



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

LUCIANA DANTAS SARMENTO DA SILVA

**A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS SOBRE A RETENÇÃO
ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO
CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC**

JOÃO PESSOA-PB

2015

LUCIANA DANTAS SARMENTO DA SILVA

**A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS SOBRE A RETENÇÃO
ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO
CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento de requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

JOÃO PESSOA-PB

2015

S586t Silva, Luciana Dantas Sarmento da.

A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC / Luciana Dantas Sarmento da Silva.- João Pessoa, 2015.

176f. : il.

Orientadora: Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Retenção escolar. 4. Progressão continuada. 5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

LUCIANA DANTAS SARMENTO DA SILVA

**A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS SOBRE A RETENÇÃO
ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO
CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC**

Aprovado em: 31 / agosto / 2015

BANCA EXAMINADORA

Clara de Nazaré Tavares Zenaide

Prof^a. Dr^a. Maria de Nazaré Tavares Zenaide – Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal da Paraíba

Rita de Cássia Cavalcante Porto

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Cavalcante Porto

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal da Paraíba

Glória das Neves Dutra Escarião

Prof^a. Dr^a Glória das Neves Dutra Escarião

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Universidade Federal da Paraíba

“Por mais que eu esteja lá no sítio, no município de Santa Helena, a última cidade da Paraíba, lá no cantinho, eu acho que é o último lugar do alto sertão da Paraíba, mas eu estou fazendo parte do programa, eu sou parte dele, eu estou colaborando para a alfabetização e garantia do direito dessas crianças”
(Professora Alfabetizadora 2).

SILVA, Luciana Dantas Sarmiento. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. Como objetivos específicos buscou-se compreender como a perspectiva sobre a retenção escolar atua na interpretação e aceitação/não-aceitação da progressão continuada, identificar nos elementos de tensão, atitudes de reação e/ou aceitação à progressão continuada dentro do contexto de prática do PNAIC e conhecer a perspectiva dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) a respeito da garantia do direito a aprendizagem. O estudo justificou-se pela importância de se conhecer a perspectiva de professores (as) alfabetizadores (as), de se compreender como estes (as) protagonistas educacionais interpretam a retenção escolar e a instituição da progressão continuada, e como estas interpretações se refletem em suas atuações no contexto de prática do PNAIC. Uma vez que o presente estudo aborda perspectivas sobre a retenção escolar partilhada por professoras alfabetizadoras, se fez necessário conhecer as teorias que buscaram explicar o fenômeno da retenção e fracasso escolar, bem como conhecer a configuração atual do problema. O foco analítico do estudo se deu sobre o contexto de prática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como referência teórica e metodológica à abordagem do ciclo contínuo de políticas, pensada por Stephen Ball e colaboradores. Dessa forma, procurou-se compreender os contextos de influência e produção que originaram os textos políticos que buscaram a garantia do direito à educação e principalmente a garantia do direito à educação de qualidade, assim como as estratégias e programas que almejam a garantia de qualidade e incidiram mais diretamente sobre o problema da retenção escolar. Visando atender os objetivos propostos, foram adotados três instrumentos para o trabalho de coleta de dados: o questionário fechado, a observação livre e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados por meio dos questionários fechados foram processados do ponto de vista quantitativo através de tratamento estatístico. Os dados qualitativos coletados por meio das observações livres e entrevistas semiestruturadas foram tratados do ponto de vista da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), como também com base na perspectiva de análise do contexto prática, integrante da abordagem do ciclo contínuo de políticas. A partir das análises foi possível perceber que as perspectivas elaboradas por professoras alfabetizadoras a respeito da retenção escolar exercem implicações diretas sobre como interpretam e atuam em relação a progressão continuada, o que gera tensões e até mesmo subterfúgios dentro do contexto de prática do PNAIC.

