos de tudo. Ficam ameaçando diretor, professor, vice-diretor. E esse ano nós decidimos não fazer mais, nossa [exposição aqui]... Veja bem, vamos alugar um [espaço] para poder dar continuidade a nossa feira cultural. Complicado. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

O maior indicativo de que não existe bom relacionamento com a comunidade é que para se realizar um evento, na escola, precisa-se requisitar poli-

ciamento. A proibição da entrada da comunidade é outro indício de que a escola não tem boa relação com a comunidade externa. Nem os segmentos que compõem a instituição escolar concebem-na como bem público que precisa criar alternativas de se abrir para a comunidade, atingindo o absurdo de ser invadida para que a comunidade tenha acesso a ela.

Pois se, de um lado a escola, o patrimônio escolar, os alunos, os professores e os funcionários precisam ser preservados, por outro lado, não se pode proibir a entrada da comunidade na escola, sob pena de a instituição se isolar cada vez mais da sociedade e contribuir para o agravamento do problema.

Os dados indicam que esse não é um caso isolado, uma vez que um entrevistado já se referiu à necessidade de gradear a escola porque ela estava sofrendo arrombamentos, conforme fragmentos do seu relato “[...] nós estávamos, agora, necessitando gradear toda a escola... Devido à escola ser localizada em área de risco e está havendo arrombamentos na escola”. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi). Com isso, se comprova, mais uma vez, que não há bom relacionamento da escola com a comunidade, porque se a população mantivesse com a escola relação de reciprocidade, não a depredaria.

3.3 Ações relativas à formação de professores e as condições efetivas de trabalho docente

Para esse eixo, foram eleitos como indicadores de qualidade: nível de formação dos professores e equipe pedagógico-administrativa, política de formação continuada, carga horária docente, quantidade de alunos por professor, infraestrutura adequada para a realização do trabalho do professor, material didático disponível, apoio didático-pedagógico, condição salarial.

3.3.1 Formação dos professores e equipe pedagógico-administrativa

Sobre esse aspecto, os dados apontam para resultados bastante positivos, pois, dos doze professores entrevistados nas três escolas, apenas um tem

formação de nível médio na modalidade normal, os outros onze, todos têm formação de nível superior com licenciatura plena; o mesmo ocorre com os diretores e supervisores.

Na Escola Municipal Anita Garibaldi, das cinco professoras entrevistadas, quatro são portadores de diploma de curso superior com licenciatura plena e somente uma professora tem formação de nível médio na modalidade normal. Já as duas supervisoras e a diretora são licenciadas em pedagogia, sendo que uma das supervisoras cursou pós-graduação *lato sensu* e é especialista em educação.

Na Escola Municipal José Bonifácio, os cinco professores entrevistados têm formação de nível superior, sendo que dois cursaram pós-graduação *lato sensu*, dois estão cursando especialização e um é bacharel em Serviço Social. Já o diretor e a supervisora são licenciados em Pedagogia.

Na Escola Municipal Anísio Teixeira, os dois professores entrevistados são licenciados; um em Matemática e o outro é licenciado em Letras, ambos cursaram especialização em suas áreas específicas. Já o diretor é licenciado em Letras com especialização em gestão escolar e a supervisora é licenciada em Pedagogia com especialização em gestão educacional.

Como se vê, quanto ao nível de formação, as três escolas pesquisadas se encontram numa situação, razoavelmente, satisfatória, pois somente uma professora não tem formação adequada, porque tem curso de bacharelado e uma não tem curso superior, porém, sua formação permite atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa formação, entretanto, não parece ser suficiente, na medida em que tanto os dados quantitativos, quanto qualitativos, mostram que as escolas possuem muitos problemas, tanto em relação ao rendimento dos alunos, quanto da criação de ambiente participativo que realmente colaborasse para a melhoria da qualidade do ensino. Em outros termos, até que ponto a elevação da formação docente tem contribuído, de fato, para essa melhoria?

3.3.2 Política de formação continuada dos professores

Esse indicador buscou informações sobre a oferta dos cursos e as condições oferecidas aos professores para realizar a formação continuada pela GEED e pela escola e acerca da contribuição dos cursos ministrados, para a melhoria do trabalho do professor.

3.3.2.1 Oferta de cursos de formação continuada e em serviço e condições dadas pela GEED e pela escola visando à qualificação docente

Sobre esse aspecto, os dados apontam para a oferta, pela GEED, de cursos com frequência regular para os professores dos anos iniciais e oferta esporádica e sem continuidade de cursos, para os professores dos anos finais do ensino fundamental. É possível fazer essa inferência a partir dos seguintes relatos:

Pelo menos eu, só tive de fazer três [cursos] até agora, com sete anos que eu vou fazer aqui [na escola]. (...). Então muitas vezes você se sujeita a pagar do seu bolso, para que você se qualifique, dentro da sua área. Porque se você for ficar esperando somente pelos [cursos] da secretaria, aí vai ficando para trás. (...). São muito poucos e ainda está deixando muito a desejar. (Professor Francimar – Escola Municipal Anita Garibaldi – 6º ao 9º ano).

Depois que eu entrei, em 2005, a Gerência não ofereceu nenhum. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio – 6º ao 9º ano).

Demora muito. Esse que eu fiz de formação de professores. (...). Eu ainda estava em outra escola, foi bem antes de 2006. E de 2006 para cá não foi oferecido nenhum curso para Matemática, ou ciências. (Professor Clodaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira – 6º ao 9º ano).

Sobre essa questão o professor Cleiton da Escola Municipal Anísio Teixeira foi enfático:

Para os professores das séries finais, os cursos de formação, praticamente, não foram oferecidos. Agora, os cursos de formação são oferecidos para as séries iniciais, inclusive, eu sou professor formador, aqui no Município. (Professor Cleiton Escola Municipal Anísio Teixeira – 6º ao 9º ano).

Como se pode constatar, os próprios professores percebem a ausência GEED no sentido de ofertar cursos de formação continuada para os profes-

res dos anos finais. Entretanto, para os professores dos anos iniciais os depoimentos são diferentes e para ilustrar serão apresentados alguns relatos que expressam essa tendência.

São muitos. Ultimamente eu estou fazendo o PRALER que vai fazer agora, no dia 30 de setembro, um ano. E é um curso muito bom. Que ajuda muito a gente a desenvolver as atividades. Porque ele tem muitas atividades, muito boas de trabalhar com o aluno, dentro de língua portuguesa, mas às vezes também, ele envolve Matemática. Vamos ter a parte também de psicopedagogia, muito bom também. Minhas colegas já fizeram também, por isso que eu sei que é bom, porque elas já fizeram e várias pessoas que deram opinião gostaram. E outros cursos que eu já fiz foi o de libras também e outros de formação continuada que veio, porque têm outros, mas aí, eu não lembro, no momento. Todos promovidos pela gerência (Professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio – 1º ao 5º ano).

[...] na minha área foi mais o Proformação [Curso de Formação para Professores em Serviço ofertado pela UERN em convênio com diversas secretarias de educação, inclusive GEED de Mossoró]. Esse ano é que ela [A GEED] está desenvolvendo mais. (Professora Eustácia – Escola Municipal Aníta Garibaldi – 1º ao 5º ano).

Tem vários, agora pena que o tempo é pouco. Porque eu trabalho dois expedientes e tem uns à tarde, têm outros pela manhã e eu não posso fazer. Eu só posso fazer os que têm a noite, mas têm vários. Tem o Gestar de Matemática, tem o PRALER, tem o PROLETRAMENTO, tem esse de Inclusão, têm outros que eu não fiquei sabendo, porque são em outros dias diferentes dos nossos. Porque é lá na Escola Municipal Joaquim da Silveira Borges. Ai lá é assim têm vários cursos, ai as colegas estão lá. Ai nós vamos lá visitar e ficamos sabendo que tem esses, mas têm outros que não são nos dias que eu estou fazendo o meu. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio – 1º ao 5º ano).

Quanto à questão da GEED priorizar os anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à formação continuada dos professores, o depoimento do diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira é contundente e incisivo, pois assim se refere aos recursos do FUNDEF:

O FUNDEF contemplou mais a educação fundamental menor de 1ª a 5ª série e esqueceu-se do 6º ao 9º ano... Teve muitos cursos de formação continuada para professores do ensino fundamental das séries iniciais. Então teve esse problema também. Esse erro do FUNDEF. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Um ponto que merece destaque, sobre a política de formação continuada do Sistema Municipal de Ensino, é que, para os anos finais do ensino fun-

damental, os dados indicam a quase inexistência de cursos. Já para os anos iniciais, existem muitos cursos, mas vale ressaltar que são cursos vindos de programas desenvolvidos nacionalmente. Diante dessa constatação, pode-se afirmar que não existe política de formação continuada de professores planejada e executada pela GEED. Ao que tudo indica, os cursos são ministrados aleatoriamente, na medida em que são ofertados pelos órgãos da administração nacional ou pelos órgãos parceiros da GEED. Portanto, os cursos não são ministrados com base nas necessidades detectadas nas escolas, pelo Sistema Municipal, e sim porque foi determinado por um órgão externo à GEED e às escolas do Município. Outra questão que vale a pena realçar é o fato de as escolas também não ministrarem cursos para os professores a partir das fragilidades diagnosticadas dentro da escola.

Sobre a formação em serviço encaminhada pelas escolas, a única alusão que os entrevistados fazem à formação em serviço refere-se ao horário destinado à extrarregência, também denominada de hora-atividade, realizada, na escola, aos sábados e geralmente se resume a estudo de textos e, eventualmente, realização de oficinas.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, quando surgem problemas no desempenho do professor, ao invés de a atuação da Gerência da Educação centrar-se na preparação da equipe escolar, para o enfrentamento dos problemas, ela opta pela oferta de cursos planejados pelos órgãos governamentais, ou, parceiros como o PRALER, o PROLETRAMENTO e o Gestar. Nesse sentido, com o processo de formação continuada e em serviço dos professores pensado externamente, retira-se da escola a possibilidade de adquirir maior consistência para a busca de soluções dentro do próprio âmbito escolar.

Como a oferta dos programas desenvolvidos pelos órgãos externos é para os anos iniciais, a GEED não oferece cursos para os professores dos anos finais, apesar das dificuldades enfrentadas e pela insatisfação demonstradas por esses profissionais

Essa constatação de que a GEED ainda não definiu política de formação continuada para os profissionais da educação torna-se ainda mais consistente quando os entrevistados, na totalidade, afirmam que a GEED não oferece con-

dições para os professores frequentarem os cursos que ela realiza. Tais condições são negadas em vários aspectos, por exemplo, o local de realização dos cursos – que é no centro da cidade e longe das escolas; a divulgação que é muito precária – muitos professores reclamam que tomam conhecimento dos cursos quando as inscrições estão encerradas; o problema do transporte – o professor precisa pagar condução para chegar ao local do curso; os horários de realização dos cursos – alguns acontecem aos sábados no final da tarde entrando pela noite e, durante a semana, nos horários em que o professor não está trabalhando, geralmente à noite, dificultando ainda mais o acesso.

Ora, se é na escola que existe a necessidade dos cursos para os professores, porque não realizá-los na própria escola? Essa questão do local de realização dos cursos cria dificuldades e transtornos para os cursistas. O relato da professora Ana da Escola Municipal José Bonifácio reflete essa situação:

Eu, como eu moro aqui no bairro que é longe [do local onde se realizam os cursos, no centro da cidade]. Eu vou dizer como é que eu vou. Para eu chegar lá onde tem esse curso, eu pago um mototaxi para ir me deixar, na casa de uma amiga que é ali perto da Igreja do Alto de São Manoel. De lá eu vou com ela para o curso. Quando é para voltar eu já venho com outra amiga, porque a primeira amiga, o marido vai buscar de moto e não dá para me trazer. Ai, eu desço na Igreja e ligo para o mototaxi ir me pegar. Todas as segundas feiras e quartas feiras eu tenho que fazer isso. Então esse dinheiro do mototaxi eu tiro do meu dinheiro. É a mesma coisa com a Especialização [a professora está cursando pós-graduação lato sensu, aos sábados] eu sofro muito também para fazer, porque são cento e vinte reais por mês, os livros, as apostilas são muito caras. E eu também pago para o mototaxi ir me deixar, pago para voltar e ainda tenho que comer alguma coisa lá não é? Porque eu volto às duas horas da tarde. A gente estuda porque tem vontade mesmo, mas não oferecem nada. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Ainda sobre a precariedade de condições para os professores estudarem e se qualificarem o depoimento do professor Clodoaldo é bastante incisivo:

Então, a gente fez [cursos de formação continuada] porque a gente quer melhorar, mas a gente não tem nenhum benefício, por conta de participar de nenhum curso. A gente não é assim, vamos dizer, motivado... Não há um estímulo. Inclusive eu comecei um mestrado e deixei. Era em Matemática, na Universidade Federal do Ceará. Por que eu deixei? Eu deixei, porque a bolsa não cobria as despesas com o que eu ia deixar de ganhar, era uma bolsa eu acho que do CNPq, na época era R\$ 800,00, a bolsa. Mas eu tinha que ir para Fortaleza, e no final de semana vir para cá [Mossoró] e como professor do Município, a gente perde a regência quando não está

em sala de aula e a regência [o valor da regência] era mais que a bolsa e as despesas. Então quando eu vi lá o mestrado eu pensei em fazer e disse: lá vai ter um horário para ensinar, mas não deu, não. Porque é pesadíssimo. Em um mês de aula lá no mestrado eu vi o conteúdo de Matemática que eu vi em dois semestres em duas disciplinas no meu curso. Ai eu disse: não. Não dá. Ai eu vou deixar para fazer mais tarde, ou quando tiver [um curso de mestrado] em Mossoró. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Apesar de o afastamento remunerado do docente para cursar pós-graduação, fora do Município, ser assegurado tanto no Plano Municipal de Educação quanto no Plano de Cargo, Carreira e Salário do Magistério Público de Mossoró, está em aberto à questão da perda da regência, que representa valor significativo nos vencimentos do professor. Isso, portanto dificulta a saída do professor para se qualificar, tendo em vista que em Mossoró não existe cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da educação.

3.3.2.2 A contribuição dos cursos ofertados pela GEED e pela escola para a melhoria da atuação do docente

Quanto à contribuição dos cursos oferecidos, para professores dos anos iniciais, a opinião da maioria dos entrevistados é que são bons e têm contribuído para melhorar o desempenho do professor no dia-a-dia da sala de aula. Os depoimentos sinalizam para melhoria na forma de avaliar e na execução das tarefas, por exemplo, a professora Ana assim se refere ao PRALER, programa semipresencial desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação:

Tem muita coisa, esse PRALER, ele é riquíssimo. Ele é um curso que mudou a minha maneira de ensinar, você acredita? Porque ele é um curso assim: riquíssimo, nossa orientadora é ótima. Ela é uma pessoa que também busca muita coisa diferente, nova para a gente lá. E ele trás um assunto... Nosso material que a gente recebe são três livros. Lá tem um ensinando como é que você trabalha vários tipos de atividades. O outro é ensinando como é sua postura, como é que fica? Como é na sala de aula? Ele trabalha tudo isso ai, com a gente. Então muda tudo. Eu terminei magistério há muito tempo. Era tudo diferente. Agora não. Agora é... Esse curso é muito bom. Ajuda bastante mesmo. Em Matemática: você sabe todos nós temos muitas dificuldades em Matemática, ele trabalha muitos jogos. Você sabe que o aluno adora trabalhar jogos e ele vem com uma riqueza grande em jogo e ai fica mais fácil da gente trabalhar. E eu acho que esse material é todo feito dentro desse projeto do Acelera Brasil, esse

projeto do Ayrton Senna. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Um fato que chama atenção é que vários entrevistados se referem à riqueza do material utilizado nos cursos ministrados por meio dos programas nacionais. Isso pode ser forma de modelar os professores e os alunos, pois, em nome da mudança, os professores de vários estados e municípios do Brasil estão sendo formados para utilizar a mesma metodologia e adotar o mesmo comportamento para ensinar a alunos diferentes.

Além disso, cria-se a visão de que o uso de determinado material solucionaria o problema do ensino, pois os professores, apesar de considerarem que esses cursos ofereceram subsídios para a mudança das práticas, não relacionam o ato de ensinar com o do aprender: eles adotam novas técnicas, mas os resultados (segundo os depoimentos anteriores) continuam os mesmos.

3.3.3 Carga horária docente

Na Escola Municipal Anita Garibaldi, as três professoras que lecionam do 1º ao 5º e a professora que trabalha com correção de fluxo do projeto Se Liga Brasil têm carga horária de 30 horas, trabalham um expediente na escola. Já os dois professores do 6º ao 9º ano, um de língua portuguesa e o outro de Matemática têm trinta horas cada um, no sistema municipal de educação e ambos têm outro vínculo empregatício. O professor de Matemática trabalha dois expedientes e o de língua portuguesa trabalha três.

Na Escola Municipal José Bonifácio, com exceção da professora do 5º ano que tem carga horária de 30 horas no sistema municipal de educação e não tem outro vínculo, todos os entrevistados têm carga horária de 30 horas e mais um contrato de 30 horas excedentes, no Município, ou trabalham 30 horas no sistema municipal e mais 30 no sistema estadual de educação, portanto, dos cinco entrevistados, quatro trabalham dois expedientes.

Na Escola Municipal Anísio Teixeira, dos dois entrevistados, um tem carga horária de 60 horas na escola, e mais um vínculo com instituição privada

e o outro tem carga horária semanal de 60 horas, sendo 30 na escola pesquisada e 30 em escola da rede estadual de ensino.

Como se observa pelos dados apresentados, todos os entrevistados que trabalham com os anos finais, do 6º ao 9º ano, têm carga horária semanal de trabalho de 60 horas ou mais.

Já na Escola Municipal Anita Garibaldi, a situação de trabalho das três professoras que lecionam nos anos iniciais é bem melhor que a dos que trabalham nos anos finais do ensino fundamental.

Um dado que merece atenção é que foi constatado que dois professores que têm sessenta horas no sistema municipal são contratados temporariamente, com aulas excedentes. O relato da entrevistada expressa que a provisoriedade do contrato dela é só no nome, pois a professora afirma que:

Eu sou lotada com 30 horas. Só que faz 10 anos que eu trabalho com aulas excedentes. Que é em outro horário. Pronto, eu trabalho das sete as onze e vinte e de uma às cinco e vinte. Nesse caso, são 60 horas, mas eu não sou lotada com 60 horas. As outras são horas extras que aqui em Mossoró chama-se de aulas excedentes. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio)

Esse fato precisa ser analisado com cautela porque o município realizou um concurso recentemente e havia muitos professores esperando para serem efetivados no cargo e, em vez de efetivar os professores concursados, o sistema fica contratando professor em caráter provisório, nesse caso, a provisoriedade é duvidosa e cavilosa. Vale salientar que o Plano de Cargo, Carreira e Salário do Magistério Público de Mossoró, define que o concurso público de provas e títulos é condição para o ingresso na carreira do magistério público municipal.

Além disso, a quantidade excessiva de aulas não parece ser levada em conta quando da formulação de políticas para a melhoria da qualidade do ensino. No geral, os professores trabalham, no mínimo, em dois períodos diários, sem que a própria escola ou os gestores do sistema considerem que esta é uma situação que tenha graves implicações na qualidade.

3.3.4 Quantidade de alunos por professor

Na Escola Municipal Anita Garibaldi, foram entrevistados cinco professores, três do primeiro ao 5º ano e dois do 6º ao 9º ano, um professor de língua portuguesa e um de Matemática. Nessa escola, as três entrevistadas dos anos iniciais têm menos de trinta alunos. Já entre os professores dos anos finais, o professor de língua portuguesa tem 325 alunos e o professor de Matemática tem 180 alunos na escola.

Na Escola Municipal José Bonifácio foram entrevistados cinco professores, três do 1º ao 5º ano e dois do 6º ao 9º ano, um professor de língua portuguesa e um de Matemática. Nessa escola, entre os professores do 1º ao 5º ano têm menos alunos, duas têm menos de 30 e a outra tem 44 em dois turnos de trabalho, na escola pesquisada. Já os professores dos anos finais, o que leciona língua portuguesa tem 300 alunos (140 na escola pesquisada e 160 na rede estadual), a professora de Matemática tem 119 alunos, sendo 98 alunos na Escola Municipal José Bonifácio e 21 em outra escola, também da rede municipal.

Na Escola Municipal Anísio Teixeira, que mantém classes apenas de 6º ao 9º ano, foram entrevistados somente dois professores: o que leciona Matemática e ciências tem 375 alunos, sendo 225 na escola pesquisada e 150 na escola privada; o de língua portuguesa tem 350 alunos, sendo 150 na escola pesquisada e 200 na rede estadual de ensino.

Como se pode observar pelos dados expostos, as condições de trabalho dos professores dos anos finais são muito diferentes dos docentes que trabalham com os anos iniciais, pois, enquanto os professores dos anos iniciais com uma carga horária de 30 horas têm em média 30 alunos, os dos anos finais, com a mesma carga horária, trabalham com 150 alunos, no mínimo. Essa realidade é para os professores de Matemática e língua portuguesa se a comparação for aplicada com os professores das disciplinas com carga horária menor, por exemplo, História e Geografia, têm que ter mais turmas e, conseqüentemente, mais alunos.

Diante dessa constatação, pode-se inferir que, em muitos casos, os professores dos anos finais não conhecem seus alunos e não têm condição de

oferecer a eles um tratamento qualificado e, por conseguinte, ensino de boa qualidade.

O professor afirma que quando desafia o tempo e as condições postas e corrige uma atividade com os alunos da forma que ele gostaria, encontra muitas dificuldades, porque a quantidade de alunos é muito grande, ele assim se expressa: “Ai vem uma dificuldade: a questão da correção dessa redação. São muitos alunos ai complica, porque eu gosto de corrigir com o aluno do [meu] lado”. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Eu faço assim: coloco o aluno do meu lado e vou corrigindo e vou perguntando a ele qual seria a melhor opção, se aquela frase poderia ficar boa em outro lugar, se ele não está sendo repetitivo, se ele poderia arrumar melhor as ideias. Eu tento mostrar pra ele que [ele poderia construir melhor a frase]... O que é interessante é uma coisa que eu pedi pra que eles: eu pedi que eles escrevessem o mesmo texto, quatro vezes e não apagassem o primeiro texto, se eles encontrassem alguma coisa fossem corrigindo o texto, mas deixassem os rabiscos, as rasuras e tudo. Para ver o quanto ele foi melhorando de um texto para o outro. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Como se vê, essa correção exige muito do professor, quando ele tem muitos alunos, mas ele tenta fazer diferente, a despeito da falta de condições e do número excessivo de alunos. Ele tenta fazer com que o aluno acredite que é capaz de fazer algo melhor.