Palavras-chave: Retenção Escolar, Progressão Continuada, Políticas Educacionais, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRAC

This study aimed to analyze the tension between the outlook on school retention and the institution of continued progression in PNAIC practice context. The specific objectives have sought to understand how the perspective on student retention acts in the interpretation and acceptance / non-acceptance of continued progression, identify the tension elements, reaction attitudes and / or accepting the continued progression within the practical context of PNAIC and know the perspective of literacy teachers about the guarantee of the right learning. The study was justified by the importance of understanding the perspective of literacy teachers, to understand how these educational protagonists interpret the student retention and the institution of continued progression, and how these interpretations are reflected in his performances in PNAIC practice context. Since this study analyzes perspectives on school retention shared by literacy teachers, it was necessary to know the theories which sought to explain the phenomenon of retention and school failure as well as know the current problem configuration. The analytical focus of the study was given on the practical context of the National Pact for Literacy in the Age One (in Portuguese language: PNAIC), taking as theoretical and methodological reference to the continuous policy cycle approach, thought by Stephen Ball and cooperators. Thus, it has aimed to understand the influence and production contexts giving rise to political texts that have sought to guarantee the right to education and especially guaranteeing the right to quality education, as well as the strategies and programs that longed quality assurance and focused more directly on the problem of school retention. Aiming to reach the proposed objectives, were adopted three instruments for data collection work: the enclosed questionnaire, the free observation and semi-structured interview. The data collected through closed questionnaires were processed from a quantitative point of view through statistical analysis. Qualitative data collected through semi-structured interviews and the free observation were treated from the perspective of content analysis (Bardin, 2011), but also based on the analysis perspective of the practical context, part of the continuous policy cycle approach. By the analysis it was revealed that the perspectives drawn up by literacy teachers about school retention exert direct implications on how to interpret and act in relation to continued progression, which generates tensions and even subterfuge within the PNAIC practice context.

Keywords: School Retention, Continued Progression, Educational Policy, National Pact for Literacy at the Right Age.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANARESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CEBs – Comunidade Eclesias de Base

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CONAE - Conferência Nacional de Educação

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ODM – Objetivos de desenvolvimento do Milênio

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações Não Governamentais

OREALC – Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe

PAR – Plano de Ações Articuladas

PB – Paraíba

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PDE – ESCOLA - Programa de Desenvolvimento da Educação da Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC – Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação no Campo

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem I: Mapa do Estado da Paraíba com destaque no município de Santa Helena.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aprovações pelas Séries (1944-1963)

Quadro 2: Ensino Fundamental – Distribuição percentual da matrícula por série (Brasil 1975-2002)

Quadro 3: Número de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono no ensino fundamental segundo a região geográfica em 2001.

Quadro 4: Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono (2007 – 2010)

Quadro 5: Alunos com Idade não Adequada para a Série (2006 – 2010)

Quadro 6: Taxas de Reprovação Escolar no Ensino Fundamental na Região Nordeste (2007 - 2010)

Quadro 7: Taxas de Reprovação Escolar no Estado e Distorção Idade/Série da Paraíba (2007 – 2010)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Brasil Taxas de Aprovação no Ensino Fundamental e Médio (1999 – 2011)

Gráfico 2: Brasil Taxas de Reprovação no Ensino Fundamental e Médio (1999 – 2011)

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

Apêndice 2 – Carta de Anuência

Apêndice 3 – Formulário 01 – Questionário

Apêndice 4 – Formulário 02 – Roteiro das Entrevistas

Apêndice 5 - Certidão de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS

SUMÁRIO

1. INTRODUZINDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
1.1. Problemática do objeto de estudo: a perspectiva da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.....	16
1.2. Procedimento metodológico: o caminho trilhado na pesquisa	20
1.2.1. O local e a escolha dos sujeitos de pesquisa: por que professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB?.....	21
1.2.2. Os procedimentos de coleta e tratamento dos dados	23
1.2.3. O ciclo contínuo de políticas como instrumento de análise de políticas educacionais.....	25
2. A RETENÇÃO ESCOLAR ENQUANTO PROBLEMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	31
2.1. Retenção e fracasso escolar: uma retrospectiva das teorias explicativas para o fenômeno	31
2.2. Retenção no Brasil: configuração atual.....	41
3. INTER-RELAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO TEXTOS NA BUSCA PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: HISTÓRIA SOCIAL E JURÍDICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO.....	47
3.1. O direito à educação no Brasil: contextos de produção	50
3.2.1. Direito a qualidade na educação: princípios e conceitos, contextos de produção e de estratégias políticas.....	64
4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ESTRATÉGIA POLÍTICA NO ENFRENTAMENTO À RETENÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	78
4.1. Políticas, estratégias e programas de inclusão da qualidade na educação básica	78
4.2. Estratégias e programas de combate a retenção escolar.....	83
4.2.1. O PNAIC como estratégia de combate a retenção escolar nos primeiros anos da Educação Básica.....	91
5. A TENSÃO ENTRE A PERSPECTIVA DA RETENÇÃO E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC.....	95
5.1. Perfil sociocultural dos profissionais alfabetizadores da área rural de Santa Helena – PB	95
5.2. Alfabetizadoras rurais em encontros de formação: reter ou promover a progressão continuada?	97
5.3. Narrativas de educadoras alfabetizadoras: as entrevistas.....	105

5.3.1. A identidade das professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB.	106
5.3.2. A retenção escolar na perspectiva das professoras alfabetizadoras	112
5.3.3. Implicações da perspectiva da retenção escolar na instituição da progressão continuada: as tensões geradas no contexto de prática do PNAIC.....	125
5.4. A garantia do direito à aprendizagem no contexto de prática do PNAIC ...	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES	169

1. INTRODUZINDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao nos aproximarmos dos estudos acerca das políticas educacionais ao iniciar nossa formação enquanto pesquisadora no processo de seleção para a Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, nos deparamos com o debate sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com sua proposta de ciclo de alfabetização e progressão continuada, quando este ainda realizava chamadas buscando a adesão do Distrito Federal, dos estados e dos municípios.

O dilema da retenção escolar se fez presente de diferentes formas: em primeira pessoa, quando promovemos a retenção de estudantes acreditando ser este o possível e melhor caminho; em segunda pessoa, quando dialogando com colegas percebíamos a expressão da angústia destes(as), que também retinham crianças, vendo nesta a possibilidade de uma segunda chance para promover a aprendizagem.

A inquietação acerca da temática da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi sendo gestada a partir de uma série de vivências dentro do contexto escolar de trabalho enquanto professora, assim como no processo de formação enquanto pesquisadora. Vivenciando e conhecendo o contexto de prática no qual o programa seria “implementado”, enquanto educadora, presenciei as reações e críticas por parte dos(das) professores(as), principalmente no que dizia respeito a progressão continuada, o que deu origem assim a nossa proposta de estudo.

Eis então que surgia o problema da pesquisa no âmbito do PNAIC, como a perspectiva elaborada pelos professores alfabetizadores sobre a retenção escolar incidem sobre a instituição da progressão continuada no contexto do PNAIC?

1.1. Problemática do objeto de estudo: a perspectiva da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.

O tema em estudo se situa no contexto de prática do PNAIC, que traz como estratégia a progressão continuada para a consolidação do direito a aprendizagem. Entendendo a retenção escolar como negação da promoção do direito à educação, a denominação retenção escolar soa mais coerente, comparada ao termo reprovação. Considerando que os(as) educadores(as) junto ao PNAIC utilizam o termo **retenção escolar** no lugar de **repetência** para designar o ato de

manter o(a) aluno(a) por mais um ano no mesmo nível de ensino, optamos por esta denominação, embora nossos principais referenciais teóricos abordem as designações repetência ou reprovação escolar.

A temática da retenção/repetência escolar foi amplamente pesquisada e discutida na literatura educacional brasileira. Na década de 1950, Teixeira (1999) alertava para a seletividade do processo educativo, no qual a educação, um direito de todos, se configurava como um privilégio para poucos. Ribeiro (1991) advertia para os altos índices de reprovação na década de 1980, que perpetuavam o que ele denominou “pedagogia da repetência”, na qual a prática da retenção/reprovação estava aparentemente intrínseca às práticas pedagógicas.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (RIBEIRO, 1991, p. 18)

Patto (1993) evidenciou a inutilidade da prática da retenção/reprovação, uma vez que esta não garantia o objetivo principal da educação: a aprendizagem. Tais estudos destacaram a necessidade de se repensar os processos e relações educacionais no sentido de que estes garantissem o direito a alfabetização, a aprendizagem, o acesso e a permanência da criança no sistema educacional.