Com essa constatação, é importante frisar que o sistema não está dando condições para o professor realizar esse trabalho, é ele que, por conta própria quer fazer diferente. Quer conhecer melhor o seu aluno, enfim, o professor está fazendo um trabalho diferenciado ou, como ele mesmo afirma, quando se refere à forma como trabalha com os seus alunos:

Se eu não chegar ao coração dele e tentar resolver com ele ou encaminhá-lo para resolver o problema [dele], não adianta nada. Mas eu tento. Meu jeito é esse. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Entretanto, esse esforço não tem se revertido em melhoria da qualidade, primeiro porque é ação isolada e segundo porque os índices de rendimentos continuam muito baixos.

3.3.5 Infraestrutura para a realização do trabalho do professor

Para este indicador, buscaram-se informações sobre a existência e as condições de biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, área coberta para atividades de esporte e recreação, sala de multimídia, sala de professores, sala de aula, prédio escolar.

3.3.5.1 Condições de funcionamento da biblioteca e brinquedoteca

Quanto a esse aspecto, os dados apontam para a existência de biblioteca nas três escolas pesquisadas e, segundo o relato dos professores, principalmente os dos anos iniciais, com boas condições de funcionamento, tanto no que se refere ao espaço quanto ao acervo. Nenhuma escola tem espaço reservado, exclusivamente, para a brinquedoteca, mas têm uma variedade de jogos e brinquedos que são guardados e utilizados na biblioteca ou em outros espaços da escola. Nas escolas José Bonifácio e Anita Garibaldi a biblioteca é também sala de multimídia.

Pelo visto, as escolas têm os equipamentos de multimídia, mas não existe o espaço adequado para acomodá-los o que, conseqüentemente, dificulta a utilização, pois os professores são obrigados a levar os equipamentos para a sala de aula.

Conforme o depoimento da professora Ana da Escola Municipal José Bonifácio:

Eu não frequento muito a biblioteca, porque eu levo muito [o material e os equipamentos] para a sala de aula. Eu levo a biblioteca para a sala de aula, porque eu levo os paradidáticos, eu levo a televisão (a televisão, o vídeo e o DVD são guardados na biblioteca, não existe uma sala específica de multimeios), para passar o filme. Pronto, agora, na semana passada eu trabalhei a história de Lampião. Levei para a sala de aula, porque era para ter feito na biblioteca. Mas lá é maior [a sala de aula] é mais ventilado, e eles podem ficar no chão, a sala é limpa, e eles podem se sentar no chão, então eu acho melhor lá. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Já a realização de atividades na biblioteca, segundo alguns entrevistados das três escolas, é difícil. No caso da Escola Municipal Anita Garibaldi não tem funcionário para auxiliar o professor, ou, quando tem, é como a realidade

da Escola Municipal José Bonifácio, o acesso do professor com os alunos à biblioteca, é muito restrito, ou o funcionário não tem formação adequada para desempenhar a função de bibliotecário, como na Escola Municipal Anísio Teixeira. Os depoimentos a seguir expressam essa realidade:

A biblioteca até que tem um espaço razoável, aqui, inclusive, tem várias mesas com cadeira, mas não tem alguém que possa dinamizar a coisa. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Veja bem, na escola nós temos uma biblioteca, mas eu faço pouco uso da biblioteca. Eu vou dizer mais ou menos o que é que emperra é a questão do relacionamento com o funcionário. Por exemplo: nosso turno, cada turno tem um bibliotecário. Ele é o responsável pela biblioteca, se ele faltar, então ninguém tem acesso à biblioteca, a chave é responsabilidade dele. Então a gente não pode fazer uso da biblioteca. Toda reunião comenta-se que professor “a, b ou c” pegou tal material e o material sumiu. Então isso inibe, é melhor a gente não pegar, é melhor a gente não fazer uso entendeu? Por que se acontecer de sumir o responsável vai ser o professor. Tudo que acontece na escola, de errado, o culpado é o professor. Então o melhor pra gente é não fazer uso. Ta compreendendo? É questão de relacionamento mesmo, o pouco que nos é oferecido, a gente ainda tem medo de fazer uso. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

A gente procura determinados livros e ela vai lá e indica se tem. O auxílio que ela nos dar é dizer se têm ou, não têm os livros... (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Eu acho que está faltando formação para esse pessoal da biblioteca. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Como se vê, as reclamações sobre a falta de condições para a realização de um trabalho na biblioteca são várias. Algumas, são provenientes da ausência de gestão mais participativa, como é o caso da Escola Municipal José Bonifácio em que, segundo o professor, o funcionamento da biblioteca está condicionado à presença do funcionário responsável, do contrário, a biblioteca nem é aberta. Nesse sentido, observa-se que há excesso de zelo que se torna prejudicial. O zelo com o patrimônio público é necessário e salutar, mas não para dificultar o acesso de quem a ele tem direito. Afinal de contas, o acervo da biblioteca é para ser usado pelo professor e pelos alunos no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. Se não pode ser usado fica obsoleto e perde a razão de existir.

3.3.5.2 Condições de funcionamento da sala de multimeios e laboratório de informática.

Com relação à sala de multimeios, os dados indicam que, em todas as escolas pesquisadas, existem equipamentos como DVD, televisão, gravador, serviço de som, retroprojetor, entretanto não existe sala específica para a realização das atividades. Na medida do possível, as atividades acontecem na biblioteca ou os equipamentos são transportados para a sala de aula, assim como não existem funcionários para auxiliar os professores no desenvolvimento dos trabalhos.

Quanto ao laboratório de informática, em todas as escolas há sala com os computadores que, no entanto em nenhuma delas estavam em funcionamento, porque as máquinas estão obsoletas e não existem funcionários para operar ou para ajudar aos professores nas tarefas a serem desenvolvidas, já que a GEED não designa pessoas qualificadas para trabalhar com elas, ou seja, realizar os serviços de instalação e manutenção. Nesse sentido o depoimento do professor Paulo da Escola Municipal Anita Garibaldi revela o descaso do poder público com a educação:

Não existe aqui. Eu fui um dos professores que foi receber uns computadores há mais ou menos uns cinco anos atrás. Eram cinco computadores, desses cinco, nenhum prestou. Depois vieram mais cinco. A direção atual trabalha muito e através [por meio] dessa direção os computadores foram instalados. Mas ainda não se conseguiu ter uma aula lá no laboratório de informática, porque depende da Prefeitura mandar alguém, para instalar o programa. Então é assim: aí já está rolando o que? Seis anos. (Professor Paulo- Escola Municipal Anita Garibaldi).

A Escola Municipal José Bonifácio, entretanto, está montando uma proposta de trabalho a ser desenvolvida com os professores e os alunos no laboratório de informática, mas ainda não está em funcionamento. Já nas outras duas escolas não se tem ideia de quando o laboratório vai entrar em atividade.

Essa constatação gera até constrangimento e mal-estar, pois em uma época em que se precisa recorrer ao computador para pesquisar, para buscar informações e conhecimentos e até para se resolver as coisas mais corriqueiras, não se pode admitir que equipamentos tão necessários e caros, como computadores, fiquem em desuso até ficarem obsoletos. Principalmente, por

se tratar de escolas situadas em áreas marginalizadas da cidade, cuja população tem muito pouco acesso a determinados bens e, portanto com alunos também muito carentes e a margem de diversas informações.

3.3.5.3 Condições gerais da infraestrutura escolar

Sobre as condições do prédio como: a sala de professores, as salas de aula de aula, acessibilidade e existência de ginásio coberto, a maioria dos entrevistados demonstrou satisfação com a estrutura das escolas. Os dados revelam que as escolas têm salas amplas, bem iluminadas e limpas. Somente, a Escola Municipal Anísio Teixeira tem o acesso facilitado pela construção de pequenas rampas, entretanto os entrevistados das três escolas reclamam da falta de acesso aos banheiros.

A Escola Municipal José Bonifácio é a que tem melhor estrutura física: das três escolas é a que tem o prédio mais moderno, inclusive com um ginásio de esporte muito bem estruturado. Já os entrevistados das Escolas Anísio Teixeira e Anita Garibaldi se queixam da falta de espaço amplo e coberto para a realização de eventos como reunião de pais e mestres e atividades esportivas e culturais. O diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira afirma que a solicitação da construção do ginásio de esporte da escola é reivindicação de nove anos.

Vale ressaltar que a Escola Municipal Anísio Teixeira desenvolve trabalho sistemático na área de esporte e cultura, conforme depoimento do diretor:

A gente trabalha muito a parte cultural do aluno. Nós temos grupos teatrais, grupos de dança. Temos a parte de material esportivo... A gente tem uma batucadazinha, os equipamentos de uma batucada. Temos muitos adereços. A gente trabalha todo ano com teatro, com quadrilha. E os adereços ficam guardados na sala [que] a gente chama sala de cultura... De educação física nós temos todo tipo de material, desde a corda pra eles pularem, bambolê e tudo até a bola. A gente consegue os campos de futebol emprestado. Os campos por aí e já leva rede, leva bola, leva tudo né? Tem ternos suficiente para todos os alunos, certo? A gente oferece aqui as modalidades de futebol de salão, futebol de campo, masculino e feminino, salão masculino e feminino, voleibol masculino e feminino e atletismo. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Mesmo mediante esse trabalho, a escola ainda não conseguiu sensibilizar o poder público para construir o seu ginásio de esporte. Os dados indicam

que, quando há um trabalho diferenciado por iniciativa da escola ou de algum professor, a GEED não oferece condições para que esse trabalho se fortaleça.

Já a Escola Municipal Anita Garibaldi é a que apresenta mais fragilidade nas condições de infraestrutura do prédio, falta de ginásio de esporte ou espaço amplo e coberto gera muitos transtornos. Inexiste acesso para pessoas com necessidades especiais tanto na entrada da escola e das salas como nos banheiros. O depoimento da diretora, transcrito a seguir, revela a precariedade do espaço da escola:

(...) se tivéssemos deficientes, alguma pessoa com necessidade especial nós não teríamos acesso para essas pessoas, porque os banheiros da nossa escola, enfim, a nossa escola não tem nada acessível a algum portador de necessidade, nada acessível à inclusão. Nós não temos quadras esportivas, só temos promessa, é um problema, para ministrar as aulas de educação física. Nós estávamos utilizando uma praça que fica próxima [à escola]. Mas lá é para a comunidade. Então os alunos têm que sair de casa às cinco horas da manhã, para que eles tenham acesso a essa quadra. Porque quando são seis e meia, sete horas a comunidade chega e quer. Como é uma zona de risco. Então é muita dificuldade para que os nossos alunos possam utilizar. Como agora [o acesso à quadra que fica ao lado da escola] está muito difícil devido à clientela que é de alto risco, eles estão se deslocando, daqui, com o professor, para fazerem suas práticas naquela praça nova, que a governadora junto com a prefeita construíram no bairro doze anos é onde eles estão fazendo as práticas. Eles vão de bicicleta. Cada aluno vai de bicicleta. E quem não tem bicicleta vai de carona com os outros. Ai vão até lá. Até porque eles vão participar dos JERN's [Jogos Escolares do Rio Grande do Norte]. Então eles necessitam treinar para que possam competir. A nossa dificuldade é essa. Nós já temos promessa de que a quadra ao lado aqui da escola vai ser construída, vai iniciar. Era para ter sido iniciada desde junho e nós estamos aguardando... Os cursos de formação continuada, nós utilizamos as nossas salas de aula, porque nós fazemos aos sábados que nós não temos aula com aluno. As reuniões e palestras nós fazemos aqui nesse pátio coberto. As atividades de educação física elas são muito precárias, porque nós não temos espaços para desenvolver essas atividades. A professora de educação física dar aula de vôlei na quadra de outra escola do município, porque nós não temos esse espaço aqui. E quando acontecem as práticas de educação física aqui [na escola], fazemos nesse pátio aberto, mas com muita dificuldade, porque faz muito barulho e atrapalha a sala de aula. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi)

Pelo visto, a Escola Municipal Anita Garibaldi é a que mais tem problemas de infraestrutura, e todos esses problemas não sensibilizam o poder público para que se inicie a reconstrução da escola de acordo as necessidades.

Essa ausência de infraestrutura gera sérios problemas para os professores, para os alunos, para a comunidade.

O que é curioso é que, apesar de não possibilitar ao professor as condições favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho com o aluno, é desse profissional que a GEED cobra o cumprimento das metas a serem alcançadas com relação à aprendizagem dos alunos.

Conforme já foi citado nesse estudo, mensalmente o professor elabora um relatório para ser enviado para a GEED e, se não estiver de acordo com as metas estabelecidas, o diretor e os supervisores são comunicados para tomar as providências junto ao professor..

Até o Conselho Tutelar cobra do professor justificativa pela ausência do aluno na escola. Conforme expressa o depoimento de uma professora falando sobre as estratégias utilizadas pelo professor para estimular a presença do aluno na sala de aula.

Então ela não vinha para a escola, só que eu comecei a ir a casa dela, para conversar com a mãe dela por conta do Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar estava me procurando. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Essa visão acrítica de que o professor é responsável pelo sucesso ou insucesso da educação, sem levar em consideração as condições de trabalho que lhes são impostas, e a própria forma como a sociedade se organiza, reduz o problema e alimenta a ideia de que, é o professor e não o Estado o responsável pela educação.

3.3.6 Material didático disponível para o desenvolvimento das atividades docentes

Sobre esse indicador, os dados apresentam novamente uma dicotomia: as condições disponibilizadas para os professores dos anos iniciais são mais favoráveis que as condições oferecidas aos professores dos anos finais, pelo menos, é o que expressam os depoimentos entrevistados.

Essa inferência procede porque na Escola Municipal Anita Garibaldi os professores dos anos iniciais afirmaram que a escola tem muito material.

São vários tipos de materiais. Tem papel ofício, tem material ali na biblioteca, demais. Tudo que a gente quiser trabalhar tem. Papel, tinta lápis, cartolina. Até aqui. Graças a Deus tudo que eu precisei, nunca deixei de fazer o trabalho porque não tinha material. Tem. (Professor Cleide – Escola Municipal Anita Garibaldi – 1º ao 5º ano).

A escola dispõe de material didático, de alfabeto móvel, de jogos educativos, de brinquedos, de livros paradidáticos e fora outras coisas que nós trabalhamos, com reciclados. (Professor Eustácia – Escola Municipal Anita Garibaldi – 1º ao 5º ano Se Liga).

Já os professores dos anos finais são mais reticentes. Nesse sentido, o depoimento do professor Paulo é incisivo, direto:

Material Didático: Isso se detém, apenas, a quadro e pincel atômico e assim a gente é quem tem que providenciar durante o ano inteiro não é? Mas eu, por exemplo, como lido com a questão da arte eu almejo muito, nesta escola, que tivesse uma sala que tivesse um espaço onde eu pudesse realizar as atividades de artes não é? Teatro... Se tivesse, por exemplo, uma sala aonde na hora dessa aula o professor não ia até a sala do aluno, mas o aluno viria até a sala do professor. E ele tivesse ali material que se pudesse fazer uma oficina de teatro, se tivesse material que pudesse reciclar... (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi – 6º ao 9º ano).

Na Escola Municipal José Bonifácio, esse fato se repete, pois enquanto duas professoras dos anos iniciais afirmam que na escola existe riqueza em material didático os professores dos anos finais se reportam com mais ênfase ao livro didático. Conforme os depoimentos a seguir:

A escola é muito rica em material didático. (Professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio – 3º ano).

Livros, mapas, globos, jogos, didáticos, paradidáticos, dicionários, todo esse material nós temos aqui nessa escola. A gente tem aqui uma biblioteca riquíssima você acredita? Se você entrar ali dentro, você nem acredita? A gente tem: mapas, mapas assim no papel [convencional], e tem mapas em jogos, tem o corpo humano em jogos, tem o corpo humano em mesa. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio – 3º ano e Se Liga).

Só o livro didático, mesmo. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio – 6º ao 9º ano).

Até agora, [do conteúdo] que eu estou trabalhando tem uns jogos e o livro didático. (Professora Luzia – Escola Municipal José Bonifácio – 6º ao 9º ano).

Na Escola Municipal Anísio Teixeira, que só funciona com os anos finais, apesar de os professores citarem outros recursos, a ênfase é o livro didático conforme os depoimentos dos entrevistados.

Os livros didáticos, quadro, DVD. Temos alguns livros de pesquisa, mais diretamente livros de Matemática e ciências que foram comprados e a escolha feita por mim, mesmo. É isso que nós dispomos. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Além do livro didático, nós temos aqui, a gente usa textos de livros que são copiados na copiadora da escola, nós temos a TV, embora não tenha a videoteca, nem sala de multimídia. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Além de certa evidência de que o material disponível às séries iniciais é mais rico que os das séries finais, alguns depoimentos mostram, também, que, embora existam outros recursos (mapas, globos, etc.), esses professores parecem não saber utilizar outro material senão o livro didático e, paradoxalmente, são os menos aquinhoados em termos de formação continuada e em serviço.

3.3.7 Apoio didático-pedagógico

Sobre esse indicador, os entrevistados dizem que há boa reciprocidade entre os professores, os diretores e as supervisoras. No que se refere ao apoio dado ao professor que contribui para melhorar o trabalho do professor, eles foram enfáticos ao afirmar que os supervisores têm se esforçado muito para contribuir, mas existem problemas que não dependem nem deles, nem do diretor.

Os dados sinalizam para a existência de boa relação entre os professores e as supervisoras. A maioria dos professores entrevistados se referiu de forma muito respeitosa ao trabalho das supervisoras.

Esse dado é interessante, porque a relação entre professor e supervisor sempre foi muito conflituosa. Durante os anos da ditadura e até os anos de 1980, o supervisor era muito mal visto pelos professores, nesse período, muitos supervisores assumiram a função de fiscal do trabalho do professor.

Entretanto, os dados indicam que o supervisor com essas características está em extinção, ao contrário, os dados expressam que o professor está vendo o supervisor muito mais como parceiro. Como se vê pelos depoimentos a seguir:

... A supervisão está aqui direto. Então alguma coisa que eu sinto eu recorro a ela. Alguma dúvida, alguma dificuldade que eu estou tendo... ai eu peço ajuda a ela. E ela sempre tem me ajudado. A ajuda vem assim: a gente se reúne, ai ela vai perguntando qual é a dúvida que a gente está sentindo. Se for possível, ela vai à sala, também ela vai muito à sala visitar, assistir. Às vezes ela entra com a gente e vai assistir também para ver as dificuldades que a gente está sentindo. Ai a ajuda dela tem sido muito proveitosa. Ela tem me ajudado muito e não é só agora não. Ela tem me ajudado há vários anos. Faz anos que eu estou aqui e já tive turma muito trabalhosa. E é ela quem me socorre. (Professora Cláudia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Aqui tanto a direção, como a supervisora, como a coordenadora ajuda muito a gente, no nosso trabalho. Assim, na medida do possível eles ajudam. Nas dúvidas que a gente tem. (Professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio)

A supervisora tem contribuído. A nossa supervisora tem contribuído, sempre que a gente fica numa dificuldade. Uma turma que está sentindo dificuldade, a gente tem conversado e sempre a gente junto tem procurado chegar um denominador comum. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

[...] no geral, a gente tem enfrentado dificuldades com algumas turmas aqui, na escola e assim, a gente tem buscado se sentar e fazer algumas reuniões para amenizar o problema. Eu acho que isso está começando a acontecer mais, porque nós professores estamos tendo uma outra consciência, um outro pensamento, em relação a isso. Tem que se resolver com todo mundo, na escola. O problema não é só do professor, é de todos. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

A reciprocidade que existe entre professor e supervisor também pode ser observada no depoimento da supervisora Jane:

Atualmente, as professoras estão fazendo o curso PRALER. Esse curso PRALER, justamente, como o nome está dizendo o curso é pra ler, e elas trazem umas atividades maravilhosas, desse curso que a Gerência está oferecendo. Elas trazem para desenvolver dentro da sala de aula e a gente acompanha. É produção de texto, texto coletivo e os alunos acham tão bom mostrar. As professoras também. Tem uma professora que vem mostrar o que ela está desenvolvendo. Os textos que os meninos estão fazendo. É muito bom, esse acompanhamento. (Professora Jane – Supervisora da Escola Municipal José Bonifácio).

Portanto, essa relação que se estabeleceu entre o professor e o supervisor pode ser indício de que, mesmo sob o controle dos órgãos superiores, mesmo que seja exigido que os supervisores controlem o trabalho do professor e que muitas vezes o supervisor deva entrar na sala de aula para exercer uma fiscalização, eles professor e supervisor estão conseguindo fazer diferente.

O depoimento do professor Paulo também revela grande confiança no trabalho da supervisora da escola, pois ele assim se expressa:

Sempre que eu procuro, eu encontro ajuda. Agora, por exemplo, um caso com uma aluna que estava com um problema e eu não sabia como resolver aquele problema e aí eu procurei a alguém (a supervisora) que pudesse me ajudar em relação aquele problema. Eu acho que a supervisão poderia ir às salas, observar uma aula e tentar ajudar... Eu assim: eu sou bem aberto com relação a isso. Eu até quero isso, entendeu? (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi)

Entretanto, parece necessário reiterar que, segundo os depoimentos anteriores, essa relação de reciprocidade não tem sido decisiva para a melhoria da qualidade, haja vista o grande número de alunos com baixo rendimento escolar. Assim, parece que essa relação acaba por reiterar a visão de que os alunos que não aprendem têm problemas inerentes e, quase nunca se pergunta se o trabalho pedagógico também tem influência nesse baixo rendimento.

3.3.8 Condição salarial

Sobre os salários, os entrevistados reclamam que os salários são muito baixos e, por esse motivo, eles são obrigados a ter carga excessiva de trabalho. Alguns entrevistados se queixam de não poderem desenvolver trabalho mais qualificado porque são obrigados a ter jornada de trabalho estafante, trabalhando dois expedientes, às vezes, até três, e com quantidade de alunos muito grande.

Vale ressaltar que os professores se submetem a essas condições de trabalho justamente porque os salários são muito baixos e eles precisam melhorar o orçamento e melhorar significa assumir outro emprego, na própria rede municipal, ou nas redes estadual e privada. O que se observou ao longo das entrevistas é que a maioria dos professores têm outro vínculo empregatício.