Se a retenção escolar pode constituir num dos mecanismos de suspensão da progressão regular motivado geralmente por dificuldades no desempenho e aproveitamento acadêmico, como estratégia afirmativa de “propiciar oportunidade de recuperação e solução para déficits de aprendizado, consoante a uma visão parcelar e cumulativa do conhecimento”, ela pode agir como mecanismo preventivo do chamado “fracasso escolar”. Para Arroyo (2000, p. 33) “O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social”, diferenciando em cada momento social com novas conotações.

Freitas (2015) escreve um verbete sobre retenção escolar, afirmando:

[...] o termo nomeia também outras práticas institucionais de cerceamento do prosseguimento regular do percurso escolar que são usuais em diferentes formas de organização do ensino (seriada, ciclada, disciplinar, modular, periodizada, por etapas ou fases), por meio de recursos como os de classificação, reclassificação, repetência ou imobilidade temporária na trajetória dos sucessivos avanços institucionalizados. (FREITAS, 2015)

Investigar um tema já bastante explorado, como o da repetência/retenção escolar, pode

significar que persiste o debate no contexto educacional brasileiro, uma vez que o processo de retenção exerce reflexos sobre a criação de políticas educacionais que visam a garantia do direito a educação de qualidade, partindo do princípio de que o conceito de qualidade integra o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Contudo, faz-se necessário destacar que o conceito de qualidade, por exemplo, não é único. Neves (2013) situa que esse debate envolve duas posições antagônicas: a concepção de qualidade total e a concepção de qualidade social. Enquanto que a primeira se orienta para a preparação da mão-de-obra adaptada às exigências do mercado, com vistas no desenvolvimento econômico e social, a segunda objetiva a formação humana para a transformação das relações sociais. O autor ainda situa que durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) – atual Lei nº13.005/2014 – os participantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, deliberaram em favor de uma *qualidade social* de educação.

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana (BRASIL, 2010, p.41, *grifos do autor*).

Entretanto, não podemos desconsiderar que na história da educação tanto o sentido de qualidade como de acesso à educação vêm sendo disputados por forças econômicas e sociais que tentam tratar a educação ora como mercadoria, ora como bem público, buscando associar educação com desenvolvimento social e igualdade, valorizando como um bem social.

Para Souza (2013) é um equívoco limitar a definição de qualidade à dimensão quantitativa dos resultados estatísticos, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem sido destacado e almejado por programas e ações da atual política educacional. Segundo o autor, a qualidade deve ser buscada, mas permanentemente combinada às ações que envolvem a superação real das condições nas quais se realizam o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: indicadores de fluxo - aprovação, retenção e evasão - e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). Dessa forma, a temática da retenção escolar está intrínseca às discussões acerca da qualidade social da educação, tanto em seus termos qualitativos, expressando o fracasso no processo educativo e a negligência do direito, quanto em seu caráter quantitativos, expresso na redução do IDEB.

Deferentes iniciativas têm sido adotadas abordando a retenção escolar. Tais medidas se encaminham por um lado, para a melhoria da qualidade por meio da garantia de acesso e de condições de permanência, por outro lado, medidas diferentes também atuam mais diretamente sobre o problema, como as classes de aceleração, a promoção automática, a organização em ciclos e a progressão continuada. Entre tais medidas, identificamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um programa que visa, além da garantia do direito a alfabetização, a correção de fluxo e combate a retenção escolar nos anos iniciais da Educação Básica.

No ano de 2012 o Ministério da Educação (MEC) convocou o Distrito Federal, os estados e os municípios a aderirem ao PNAIC. Em 2013 foi registrada a adesão de todos os estados e 5.420 municípios brasileiros, correspondendo a 97% do total, sendo 319 mil professores cadastrados (BRASIL. MEC, 2014).

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de ensino fundamental (BRASIL. MEC, 2012, p.11)

Ao aderirem ao pacto, os governantes se comprometeram a:

- Alfabetizar todas as crianças da sua rede de ensino em língua portuguesa e em matemática;
- Participar das avaliações anuais aplicadas pelo INEP junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL. MEC, 2012, p.11).

O PNAIC estabelece que haja continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo de alfabetização e prejuízos que a retenção pode produzir no Ensino Fundamental como um todo e, principalmente na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL. MEC, 2012). O programa traz a proposta do ciclo de alfabetização, que abrange os três anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que o sistema de ensino ou a escola optem pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais como um bloco único de aprendizagem não passível de interrupção. Por esta

razão, identificamos o pacto não somente como uma medida para assegurar o direito a alfabetização, como também uma estratégia de combate a retenção e correção de fluxo escolar.

Estudos anteriores demonstraram atitudes críticas dos(as) docentes às iniciativas de não retenção como os de S. Oliveira (2005)¹ e de Glória (2002)². Romualdo P. Oliveira (2010) coloca que a implementação compulsória de programas, sem que estes se apresentem como um valor defendido pelo magistério, faz com que, ao momento em que se diminua a intensidade da estratégia de combate à retenção, esta volte a subir. Pois, como bem coloca Ball (*apud* MAINARDES & MARCONDES, 2009), as políticas não são meramente implementadas, são interpretadas para serem encenadas e podem até mesmo ser rejeitadas ou recriadas e reinventadas.

O estudo justifica-se pela importância de se conhecer a perspectiva de professores(as) alfabetizadores(as), de se compreender como estes(as) protagonistas educacionais interpretam a retenção escolar e a instituição da progressão continuada, e como estas interpretações se refletem em suas atuações no contexto de prática do PNAIC.

Algumas questões nortearam a construção do problema de pesquisa: A retenção escolar pode ser concebida como alternativa ao prosseguimento de estudos sem o devido aproveitamento? Quem são os(as) professores(as) alfabetizadoras vinculados ao PNAIC da área rural do município de Santa Helena e quais suas perspectivas a respeito da retenção escolar? Como os educadores(as) interpretam e reescrevem sobre a progressão continuada instituída pelo PNAIC? Quais as perspectivas dos(as) alfabetizadores(as) sobre o PNAIC, a retenção escolar e o direito à aprendizagem, o que pensam estes(as) docentes?

1.2. Procedimento metodológico: o caminho trilhado na pesquisa

O presente estudo, que tem como problema de pesquisa a perspectiva da retenção escolar e suas implicações no processo de instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC, caracteriza-se como sendo de caráter descritivo e analítico, articulando contextos, políticas educacionais e sujeitos.

¹ S. Oliveira (2005) constatou em sua pesquisa que os(as) professores(as) insatisfeitos(as) quanto as prescrições da proposta do sistema de ciclo progrediam oficialmente as crianças, mas as mantinham no mesmo ano escolar, bem como colocavam faltas nos(nas) alunos(as) para poder retê-los.

² O estudo de Glória (2002) concluiu que princípio da não-retenção, no âmbito de sua pesquisa, era percebido como incapaz de garantir aos(as) alunos(as) das camadas populares o direito a uma educação básica, na medida em que favorecia a promoção de alunos(as) sem uma aprendizagem efetiva e gerando dificuldades crescentes para a continuidade dos estudos .

Neste sentido, o trabalho de investigação adotou uma perspectiva qualitativa, que de acordo com Bogdan e Bikler (1994, p.47):

[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento de coleta, a investigação é descritiva e os dados são coletados em forma de palavras ou imagens, o mundo é examinado com o conceito de que tudo é importante, e qualquer coisa pode representar um caminho para maior apreensão sobre o objeto.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. Como objetivos específicos elegemos: compreender como a perspectiva sobre a retenção escolar atua na interpretação e aceitação/não-aceitação da progressão continuada; identificar nos elementos de tensão, atitudes de reação e/ou aceitação à progressão continuada dentro do contexto de prática do PNAIC; e conhecer a perspectiva das professoras alfabetizadoras a respeito da garantia do direito a aprendizagem.

1.2.1. O local e a escolha dos sujeitos de pesquisa: por que professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB?

O município de Santa Helena está localizado na mesorregião do sertão paraibano, a 498 quilômetros de distância da capital João Pessoa. Possui clima semiárido e economia baseada principalmente na agricultura, seguida pelo comércio. O município conta com cerca de 5.933 habitantes, sendo que 49,7% destes residem na área rural e 50,3% na área urbana (IBGE, 2014).