3.4 Ações referentes à progressão do aluno

Neste eixo, os indicadores de qualidade são: critérios utilizados pela escola para considerar o aluno apto a passar de um ano/série para outro; critérios de acompanhamento e avaliação do aluno; critérios de bom rendimento para a escola e para o professor; distinção entre alunos repetentes e não repetentes; distinção entre alunos dos programas Se Liga e do Acelera Brasil; meios utilizados para conhecer melhor os alunos.

3.4.1 Critérios utilizados pela escola para progressão de série.

Nesse indicador, os dados apontam para a situação que já foi detectada com outros indicadores nesse estudo: um tratamento para os anos iniciais e outro para os finais, nesse caso, um critério de avaliação para considerar apto a passar de ano aplicado aos alunos do 1º ao 5º ano e outro critério para alunos dos anos finais. Os alunos dos anos iniciais são considerados aprovados por meio de relatório e os alunos dos anos finais são aprovados ao atingirem uma média estabelecida pelo sistema.

Para os alunos dos anos iniciais, segundo as supervisoras entrevistadas, os critérios são habilidades dos alunos no que se refere à leitura e a escrita e as quatro operações fundamentais. Conforme o depoimento das supervisoras Angelita e Jane:

Que o aluno produza uma boa leitura: leitura oral, uma escrita, razoavelmente, condizente com o seu nível de aprendizagem e, conseqüentemente, resolver as operações fundamentais. Esses são os objetivos maiores dos nossos professores. (Supervisora Angelita – Escola Municipal Anita Garibaldi).

No primeiro ano espera-se que o aluno saiba ler. Que ele saia alfabetizado do primeiro ano. Para que no segundo ano ele já chegue sabendo ler, já sabendo produzir, já tendo noção de interpretação de texto. (Supervisora Jane – escola Municipal José Bonifácio).

Os professores dos anos iniciais, quando indagados sobre os critérios utilizados respondem de forma confusa, como é o caso das professoras Cleide e Eustácia da Escola Municipal Anita Garibaldi. Elas assim se posicionam:

Os que já estão descobrindo a ler e eu vejo o interesse deles. É um critério que eu acho que vai depender do professor que eles vão pegar. Porque eles vão ser aprovados... Essa política o que eu acho, não sei se é certo, é uma coisa que eu vejo que está prejudicando muito os alunos, muito mesmo. É esse sistema que mudou, aluno no segundo, terceiro, quarto, quinto, que saiba ou que não saiba ler tem que passar. Eu acho isso muito errado sabe? Então depois que botaram essa política, desse sistema aí, eu acho, do meu ponto de vista, a educação caiu muito, porque os alunos não estão mais se interessando como antes. (Professora Eustácia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

A orientação que a gente recebe é que passe o aluno né? Aquele aluno que está lendo, principalmente no terceiro ano. Agora, primeiro e segundo é aquele sistema passa todo mundo né? No caso desses cinco, aí. Desses cinco [cinco alunos que não sabem ler], eu ainda não sei qual é dos cinco que vai dar para fazer um aproveitamento. (Professora Cleide – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Os dados revelam que a preocupação não é com a qualidade é com quantidade. Os índices de aprovação devem subir, nem que para isso tenha que passar o aluno sem que ele tenha aprendido. O depoimento das professoras expressa a preocupação delas com as recomendações dos órgãos superiores.

A GEED faz acompanhamento dos resultados com a assessoria do Instituto Ayrton Senna. Então é definido que o aluno é matriculado no primeiro ano, e passa naturalmente para o segundo e para o terceiro – esses três anos correspondem ao primeiro ciclo e ao final do primeiro ciclo é que vai haver reprovação, do terceiro para o quarto ano. No segundo ciclo, o aluno passa naturalmente do quarto para o quinto, portanto a reprovação, no ciclo, só acontece no quinto ano.

Segundo o depoimento da supervisora Jane a assessoria do Instituto Ayrton Senna é para todo o ensino fundamental, mas a ênfase é dada para os anos iniciais, conforme o seguinte depoimento:

O Instituto Ayrton Senna ele vem desenvolvendo esse trabalho junto com a Secretaria, essa parceria há uns quatro anos. Não acompanha só os alunos que estão fora de faixa ele acompanha os alunos que estão regulares do 1º ao 5º ano e de preferência... Eles investem mais do 1º ao 5º ano, mas eles também fazem o acompanhamento junto com a gente do 6º ao 9º, o ensino fundamental completo. Só que eles dão mais ênfase às primeiras turmas, aos primeiros anos. Então ele acompanha às turmas normais e acompanha as turmas que os alunos estão fora de faixa aí se forma

turma do Se Liga e turma do Acelera. (Supervisora Jane – Escola Municipal José Bonifácio).

*Depois dessas políticas do Município nós somos muito cobrados. Porque tem que dar um acompanhamento bem intensivo. Em todos os bimestres têm que haver a inserção dos dados. Quando vêm aqueles dados, a gente tem que trabalhar com os professores. Ver onde foi que a gente ficou com o índice muito elevado, de aluno abaixo da média, de alunos faltosos. Ai a gente sempre cria novas estratégias. Por sinal, segunda-feira nós estávamos reunidos pra ver o que a gente vai fazer. Porque nós já estamos vendo que se a gente não abrir o olho agora. Vai ser uma reprovação muito grande. Uma das estratégias que a gente fez: primeiro fizemos uma reunião e nós trabalhamos o vídeo **Para o dia nascer feliz**. Porque os professores reclamam muito dos pais que não colaboram, que eles são muito cobrados. Mas se nós somos cobrados na Secretaria quando vamos receber os dados, quando chegamos aqui temos que cobrar deles também. No ano passado, quando a gente viu que estava muito baixo o rendimento. A gente começou trabalhando uma recuperação com os alunos, mas infelizmente não durou muito, porque a gente vinha aos sábados, era assim, não era pagando aula. Era mais como voluntariado. (Supervisora Ana Lúcia – Escola Municipal Anita Garibaldi).*

O depoimento da supervisora Ana Lúcia expressa muito bem a pressão dos órgãos superiores sobre as escolas para apresentarem resultados positivos, mas não dão suporte para que isso aconteça, porque os professores que já são sobrecarregados de trabalho ainda têm que trabalhar aos sábados como voluntários para reverter a situação que eles sozinhos e sem condições adequadas de trabalho dificilmente mudarão.

Por outro lado, boa parte dos depoimentos mostra como a política de progressão está sendo desenvolvida: jamais se perguntam por que tais e tais alunos não conseguem aprender, em cinco anos, pelo menos a ler e escrever e assimilar as quatro operações fundamentais de Matemática. Em síntese, o que ocorre num sistema que, em cinco anos, não consegue fazer com que alunos das camadas sociais elevadas aprendem em um ou, no máximo, dois anos. Considerando-se a falta de formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a centralização das decisões em níveis superiores, não se poderiam esperar resultados melhores.

Já para os alunos dos anos finais, o critério para passar de ano é a média atribuída por meio de provas e testes. Os dados apontam para o fato de que se o aluno não atingir a média 5,0 ele é retido. Conforme o depoimento dos professores entrevistados:

É uma nota que é atribuída, um valor X que é 5,0 cinco, que é muito baixo, não é isso? E os alunos têm quer atingir, essa nota e se não atingirem eles são considerados inadequados para seguir de ano. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

O critério que a escola tem, é isso é comum em toda cidade de Mossoró e em todo o Estado, é a média. O aluno obtém aquela média, no município a média é 5,0. Esse é o critério normal. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Para os anos finais, os dados indicam que a pressão para aprovar os alunos é menor, apesar de haver acompanhamento externo. Talvez isso se explique pelo fato de a assessoria externa acompanhar com mais intensidade os anos iniciais, como expressa o depoimento da supervisora Jane da Escola Municipal José Bonifácio, transcrito anteriormente. Ela afirma que, apesar de haver o acompanhamento para todo o ensino fundamental, a preferência e o investimento maior, são para os anos iniciais.

Além disso, verifica-se a reificação da nota: sem que se verifique o que representa a média de 5,0 – em termos de rendimento escolar, para aprovação, como se pode considerar esse índice alto ou baixo? E esse não é um problema inerente a este ou àquele professor, mas à perspectiva estreita que se disseminou por toda a rede pública de ensino.

3.4.2 Critérios de acompanhamento e avaliação do aluno

No depoimento de alguns professores observa-se preocupação com a progressão dos alunos e com o sistema de avaliação que determina uma média para considerar a aprendizagem do aluno, critério excessivamente quantitativo, entretanto alguns que afirmam não conseguem fazer diferente.

O nosso principal critério de avaliação é de domínio de conteúdo... Conteúdos, muitas vezes, diga-se de passagem, escolares, que muitas vezes, não tem nenhum interesse para o aluno, mas infelizmente, o sistema nos induz a fazer isso. Muitas vezes a gente quer fazer diferente, mas não há como, não há condições para isso. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Já outros, atendem a burocracia do sistema, mas conseguem estabelecer critérios mais qualitativos de avaliação, como é o caso do Professor Paulo, da Escola Municipal Anita Garibaldi. Este docente afirma que coloca a nota de

acordo com o estabelecido, entretanto avalia o comportamento do aluno em relação ao conteúdo, se ele posicionou-se criticamente em diversas situações, a forma como ele se expressa em relação aos colegas e não só, os verbos e as regras gramaticais que ele decorou.

Eu avalio os alunos além da prova. Eu tenho que colocar aquela nota, porque o aluno tirou aquela nota. Mas muitos alunos que, embora não saíram bem ali naquela prova, eu vejo no todo: como ele se expressa criticamente diante das situações, como ele age em sala de aula, a responsabilidade dele. É tanto que eu tenho uma nota, chamada de procedência. Eu até explico pra eles em sala de aula. Eu digo olhe: você tem prova, tem teste e tem isso aqui que é procedência. Olhe o que é a procedência: não é só você estar com o caderno cheio de atividades que o professor fez, não. É questão de participar das aulas, as atividades feitas, como ele se relaciona com os amigos. Então é um todo não é? Mas existe aquela avaliação escrita, burocrática que tem que ser feita. E eu faço, também, esta. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Vale ressaltar que o professor não deve desvalorizar a apropriação do conteúdo formal, pois isto deve redundar em baixo nível de aprendizagem. Portanto, não se pode dicotomizar o trabalho “mais educativo” da aprendizagem escolar porque isto redundaria no mesmo problema: boa parte dos alunos aprenderia pouco. Mas também é imperativo que haja preocupação com o conteúdo técnico/formal e com o conteúdo ético/filosófico.

Como se observa pela fala do professor, ele não faz, somente, o que o sistema determina. Ele tem critérios próprios de acompanhar e avaliar o seu aluno. Aliás, esse professor tem um jeito diferente de trabalhar, pois, a despeito da quantidade excessiva de alunos, ele conversa com o aluno, ele ouve o aluno, ele corrige atividade com o aluno, ele procura conversar com os pais ou responsáveis, para poder entender melhor o aluno. Como ele repetiu várias vezes durante a entrevista, ele quer chegar ao coração do aluno.

Esse pode ser o motivo pelo qual, mesmo ele sendo homem, que geralmente é mais formal e menos afetivo que a mulher, quando os alunos da escola têm qualquer problema, procuram o professor para tentar achar solução. Fragmentos do depoimento do professor Paulo expressam essa relação de confiança entre o professor e os seus alunos:

...teve uma menina que falou assim: olhe professor eu estou passando por isso [gravidez na adolescência]. Mas eu olhei em toda a escola e não pude confiar em ninguém, só em você. Quer dizer: eu sou um homem e ela veio me confidenciar algo que é de mulher. E ela me contou tudo que está acontecendo com ela, inclusive, que a mãe não sabia [...]. Ele chegou e começou a contar que não é registrado. Ele tinha vindo de um laboratório onde tinha feito um exame, tinha feito um DNA, para saber se o cara que há um ano e meio, ele acreditava que era pai dele e não era. E que aquele homem que ele acreditava ser o pai dele saiu de lá do laboratório e nem olhou pra ele. Ele simplesmente... Esperava, pelo menos, um aperto de mão, e o cara nem olhou pra ele. E ele, na frente de todos os alunos, ele veio e ficou abraçado comigo e chorando, chorando assim: copiosamente. Então ai é que eu entendo, vou tentando é... Isso me ajuda muito, talvez me ajude muito mais o quadro de giz. Então isso me ajuda muito a chegar até ao coração dele e através disso chegar à mente, chegar a casa dele, e saber da realidade dele, do que acontece com ele, porque sabendo disso, o que vale tritongo? Hiato? Paroxítonas? Se a cabeça dele que não deveria estar preocupada com o aluguel, da casa dele [que está atrasado], e mãe não pagou. A avó não tem dinheiro. E ele está preocupado como é que ele, adolescente de treze anos, vai resolver a situação. Diante disso, eu pergunto: Para que ele aprender tudo isso? Ditongo, tritongo... Se eu não conseguir chegar ao coração dele e tentar resolver com ele ou encaminhá-lo para resolver esse problema. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Como fica claro, o professor não está preocupado, somente, com o conteúdo formal que ele vai passar para sua turma, ele está preocupado também em conhecer os alunos e os problemas de cada um para poder melhor desenvolver o seu trabalho. Para tentar formar pessoas melhores, mais humanas. Os dados, portanto, apontam para um trabalho que não visa somente a educação formal, mas uma educação mais humana, mais solidária. No entanto, apesar de reconhecer que ele procura estar mais próximo e disponível, essa sua disponibilidade parece exercer pouco efeito em relação à escolarização, pois que não se concretiza em ação global da instituição, mas em iniciativa restrita deste ou daquele professor.

Um ponto que chama a atenção é que, das três escolas pesquisadas, a que o professor Paulo trabalha, a Escola Municipal Anita Garibaldi, é a que está localizada em zona muito difícil da cidade, em termos de pobreza, criminalidade, com famílias em condições de vida extremamente precárias, mas alguns professores, com o apoio da equipe pedagógica e da direção, conseguem realizar acompanhamento mais humano com os alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola está realizando trabalho mais qualificado em relação a

esse aspecto. Os dados indicam também que não são todos os professores da escola que desenvolvem essa metodologia de se aproximar do aluno e conhecê-los melhor.

Eu poderia citar o exemplo de um aluno que ele não está mais estudando aqui, mas já passou por aqui. É, justamente, esse aluno que eu falei que tinha dificuldades em relação a vir pra escola, não queria. Ele dizia que lá na rua dele ele ficava o tempo inteiro jogando bila e vendo a droga sendo vendida e a vida dele teria sido assim. Até que um dia eu cheguei em sala de aula abracei ele e na conversa, eu perguntei assim, como eu vi que ele gostou do abraço, eu disse seu pai lhe abraça? Ai ele balançou a cabeça dizendo que não e eu perguntei você gostaria que ele lhe abraçasse assim? Ele primeiro olhou para os amigos para se certificar que os amigos não estavam olhando e balançou bem rápido, com a cabeça afirmando que sim. Queria muito. E ele disse que muitas vezes tinha jogado carteira na professora [porque se sentia incompreendido]. O Interessante é que com o tempo ele pediu uma oportunidade para fazer parte do teatro [grupo de teatro que o professor fundou na escola]. O texto era muito grande que era o Auto da Compadecida e ele queria fazer, justamente, o personagem principal, eram duzentas e tantas páginas para decorar. Eu, sempre, o deixava pra depois e pra mim mesmo eu dizia: não depois, ele não tem condição. Ele não tem condição. Para encurtar a estória, ele me deu uma tapa na cara, porque quando eu fiz o teste com ele, isso depois de ter feito já, com mais de vinte alunos, era ele o personagem. Era ele quem devia fazer. Ele enfrentou uma dificuldade em casa, porque quando ele chegou em casa, o pai dele disse que ele não ia fazer teatro, porque teatro era coisa de gay. Ele não ia fazer. Mas ele teimoso. Como ele é teimoso, ele levou o texto, ele lia na penumbra. Quando o pai dele via que ele estava com o texto, tomava o texto. Mas isso não fez com que ele desistisse. Apagava a luz, e ele lia na penumbra, com a vela, decorou o texto inteiro e deu um show, no dia [da apresentação] Isso o ajudou na questão da leitura, inclusive, ele hoje trabalha no Banco do Brasil, como estagiário. E ele [o aluno] diz: Paulo se o teatro, na escola, não tivesse invadido a minha vida, eu estaria hoje, talvez, não jogando bila e olhando as pessoas se drogarem, mas estaria me drogando e trocando as bilas por pacotinhos de crack, ou de maconha, ou de qualquer outra droga. Então, [professor] isso é uma das coisas que me estimula a continuar. Apesar de todas as críticas, isso me estimula muito, muito a continuar. E hoje eu tenho um grupo de teatro aqui na escola, que acredito, que noventa por cento do grupo eram amigos de gangs do bairro. Toda semana morre um amigo deles. E eles [os alunos] chegam para mim e falam isso: que bom que hoje eu estou fazendo teatro. Sem falar da questão do desenvolvimento deles em sala de aula. Se você colocar, por exemplo, vamos fazer um trabalho de apresentação. Você já sabe quem é do teatro e sabe quem não é. É assim eles se destacam, tanto na preparação do trabalho, quanto na pesquisa e na apresentação. E no último ensaio, um deles chegou me deu um abraço e disse assim: muito obrigado, por você me colocar no grupo. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Esse professor foi subversivo em relação aos resultados que o sistema espera, pois os dados mostram que a preocupação do sistema é com a aprovação e não com a formação. Entretanto, pelo seu depoimento, o professor demonstra que está visando o bem-estar de seu aluno, portanto a aprovação é uma consequência do crescimento que ele vai conquistando, no decorrer das aulas e das atividades que são desenvolvidas pelo professor. Pelos dados apresentados, pode-se inferir que esse professor não está visando somente à aprovação do aluno por que atingiu a média para a progressão, mas com o ser humano, o professor está preocupado em formar uma pessoa melhor e não em moldar o aluno para tirar uma nota.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que os resultados alcançados são muito baixos em relação ao que as escolas poderiam fazer, já que é uma iniciativa pessoal que não redunde em modificações expressivas do conjunto do trabalho escolar.

3.4.3 Critérios de bom rendimento para a escola e para o professor

Sobre o que se considera na escola como bom rendimento, os dados apontam para duas visões: a do crescimento do índice de aprovação e outra visão mais qualitativa que não considera somente a aprovação e o fim da evasão, e sim fatores que levam em conta o crescimento do aluno, o andamento dos trabalhos na escola, o trabalho coletivo dos professores e equipe administrativo-pedagógica. Os depoimentos das supervisoras das três escolas expressam essa situação:

Então o que a gente espera e nós colocamos no nosso plano de metas e no nosso plano de trabalho, também, como supervisora seria. É maravilhoso se fosse 100% de alfabetização, 100% de aprovação, 0% de reprovação, 0% de evasão. Só que é meio complicado. Nós não conseguimos atingir essa meta, mas pelo menos a meta de 80% de aprovação em todas as turmas, 80% a 85%. Acabar com a evasão. Eu acho que seria uma grande vitória para a nossa escola. A questão da alfabetização. Conseguir alfabetizar 100% desses alunos, do 1º ao 5º ano. (Supervisora Jane – Escola Municipal José Bonifácio).

... eu vejo assim: a preocupação por parte de professores, se eles se empenham, se eles buscam. Porque quando chega ao final do bimestre tem professor que se assusta com o resultado, do aluno. Então o que é que a

gente procura fazer? A partir de agora eu estou tentando conversar com eles e criar estratégias, para que a gente possa minimizar o resultado negativo e chegar ao fator positivo, que a gente quer mesmo, que é o bom resultado, o resultado em si. Porque até então eles vêm falando que o rendimento do bimestre passado foi melhor, o rendimento do 2º bimestre já foi mais baixo. Então, eu vejo, na questão, do que fazer, no que buscar para esses bons resultados, eu já vejo isso como fator positivo, a preocupação dos professores, então se o professor está preocupado com o resultado. Então isso quer dizer que a gente vai desenvolver um bom trabalho. E eu estou procurando, nós já estamos montando um projeto para que atinja esse bom resultado que não foi atingido, no segundo bimestre. (Supervisora Julieta – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Bons resultados. É quando o aluno está aprendendo o que a gente está trabalhando. Quando a gente ver uma mudança de atitude, no aluno, quando ele tem iniciativa e procura fazer as atividades, procura tirar dúvidas com os professores. (Supervisora Ana Lúcia – Escola Municipal Anita Garibaldi)

Em minha opinião, [bom rendimento] seria ensino de boa qualidade. Trabalho coletivo, que a gente tivesse os mesmos pensamentos em termos da aprendizagem do aluno. Que sempre houvesse uma produção cada vez maior. Porque há muitas dificuldades, nos trabalhos. Não só por parte da coordenação pedagógica, como também por parte da direção, por parte dos professores. Nossos recursos são muito escassos, as verbas vêm atrasadas. Então tudo isso influi para que a escola tenha um bom rendimento, ou não. (Supervisora Angelita – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Como se vê pelos dados expostos, a escola que mais se aproxima de uma visão mais qualitativa de rendimento é a Escola Municipal Anita Garibaldi que se preocupa com o trabalho coletivo, com o trabalho em equipe, que se preocupa com as mudanças do aluno. Pois nas outras duas escolas as supervisoras só falam nos dados quantitativos. Portanto ao que está indicando para os supervisores aluno é um dado que precisa ser trabalhado para atingir uma meta estabelecida.

Mas, mesmo essa perspectiva mais qualitativa não parece ter efeitos mais evidentes no período estudado, já que os índices de reprovação e evasão, assim como os depoimentos sobre a permanência e progressão de alunos, sem a correspondente aprendizagem não parecem ter apresentado evolução significativa.