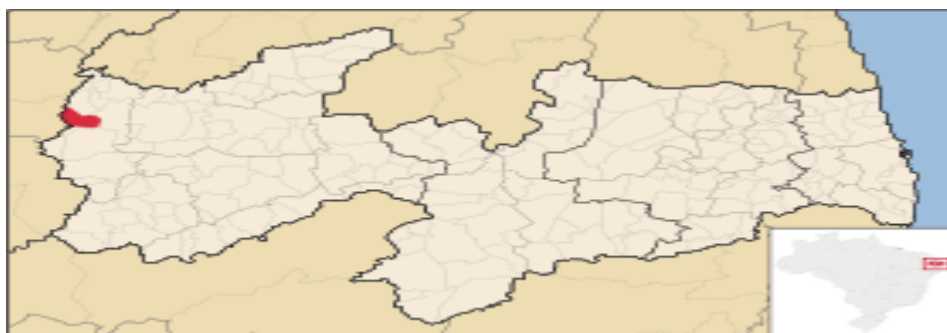


Imagem 1: Mapa da Paraíba.

Fonte: Wikipédia Enciclopédia Livre

A Rede Municipal de Ensino de Santa Helena – PB conta com 07 escolas rurais e 03

escolas urbanas em atividade, nestas estão matriculadas cerca de 1.036 crianças em todo o Ensino Fundamental, onde atua um corpo docente constituído por 43 professores (IBGE, 2012).

No ano de 2009, a prefeitura municipal realizou um concurso público para diversas áreas, incluindo a da Educação. Foi dessa forma que passamos a integrar o quadro docente do município de Santa Helena.

Iniciamos o trabalho docente em Santa Helena em uma escola de uma comunidade rural distante da sede municipal. A escola pequena, contava somente com a sala de aula e dois banheiros. Havia uma auxiliar de serviços que cuidava da limpeza e da merenda escolar, merenda esta que precisava ser preparada em sua casa, uma vez que na escola não havia cozinha. Na sala havia alunos(as) com idades entre 03 e 11 anos, entre Educação Infantil e 5ºano, ou seja, tratava-se de uma pequena escola de organização multisseriada.

O trabalho se deu apenas por uma semana na pequena escola, logo houve a transferência para outra escola também rural e distante da área urbana de Santa Helena, porém de acesso mais fácil e rápido. A segunda escola funcionava com turmas seriadas, atendia à Educação Básica I e II, possuía estrutura física com cozinha, pátio, biblioteca e várias salas de aula. Uma realidade bastante diferente daquela encontrada na pequena escola na primeira semana.

Com os anos, conhecendo as(os) colegas professores(as) de escolas rurais, foi possível perceber o esforço e comprometimento que empregavam em seu trabalho, assim como o quanto tinham representatividade em suas comunidades. Alguns(Algumas) haviam estudado na escola em que atuavam como docentes, sendo então colegas daqueles(as) que antes haviam sido seus(suas) professores(as). Por suas salas de aula passavam seus(suas) filhos (as), filhos(as) de parentes, de ex-alunos(as), de vizinhos(as) e de amigos(as). Logo, o espaço escolar não se limitava ao campo profissional, estava implicado também vínculos pessoais desses(as) professores(as).

Nesse convívio também puderam ser observadas e vivenciadas as angústias e alegrias frente ao processo de alfabetização. Foi possível notar que a não alfabetização era a principal razão pelas quais professores(as) retinham seus(suas) alunos(as) nas séries iniciais. Dessa forma, ao ser anunciada em reunião, no final do ano letivo de 2012, a adesão do município de Santa Helena ao PNAIC, e associando isto a primeira impressão, mencionada anteriormente, que havíamos tido quando nos deparamos com as chamadas do PNAIC, surgiu o questionamento: como os(as) professores(as) que até então acreditavam na retenção como forma de garantir a aprendizagem e alfabetização de seus(suas) alunos(as), receberiam e colocariam em prática o programa, uma vez que este trouxe a alfabetização dentro de um ciclo

de três anos, o qual não pode ser interrompido pela retenção?