Já os professores têm uma visão mais qualitativa de avaliar o rendimento do aluno e da escola, apesar de que pouquíssimos se referem ao bom ren-

dimento do aluno em termos de valores humanos, de solidariedade, de respeito. Os dados a seguir refletem essa tendência:

Bom rendimento para mim é descobrir que o aluno sabe ler e escrever isso é um bom rendimento. Eu acredito que seja não é? Quando ele pega um texto. Eu trabalho o texto com o aluno e ele apreende todas as ideias, agente ver o posicionamento dos alunos, principalmente quando ele consegue colocar suas ideias no papel. Quando ele consegue produzir um texto. Quando ele consegue se posicionar. E isso é raro, mas isso para mim é aprender. Porque quando o aluno aprende a ler e a escrever ele é capaz de aprender tudo. Qualquer disciplina. Qualquer conteúdo de qualquer disciplina, ele vai estar preparado para vida. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

Para mim o bom rendimento seria exatamente esse que eu vi, nas oficinas que eu apliquei aqui de produção de textos. Então, eu vi que o aluno gosta de escrever, gosta de ler, não é? A partir das produções que eu vi deles, eu vi rendimento, eles fizeram, atenderam aos critérios do tema, solicitado para a redação, a questão da adequação ao tema que eu quis dizer. A questão de ele colocar ali, no texto, o sentimento dele. Então rendimento para mim é isso. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Eu, como professor de Matemática, acho que o bom rendimento é quando eu ministro o conteúdo naquele período, naquele bimestre ou naquele mês e depois a gente faz um exercício em sala de aula e percebe que alguns alunos conseguem fazê-lo, não é? Isso para mim é bom rendimento. Se eu não consigo, se eu vejo que a turma, na maioria, não faz é porque realmente não houve um rendimento. Naquela aula o aluno não assimilou, não consegue fazer, às vezes, o exercício, mais simples possível. Pelo menos, em Matemática eu testo assim. Eu procuro testar dessa maneira, através do exercício daquele próprio conteúdo que eu ministrei. Ai eu sei se teve um rendimento ou não. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Bom rendimento é, pra mim, é quando eu consigo ver que o aluno, ele está se posicionando bem, diante das situações. É na compreensão do que é a escola pra ele, na compreensão dos direitos dele, dos deveres dele, quando eu explico também um conteúdo que na prova eu percebo que ele responde, satisfatoriamente. Quando eu coloco uma interpretação de texto que ele não dar aquela resposta que está lá no livro, mas que ele... Eu fico pensando como ele chegou àquela resposta e ele me convence daquilo. Então bom rendimento é quando eu percebo que o aluno, ele consegue digamos assim: caminhar [...]. Ter uma postura diante da vida. Para mim, isso é bom rendimento. Não apenas [aprender] aquele conteúdo em si. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Bom rendimento, eu acredito que tanto seja a ajuda dos pais com os filhos, porque quando os pais acompanham o negócio é diferente. A gente sente que é diferente, a ajuda dos pais. A escola como um todo se foi bem dirigido, o rendimento é lá em cima. Eu sinto isso. Por exemplo, como a gente aqui é muito unida com a direção. Tudo que a gente faz a direção está ali,

para dar um apoio à gente, de perto sabe? A gente sente que o negócio está caminhando. E o rendimento melhora na aprendizagem e no comportamento de todos [que fazem a escola]. (Professora Claudia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Aqui mais uma vez os dados expressam que há, na Escola Municipal Anita Garibaldi, indícios de um trabalho mais qualitativo, ou seja, menos preocupação com a formalidade dos conteúdos. Há, portanto preocupação com diversos fatores para se definir um bom rendimento para os alunos e para a escola. Os professores citam a participação dos pais, a união entre os segmentos escolares, a mudança de comportamento dos que fazem a escola, citam a inquietação com a autonomia do aluno. Enfim não estão trabalhando somente para atingir os conteúdos pré-estabelecidos, pelo sistema.

Porém, cabe aqui a mesma ressalva em relação aos depoimentos das supervisoras de que essa visão mais abrangente não tem redundado em benefícios exatamente para aqueles alunos que não apresentam rendimento escolar satisfatório. Isto é, parece haver um distanciamento entre o discurso teórico do professor sobre bom rendimento e seus depoimentos anteriores sobre as dificuldades que enfrentam com relação ao rendimento dos alunos.

3.4.4 Distinção entre alunos repetentes e não repetentes

Para esse indicador, buscaram-se informações sobre o tratamento dispensado aos alunos que são repetentes e os não repetentes e sobre a distinção entre os alunos oriundos dos programas Se Liga e Acelera Brasil.

Os dados apontam para diversas situações, duas professoras dos anos iniciais da Escola Municipal Anita Garibaldi não têm alunos repetentes, só a professora do programa Se Liga. Os repetentes, geralmente, são os não alfabetizados e fora de faixa, e esses são encaminhados para os programas Se Liga e Acelera Brasil. Na Escola Municipal José Bonifácio, das três professoras dos anos iniciais, a professora que leciona no terceiro ano não tem alunos repetentes, mas as outras duas professoras – a do 5º ano e a do Programa Acelera Brasil – têm vários alunos repetentes. Já os professores dos anos finais, das três escolas todos têm muitos alunos repetentes, porque cada um deles tem alunos de várias turmas do 6º ao 9º ano.

Sobre o tratamento dispensado aos alunos repetentes, os entrevistados dizem que não fazem distinção, que tratam a todos da mesma forma, mas na medida em que os depoimentos fluem expressam a distinção, algumas vezes até preconceituosa, que eles fazem, por exemplo, quando os professores afirmam: os alunos repetentes são apáticos; o nível deles ficou aquém em relação aos que não passaram por reprovação; as turmas “A” são mais dinâmicas (normalmente nas turmas “A” não existem alunos reprovados).

Os depoimentos do professor Clodoaldo e do diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira expressam a distinção que o professor e a escola fazem em relação aos reprovados:

São aqueles alunos fora de faixa. Os alunos fora de faixa, por já terem tido reprovação, a gente nota que eles são desestimulados. Aqueles alunos que vêm normalmente passando de ano para ano, sempre têm um maior interesse e uma maior aprendizagem. E são alunos que estão dentro da faixa de acompanhamento, daquele ano que ele se encontra. Então, esses são os melhores alunos. E às vezes você pega alunos que são como nós temos aqui, uma sala que só tem alunos repetentes, ou alunos repetentes do 7º ano ou repetentes das séries anteriores, como no caso do 8º ano C. Então é nessas turmas que eles têm mais dificuldade para aprender e são os que têm menos estímulo. São assim, aqueles alunos, vamos dizer acomodados. Eles parecem que não têm mais aquele estímulo, acham que não vão passar e não têm interesse, pela coisa. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Os problemas de repetência que nós temos são aqueles alunos fora da faixa etária. Muito sério, a gente. É por isso que a gente faz as enturmações aqui pela idade, porque se colocar, no sexto ano um aluno... O sexto ano aqui, nós temos aluno de dez, onze anos, se, se colocar um de quatorze e quinze ele vai atrapalhar aqueles alunos e aqueles alunos podem ser reprovados por causa desse aluno, esse aluno que atrapalhou a sala de aula. Então a nossa dificuldade é a repetência proveniente da faixa etária. Um aluno que está, por exemplo: no sexto ano que é a quinta série e tem quatorze anos, quinze anos, dezesseis anos. Então ele não quer estudar, ele vem porque o pai obriga, a mãe obriga aí ele já vem determinado a não estudar. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Quando a escola coloca todos os alunos repetentes na mesma sala ou quando atribui somente aos alunos os problemas causados pela repetência, ela está tratando de forma discriminatória, além de refletir a perspectiva tradicional de turmas homogêneas e que, ao cabo, redundam na reiteração da incapacidade dos alunos repetentes de aprender o conteúdo trabalhado.

Os dados demonstram que a forma como os agentes escolares veem os repetentes beira o preconceito, pois no depoimento a seguir fica explícito que, para eles, os alunos fora de faixa são responsáveis pela reprovação dos outros alunos que estão na faixa.

Os problemas de repetência que nós temos são aqueles alunos fora da faixa etária. Muito sério. É por isso que a gente faz as enturmações aqui pela idade, porque se colocar, no sexto ano um aluno... O sexto ano aqui, nós temos aluno de dez, onze anos, se se colocar um de quatorze e quinze ele vai atrapalhar aqueles alunos e aqueles alunos podem ser reprovados por causa desse aluno, esse aluno que atrapalhou a sala de aula. Então a nossa dificuldade é a repetência proveniente da faixa etária. [...] Então ele não quer estudar, ele vem porque o pai obriga, a mãe obriga. Aí ele já vem determinado a não estudar. Nós tivemos uma grande reprovação no ano passado, chegou a vinte e dois por cento de reprovação, por causa desses alunos. Nós tínhamos uma quantidade muito grande de alunos fora da faixa etária. Que vinha das outras escolas e nós tínhamos que receber. Então a reprovação foi muito grande. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Sobre as práticas que a escola e o professor utilizam para trabalhar com os alunos repetentes, enfim com os alunos com supostas dificuldades de aprendizagem, o professor Clodoaldo afirma o seguinte:

É. Para esses alunos assim, que eu sinto que têm mais dificuldade, eu manero mais no conteúdo. Maneirar, no sentido assim, eu repito, eu sou mais repetitivo e, às vezes, o conteúdo vai até mais lento, para eles, por conta das dificuldades que eles têm de aprendizagem. Que são várias. Os fatores são vários. Às vezes é desinteresse, e às vezes é a própria dificuldade mesmo de aprender Matemática. Que a gente sabe o seguinte: nem todo mundo nasceu para a Matemática. Como nem todo mundo nasceu para a língua portuguesa [...] (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Esta prática, de distinção, *a priori*, entre alunos competentes e alunos com dificuldade de aprendizagem, sem que se procure fazer análise crítica da situação de cada aluno e das próprias condições que são dadas ao professor, reflete, mais uma vez, a perspectiva de que cada aluno já tem predisposição natural para assumir determinada posição social baseada na sua incapacidade pessoal.

Um ponto que precisa ser ressaltado em relação à retenção é que, nos quintos, sextos e nonos, a reprovação é mais intensa. O relato da supervisora Jane, a seguir, expressa essa afirmação:

Sempre são ou série final de cada nível, digamos assim: do 1º ao 5º, o quinto ano é muito crítico, ou então essa série inicial que muda do 5º para o 6º também é muito crítico e o 9º. Eu considero essas três turmas mais críticas. (Supervisora Jane – Escola Municipal José Bonifácio).

A diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi se refere à repetência como o maior problema que a escola enfrenta, principalmente, do 5º ao 9º ano e, para ilustrar ela afirma que em 2007, dos 633 alunos matriculados 111 foram reprovados, ou seja, 17,54%, índice muito elevado, pois desde 1996, o município encetou reforma que visava combater o fracasso escolar, principalmente.

Percebe-se, pelos dados apresentados, esforço no sentido de diminuir os índices de reprovação por parte das escolas, pois os depoimentos dos entrevistados sinalizam para essa questão e a busca de alternativas para superação do problema. Nesse sentido, os entrevistados falam em aulas de reforço, em troca de turma, colocar na mesma turma alunos do mesmo nível e idade. Os depoimentos a seguir denotam esse esforço:

Nós já fizemos até projeto, assim, nós tivemos projetos que montamos, que a gente sempre ver essa questão do aluno por faixa, não é? Por faixa etária e por aprendizagem. É isso que a gente ver. Por que, até por que o aluno que tem uma aprendizagem mais fraca ele junto com o mais fraco é mais fácil do professor levar o assunto tudo da mesma altura. Entendeu esses são os diferentes projetos que a gente tem montado. Aglutinar na mesma turma o mesmo grau de aprendizagem. (Diretor da Escola Municipal José Bonifácio).

Uma das ações que nós fizemos: premiar o aluno com 100% de frequência, premiar o aluno com melhores resultados de aprovação, premiar o professor pontual, o professor com frequência, o professor que mais desenvolve atividades que possam envolver o aluno. Então essas foram as principais metas que nós desenvolvemos. Além da meta de trabalhar reforço com o aluno que deficiência de aprendizagem e alunos que estão ficando em recuperação e que têm probabilidade de reprovação. Então nós estamos trabalhando aula de reforço. As aulas de reforço nós estamos fazendo assim: pega a turma, troca de turma, por exemplo, a turma A tem 10 alunos que estão com defasagem na aprendizagem, a turma B tem 15 alunos. Então o que é que eu vou fazer? Eu pego esses 25 alunos e vou deixar com a professora X e a professora Y vai pegar o restante das duas turmas, para que a gente possa fazer um trabalho paralelo e a gente dê condições de reforçar e a aprendizagem acontecer. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

É por isso que a gente faz as enturmações aqui pela idade, porque se colocar, no sexto ano um aluno... O sexto ano aqui, nós temos aluno de dez, onze anos, se, se colocar um de quatorze e quinze ele vai atrapalhar aqueles alunos e aqueles alunos podem ser reprovados por causa desse

aluno, esse aluno que atrapalhou a sala de aula. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Além da prática, bastante questionável de premiação dos mais “competentes”, verifica-se que a estratégia corrente é a de separação dos alunos considerados mais fracos, daqueles que apresentam rendimento satisfatório de acordo com os padrões da escola.

Além disso, a prática de certo relaxamento nas séries intermediárias e arrocho na série final, prática tradicional da escola brasileira, parece persistir, segundo depoimento do professor Rogaciano, da Escola Municipal José Bonifácio, quando afirma que embora haja alta incidência de repetências do 6º ao 7º anos, no 9º ano ela é mais forte ainda, chegando a cerca de 40%.

Esses resultados vêm corroborar as análises no capítulo anterior deste estudo, sobre o alto índice de reprovação em Mossoró e no Brasil, apesar da reforma que vem sendo implementada desde 1996, além de expressar práticas que, ao fim e ao cabo, asseguram a progressão de alunos sem a consequente aprendizagem.

Com relação aos alunos que vieram dos programas Se Liga e Acelera Brasil, os dados indicam que esses alunos têm histórico marcado pelo fracasso, como se pode observar pelo depoimento da supervisora Angelita:

Tem uns alunos que já foram alunos do terceiro ano, já foram para o Se Liga, já voltaram para o terceiro ano e já são repetentes e não se ligaram ainda. [...]. Até hoje a professora, por exemplo, esse ano, está muito angustiada, porque já estamos na metade do ano e a gente não consegue detectar com as nossas limitações[...] Por que é que aqueles alunos que já passaram por tudo isso e ainda não aprenderam. (Supervisora Angelita – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Já Rogaciano, que é professor do 6º ao 9º ano da Escola Municipal José Bonifácio, faz afirmações ainda mais contundentes a respeito dos alunos que vieram dos programas Se Liga e Acelera Brasil:

Eles são muito fracos, muito fracos, o desempenho deles é dos piores. Eles não conseguem acompanhar. Não se interessam, de jeito nenhum. Vir pra aula, para eles, é como se viessem para o clube. Eles Vêm para passar o tempo, talvez, porque o pai ou a mãe obriguem, eu não sei, não. Eles não têm perspectivas, não tem sonhos, não acreditam, em nada, não. (Professor Rogaciano – Escola Municipal José Bonifácio).

Esses depoimentos colocam em cheque a visão divulgada pelos responsáveis por estes programas de que eles objetivam, exatamente, contribuir para a diminuição do fracasso escolar.

3.5 Ações referentes à aprendizagem do aluno

Para este eixo, os indicadores de qualidade escolhidos foram: as estratégias utilizadas pela escola visando à aprendizagem do aluno; estratégias utilizadas pelo professor com vista à aprendizagem do aluno; meios utilizados pelos professores para conhecer melhor os alunos; conhecimento da trajetória dos alunos na escola; trajetória dos alunos na escola anterior, conhecimento da trajetória dos alunos do Se Liga e Acelera Brasil.

3.5.1 As estratégias utilizadas visando à aprendizagem dos alunos

Nesse indicador, foram coletadas informações sobre os programas do Instituto Ayrton Senna – Se Liga, Acelera Brasil, sobre os projetos e ações planejados e desenvolvidos pela escola visando à aprendizagem do aluno.

Sobre o desenvolvimento desses programas, os dados indicam que, ao ser detectada a existência de 15 alunos analfabetos, normalmente a partir do 3º ano, se cria na escola uma turma do Se Liga e, quando se constata a existência de 15 alunos com idade defasada em relação ao ano que está cursando, se cria uma turma de aceleração, o Acelera Brasil. Portanto, para os programas funcionarem na escola, ela deve comprovar a existência de, no mínimo, 15 alunos com defasagem idade/série ou analfabetos a partir do 3º ano. Tais programas se destinam aos alunos dos anos iniciais. Eles podem passar por processo de aceleração e serem encaminhados até ao sexto ano.

A professora do Programa Acelera Brasil da Escola Municipal José Bonifácio informa que o material do Programa é muito bom e é composto por módulos. Organizado em seis módulos anuais, cada módulo desses já vem organizado, bem como definido o conteúdo com que o professor deve trabalhar. Ao término do primeiro módulo os alunos são submetidos a uma prova que, segundo a professora, vem do Instituto Ayrton Senna e, durante a prova, ela não

pode fazer nenhuma interferência com o aluno. O depoimento a seguir, revela essa falta de autonomia do professor:

Eu trabalhei o módulo I, eles lá fazem uma prova. Não é aqui em Mossoró, não. Eles fazem essa prova, mandam num envelope para mim. Só quem pode abrir sou eu. Eu aplico a prova. Ai lá vem uns dados [ficha] para eu preencher. Eu preencho quem acertou, quem não acertou, coloco tudo no envelope e mando para lá [para a secretaria]. É ruim também para mim, fazer essa prova com eles, porque, eu não posso interferir na hora da prova, eu tenho só que ler a prova. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

A professora Ana relata que, após a correção de uma das provas, verificou que os alunos não saíram bem em ciências, segundo ela, pelo fato de envolver o conteúdo de todas as disciplinas trabalhadas durante o módulo. Entretanto, no dia seguinte ao da realização da prova, a professora relatou que trabalhou esse conteúdo nos quais mostraram baixo rendimento.

Como os dados indicam, o professor percebe as dificuldades ao trabalhar com o material que já vem pronto, mas não pode mudar, não pode interferir. Pelo visto, mais uma vez, a escola perde a oportunidade de encaminhar o problema e tentar solucioná-lo com a própria equipe da escola. Ao contrário os dados são enviados para a GEED, que vai encaminhar para o Instituto Ayrton Senna. Nesse caso é a GEED, por meio da assessoria do Instituto, que direciona os trabalhos visando à solução do problema.

Ora, se o aluno mostra dificuldades frente a determinado conteúdo por meio de avaliação elaborada por alguém que não trabalhou com ele na sala de aula, e que não tem conhecimento sobre como o professor atuou, parece evidente que o móvel da avaliação não é o de servir como diagnóstico para a elaboração de estratégias diferenciadas, mas simplesmente para aferir resultados, parece evidente que a finalidade é de melhoria dos índices de aproveitamento que possam figurar nas estatísticas de aprovação. Que é diferente de aprender com qualidade.

Essa discrepância entre avaliação diagnóstica e de resultados fica mais evidente no depoimento da supervisora Ana Lúcia, em relação a alunos do 6º ano que não sabem ler:

Chegaram uns alunos novos. Alunos tanto novatos que vêm de outras escolas e temos também da nossa escola que chegam sem ser alfabetizados. Assim, que não sabe mesmo. Eu tenho ideia, assim de cinco alunos. Que a gente está vendo assim que o caso deles é bem extremo, porque como a gente constatou? No primeiro dia de aula o professor de Geografia passou um texto para os alunos, até eu vi o texto, ele trouxe para a gente analisar. Ai a gente viu, chamamos esse alunos para fazer uma leitura, ai a gente viu que eles não fazem atividade... Porque o professor ficou preocupado porque eles não faziam a atividade. Ai foi quando a gente descobriu que o aluno não faz a atividade, porque ele não sabe ler. (Supervisora Ana Lúcia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

A professora do programa Se Liga da Escola Municipal Anita Garibaldi, relatou que trabalha muito leitura e produção de texto, já que os alunos do programa devem ser alfabetizados, devem chegar ao final do ano sabendo ler e escrever. No programa Se Liga, também se percebe que o material vem pronto, pois a professora Eustácia se refere à realização das diversas atividades com exploração do cartaz gerador e ao livro que vem para o aluno utilizar, durante o ano.

Já o diretor da Escola Municipal José Bonifácio se referindo ao material do Se Liga assim se refere:

É o mesmo material para todos [os alunos da turma]. Ai tem o manual, tem os livros, vem o caderno. Eles [os alunos] recebem não sei quantos [vários] livros. Eles recebem [os livros] por etapa, essa etapa agora eles veem [estudam] um livro. Quando for depois eles veem, outro [livro]. É um período determinado [para cada conteúdo]. Tudo de acordo com o que o programa define. (Diretor da Escola Municipal José Bonifácio).

Como indicam os dados, o professor não tem autonomia para decidir como vai trabalhar, nem sobre o que vai trabalhar com a sua turma, porque o material já vem todo determinado. De outro lado, o material utilizado mostra que o critério de homogeneização permanece, pois não há qualquer diversidade de atividades, como se todos os alunos incluídos no programa apresentassem as mesmas dificuldades.

Esta não adequação das atividades didáticas em relação à determinada característica de um aluno fica evidente no depoimento da professora Eustácia, em relação a um aluno que apresentava problemas de visão:

Porque eu não sei mais o que fazer com essas criaturas. Porque olhe é tão difícil esses alunos, porque esses alunos fazem três ou quatro anos

que estão na mesma série. Você bote um A ele diz que é um B. Isso é aluno com 10 anos. Agora esse aluno tem problema de vista. Certo? Eu já chamei mãe. Já falei com a mãe. Já pedi, já fiz um teste, na minha sala de aula. Dei uma de médica não é? Coloquei a letra. Chamei pra ler de perto. Chamei pra ler distante pra ver como era que estava a vista dele e descobrir que o aprendizado do menino está se acabando cada vez mais, devido à vista. (Professora Eustácia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Já sobre os projetos planejados e desenvolvidos pela escola e as condições disponíveis para a sua efetivação, os dados indicam que as três escolas pesquisadas desenvolvem ou desenvolveram projetos com recursos do Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE, principalmente nas disciplinas de Matemática e língua portuguesa.

A Escola Municipal Anísio Teixeira, segundo o seu diretor, recebe recursos do PDE de dois em dois anos, e faz os projetos a partir das dificuldades detectadas e geralmente os problemas mais graves são nas disciplinas citadas, conforme o depoimento a seguir:

O professor de língua portuguesa vai trabalhar o projeto de leitura, a gente detecta as turmas que estão com mais dificuldade em leitura. Então faz o projeto pra essas turmas: projeto de leitura. O projeto de Matemática, também. As turmas com mais deficiência em Matemática, desenvolve-se um projeto. Gincanas de Matemática, jogos. Todas essas ações voltadas para melhoria dessas turmas que estão com deficiência. (Diretor da Escola municipal Anísio Teixeira).

Na Escola Municipal Anita Garibaldi a supervisora Ana Lúcia afirma que a escola está discutindo o Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE e umas das ações vai ser um projeto de leitura para a biblioteca. Essa ação vai ser aplicada nos anos finais do 6º ao 9º ano e será desenvolvida da seguinte forma:

A gente pensou uma ação para a gente criar uma roda de leitura. Com os alunos dos sextos anos a gente vai trabalhar para eles manterem [o hábito] de levar livro [da biblioteca para casa] e cada aluno vai registrar o que leu, e o professor vai pedir para ele produzir sobre o que leu. Que é para ver o aluno que leu mais livro. Vai botando o nome do livro que leu até ver quem leu mais. No sétimo ano a gente vai pedir para eles lerem autores brasileiros e literatura de cordel. O oitavo ano ele vai ler as biografias daqueles autores, estudar a biografia dos autores e o nono ano vai ler e ver autores tanto brasileiros, como estrangeiros. (Supervisora Ana Lúcia – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Já o professor Francimar da Escola Municipal Anita Garibaldi afirma que com o recurso do PDE a escola vai realizar atividades fora da sala com vistas à aprendizagem dos alunos.

Por exemplo, a escola foi contemplada com um valor, para que a gente dê aula de campo. A gente já fez os projetos e essas aulas de campo contemplam visitas, por exemplo, ao Lajedo (Conjunto de Inscrições rupetres) à Apodi à Açú (barragens). Então são aulas que envolvem todos os professores e cada um vai atuar na sua área, naquilo que ele pode aplicar lá com seu aluno. (Professor Francimar – Escola Municipal Anita Garibaldi)

A Escola Municipal Anita Garibaldi está desenvolvendo um projeto de reposição de aulas aos sábados e montou uma estratégia para promover a aprendizagem brincando. O relato da diretora expressa essa preocupação:

No primeiro horário nós vamos dar a nossa aula, no segundo horário vamos fazer uma aula recreativa, para que a gente possa chamar esses alunos para a escola e eles não faltem. Então, está começando a surtir efeito. Nós fazemos bingo, com eles. Bingo de sílabas, bingo de palavras, bingo de números. Eles vão brincando e vão aprendendo. E em razão disso eles vão sentindo prazer e não vão faltar, na aula. (Diretora da Escola Municipal Anita Garibaldi).

Como se pode observar, os dados indicam que as ações para promover a aprendizagem dos alunos são tímidas e isoladas. Observa-se também que, ou o Sistema Municipal intervém com uma ação direta, como é o caso dos programas do Instituto Ayrton Senna, ou não participa das ações pensadas e planejadas pela escola na medida em que não se registra, no decorrer da realização dessas ações, a presença dos técnicos e, às vezes, até de ajuda financeira oriunda da GEED.

Talvez a timidez dessas ações seja consequência da ausência de apoio do Sistema, pois o professor Paulo afirma em seu depoimento que projetos existem, mas não têm as condições necessárias para a realização do trabalho, como se pode perceber no depoimento do professor:

Tem projetos. Projetos e projetos, mas nunca colocado em prática e é uma coisa que eu tenho certeza que daria certo. Porque nós temos, no caso aqui alunos, por exemplo, um menino, alguns anos atrás, ele disse que não sabia, não tinha motivo nenhum pra vir pra aula. A mãe obrigava ele vir pra aula. Já tinha jogado carteira na professora, já tinha feito tudo que podia fazer, em relação à indisciplina, mas a partir do momento que ele

entrou no teatro. Ele disse que a vida dele mudou. Mudou porque as pessoas começaram a admirá-lo e ele passou a ser, digamos assim, aquilo que as pessoas achavam que ele poderia ser, e que, realmente, ele foi muito melhor [do que as pessoas esperavam]. E isso refletiu em sala de aula. Então assim: as condições que a escola poderia dar [Para desenvolver um trabalho mais qualificado, ela muitas vezes, não pode dar]. Muitas vezes a escola se preocupa, apenas, com os números. Ah o menino tirou um oito, tirou um nove, ah então está na média. Então às vezes isso não reflete, muito, o que realmente é. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi)

Como esse mesmo professor afirma que realiza um trabalho fora da sala de aula com os seus alunos do sexto ao nono ano e ele enfatiza as dificuldades que encontra para realizar esse trabalho no depoimento a seguir:

Como eu falei. Fora da sala de aula eu faço teatro. As dificuldades que a gente tem aqui são grandiosas, porque espaço não se tem né? Nesta sala que estamos, era, justamente, a sala do grupo, mas foi jogado tudo lá pra uma salinha, onde se guarda, apenas, o material e a gente não tem onde se reunir. Condições mesmo, quase nenhuma, assim, porque espaço físico a gente não tem. Se a gente quiser ensaiar num horário que está havendo aula, mesmo que não seja no mesmo turno, ou seja, em hora diferente do turno deles não dar porque, atrapalha as outras turmas. Então é bem, é bem complicado em relação a isso não é? Sem falar, como eu falei na questão da crítica dos próprios colegas que acham que é besteira, que isso não pode influenciar, em nada. Embora eu saiba que estou certo. Mas as dificuldades são grandes agora, por exemplo, a prefeitura... A gente está no festival de teatro, já é o sexto ano que nós participamos e faltam, aproximadamente, 15 dias e a prefeitura não se manifestou ainda em relação à ajuda de custo, pra comprar o material: o figurino, o cenário. E a peça já está pronta, o texto na ponta da língua e se no dia não tiver essa parte, eu tenho certeza que eles vão lá e apresentam vestidos de jornais. Eu tenho certeza disso, como protesto e tal. Mas que poderia ser diferente. Poderia ser diferente. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Verifica-se, portanto, de um lado, que as iniciativas da escola, embora expressem a preocupação com a aprendizagem dos alunos, parece não surtir efeito exatamente sobre aqueles que não apresentam rendimento satisfatório.

Por outro lado, pode-se constatar a falta de apoio da equipe central em relação a essas iniciativas, que se cinge à organização e acompanhamento dos programas elaborados pelo Instituto Ayrton Senna.

3.5.2 As estratégias utilizadas pelo professor com vistas à aprendizagem dos alunos

Neste indicador, foram coletadas informações acerca das atividades realizadas dentro e fora da sala de aula: os tipos de atividades realizadas fora da sala de aula e as condições que a escola dispõe para a efetivação dessas atividades.

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores, os dados indicam que são várias, tais como, oficinas de ciências sobre o corpo humano, realização de experiências com material da cozinha da escola, atividades de recorte e colagem, oficinas de produção de textos, oficinas de Matemática, atividades de leitura, interpretação e produção de textos, exercícios, jogos matemáticos, preparação para as olimpíadas de língua portuguesa e Olimpíadas de Matemática, júri simulado, todas essas atividades realizadas na sala de aula.

Sobre o júri simulado e a experiência das aulas de ciências é interessante ilustrar com os depoimentos dos professores que realizaram as atividades:

Então como é que eu faço a questão do texto não é? Primeiro nós fazemos uma leitura visual do texto, depois fazemos uma leitura silenciosa, depois fazemos a leitura audível, depois dividimos os grupos e pegamos trechos do texto e jogamos para que eles pudessem conversar sobre aquele trecho, não é? Aquele parágrafo ou aquela frase, e aí, cada grupo escolhe um líder, que vem a frente, para poder dizer o que achou do texto não é? Inclusive, um dos textos foi falando sobre a questão da televisão não é? E ali fizemos, depois de todo esse apanhado das ideias, fizemos um julgamento à televisão “Dizendo sim ou dizendo não a televisão”, onde teve o juiz, onde teve, também, o advogado de defesa, o promotor e tudo. E depois fizemos um apanhado geral das ideias do texto e aí, deixamos livre pra cada um [se pronunciar]. Podia dizer o que pensava a respeito do assunto. E para mim, assim: foi bem interessante, porque eles fizeram texto oral, muito bom. São conscientes do que realmente, do bem que a televisão faz e também do mal que ela pode causar. E aí após tudo isso, após essas leituras e esses debates. Ai nós passamos para a expressão escrita. No caso seria cada, um, dizer o que achava daquele debate. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Então eu fui falar do corpo humano. Primeiro eu pedi para eles recortarem de jornais, o corpo humano. Foi bem interessante. Um aluno se deitou no chão, ele ficou lá servindo de estudo e fomos cortando ele mesmo no jornal. Esse trabalho vem no livro, para eu fazer esse trabalho, que vem no livro do Acelera. Depois nós fomos, depois de recortadas as partes do jornal, porque não dar para fazer inteiro, nós fomos colar, colar os braços. Eu ia dizendo, membros superiores, inferiores. Depois nós fomos colocar na

parede da nossa sala. Quando terminamos esse trabalho eu pedi para eles fazerem um pequenininho, porque tínhamos feito um grande, nós todos, em grupo, agora, individual cada um ia fazer o seu, no jornal também, recortado, colado no caderno e foi um trabalhando as partes, foi bem bom. Eu gosto dessas coisas, do alvoroço. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Eu já trouxe em ciências, quando eu ensino ciências, na parte de Química, experiência para eles vivenciarem, na prática, a importância da Química, no estudo do 9º ano. Bom, os jogos matemáticos, eu tenho alguns. A escola, mesmo, assim, não disponibiliza jogos matemáticos e as experiências, como da última vez que eu fiz, os produtos químicos, eu comprei aqui mesmo, numa loja que vende produtos químicos e algumas coisas que eu até peguei aqui, na cozinha, como: cloreto de sódio – que o sal de cozinha – óleo, água e mais um produto químico que eu comprei, a gente observou umas reações químicas aqui. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Uma estratégia utilizada em sala de aula que chamou a atenção foi o caso em que a professora resolveu dar aula de reforço todos os dias. Ela chega 45 ou 50 minutos mais cedo, para trabalhar com os alunos que ainda não estão lendo. Para isso ela conversou com as mães para que levassem os filhos mais cedo para a escola. A professora pediu também a colaboração das mães para ajudarem nesse reforço e segundo ela tem conseguido algum progresso. Nesse sentido, o depoimento da professora é incisivo:

Fico de doze e quinze, doze e dez ou doze e quinze até a hora de tocar, eu fico, assim: eu passo um mês com cada um, com os que estão desenvolvendo a leitura. Eu falei com a mãe. Eu trabalhei já com um. A mãe deu toda assistência, o menino desenvolveu que foi uma beleza. O menino foi um dos meus do ano passado. Pronto aí para eu fazer esse trabalho eu tenho que conversar com a mãe, porque para eles virem sozinhos, eles não vêm. Então eu já fiz o trabalho com um e foi ótimo. Desenvolveu muito, mesmo. Ele não sabia ler de jeito nenhum. O menino desenvolveu que foi uma beleza. E eu já estou com outro. (Professora Polliana – Escola Municipal José Bonifácio).

Mais que salutar a iniciativa da professora (bastante elogiável), essa situação mostra como a escola não absorve práticas que poderiam, de alguma forma, responder exatamente às necessidades daqueles alunos com baixo rendimento escolar. Ao contrário, essa prática fica restrita a uma professora que, para tanto, necessita estender seu horário de trabalho.

Fora da sala de aula foram várias as estratégias utilizadas pelos professores, por exemplo: visita ao Rio Apodi/Mossoró, alguns utilizaram a biblioteca,

passaram fitas de vídeo e DVD para os alunos assistirem, visita ao Memorial da Resistência a Lampião, visita ao aterro sanitário de Mossoró, visita a feira do livro.

Todos os professores dos anos iniciais fizeram alusão ao trabalho sobre o Rio Apodi/Mossoró, a professora Cleide ressaltou que:

A gente trabalhou agora por último: o meio ambiente. A última atividade que foi realizada aqui que eu gostei muito foi... A gente trabalha aqui sobre o meio ambiente. O Projeto Rio Apodi/Mossoró, a gente fez uma atividade muito boa aqui na escola. A minha turma ficou com a história do Bairro. Cortei a maquete. Ave Maria foi ótimo. Na apresentação, menina... Ficou bonito demais, viu. Eu fiz a maquete com eles, a gente trabalhou as casinhas, a pista, o Rio, o Rio poluído. Ficou ótimo. (Professora Cleide – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Vale salientar que quando a atividade é realizada pelos órgãos superiores do sistema, para todas as escolas da Rede Municipal, o ônibus da GEED vai até a escola para levar os alunos e os professores, o que não ocorre quando é de iniciativa própria da escola, conforme o depoimento da professora Ana da Escola Municipal José Bonifácio:

Pronto quando é um projeto de todas as escolas da rede municipal, vem o ônibus, mas quando é um projeto meu, no caso, eu quero ir lá, na Praça, porque é muito bom fazer uma recreação lá. Por que lá tem todos, muitos brinquedos, mas eu não posso, porque eu não posso levar meus alunos, porque não tem transporte e também não tem uma pessoa para me ajudar a ficar lá com eles, um professor de educação física ou uma coisa, assim. Então não posso fazer. (Professora Ana – Escola Municipal José Bonifácio).

Com esse depoimento se confirma, mais uma vez, a falta de acompanhamento e apoio da equipe central, quanto às iniciativas, que não se restringe a organização e acompanhamento dos programas elaborados pelo Instituto Ayrton Senna.

3.5.3 Meios utilizados pelos professores para conhecer melhor os alunos

Quanto a este indicador, os dados apontam para diversas formas utilizadas pelos professores para conhecer melhor os seus alunos com o intuito de atingir uma boa aprendizagem: preenchimento de fichas para pregar no cader-

no, conversas informais, observação, leitura do relatório individual do aluno; procura de relação mais informal com os alunos.

Alguns depoimentos exprimem, pelas formas adotadas, que há preocupação em passar o conteúdo formal como é o caso da professora que disse que pega os alunos de surpresa:

Às vezes eu pego de surpresa. Inclusive teve uma aula que eu passei uma atividade. Ai eu fiquei só, observando. Porque eles, eu já percebi, que [alguns ficam enrolando, com tapeação]. Porque tem o visto que vale nota, pontuação. Ai, eles, às vezes não respondem, esperam a resposta. Ai o que é que eu faço? Circulo na sala e olho quem está fazendo. Ai já dá para perceber os que fazem e os que não fazem. Isso, já é uma maneira de pelo menos, conhecer por esse lado. Os que se interessam e os que não se interessam. Ai ontem eu peguei e passei o visto no caderno só de quem respondeu. Eu disse: olhem vocês vão tentar responder, ou certo ou errado, mas eu quero que façam. Vocês vão tentar. Porque se não começar a estimular de alguma forma, eles nunca vão se interessar de botar a cabeça para pensar. [...] o que eu observo é que eles só fazem alguma coisa, se for para valer um ponto. Entendeu? Eles não têm aquele interesse de sentar para aprender, não. Se você não for estimular e procurar alguma coisa que prenda atenção que eles se interessem para fazer, eles não fazem. (Professora Núzia – Escola Municipal José Bonifácio).

Esse depoimento expressa que, embora haja discurso sobre a qualidade do ensino, a professora, quando exemplifica o que significa conhecer os alunos, relembra de práticas que, na verdade, são muito mais de controle do que de aproximação. Para ela, conhecer o aluno é acompanhar a tarefa escolar para verificar quem a executa e quem a não executa de forma rotineira.

Por outro lado, quando outros professores se referem à aproximação mais pessoal, menos formal, dicotomizam estas ações do rendimento escolar, ou mais, parecem dar mais valor a essa relação e minimizam o rendimento. Em outras palavras, reiteram, de alguma forma, a perspectiva de que pouco pode se fazer com esses alunos em termos de escolarização.

Eu gosto muito de ser amigo deles. Eu gosto de conversar muito, com eles. Muitas vezes quebrar aquela barreira, aluno/professor e sim ficar mesmo junto com eles, para eles sentirem aquela vontade de se abrirem, e muitas vezes, eles já abriram. Muitos já se abriram, contaram alguns problemas. Dizem por que não estudam. Dizem que não estudam porque têm dificuldades para estudar. Alguns, às vezes, até se abrem e chegam a relatar alguns problemas. Essa é a maneira que eu acho melhor de trazer, de conquistar meu aluno. É ficar junto deles e quebrar essa barreira que existe. E não ser aquele professor bem distante. Aquela coisa de achar

que é o dono da razão, da situação, não. Eu gosto de me envolver com eles, mesmo. Então tem dado muito certo essa convivência. E tanto que essa convivência tem dado certo, que a gente não tem tido nenhum problema. (Professor Clodoaldo – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Eu acho que a principal forma que eu utilizo para conhecer: que é o abraço, o carinho, porque é assim: como eu falei, no início, teve uma menina que falou assim: olhe Paulo eu estou passando por isso. Mas eu olhei em toda a escola e não pude confiar em ninguém, só em você. Quer dizer: eu um homem. E ela veio me confiar algo, de mulher [gravidez na adolescência]. Quer dizer: não era pra ser assim. E ela contou tudo que estava acontecendo com ela. A mãe não está sabendo. Ela está chorando direto. Sai de sala de aula, vai até o banheiro, fica chorando. Então através disso do carinho, do abraço, de mostrar para eles que eles podem confiar. Então eu abro o caminho para ditongos, tritongos, hiatos, orações subordinadas, adverbiais etc.... etc.... e etc. E eu tento conquistar dessa forma, porque eu sei que se eu chegar e for só no psiu, cale a boca, eu não quero ouvir sua opinião. Eu sei que não vai dar certo. Não vai dar certo, por esse caminho eu não vou conseguir. Então eu vou mais tentando construir, fazendo amizade com o aluno. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Assim, tanto aqueles professores que têm o foco de preocupação na relação com os alunos no trabalho escolar, quanto aqueles que procuram não se cingir somente a esse aspecto e que procuram, de alguma forma, se aproximar deles, acabam por reiterar a visão de incapacidade pessoal de seu alunado.

3.5.4 Trajetória dos alunos dos programas Se Liga e Acelera Brasil na escola

Neste indicador, os dados apontam para o fato de que os alunos dos programas de alfabetização e correção de fluxo que têm histórico de reprovações e evasão escolar continuam defasados, são poucos os casos de alunos que passaram pelos programas que conseguem ingressar nos anos regulares com sucesso.

Os depoimentos dos entrevistados exprimem essa realidade, conforme o que segue:

Tem uns alunos que já foram alunos do terceiro ano, já foram para o Se Liga, já voltaram para o terceiro ano e já são repetentes e não se ligaram ainda. Então nós... Até hoje a professora, por exemplo, esse ano, está muito angustiada, porque já estamos na metade do ano e a gente não consegue detectar com as nossas limitações, lógico, não é? Por que é que aquele aluno já passou por tudo isso e ainda não aprendeu. Nós temos

aluno com problema de visão, nós temos alunos de, de QI, mesmo, lá embaixo, sabe? E problemas de aprendizagem que a gente não sabe se é... Alunos que tomam remédios controlados. Tudo isso influi. (Supervisora Angelita – Escola Municipal Anita Garibaldi)

A supervisora Angelita, da Escola Municipal Anita Garibaldi, afirma que acredita que 60% dos alunos já são repetentes e, talvez, o que vai acontecer é que já vão ser encaminhados para a EJA porque não atingem a meta desejada pelo sistema.

Já a supervisora Jane, da Escola Municipal José Bonifácio, informa em seu depoimento que os alunos do Se Liga e do Acelera Brasil, geralmente têm história de reprovações ou por que não se alfabetizou, ou por que mesmo, sendo alfabetizado ele não conseguiu acompanhar os anos para o qual foi sendo aprovado, isso vai deixando-o defasado.

Da mesma forma, a supervisora Jane, da Escola Municipal José Bonifácio, ressalta que existem casos de alunos que fizeram Se Liga e não conseguiram ser alfabetizados e como no ano seguinte à realização do Se liga se forma turma de Aceleração. Nesse caso o aluno vai ter que ir para a sua turma de origem e, segundo ela, fica cada vez mais defasado. Nesse sentido o depoimento da supervisora é direto:

Nós tivemos casos de alguns alunos que eles fizeram Se Liga. Agora é assim: o Instituto Ayrton Senna. Ele segue, mais ou menos, uma regra que o aluno que fez se Liga em 2007. Em 2008, ele não poderá fazer o Se Liga novamente. Ele vai ter que ir para uma turma regular. E infelizmente nós temos esses casos. Ai como ele não conseguiu avançar na turma do Se Liga, ele volta para a turma de origem dele. Se ele era um aluno do 2º ano foi para o Se Liga para ver se era alfabetizado não surtiu efeito nenhum. No próximo ano ele voltará para a mesma turma, para o 2º ano, para o mesmo ano, só que é uma turma diferente, é a mesma série, mas com uma turma diferente, com outros alunos. Ai infelizmente ele vai ficar ainda mais defasado, nessa questão da idade. (Supervisora Jane – Escola Municipal José Bonifácio).

Entretanto, a supervisora Angelita, da Escola Municipal Anita Garibaldi, relata o caso de um aluno que sempre se matriculava e desistia e quando chegou no 3º ano se evadiu, novamente. A partir da desistência no 3º ano, o Conselho Tutelar designou um professor para acompanhar o referido aluno, na re-

sidência dele. Com esse acompanhamento individualizado o aluno conseguiu acelerar e foi para o 6º ano.

Os depoimentos acima mostram que, na verdade, os programas adotados que procuram minimizar o fracasso escolar (baixo nível de aprendizagem ou de correção de fluxo) acabam por reiterar essa situação, sem apontar para soluções. O mais interessante, entretanto, é o fato da absoluta falta de consciência da falência do programa, nas palavras deste último depoimento: não foi a inserção nos programas que superou o problema do aluno, mas o fato de ter recebido acompanhamento domiciliar. Além disso, não há qualquer indagação a respeito do que foi feito nesse atendimento: ele foi diferenciado do realizado em classe? Que estratégias o professor utilizou? Por fim, o ganho que a supervisora aponta é desse aluno ter ido para o 6º ano, não o que ele efetivamente aprendeu. Se aliarmos esse fato ao de que, nos depoimentos anteriores, os professores relatam que muitos dos alunos dessa série apresentam baixos níveis de aprendizagem, esse encaminhamento pode estar encobrendo, mais uma vez, uma progressão sem a correspondente apropriação do conteúdo escolar.

3.5.5 Trajetória dos alunos na escola

Sobre esse indicador, a maioria dos entrevistados afirma que grande parte dos alunos está na mesma escola desde o início da formação, são poucos os que vieram de outras escolas, portanto quase todos são veteranos na casa.