Assim, a escolha por pesquisar professores(as) alfabetizadores(as) da área rural, se deu primeiramente por nossa identificação como tal, segundo por estes(as) professores(as) se situarem em um contexto em que as relações ultrapassam a escola, devido a completa inserção destes(as) nas comunidades em que trabalham, o que em nosso ver poderia tornar mais complexa a adesão à proposta de progressão continuada instituída pelo PNAIC, uma vez que até então a retenção era praticada como forma de garantir a aprendizagem.

1.2.2. Os procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Visando atender os objetivos propostos, adotamos três instrumentos para o trabalho de coleta de dados: o questionário fechado, a observação livre e a entrevista semiestruturada.

O questionário fechado foi utilizado para identificar o perfil sociocultural dos(das) professores(as) participantes, com o objetivo de fornecer elementos importantes para contextualização dos sujeitos da pesquisa. Foram indicadores de identidade como idade, sexo, tempo de docência, vínculo institucional, tempo de vínculo, formação, ano de conclusão do curso de formação, ano em que lecionam, tempo de ensino nas séries iniciais e forma de adesão ao PNAIC.

A observação livre das reuniões de formação do PNAIC teve como objetivo a apreensão dos comportamentos, posições e discussões dos(das) professores(as) alfabetizadores(as), pois como afirma Triviños (1987), a observação não se define pelo simples ato de olhar, mas pela busca por aspectos superficiais e profundos, a procura pela essência, pela captação das contradições, do dinamismo, das relações, etc. Todos esses elementos contribuíam fortemente para nossas análises.

A entrevista semiestruturada, se configurou como nosso principal instrumento de coleta de dados para captação e apreensão da perspectiva dos(das) professores(as) alfabetizadores(as) sobre a retenção escolar e as implicações dessas perspectivas sobre a interpretação da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. De acordo com Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e suas experiências dentro do

foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Para atender as 07 escolas rurais, a Secretaria Municipal conta com 09 professoras alfabetizadoras inclusos no PNAIC. Os questionários fechados foram aplicados junto a 100% dessa amostra³. Contudo, respeitando a vontade de uma das professoras em não participar, realizamos entrevistas com 08 das professoras alfabetizadoras, totalizando 06 escolas pesquisadas, uma vez que 05 delas funcionam dentro do sistema multisseriado de ensino. Quanto as observações, foram realizadas em três encontros consecutivos de formação.

Os dados coletados por meio dos questionários fechados foram processados do ponto de vista quantitativo através do tratamento estatístico. Os dados qualitativos coletados por meio das observações livres e entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram tratados do ponto de vista da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e associado à abordagem do ciclo contínuo de políticas, pensado por Stephen Ball e colaboradores.

Em nosso estudo, utilizamos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), envolvendo as etapas de *pré-análise*, *descrição analítica* e *inferência*. A *pré-análise* se deu por meio da leitura flutuante que nos permitiu construir as primeiras impressões e formular as primeiras hipóteses. Na etapa de *descrição analítica*, submetemos os dados a *codificação*, na qual os dados brutos foram transformados utilizando os temas como unidade de registro. Em seguida submetemos os temas à *categorização*, o que permitiu uma representação mais simplificada destes dados e nos deu condições para a *classificação* dos mesmos, inicialmente feita por diferenciação dos temas e depois por reagrupamento destes. Na etapa de *inferência*, por sua vez, buscamos deduzir os saberes implícitos no conteúdo das mensagens produzidas nos dados e interpretá-los com base em nosso referencial teórico, assim como com base na perspectiva de análise do *contexto de prática*, integrante da abordagem do ciclo contínuo de políticas.

A abordagem do ciclo de política, é uma metodologia que oferece interessantes recursos intelectuais para o estudo das políticas sociais, especialmente para análise de programas educacionais. Em nosso estudo, a abordagem orientou desde a construção de nosso referencial teórico até a análise e apresentação dos dados obtidos.

³ Considerando que os sujeitos da pesquisa são 100% formada de mulheres, adotaremos a partir de então a referência ao recorte de gênero.

1.2.3. O ciclo contínuo de políticas como instrumento de análise de políticas educacionais

A abordagem do ciclo de política foi formulada por Ball e Bowe no início da década de 90 e consiste em um referencial teórico e metodológico para a análise crítica e contextualizada das políticas, desde a sua formulação até a sua implementação no contexto de prática e seus efeitos.