Mas há histórias de vida muito interessantes e que precisam ser realçadas neste estudo, por exemplo, os alunos que não tinham nenhum interesse em estudar, eram indisciplinados e que tinham histórias de vida muito complicadas e que, por um gesto do professor e uma oportunidade proporcionada, esses alunos mudaram totalmente de atitude, na escola e na vida. Conforme o depoimento seguinte:

Eu poderia citar o exemplo de um aluno, ele não está mais estudando aqui, mas já passou por aqui. É, justamente, esse aluno que eu falei que tinha dificuldades em relação a vir pra escola, não queria. Ele dizia que lá na rua dele ele ficava o tempo inteiro jogando bila e vendo a droga sendo

vendida e a vida dele teria sido assim. Até que um dia eu cheguei em sala de aula abracei ele e na conversa, assim, eu perguntei assim, como eu vi que gostou do abraço, eu disse seu pai lhe abraça? Ai ele balançou a cabeça dizendo que não e eu perguntei você gostaria que ele abraçasse assim? Ele primeiro olhou para os amigos para se certificar que os amigos não estavam olhando e balançou bem rápido, com a cabeça afirmando que sim. Queria muito. E ele disse que muitas vezes tinha jogado carteira na professora etc. e tal. Interessante que com o tempo ele pediu uma oportunidade para fazer parte do teatro. Como o texto era muito grande que era o alto da compadecida. E queria fazer, justamente, o personagem principal, duzentas e tantas páginas para decorar. Eu, sempre, o deixava pra depois e pra mim mesmo eu dizia: não depois ele não tem condição, ele não tem condição. Pra encurtar a estória ele me deu um tapa na cara, porque quando eu fiz o teste com ele. Depois de ter feito já, com mais de vinte alunos, era ele o personagem. Era ele quem devia fazer. Ele enfrentou uma dificuldade em casa, porque quando ele chegou em casa, o pai dele disse que ele não ia fazer teatro, porque teatro era coisa de gay. Ele não ia fazer, mas ele teimoso. Como ele é teimoso, ele levou o texto, ele lia na penumbra. Quando o pai dele via que ele estava com o texto, tomava o texto. Mas isso não fez com que ele desistisse. Apagava a luz, e ele lia na penumbra com a vela, decorou o texto inteiro e deu um show, no dia não é? Isso o ajudou na questão da leitura, ele hoje, inclusive, ele trabalha no Banco do Brasil. Ele está no Banco do Brasil é... Como estagiário... Então assim apesar das críticas e tal. Isso me estimula muito. Muito, muito a continuar. E hoje eu tenho um grupo de teatro aqui na escola, que acredito, que noventa por cento do grupo eram amigos de gangs do bairro. Toda semana morre um amigo deles. Toda semana morre um amigo deles e eles chegam para mim e eles falam isso: que bom que hoje eu estou fazendo teatro. Sem falar da questão do desenvolvimento deles em sala de aula. Se você colocar, por exemplo, vamos fazer um trabalho de apresentação. Você já sabe quem é do teatro e sabe quem não é. É assim: se destaca, tanto na preparação do trabalho, quanto na pesquisa. Então, isso me estimula a continuar com esse trabalho. E, no último ensaio, um deles chegou. Me deu um abraço e disse assim: muito obrigado, por você me colocar no grupo. E ele chorou e eu também chorei muito, porque eu sabia da situação dele. A mãe morreu com raiva do pai, porque o pai tinha uma amante. A mãe morreu. Com um tempo depois, o pai matou a amante e, hoje, está preso. E ele, vive, hoje, com a avó. Eu fico imaginando qual seria o destino dele se eu não tivesse feito esse trabalho que muitas vezes é criticado, e não compreendido, porque não é... Eu não me julgo um diretor de teatro eu me julgo, apenas, um professor que olha para o aluno ver né? Digamos assim: Aquele problema, aquela dificuldade dele e tenta sabe? Impulsivamente, tentar resolver aquilo ali da melhor forma. Se dando, não tenho hora, aqui, por exemplo, eu não tenho dia de domingo, sábado à noite. Estamos aqui ensaiando. Agora, enquanto eu estou falando com você tem um grupo aqui ensaiando. O grupo está ensaiando aqui, já pra quando eu sair daqui ver e marcar as cenas. Então é assim: isso me estimula muito. Saber que esse grupo não está participando das gangs, e que esse grupo não está nas páginas policiais, porque pertence a alguma gang, ou está traficando, mas sim, porque vai apresentar agora, por exemplo, vai para Natal, fazer uma turnê nos dias 25, 26 e 27, apresentando no Alberto Maranhão [o melhor teatro de Natal], a peça "Os brinque-

dos do rei menino” [título fictício]. (Professor Paulo – Escola Municipal Anita Garibaldi).

O Professor Cleiton, falando sobre a trajetória dos alunos na escola se refere ao 8º ano C, que é uma turma que tem muitos alunos repetentes. Ele enfatiza que esses alunos são muito desafiadores e criam muitos problemas na escola, trazem até problemas extraescolar para dentro da escola, como é o caso de uma aluna que namorava com um policial. O professor cita também o caso de uma aluna que agrediu a professora.

Então, é assim, a turma que eu vejo que a gente precisa fazer um trabalho mais sério, não seria a palavra, sério, mas seria um trabalho mais frequente com eles, está ali, mais presente, seria esse 8º C. Porque eu, até já, coloquei: [o professor falou] do jeito que eles estão, eles podem, inclusive serem repetentes, novamente, muitos deles. Uma turma que tem quase trinta alunos. Digamos que foram dois ou três transferidos, vamos dizer que têm na turma uns 27 alunos [que são da escola que estudam na escola há vários anos]. E é assim, uma turma muito problemática. Inclusive, lá acontecem muitos problemas extraclasse e a gente tem que ter muito, ter um outro olhar, com relação a essa turma. Nós tivemos sexta-feira passada, um caso, aqui na escola em que uma aluna de lá, dessa turma, namorava com um policial e no dia anterior à sexta-feira que passou, ela havia terminado com ele. E ele veio armado, na escola, querendo entrar, mas aí tudo foi resolvido. Mas assim, isso para mim, é um problema grande, porque a gente acaba se envolvendo de certa forma. Outra coisa que aconteceu lá, ainda, esse ano, eu acho que há um mês, uma aluna agrediu, fisicamente, uma professora. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Como os dados expressam, na medida em que os alunos vão sendo reprovados, a trajetória escolar vai se complicando, vão se criando outros problemas na escola, além do fracasso, vai surgindo o problema da violência na escola, e vai se agravando porque ela vem de fora para dentro. Ora, a escola não pode ficar imune à violência, se ela é uma instituição da sociedade capitalista que tem como característica marcante, a violência.

O professor Cleiton tem razão quando afirma em seu depoimento que a escola precisa fazer alguma coisa se quiser salvar o cidadão:

Se a gente não souber lidar com eles psicologicamente, pedagogicamente, a gente perde o amor, a gente perde a pessoa, o indivíduo, o cidadão. Está muito complicado. Eu tenho me preocupado muito, nesse sentido. Por exemplo, eu estou querendo mudar o modo de trabalhar com eles. Eu estou querendo trabalhar sequência de datas desenvolvendo leitura e produção de textos que envolva essa questão de relacionamento familiar, relaci-

onamento com o outro, para ver se eles têm outra visão do mundo, para ver se a gente recupera, não só o aluno, mas o indivíduo. Se, for necessário haver essa mudança de metodologia, tem a ver, claro, está evidente, mas precisava fazer isso. (Professor Cleiton – Escola Municipal Anísio Teixeira).

Entretanto, fica difícil para o professor fazer algo por esses alunos, porque ele é um dos professores que tem 350 alunos, em duas escolas, e assim, se torna muito difícil para o professor desenvolver um trabalho mais qualificado, se ele não tem nem condições de conhecer os seus alunos. Dito de outra forma, essa sociedade não consegue dar ao professor as condições para que ele realize um trabalho de boa qualidade visando à formação do cidadão, do ser humano.

Aliás, essa escola vem atravessando problema de violência, pois no depoimento do diretor ele afirma que deixou de realizar atividades importantes temendo que a escola seja invadida, ele afirma também que:

Em 2005, nós éramos a 1ª escola do Estado do Rio Grande do Norte. Mas de dois anos para cá tem se modificado muito o comportamento desses alunos. Ficaram mais a vontade, eu não sei se são as leis que são brandas demais e as gangs que estão transformando Mossoró, a cada dia duplicam e vão arrastando esses alunos que são fracos, que as famílias são desestruturadas. Então esses alunos vão se infiltrando nas gangs e quando se der fé, às escolas não têm mais segurança de nada. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira)

O diretor tem razão, a violência está invadindo as escolas como toda a sociedade capitalista está se tornando cada vez mais violenta e cruel. Mas, involuntariamente, ele contribui para o fortalecimento dessa sociedade quando atribui de forma acrítica a desestrutura familiar e a fraqueza dos alunos a causa da adesão dos alunos as gangs e ao agravamento da violência, na escola. Essa visão é reducionista e leva a acomodação e aceitação de que essa situação é normal e justa, pois, enquanto se pensa dessa forma, deixa-se de criticar e combater essa sociedade que é desigual e violenta. Deixa-se, portanto de resistir e de propor ações que visem minorar os efeitos nocivos de uma educação preconceituosa. De uma educação que não é orientada para uma sociedade melhor.

3.5.6 Trajetória dos alunos que vieram de outros estabelecimentos escolares

O depoimento a seguir revela equívocos quanto às causas do baixo rendimento dos alunos, primeiro, atribuir as causas dos problemas da escola a fatores externos, família, vizinhança e aos alunos transferidos; segundo, que trata uma questão normativa como privilégio: só deve ir para o supletivo quem não se adequar, apesar de a legislação determinar que, após determinada idade, os alunos devem ser encaminhados a EJA.

Os problemas de repetência que nós temos são aqueles alunos fora da faixa etária. Muito sério. É por isso que a gente faz as enturmações aqui pela idade, porque se colocar, no sexto ano um aluno... O sexto ano aqui, nós temos aluno de dez, onze anos, se se colocar um de quatorze e quinze ele vai atrapalhar aqueles alunos e aqueles alunos podem ser reprovados por causa desse aluno, esse aluno que atrapalhou a sala de aula. Então a nossa dificuldade é a repetência proveniente da faixa etária. [...] Então ele não quer estudar, ele vem porque o pai obriga, a mãe obriga. Ai ele já vem determinado a não estudar. [...] Nós tivemos uma grande reprovação; no ano passado chegou a vinte e dois por cento de reprovação, por causa desses alunos. Nós tínhamos uma quantidade muito grande de alunos fora da faixa etária. Que vinha das outras escolas e nós tínhamos que receber. Então, a reprovação foi muito grande. Eles assistem aula um dia, e passam dois sem vir. É tanto que nós tomamos uma decisão – o conselho: alunos a partir de dezesseis anos, nós estamos encaminhando para a EJA. Para não atrapalhar a formação desses alunos que estão na faixa etária. Dezesseis anos, nós estamos colocando para a EJA, para que eles estudem. É um caminho, você faz dois anos em um. Então a gente fala com ele. Você não acha que é melhor? [ir para a EJA] você está atrasado nos seus estudos, você vá pra a EJA que você termina, rapidamente, os seus estudos. (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

O depoimento acima reitera, assim como se verificou nos programas de recuperação e de correção de fluxo, a perspectiva de que todas as iniciativas educacionais com vistas à diminuição do fracasso são, na verdade para resolver os problemas do sistema e da escola: paradoxalmente, o argumento para quem não está apresentando rendimento é de redução do tempo de escolaridade, para assim “terminar logo”.

Nesse sentido, o que está em jogo não é a aprendizagem do aluno, mas a conclusão do ensino fundamental, para se cumprir o que a lei determina. A preocupação não é a inserção ou o encaminhamento mais adequado para o

aluno, isso é feito em nome de uma escola inclusiva. Na fala do diretor isso fica bem visível quando ele afirma:

“Aí pela minha experiência nós não temos mais, nem um aluno com amizade com gangs. Graças a Deus, nós conseguimos tirar vinte e dois alunos daqui que tinham amizade com gangs.” (Diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira).

Já o professor Francimar, da Escola Municipal Anita Garibaldi, apesar de achar que os alunos que vêm de outras escolas são problemáticos e têm dificuldade de aprendizagem, ele tenta ver o problema de forma menos segregadora e menos preconceituosa.

Aqui eu só tive quatro. Não seis alunos [vindos de outras escolas]. Com relação à aprendizagem o desempenho é regular e com relação ao comportamento ainda é aquele problema de indisciplina que ocorre e que acaba interferindo na aprendizagem, mas que ele já vem, já com isso. Porque, nas escolas anteriores, ele já extrapolou aquele limite de ocorrências e lá ele não pode ficar, na sala de aula e ele tem que vir para algum canto. Então, quando vem para cá, a gente tem que fazer alguma coisa. Porque se veio... E mesmo o trabalho da gente é esse e ninguém pode excluir. Então, a gente procura dar o melhor que pode pra ajudar... Muitas vezes o aluno quando, já vem de outra escola, já são alunos problemáticos. Já tiveram problemas com o Conselho Tutelar. [...] Então a gente já pega esse aluno, já problemático com relação à questão da aprendizagem, do nível de aprendizagem; à questão de limites. Muitas vezes a gente pega esse aluno tenta fazer um trabalho com ele, junto com outros que vieram para cá de outros colégios, mas que a gente percebe assim, que eles não têm o mesmo desenvolvimento, mas pela questão de serem problemáticos. Hoje nós temos aqui na faixa de uns cinco a seis alunos nessas condições. Que já vieram de outros colégios, nas turmas que eu atuo que têm esse tipo de problema. São os trabalhosos. Mas na medida do possível a gente vai conversando. Para diagnosticar, realmente qual é a realidade Por que ele se comporta daquele jeito? Porque isso, às vezes pode ajudar. Você conhecendo ele, você pode fazer um trabalho mais direcionado. (Professor Francimar – Escola Municipal Anita Garibaldi).

Embora o depoimento do professor Francimar, da Escola Municipal Anita Garibaldi, expresse sua preocupação com esses alunos, não há, por um lado, nenhuma crítica a respeito da forma como sistema age em relação a “alunos problema” o da transferência para outra escola, que deve também ser prática corrente em sua escola. Tanto é assim que ele se refere a alguns que permanecem.

Além disso, se verifica pelo depoimento que nem o sistema nem a escola possuem qualquer projeto que visasse exatamente lidar com os problemas de conduta na escola (que sabemos, muitas vezes graves), atribuindo mais essa tarefa ao professor isolado que, no máximo, pode “conversar” com esses alunos.

Como se pode constatar pelos depoimentos dos agentes escolares, apesar da implementação de ações e programas visando à melhoria da qualidade do ensino e à democratização da educação, a escola continua homogeneizadora e seletiva. Os depoimentos evidenciam a falta de autonomia da escola no sentido de tentar solucionar seus problemas. A inexistência de crítica sobre tais problemas leva tanto o sistema quanto os agentes escolares a atribuírem aos pais e aos alunos a responsabilidade sobre os baixos índices de aprendizagem. Isso revela também um ensino acrítico que não leva os alunos a refletirem acerca dos reais problemas que afligem a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala de democratização e qualidade da educação fala-se de disponibilidade de recurso financeiros e humanos, de formação e condições concretas de trabalho, de participação da comunidade nos processos decisórios da escola, do acesso e a permanência do aluno com sucesso e em aprendizagem que prime pelos conceitos técnicos e científicos, mas também pelos conceitos éticos, políticos sociais e filosóficos. A educação voltada para o conhecimento técnico e para os valores humanos e de solidariedade.

Tomando como referência a Teoria Crítica da Sociedade, principalmente os conceitos de autonomia e emancipação, o intuito foi investigar o movimento educativo, analisando e avaliando se a reforma educacional em vigor desde o início dos anos de 1990 está contribuindo para existência de educação de boa qualidade. Os eixos de análise foram: controle e acompanhamento do aluno, participação, formação continuada e condições efetivas do trabalho docente, progressão escolar, aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a reforma educacional não solucionou o problema do fracasso escolar, portanto ela fracassou, a tese é a de que o fracasso da reforma educacional é expressão contraditória da sociedade administrada, à medida que opera nos limites determinados pelas relações sociais capitalistas. Os obstáculos da reforma estão associados à contradição imanente da sociedade administrada, fundada na contradição social entre forma e conteúdo, promessa e descumprimento; progresso e retrocesso; prescrição e frustração.

Mais que isso, esta tese investigou a absorção das contradições pelos agentes educacionais, quer sejam os do sistema de ensino, que os agentes internos à escola.

Verificou-se como, no dia-a-dia da escola, a questão da qualidade de ensino se expressa pela apropriação de conteúdo cultural necessário para a construção de perspectiva crítica em relação à sociedade; como as relações sociais entre os agentes da escola (diretores, supervisores e professores) atuaram no sentido de, ao mesmo tempo em que criavam ambiente menos discipli-

narizado e formalizado, contribuíssem também para a função precípua da escola (apropriação do conteúdo cultural); e, por fim, como o sistema e a própria escola contribuía para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Para que não se restringir à ação da escola, desconsiderando os constrangimentos advindos das políticas em vigor, analisam-se essas políticas, desde as nacionais até as locais, sob os mesmos eixos de análise utilizados para a coleta e análise dos dados colhidos nas escolas pesquisadas.

Sem ter a pretensão de esgotar o tema em questão, mas muito mais com o intuito de contribuir com o debate, colocam-se algumas considerações, sobre os achados da pesquisa, para reflexão.

Em primeiro lugar, é interessante enfatizar que o alcance máximo que as políticas atuais parecem ter atingido foi o da universalização do ensino fundamental no Brasil, já que o número de alunos matriculados nessa etapa cresceu consideravelmente de 1996 até 1999, parecendo chegar a praticamente a totalidade dos alunos que a ele têm direito. A queda verificada a partir de 2000 parece expressar que essa universalização foi alcançada, havendo número cada vez menor de absorção de alunos fora da faixa etária correspondente.

Se esse elemento é significativo em relação à qualidade, pois que não estabelece qualquer restrição de acesso à educação obrigatória, por outro lado, os demais indicadores demonstram que, apesar dessa garantia, a ação do sistema de ensino e, conseqüentemente, das escolas, parecem reiterar a perspectiva de seletividade, agora concretizada dentro da instituição escolar.

Verifica-se, pelos dados estatísticos analisados, que houve redução sensível nos índices de evasão, tanto no país, quanto no sistema de ensino de Mossoró, sendo que os dados referentes ao município mostram que a redução local foi mais expressiva que a nacional: no Brasil, a queda da evasão escolar foi de 10% em 1996 para 7,5%, em 2005, em Mossoró, a queda foi de 16,3 em 1997, para 1,2% em 2008.

A queda da evasão escolar não foi acompanhada pela redução dos índices de reprovação, pois, embora também tenha ocorrido, ainda permaneceu elevada: de 26,3% em 1996, para 15,2% em 2008. Assim, apesar do discurso vigente sobre a elevação da qualidade do ensino e das possibilidades de pro-

gressão escolar, a reprovação como forma de seletividade escolar ainda permanece, já que cerca de 1/7 dos alunos são retidos em alguma série do ensino fundamental. Nesse sentido, as ações provenientes, tanto do sistema escolar, quanto da escola, parecem ter causado pouco efeito em relação a esses índices.

Em que pese o fato de que, tanto no Brasil quanto em Mossoró, os programas de correção de fluxo e de aceleração da aprendizagem, bem como a implantação do sistema de ciclos tenham aliviado consideravelmente as taxas de distorção idade/série e a taxa de reprovação, em algumas séries/anos, no geral, o índice de reprovação continua muito elevado no ensino fundamental.

Com a implantação do ciclo e a progressão continuada em Mossoró, a partir de 1999, houve queda significativa nas taxas de reprovação, nos anos iniciais do ensino fundamental, já que no sistema municipal de educação de Mossoró o ciclo foi instituído apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, nos anos finais, a taxa de repetência continuou alta em todas as séries, o que é forte indício de que a instituição do ciclo foi utilizada para aliviar as taxas de reprovação e distorção idade/série, e não como recurso didático-pedagógico com o objetivo de melhorar a aprendizagem, como nova forma de pensar o aprender e a formação do sujeito. A proposta de ciclos, nesse sentido, é utilizada como forma de encobrir a não aprendizagem do aluno, já que permite a progressão escolar de alunos praticamente analfabetos, fortalecendo a exclusão e a formação para a submissão e exclusão social (FREITAS, 2004).

Quanto à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a Lei 11.274/2006 determina que os sistemas de ensino de todo o país devem implantar compulsoriamente o ensino fundamental de nove anos até 2010 e a Lei 11.114/2005 estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. Em Mossoró, a ampliação do ensino fundamental para nove anos aconteceu desde 2005, entretanto essa ampliação pouco mudou os resultados do ensino fundamental, pois os índices de reprovação continuam sendo problema sem solução para os educadores e para os proponentes da política municipal.

Pode-se afirmar que esses índices são conhecidos pela divulgação das estatísticas educacionais e que a qualidade de ensino para aqueles que permanecem na escola tenha melhorado, segundo eles – foco central desta investigação.

No entanto, não foi o que se verificou, pois no que se refere ao controle e acompanhamento do aluno, há indicação da implementação de ações pelo sistema no intuito de reduzir a evasão e manter a frequência e a participação do aluno nas atividades escolares, porém, segundo os depoimentos dos entrevistados, as escolas utilizam procedimento de preenchimento mensal de folha de frequência pública, afixada na sala de aula, o que é feito pelos próprios alunos. Tal procedimento é organizado pela GEED para todas as escolas municipais. Com o procedimento, vislumbram-se pelo menos dois problemas: o primeiro é o da exposição pública das ausências, que acabam por discriminar exatamente aqueles alunos que apresentam maiores problemas em relação à assiduidade. O segundo, que as folhas são enviadas para a GEED, o que parece denotar que esse é um problema a ser encaminhado pela equipe central e não pelos profissionais da escola.

Esse controle exercido pelos órgãos superiores, que foi evidenciado na fala dos entrevistados que deixa a escola à margem do encaminhamento do problema, evidencia também a falta de autonomia da escola em relação à busca da qualidade e da democratização das ações em seu interior.

Vale ressaltar que essa dificuldade de proporcionar clima favorável ao estabelecimento de relações democráticas é característica da sociedade administrada, que também dificulta a reflexão e a conquista da autonomia e da emancipação do sujeito.

Além do que, apesar da presença do aluno na escola, o problema da repetência continuou a se agravar, pois no ano da implementação do Plano de Ações e Metas da GEED, em 2005, o índice de reprovação foi de 16,8 %, e, com sua continuidade, nos anos de 2006 e 2007, esse índice se elevou para 17,2% e 17,6%, respectivamente, o que denota a falta de qualidade.

Ademais, a forma homogeneizadora como se dá a organização das turmas, com vistas à melhoria do rendimento dos alunos, conforme foi evidenciada-

do na fala dos entrevistados, também é forte indício da falta de qualidade da escola. Esta forma de organização, além de dificultar a aquisição do conhecimento formal, ainda coloca entraves à criação de ambiente menos formal e menos disciplinarizado na escola.

Sobre a participação da comunidade, a existência de Conselhos Escolares em todas as escolas e as ações do sistema, parece expressar o formalismo legal que não contribuiu concretamente para a participação dos segmentos escolares e, portanto, não contribuiu para a melhoria da qualidade, uma vez que não promoveu a democratização dos processos decisórios das escolas. Pelos depoimentos, a tão propalada democratização está longe de acontecer, pois existem os órgãos de participação – Conselho Escolar e Caixa escolar – mas o funcionamento é mínimo, os pais não participam e muito menos a comunidade. A existência dos Conselhos não superou os limites técnico-burocráticos, ficando restrita à racionalidade técnica. A participação só acontecerá se alunos professores, funcionários e a comunidade tiverem oportunidades de criticar, recusar, definir e redefinir ações na escola com vistas à educação de boa qualidade, a educação que prime pelos conteúdos formais e promova a reflexão sobre as experiências e práticas vividas no interior da escola. A falta de participação, quer seja por parte do sistema, quer seja nos depoimentos dos sujeitos escolares é atribuída ao desinteresse da família.

Quanto à formação docente, a elevação da formação inicial de grande parte dos professores para o nível superior parece expressar, mais uma vez, um formalismo legal que não correspondeu, na prática, na melhoria da qualidade do ensino: o problema do baixo rendimento, quer seja pelas ações do sistema, quer pelo depoimento dos agentes da escola, é atribuído aos alunos e a suas famílias; isso pode ser constatado tanto pelas ações provenientes dos programas do Instituto Ayrton Senna, quanto das iniciativas das escolas. Essa visão reducionista do fracasso escamoteia o problema e contribui para que não se reflita sobre a forma de organização da sociedade que dificulta a existência de uma educação crítica e de qualidade.

Já a formação continuada, tal como foi desenvolvida, não partiu dos problemas diagnosticados na escola, e sim foram centralizados e homogenei-

zados, mas cumpriram um papel importante: o de aparentar responder à procura da qualidade (os professores, muitas vezes considerando essa formação muito boa), mas que não redundou em benefícios efetivos ao alunado, uma vez que o baixo rendimento perdurou ao longo do período estudado.

No que se refere às condições concretas do trabalho docente, tal como estão definidas nas ações do sistema, não propiciaram o estabelecimento de ensino de boa qualidade, uma vez que os depoimentos constatam que a maioria dos docentes é obrigada a exercer as suas atividades em dois ou mais turnos, alguns em mais de uma unidade escolar. A carga horária destinada às atividades extraclasse é bastante reduzida, o que não permite aos profissionais refletirem sobre suas práticas.

Aqui se chama a atenção para a questão criada por ocasião da análise da Lei Nacional do Piso Salarial dos Professores, no Supremo Tribunal Federal, e para a forma simplista como se trata o problema da qualidade da educação. É como se o fato de se estabelecer um piso salarial (o piso nacional salarial dos professores é conquista legal) para os professores e até outras condições administrativas fossem resolver os graves problemas da educação. A carga horária para o planejamento das atividades docentes, que daria mais tempo para o professor refletir sobre o conteúdo do seu trabalho, sobre suas ações na sala de aula, não foi concedida pelo Supremo Tribunal Federal. O problema da carga horária se chocou com as questões legais. Isso mostra, mais uma vez, o quanto a sociedade administrada é avessa à reflexão e a realização da experiência.

A quantidade de alunos para cada professor é outro fator que também dificulta a realização de um ensino de excelência. Os depoimentos dos sujeitos escolares constatam a existência desse problema, principalmente nos anos finais, em que muitos professores não conseguem ter contato mais próximo com o alunado, em virtude do grande número de alunos que o sistema de atribuição de aulas e a dupla jornada acarretam.

No tocante à progressão do aluno, vários programas foram criados, metas e ações foram traçadas e postas em prática, tanto no sistema quanto nas escolas, como implantação do sistema de progressão continuada e os progra-

mas do Instituto Ayrton Senna. Tais ações, entretanto, não redundaram em melhoria para a qualidade do ensino visto que, embora o sistema de progressão continuada, instituído para os anos iniciais do ensino, tenha como principal consequência a não reprovação de alunos, a homogeneidade característica do antigo sistema seriado que levava à reprovação, e consequente retenção de grande parte dos alunos, permanece – tanto porque a retenção ainda é visível, quanto pela organização das turmas pelo rendimento anterior, independentemente de sua adequação à faixa etária. Apesar de todo o discurso, a prática reitera a visão de que os mais fracos prejudicam o rendimento dos mais fortes, o que redundava na reiteração da incapacidade de aprender dos primeiros.

Os depoimentos expressam muito bem a pressão dos órgãos superiores sobre as escolas para apresentarem resultados positivos, mas não dão suporte para que isso aconteça, porque os professores, sobrecarregados de trabalho, ainda têm que trabalhar aos sábados como voluntários para reverter uma situação que eles, sozinhos e sem condições adequadas de trabalho, dificilmente mudarão. Por outro lado, boa parte dos depoimentos mostra como a política de progressão está sendo desenvolvida: jamais se perguntam por que tais e tais alunos não conseguem aprender, em cinco anos, pelo menos a ler e escrever e assimilar as quatro operações fundamentais de Matemática, cumprir aquilo que os alunos das camadas sociais elevadas atingem em um ou, no máximo, dois anos. Considerando-se a falta de formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a centralização das decisões em níveis superiores, não se poderiam esperar resultados melhores.

Quanto à aprendizagem do aluno, o Sistema Municipal de Educação buscou a parceria do Instituto Ayrton Senna, sob o argumento da busca pela melhoria da qualidade da educação no ensino fundamental, principalmente no que se refere ao rendimento do aluno, o que se traduz em diminuição das taxas de reprovação e evasão e na correção de fluxo. Entretanto, os depoimentos sobre as ações desenvolvidas na escola revelam a falência total dos programas, pois, na verdade, embora voltados exclusivamente para os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, acabam por reiterar as suas pretensas “incapacidades” de apropriação do conteúdo escolar. Os depoimentos revelam

também que, assim como nos programas de recuperação e de correção de fluxo, a perspectiva de que todas as iniciativas educacionais com vistas à diminuição do fracasso são, na verdade, para resolver os problemas do sistema e da escola.

Os depoimentos evidenciam a timidez e o isolamento de ações encetadas no interior da escola com vistas à melhora da qualidade da aprendizagem do aluno, bem como evidenciam a falta de acompanhamento da equipe central da GEED quando se trata de ações que não estão circunscritas aos programas do Instituto Ayrton Senna, o que revela a falta de autonomia do sistema e das escolas no sentido desenvolver ações visando à melhoria da qualidade.

Além do mais, os dados revelam que, na medida em que haja recrudescimento do problema da reprovação, a trajetória escolar vai se complicando, vão se criando outros problemas na escola, como o incremento da indisciplina, da violência na escola da falta de envolvimento dos alunos com as atividades escolares.

É mister ressaltar que a homogeneização (de programas, de ações, de práticas escolares, de avaliação do rendimento escolar) é ideal que caracteriza a sociedade administrada, como forma de padronização e não de possibilidades de elevação da qualidade e que torna a escola uma instituição disciplinar e que concebe a educação para a submissão e para a adaptação.

A centralização do sistema sobre a escola e desta sobre os alunos não favorece que a escola amplie sua autonomia na busca da melhoria da qualidade do ensino; por outro lado, a absoluta falta de participação da comunidade e do alunado, reitera essa falta de autonomia e, portanto, a falta democratização da educação. Isso reforça o argumento de que a escola, que deveria ser o locus por excelência do pensamento autônomo, atrofia-o e não se encaminha para a direção de uma sociedade melhor.

A uniformização da formação docente, tal como foi concebida, que permite a obtenção de diplomas de nível superior por meio de cursos de formação em serviço, na maioria das vezes aligeirada, em detrimento de uma boa formação intelectual, reitera a contradição que caracteriza a sociedade capitalista, que faz as pessoas acreditarem em coisas que na realidade não existem. Pois

o ideário liberal promete liberdade, mas oprime, promete igualdade, mas a sociedade é desigual. E as pessoas acreditam que têm liberdade, entretanto são dominadas, pensam que os direitos são iguais, no entanto vivem numa sociedade excludente. No caso da reforma e, em especial, a formação de professores, não é diferente, pois a reforma promete formação consistente e continuada aos professores e admite a oferta de cursos aligeirados e de qualidade duvidosa.

Verifica-se, portanto, a cisão entre ensino e aprendizagem, na medida em que o sistema elabora formas de ação, mas não cria mecanismos de acompanhamento e de qualificação dessas ações: os programas são cumpridos e, se não dão resultado, em última instância, isso é problema do alunado ou de sua família. Essa visão reducionista de que as oportunidades são iguais para todos e as pessoas não sabem aproveitá-las, encobre a face cruel e violenta dessa sociedade que traz em sua base a desigualdade e dificulta a crítica que possibilita a reflexão e a conquista da autonomia e da emancipação. Portanto, não há crítica sobre a forma cruel e desumana de organização da sociedade.

Se estes dados corroboram com muitas outras pesquisas sobre o fracasso escolar (ESCANUELA, 2009; ARAÚJO, 2009; SILVA, 2009; MARUN, 2008; SILVA, 2007, entre tantos outros), por outro lado, oferece elementos para se refletir sobre as formas pelas quais os agentes educacionais (do sistema e da escola) acabam por se enredar em uma estrutura que pouco permite que se tornem agentes de mudança.

Tanto nos documentos do sistema, quanto nos depoimentos de educadores e de professores, verifica-se que há empenho e compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

A organização burocrática, expressão da sociedade administrada, vai produzindo sujeitos que não conseguem se desvencilhar do formalismo que contribui decisivamente para a manutenção da seletividade escolar.

Os órgãos superiores não atuam no sentido de acompanhar e apoiar, de fato, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na medida em que não colocam sob crivo crítico as ações encetadas: tanto a manutenção dos altos

índices de reprovação, quando o baixo nível de aprendizagem de boa parte dos alunos “aprovados”, não constituem elementos para que se efetue a crítica e a reformulação dessas mesmas ações.

Essa perspectiva formalista e burocratizada, por sua vez, se estende aos agentes da escola, que também não atuam no sentido de analisar as próprias práticas e seus efeitos junto ao alunado.

Por outro lado, ao delegar ao Instituto Ayrton Senna a tarefa de organizar formas de ação para a melhoria da aprendizagem e da correção de fluxo, o sistema dissemina implicitamente a perspectiva de que, por dentro dele, pouco há a fazer, mesmo contando com equipes técnicas; essa perspectiva, então é incorporada pelos agentes da escola: quem pode solucionar o problema do baixo rendimento escolar são os “outros” e não a própria escola.

Enfim, verifica-se que, apesar desse comprometimento e das proposições políticas que alardeiam a busca pela melhoria da qualidade do ensino, a reforma educacional analisada expressa a manutenção do sistema de ensino que, em última instância, redundou no fracasso daqueles a quem deveria proporcionar patamares cada vez mais elevados de acesso à cultura, à visão crítica da sociedade: os alunos provenientes das camadas populares, exatamente aqueles que sofrem as consequências mais nefastas da sociedade calcada nos privilégios de classe.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. 2000. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. 2007. Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e local? *In*: GRACIANO, Mariângela (coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4). pp. 39-42.
- ANDERSON, Perry. 1995. Balanço do neo-liberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz Terra.
- ARAÚJO, Maria Dolores Pinto. 2009. **Escola, criança favelada e processos de socialização: estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dissertação de mestrado.
- ARROYO, Miguel. 2002. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. *In*: BRASIL, Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- AZANHA, José Mário Pires, 1998. Planos e Políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *In*: AZANHA, José Mário Pires *et alii*, **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira. p.102-123
- AZANHA, José Mário Pires. 1992. **Autonomia da escola, um reexame**. Palestra realizada no Seminário A autonomia da escola pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo.
- BAIBICHI-FARIA, Tânia Maria; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Ética, educação e formação na sociedade tecnológica: contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse para a Pedagogia do Antipreconceito. *In*: **COLÓQUIO INTERNACIONAL: teoria crítica e educação**. 2004, Piracicaba, SP. Anais... UNIMEP, UFSCar e UNESP-Araraquara, 2004, p. 1-13 – 1 CD-ROM
- BANCO DO BRASIL. **Sistema de Informações de Banco do Brasil**. disponível em <www.13.bb.com.br/app/bb/portal>. Acessado em 02/02/2010.
- BECKER, Helmut. 2000. Educação e emancipação. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- BECKER, Helmut. 2000. Educação Para Quê? *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.
- BRASIL. 1996. **Emenda Constitucional 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição. Federal e dá nova re-

dação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 1996a. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1996.

BRASIL. 1996b. Lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 1998 Lei 9.131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024/61, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Espaço Aberto Revista Brasileira de **Educação** nº 8. Mai/jun/jul/ago. p 72-85.

BRASIL. 2001. **Atlas Nacional do Brasil**. Brasília: IBGE.

BRASIL. 2001a. Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 2002. Câmara dos Deputados. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

BRASIL. 2005. Informativo MEC. Brasília. Ministério da Educação nº 1. jul/2004. BRASIL. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 2006. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/1996 dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 2008. **IDEB 2005-007: Metas para rede Municipal**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acessado em março/2008.

BRASIL. 2008a. Lei 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso II do caput do art. 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL. 2009. **INEP Sinopse Estatísticas 1995-2007**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/Site/>>. Acessado em abril/2009.

BRASIL. MEC- Secretaria de Ensino Fundamental. 2003. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 1.

- BRASIL. MEC. 1998. Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP.
- BRASIL. MEC. 2003. **Aprender Revista da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação**. Brasília. Ano I. set.
- BRASIL. MEC. 2004. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB. Jul.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. 2004. **Manual de orientação do FUNDEF**. Ministério da Educação. Brasília.
- BRZEZINSKI, Iria. 1997. A formação e a carreira dos profissionais da educação na LDB 9.394/1996: possibilidades e perplexidades. *In*: Brzezinski, Iria. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. pp. 141-158.
- CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha. 2001. **Descentralização na Escola Pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte**. Relatório de Pesquisa Consolidado – CNPq. Natal,, p.1-76.
- CABRAL NETO, Antonio; OLIVEIRA, Maria Neusa de. 2006. Descentralização/Municipalização do Ensino no Estado da Bahia: aspectos político-institucionais e administrativos. *In*: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma vieira do; LIMA, Rosangela Novais (orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina. p. 15-51.
- CARDOSO. Fernando Henrique. 2005. Uma revolução silenciosa. *In*: SOUZA Paulo Renato. **A revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall.
- CARVALHO, José Murilo de. 2005. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CASTRO, Alda Maria Duarte de. 2009. A qualidade da Educação Básica e a gestão da escola. *In*: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro.
- CORAGGIO, José Luis. 1998. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI. Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez. pp.125- 194.
- CROCHÍK, José Leon. 2002. Apontamentos sobre a educação inclusiva. *In*: SANTOS, G. A. e SILVA, D. J. (orgs.) **Estudos sobre ética**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. p. 279-298.
- CROCHÍK, José Leon. 2006. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 2000. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A.
- DAVIES, Nicholas. 1999. O Fundef e o Orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas/SP: Autores Associados. DIAS-DA-SILVA, Maria

- Helena. G. Fren. 2007. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou consequências? *In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et alii* (orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil.** Araraquara/SP: Junqueira & Marin. p. 167-189.
- DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação:** apresentação. Brasília: Plano, 2000.
- DINIZ, Elisa Nacif. 2003. **Sistema de Ciclos sob o olhar da professora.** Niterói: Universidade Federal Fluminense. Monografia.
- DRAIBE, Sonia Miriam. 2001. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. *In: COSTA, Vera Lúcia Cabral* (org.). **Descentralização da Educação:** novas formas de coordenação e financiamento. 2 ed. São Paulo: FUNDAP: Cortez. p. 68-98.
- ESCANUELA, Paula de Castro. 2009. **A escolarização do aluno iunfrator:** um estudo em duas escolas com alunos/adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dissertação de mestrado.
- FRAGO, Antonio Viñao. 1996. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones e fuentes. *In: III CONGRESO de la ASOCIACIÓN de HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 1996, Valladolid.* **Anais...** Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid. p. 167-183.
- FRANÇA, Magna. 2005. **Gestão e Financiamento da Educação:** o que mudou na escola?: programa dinheiro direto na escola, FUNDEF. Natal: Editora da UFRN.
- FRANÇA, Magna. 2007. O financiamento da educação básica: do FUNDEF ao FUNDEB. *In: CABRAL NETO, Antonio et alii* (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber-Livros Editora. pp. 175-196.
- FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. nº 25. Jan/abr. 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 2007. Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. *In: GRACIANO, Mariângela* (Coord). **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).** São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4). pp. 43-45.
- FREITAS, Luiz Carlos. 2004. **Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos na escola.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf> Acessado 12/04/2009.
- GENTILI, Pablo e SUÁREZ, Daniel. 2004. Conflitos Educacionais na América Latina. *In: GENTILI, Pablo e SUÁREZ, Daniel* (orgs.). **Reforma Educacional**

e Luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez. p. 21-46.

- GIUBILEI, S.; BORGES, Z. P.; CARVALHO, L. R. D.; TOSI, M. R. 2001. Conselho Municipal de Educação: mecanismos (in) viabilizadores da gestão democrática da escola pública municipal na microregião de Campinas. *In:* GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**. Campinas SP: Editora Alínea. pp.187-230.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. 1997, Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. *In:* BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez.
- GROSSI, Esther. 2002 Por que séries e não ciclos? *In:* BRASIL. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- GROSSI, Esther. 2002. Proposta Alternativa e análise crítica dos PCN's: séries em ciclos e não ciclos em séries. *In:* BRASIL. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- GUR-ZE'EV, Ilan. 2004. A formação (Bildung) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL: teoria crítica e educação. 2004. **Anais...** Piracicaba, SP: UNIMEP, UFSCar e UNESP-Araquara, p. 5-28 – 1 CD-ROM.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. 1973. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix e EDUSP.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. 1985. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- HUTMACHER, Walo. 1995. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. *In:* NÓVOA, Antonio (coord.). **As Organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: D. Quixote.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. 2007. **Programas: educação formal**. Disponível em <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/>>. Acesso em 14/10/2007.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Sistemática de Acompanhamento Circuito Campeão**. 2006.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10**. 2007
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Sistemática de Acompanhamento dos Programas Se Liga e Acelera Brasil**. 2006
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2007. Disponível em <www.ibge.gov.br/cidades> acessado em 18/12/2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2008. Disponível em <www.ibge.gov.br/cidades> acessado em 18/02/2010.

- KRAMER, Sônia. 2008. Educação a contrapelo. *In: Educação especial: biblioteca do professor*. Ano II: Benjamin pensa a educação. Segmento: São Paulo.
- LACERDA, Maria Pilar. 2008. Disponível em <<http://www.nominuto.com>> Acessado em 19/06/2009.
- LEÃO, Roberto Franklin. 2007. Os trabalhadores em educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação. *In: GRACIANO, Mariângela (coord). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, (Em Questão, v. 4).
- LIBÂNEO, José Carlos. 2001. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa.
- LIMA, Edgard Linhares. 2002. O ciclo é melhor, mas não tem turbina nem combustível. *In: BRASIL. Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- MAAR, W. L. 2000. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. 2. ed. *In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- MARCUSE, Herbert. 1982. **A ideologia da Sociedade Industrial**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- MARCUSE, Herbert. 1999. **Ideologia Guerra e Facismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. 2006. **A evolução do direito à educação no Brasil Republicano**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de mestrado.
- MARUM, Dulcinéia Janúncio. 2008. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dissertação de mestrado.
- MATOS, Olgária C. F. 2005. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras**. 2. ed. São Paulo: Moderna.
- MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. OTÍLIA NETA, Francisca. 2004. A Política de descentralização na educação pública do Rio Grande do Norte: o caso de Mossoró. **Expressão. Revista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**, Mossoró: UERN, v. 1, n. 2, p.51-63.
- MOSSORÓ. 1997a. Lei Municipal 1.109, de 3 de julho de 1997. Institui o Sistema de Ensino do Município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 1997b. Lei Municipal 1.110, de 3 de julho de 1997. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 1997c. Lei Municipal 1.111, de 3 de julho de 1997. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social

- do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 1998. Lei 1.190, de 29 de junho de 1998. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Mossoró. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 2000. Lei Municipal 1.453/2000, de 23 de agosto de 2000. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 2003. Lei 1.821, de 8 de julho de 2003. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Mossoró. Mossoró, RN, 2003.
- MOSSORÓ. 2004. **Decreto 2.395/2004/2004, de 14 de maio de 2004**. Dispõe sobre a ampliação do ensino Fundamental de oito para nove anos e o ingresso de crianças de seis anos de idade no Sistema Municipal de Ensino. Mossoró-RB.
- MOSSORÓ. 2004a. Lei Municipal 1.978/2004, de 24 de julho de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 2006. Lei 2.249, de 1º de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Mossoró. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 2007. Lei 2.255/2007, de 28 de março de 2007. Dá nova redação a Lei 1453/97 que cria o Conselho de Alimentação Escolar e dá outras providências. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. 2008. Gerência Executiva da Educação. **Calendário Escolar para 2008**. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. Conselho Municipal de Educação. 1999. Regulamento do Ciclo Básico, de 28 de dezembro de 1999. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. Conselho Municipal de Educação. 2005. **Resolução 01/05, de 22 de julho de 2005**. Dispõe sobre a normatização da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Sistema Municipal de Ensino. Mossoró. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. Gerência Executiva da Educação. 2008. **Plano de Ações e Metas das Escolas Municipais para 2008**. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. Gerência Executiva da Educação. 2008a. **Plano de Ações e Metas para 2008**. Mossoró, RN.
- MOSSORÓ. Secretaria de Educação Cultura e Desportos. 1999. **Projeto do Curso de Atualização Curricular**. Mossoró.
- NÓVOA, Antonio. 1995. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, Antonio (coord.). **As Organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: D. Quixote.
- NUNES, Terezinha. 2002. Escola inglesa: o velho ciclo enfrenta crise de qualidade. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Solução para as não aprendiza-**

gens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

- OLIVEIRA, Carla Regina de. 2004. **O FUNDEF e o financiamento das políticas educacionais no Município de Santo André 1997/2000**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado.
- OLIVEIRA, Cleiton. 2007. Democratização da Educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. *In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et alii* (org.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin. p. 93-103.
- OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. 2001. **A Participação dos Professores no Processo de Avaliação Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no período de 1994 a 2000**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de mestrado.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. (2001) O direito à educação. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa* (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã.
- OSÓRIO, Moreno Cruz. 2007. **Ensino Fundamental: veja o que muda**. Disponível em <<http://www.educacao.terra.com.br/interna>>. Acessado em 03/04/2009.
- PARO, Vitor Henrique. 2001. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã.
- PATTO, Maria Helena de Souza. 2008. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de recorte conceitual. *In: BUENO, José Geraldo Silveira Bueno; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino de.* (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília DF: CAPES.
- PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. 1997. A educação básica re-dimensionada. *In: BRZEZINSKI, Iria* (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. www.prefeiturademossoro.com.br. Acessado em 28 de abril de 2006.
- QUEIROZ, Maria Aparecida de. 2007. Fundef: política de educação com repercussões locais. *In: CABRAL NETO, Antonio et alii* (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber-livros.
- RIO GRANDE DO NORTE. 1997. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 041/97 de 03 de dezembro de 1997. Natal. 1997.
- RIO GRANDE DO NORTE. 1997a. Secretaria de Educação, da cultura e dos Desportos. **Documento Orientador da Unidade Setorial de Planejamento de 16 de junho de 1997**. Natal.

- RIO GRANDE DO NORTE. 1998. Secretaria de Educação Cultura e Desporto. **Manual de Informações do Cursista**. Natal: SECD/RN.
- RIO GRANDE DO NORTE. 1998a. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos. **Regulamento do Ciclo Básico**. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. 2004. Decreto 17.446/2004 de 14 de Abril de 2004. Dispõe sobre e o ingresso de criança com seis anos de idade e a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. 2005. **Parecer nº 84/05 de 23 de novembro de 2005**. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. 2005a. Resolução nº 01/2005 de 05 de novembro de 2005. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos. 2005. Projeto de Correção de Fluxo Escolar. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. 2006. Decreto nº 18.838/2006 de 27 de janeiro de 2006. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. 2006a. Lei 322/06 de 12 de janeiro de 2006. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal.
- ROUANET, Sérgio Paulo. 1998. **Teoria Crítica e Psicanálise**. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- RUS PEREZ, José Roberto. 2000. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas: São Paulo: Annablume Editora.
- SANCHES, Carlos Eduardo. 2008. Disponível em: <<http://www.nominuto.com>>. Acessado em 19/06/2009.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. 2002. A promoção automática é mais perversa ainda do que a reprovação. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. 2002. Desigualdade social e dualidade escolar. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- SAVIANI, Demerval. 2000. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- SILVA, Ana Paula Ferreira da Silva. 2009. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações escolares na perspectiva do aluno problema**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado.
- SILVA, Ani Martins da Silva. 2007. **A suplência no ensino médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo**

- de trajetórias escolares. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado.
- SILVA, Divino José da. 2002. Ética e a educação contra os preconceitos. *In*: SANTOS, Gislaine A., SILVA, Divino José da. (orgs.). **Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SILVA, Eurides Brito; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei. 9.394/1996**. São Paulo: Pioneira.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2003. **Jornal Apeosp** nº 264, Nov.
- SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ – SINDISERPUM – Plano de Cargo, Carreira e Salário do Magistério Público de Mossoró, RN **Cartilha Informativa do SINDISERPUM**. [s/d].
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. 1997. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira.
- SOUZA, Paulo Renato. 2005. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall.
- TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. 2006. **O Probásica e a formação de professores no Pólo de Parnamirim**: política de formação de Profissional no Rio Grande do Norte. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de mestrado. Disponível em: <www.biblioteca.universia.net/ficha>. Acessado 06.07/2009.
- TORRES, Rosa Maria. 1998. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez. p.125- 194.
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação – Programa Especial de Formação de Professores em Serviço – PRO-FORMAÇÃO. 2006. Mossoró.
- WALLON, Henri. 1975. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa.
- WALLON, Henri. 1979. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes.
- WALLON, Henri. 1979a. **Psicologia e Educação**. Lisboa: Editorial Veja.
- ZERO HORA**. 2008. Edição de 17/12/2008. Disponível em <www.zerohora.com.br>. Acessado em 15/04/2009.

ÍNDICE ANALÍTICO

RESUMO	II
ABSTRACT	III
DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS	V
SUMÁRIO	VII
ÍNDICES DE TABELAS E QUADROS.....	VIII
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	1
Procedimento de pesquisa	8
Escola Municipal Anita Garibaldi.....	11
Escola Municipal José Bonifácio	13
Escola Municipal Anísio Teixeira.....	14
Problema.....	15
Portanto, a tarefa desse estudo foi.....	17
O método	17
Capítulo 1 A RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	23
1.1 A opção pelo referencial teórico.....	23
1.2 A autonomia e emancipação.....	29
1.3 Educação para a experiência e a emancipação do indivíduo.....	36
1.4 O impedimento e a dificuldade de realização da experiência formativa.....	39
Capítulo 2 A REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUE DIREÇÃO TOMOU A QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?.....	42
2.1 O financiamento do ensino fundamental.....	44
2.2 O controle e acompanhamento dos alunos	55
2.2.1 Nas políticas nacionais	58
2.2.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró	60
2.2.3 No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas	64
2.2.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira	64
2.2.3.2 Escola Municipal José Bonifácio.....	67
2.2.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi	69
2.3 A participação da comunidade.....	71
2.3.1 Nas políticas nacionais	71
2.3.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró	72
2.3.3 Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas.....	73
2.3.3.1 Escola Municipal Anísio Teixeira	74
2.3.3.2 Escola Municipal José Bonifácio.....	74
2.3.3.3 Escola Municipal Anita Garibaldi	74
2.4 Formação de professores e condições efetivas de trabalho docente.....	75
2.4.1 Nas políticas nacionais	78
2.4.2 Nas políticas municipais de educação de Mossoró	81

2.4.3	No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas	94
2.4.3.1	Escola Municipal Anísio Teixeira	94
2.4.3.2	Escola Municipal José Bonifácio	95
2.4.3.3	Escola Municipal Anita Garibaldi	95
2.5	Progressão escolar	96
2.5.1	Nas políticas nacionais	96
2.5.2	Nas políticas municipais de educação de Mossoró	103
2.5.3	Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas	113
2.5.3.1	Escola Municipal Anísio Teixeira	113
2.5.3.2	Escola Municipal José Bonifácio	114
2.5.3.3	Escola Municipal Anita Garibaldi	114
2.6	Aprendizagem do aluno	114
2.6.1	Nas políticas nacionais	115
2.6.1.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais	121
2.6.1.2	O fracasso escolar frente à nova política e a reforma para o ensino fundamental.....	122
2.6.1.3	Os programas de correção de fluxo e aceleração da aprendizagem	129
2.6.2	Nas políticas municipais de educação de Mossoró	130
2.6.2.1	Implantação dos programas Acelera Brasil e Se Liga como tentativa de solução do fracasso escolar	139
2.6.3	No Plano de Ações e Metas das escolas pesquisadas	145
2.6.3.1	Escola Municipal Anísio Teixeira	146
2.6.3.2	Escola Municipal José Bonifácio	146
2.6.3.3	Escola Municipal Anita Garibaldi	147
Capítulo 3	O ENSINO FUNDAMENTAL EM MOSSORÓ APÓS A REFORMA EDUCACIONAL: O QUE AVANÇOU EM TERMOS DE QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?	148
3.1	Ações que dizem respeito ao controle e adaptação do aluno e do professor.....	148
3.1.1	Sobre os critérios de formação das salas de aula	148
3.1.2	Estratégias adotadas para estimular a permanência do aluno na escola	151
3.1.3	Meios utilizados pela escola e pelos professores para os alunos participarem das atividades escolares	153
3.1.4	Formas organizadas pela escola para fazer frente ao fracasso ..	153
3.2	Ações relativas à participação	155
3.2.1	Existência e o funcionamento dos conselhos escolares	155
3.2.2	Existência de atividades na escola que ensejem a participação dos segmentos e da comunidade	156
3.2.3	Relações entre professores e pais de alunos.....	158
3.2.4	Relação entre os pais dos alunos e a escola	160
3.2.5	Relação escola comunidade externa	162

3.3	Ações relativas à formação de professores e as condições efetivas de trabalho docente	164
3.3.1	Formação dos professores e equipe pedagógico-administrativa	164
3.3.2	Política de formação continuada dos professores	166
3.3.2.1	Oferta de cursos de formação continuada e em serviço e condições dadas pela GEED e pela escola visando à qualificação docente	166
3.3.2.2	A contribuição dos cursos ofertados pela GEED e pela escola para a melhoria da atuação do docente	170
3.3.3	Carga horária docente	171
3.3.4	Quantidade de alunos por professor	173
3.3.5	Infraestrutura para a realização do trabalho do professor	175
3.3.5.1	Condições de funcionamento da biblioteca e brinquedoteca	175
3.3.5.2	Condições de funcionamento da sala de multimeios e laboratório de informática.....	177
3.3.5.3	Condições gerais da infraestrutura escolar.....	178
3.3.6	Material didático disponível para o desenvolvimento das atividades docentes	180
3.3.7	Apoio didático-pedagógico	182
3.3.8	Condição salarial	184
3.4	Ações referentes à progressão do aluno	185
3.4.1	Critérios utilizados pela escola para progressão de série.....	185
3.4.2	Critérios de acompanhamento e avaliação do aluno	188
3.4.3	Critérios de bom rendimento para a escola e para o professor ..	192
3.4.4	Distinção entre alunos repetentes e não repetentes	195
3.5	Ações referentes à aprendizagem do aluno.....	200
3.5.1	As estratégias utilizadas visando à aprendizagem dos alunos ...	200
3.5.2	As estratégias utilizadas pelo professor com vistas à aprendizagem dos alunos	206
3.5.3	Meios utilizados pelos professores para conhecer melhor os alunos	208
3.5.4	Trajetória dos alunos dos programas Se Liga e Acelera Brasil na escola	210
3.5.5	Trajetória dos alunos na escola	212
3.5.6	Trajetória dos alunos que vieram de outros estabelecimentos escolares	216
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	BIBLIOGRAFIA	229
	ÍNDICE ONOMÁSTICO E TOPONÍMICO	242
	ÍNDICE NOMOTÉTICO	245
	ANEXO	246

ÍNDICE ONOMÁSTICO E TOPONÍMICO

Acelera Brasil	89, 139, 140, 143, 150, 195, 211
ADORNO	21, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 129
AGUIAR	77
Alda Junqueira	5
América Latina	3, 4, 123, 125
ANDE	42
ANDERSON	26
ANFOPE	42
ANPEd	42
APEOESP	79, 80
Argentina	3
ARROYO	123
Assembleia Nacional Constituinte	42
Associação Nacional de Educação	42
Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação	42
Associação Nacional pela Formação de Professores	42
Auto da Liberdade	10
AZANHA	100, 124, 125
BAIBICHI-FARIA	28
Banco Mundial	2, 3, 4, 27, 75, 76, 78, 125
BECKER	23, 37, 137
Brasil	2, 3, 7, 9, 10, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 60, 65, 75, 76, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 107, 109, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 150, 170, 171, 185, 191, 195, 199, 200, 213, 220, 221, 247
BRZENZINSKI	87
Caixa Escolar	12, 14, 15
CÂMARA DOS DEPUTADOS	79, 80, 123
CARIBE	4, 123
CARVALHO	42, 43
CASTRO	7
Ceará	8, 54, 80, 169
CEFET/RN	146
Chuva de Bala no País de Mossoró	10
Circuito Campeão	19, 93, 113, 139, 144, 145, 147, 233
CME	105, 134, 135
CNPq	5, 169
CNTE	79
COEX	9
Conselho de Escola	14, 15, 158
Conselho Escolar	12, 13, 64, 73, 94, 155, 156, 158, 223
Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social	11, 48, 49
Conselho Municipal de Alimentação Escolar	11
Conselho Municipal de Educação	6, 11
Conselho Tutelar	63, 67, 72, 110, 151, 160, 180, 211, 217
CORAGGIO	78
CROCHÍK	39, 57, 126, 142
Departamento Administrativo	11
Departamento de Apoio ao Educando	11
Departamento de Ensino	11
DIAS-DA-SILVA	75, 76, 86, 87
DINIZ	126, 127, 128
DRAIBE	5
Educação de Jovens e Adultos	11
EJA	11, 13, 14, 211, 216
Emenda Constitucional 14/1996	45
Ensino Fundamental	2, 1, 6, 8, 15, 27, 44, 50, 51, 54, 56, 62, 65, 66, 68, 70, 73, 82, 83, 84, 85, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 110, 111, 112, 122, 135, 136, 139, 221
Escola de Frankfurt	21
Escola Municipal Anísio Teixeira	14, 19, 20, 64, 65, 66, 74, 94, 113, 146, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 165, 166, 167, 170, 173, 176, 178, 182, 183, 188, 193, 194, 196, 197, 203, 207, 210, 214, 215, 216
Escola Municipal Anita Garibaldi	11, 19, 20, 69, 70, 71, 74, 95, 114, 147, 149, 150, 151, 156, 157, 159, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 171, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 214, 217
Escola Municipal José Bonifácio	13, 19, 20, 67, 68, 74, 95, 114, 146, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 187, 188, 192, 194, 198, 199, 201, 202, 207, 208, 209, 211
Espanha	3
Estação das Artes Elizeu Ventania	10
Estados Unidos	9
Europa	9
Fernando Henrique CARDOSO	43
FICAI	63, 65, 67, 72, 152
FMI	27, 76, 125
FRANÇA	45, 46
FRANCO	100
FREITAS	76, 128, 221
FUNDEB	11

FUNDEF5, 6, 11, 20, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 82, 83, 88, 92, 98, 99, 101, 105, 108, 120, 167, 232	Maria Angélica Pedra Minhoto.....5
Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério43, 54	Mato Grosso80, 142
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.....45	Mato Grosso do Sul.....80
GEED2, 6, 11, 19, 50, 51, 53, 55, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 93, 94, 95, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 136, 138, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 152, 154, 166, 167, 168, 170, 177, 179, 180, 186, 201, 204, 208, 222, 226	MATOS.....30
GENTILI3	MEC51, 56, 77, 82, 83, 84, 85, 89, 97, 98, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 170
Gerência Executiva da Cultura10, 11	MENEGHETTI28
Gerência Executiva da Educação2, 11, 19, 21, 52, 60, 61, 62	México3
Gerência Executiva da Saúde11	Ministério da Agricultura9
Gerência Executiva do Desenvolvimento Social.....11	Mossoró2, 1, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 143, 167, 169, 170, 172, 188, 199, 201, 207, 208, 215, 220, 221
Gerência Executiva do Esporte e Lazer ..11	Mossoró Cidade Junina10
Gestão Nota Dez139, 144, 147	Nordeste8, 10, 46
Gestar.....89, 167, 168	Norte.... 1, 6, 9, 10, 46, 83, 86, 87, 135, 136
Goiás140, 142	NÓVOA.....7
GROSSI.....124	O Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo e Portal do Saber “Vingt Rosado Neto” ..11
GUR-ZE’EV.....27	OCDE47
HORKHEIMER.....23, 32, 33, 39, 40, 41	Odair Sass.....5
HUTMACHER.....7, 8	OLIVEIRA.....18, 119, 120
IBGE9, 10	ONGs.....76, 130, 132
IDH52	ONU.....52
Indicadores Demográficos Educacionais82, 104	Paraíba.....8, 142
INEP2, 18, 50, 51, 83, 84, 85, 86, 97, 98, 101, 102, 135	Parâmetros Curriculares27, 61, 88, 115, 116, 121, 130
Instituto Ayrton Senna2, 11, 13, 19, 110, 112, 130, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 151, 152, 186, 200, 201, 204, 205, 208, 211, 223, 225, 226, 228	Paraná.....80
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais2	PARO.....128
IPEA47, 52	PATTO138
Japão.....9	Paulo Renato de SOUZA (vide SOUZA).....43
José Geraldo Silveira Bueno5	PCNs88, 114, 115, 116, 121
José Leon CROCHÍCK5	PDE203, 204
KADELBACH.....23	PEC79, 80
KRAMER.....33, 37	Pernambuco140, 142
LDB43, 44, 46, 58, 59, 71, 80, 82, 96, 115, 117, 126, 131	PIB.....48
LDBEN.....6, 58, 119	Plano de Ações e Metas do Município de Mossoró.....63
LEÃO.....77	Plano de Cargo.....170, 172
LIBÂNEO.....24	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Mossoró90
LIMA.....122	Plano Municipal de Educação2, 1, 2, 6, 19, 50, 61, 72, 73, 81, 105, 170
MAAR.....30, 35	Plano Nacional de Educação22, 43, 44, 47, 59, 61, 72, 79, 100, 102
Maranhão.....129, 213	PME49, 61, 81, 88, 103, 104, 105, 130, 131
Marcuse23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 36, 38, 39, 41, 58	PNE59, 60, 71, 72, 79, 97, 115
	Portugal3
	PRALER89, 167, 168, 170, 183
	Prefeitura Municipal de Mossoró9, 10, 50, 236
	PROLETRAMENTO89, 167, 168

Rede Vencer.....	11, 63, 113, 139	Sistema Estadual de Educação.....	13, 88
Ricardo Medeiros.....	6	Sistema Municipal de Educação.....	1, 2, 6, 11, 13, 50, 51, 53, 66, 68, 70, 81, 86, 91, 104, 106, 108, 110, 111, 112, 134, 139, 225
Rio Grande do Norte.....	5, 6, 8, 20, 51, 53, 83, 84, 85, 87, 88, 135, 136, 179, 215	Sistema Municipal de Educação de Mossoró.....	2, 51, 53, 81, 86, 134
Rio Grande do Sul.....	80	Sistema Municipal de Ensino.....	18
RN 1, 2, 1, 9, 50, 51, 53, 54, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 83, 84, 85, 86, 106, 111, 112, 135, 235		SMEM.....	2
ROUANET.....	25, 33, 34	SOUZA.....	5, 42, 43, 116, 121, 129, 130
RUS PEREZ.....	8	SUAREZ.....	3
SAEB.....	27, 60, 108	Superintendência Escolar.....	11, 62, 145
Santa Catarina.....	80	Supremo Tribunal Federal.....	80, 224
Santos.....	123, 125, 126, 127	TCS.....	21
São Paulo.....	5, 6, 76, 101, 124, 125, 129	Teoria Crítica da Sociedade.....	21, 23
Se Liga.....	19, 20, 21, 89, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 150, 171, 181, 185, 187, 195, 199, 200, 202, 210, 211, 247	Tocantins.....	142
Secretaria Municipal de Educação de Mossoró.....	88	TORRES.....	4, 76
Sergipe.....	142	UERN.....	5, 87, 167
Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.....	79	UERN/PROFORMAÇÃO.....	87
SINDISERPUM.....	91	UNESCO.....	2
SINDSERPUM.....	89, 90	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.....	87
SISBB.....	51, 52	Venezuela.....	3
		WALLON.....	124, 126, 127, 128, 238
		ZERO HORA.....	81

ÍNDICE NOMOTÉTICO

9.394/1996	6, 43, 46
Constituição de 1988	42, 44, 45, 80, 91
Decreto 17.446/2004	136
Decreto 2.395/2004	134, 135
Emenda Constitucional 14	6, 45
Lei 1.190/1998	89
Lei 1.821/2003	89
Lei 10.172/2001	43, 44, 102
Lei 11.114/2005	117, 221
Lei 11.274/2006	117, 134, 221
Lei 11.738/2008	80, 91, 230
Lei 2.249/2006	90, 91
Lei 9.394/1996	58
Lei 9.424/1996	6, 22, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 56
Lei do FUNDEF	82
Lei Municipal 1.109/1997	6, 11
Lei Municipal 1.110/1997	6, 11
Lei Municipal 1.111/1997	6
Lei Municipal 1.453/2000	11
Lei Municipal 1.978/2004	6, 103
Lei Municipal 2.255/2007	11
Regulamento de 1999	131
Resolução 01/05	134, 135

* **LDB**, vide **Índice o nomástico e toponímico**.

ANEXO

Roteiro das Entrevistas

- a. Eixo Controle e acompanhamento do aluno
 - i. Quantidade de Alunos da Escola
 - ii. O critério de formação das turmas;
 - iii. Estratégias adotadas para estimular a permanência do aluno na escola e na sala de aula;
 - iv. Meios utilizados para suscitar a participação dos alunos nas atividades escolares;
 - v. Organização da escola para fazer frente ao fracasso escolar.
- b. Eixo Participação
 - i. Existência e funcionamento de conselho de escola ou órgãos similares que estimulem a participação dos segmentos escolares;
 - ii. Existência de atividades que ensejem a participação dos segmentos;
 - iii. Relações entre professores e pais de alunos;
 - iv. Relação entre pais de alunos, professores e escola;
 - v. Relação escola-comunidade.
- c. Eixo Formação de professores e Condições de trabalho docente
 - i. Nível de formação dos professores e equipe pedagógico-administrativa;
 - ii. Política de formação continuada;
 - iii. Critérios utilizados para os profissionais participarem de cursos de formação continuada;
 - iv. Carga horária docente;
 - v. Quantidade de alunos por professor;

- vi. Infraestrutura adequada para a realização do trabalho do professor: biblioteca, brinquedoteca, sala de multimeios, laboratórios de informática;
 - vii. Condições do prédio como: a sala de professores, as salas de aula de aula, acessibilidade, banheiros, existência de áreas cobertas para realização de atividades esportivas e de lazer.
 - viii. Material didático disponível;
 - ix. Apoio didático-pedagógico;
 - x. Condição salarial.
- d. Progressão do aluno
- i. Critérios utilizados pela escola para considerar o aluno apto a passar de um ano/série para outro;
 - ii. Critérios de acompanhamento e avaliação do aluno; critérios de bom rendimento para a escola e para o professor;
 - iii. Distinção entre alunos repetentes e não repetentes;
 - iv. Distinção entre alunos dos programas Se Liga e do Acelera Brasil; meios utilizados para conhecer melhor os alunos.
- e. Aprendizagem do aluno
- i. Estratégias utilizadas pela escola visando à aprendizagem do aluno;
 - ii. Estratégias utilizadas pelo professor com vista à aprendizagem do aluno;
 - iii. Relato da última semana de trabalho na escola
 - iv. Meios utilizados pelos professores para conhecer melhor os alunos;
 - v. Conhecimento da trajetória dos alunos na escola;
 - vi. Trajetória dos alunos na escola anterior,
 - vii. Conhecimento da trajetória dos alunos do Se Liga e Acelera Brasil.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)