Mainardes (2006) coloca que tal abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez que enfatiza os processos macropolíticos e a ação de profissionais que lidam com a política em nível local, indicando a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006) procuraram descrever o processo político, incorporando a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou campos políticos: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A “política proposta” refere-se a política oficial, relacionada não somente as intenções dos governos, departamentos de educação e burocratas encarregados pela “implementação” das políticas, mas também as intenções da escola, autoridades locais e outros campos de onde as políticas insurgem. A “política de fato” é composta pelos textos políticos e legislativos que formam a política proposta e constituem a base inicial para que as políticas sejam postas em prática. A “política em uso”, por sua vez, diz respeito aos discursos e às práticas institucionais que afloram do processo de implementação das políticas pelos profissionais que operam no plano da prática.

Posteriormente, de acordo com Mainardes (2006), Ball e Bowe rompem com a formulação inicial por considerarem a linguagem utilizada um tanto rígida para delinear o ciclo de políticas. As três facetas ou arenas políticas pareceram restritas para representar o processo político em sua variedade de intenções e disputas.

No estudo *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram a versão mais refinada da abordagem do ciclo de políticas, rejeitando os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, por tais modelos ignorarem as disputas e embates sobre a política, reforçando a racionalidade do processo de gestão. Os autores indicam que o foco da análise política deveria ocorrer sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais atuantes no contexto de prática fazem para associar os textos da política com a prática, o que envolve a identificação de processos de resistência, acomodações,

subterfúgios e conformismos dentro e entre as arenas práticas, e o traçado de conflitos e diferenças entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006).

Assim, os autores trouxeram a proposta de um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática. Tais contextos se inter-relacionam sem que haja necessariamente uma dimensão temporal ou sequencial, não se configuram como etapas lineares, pois cada um deles apresentam campos, lugares e grupos de interesse e envolvem disputas e embates.

Em entrevista concedida a Mainardes & Marcondes (2009), Ball destaca que o ciclo de política é um método, ele não diz respeito à explicação das políticas, mas sim a uma maneira de pesquisar e teorizar sobre as políticas educacionais. Ball coloca que:

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*). Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p.305).

Dessa forma, o primeiro contexto é o contexto de influência, onde comumente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. Nele ocorrem as disputas para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e o significado do que é ser educado. Nesse contexto os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Há um conjunto de arenas públicas formais, que podem ser lugares de sistematização de influência, tais como comissões e grupos representativos (MAINARDES, 2006). De acordo com Ball (1998, *apud* MAINARDES, 2006), a disseminação das influências internacionais nos processos de formulação das políticas nacionais podem ser entendidas de

duas maneiras: a primeira, mais direta, é o fluxo de ideias por meio de redes públicas e sociais, que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e a “venda” de soluções, por grupos e indivíduo, ao mercado político e acadêmico através de periódicos, livros, conferências e exposições “performáticas” de acadêmicos que viajam por diversos lugares para disseminar suas ideias; a segunda, diz respeito ao patrocínio ou até mesmo imposição de “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Contudo, tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado-nação.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica com o contexto de produção de texto. Na medida que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais particulares e ideologias explícitas, os textos políticos comumente estão vinculados a linguagem de interesse público mais generalizado. Assim, os textos políticos representam a política na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, etc. Estes textos podem não ser claros e coerentes, podendo ser contraditórios, uma vez que são o resultado de disputas e acordos entre os grupos que atuam e competem para controlar a representação política dentro dos diferentes lugares da produção de texto. Dessa forma, as políticas são intervenções textuais, que carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas e consequências desses textos são vivenciadas dentro de um terceiro contexto, o contexto de prática (MAINARDES, 2006).

O contexto da prática, de acordo com Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006), é onde a política está passível à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem implicar em mudanças e transformações na política original. Para os autores, o ponto principal é a compreensão de que as políticas não são simplesmente “implementadas”, pois os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, pois suas leituras serão guiadas pela subjetividade e a cultura. As políticas terão interpretações diferenciadas uma vez que as histórias, experiências, valores e intenções são diversos. Dessa forma, os(as) autores(as) dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos, pois partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas ou interpretadas de forma diferente da esperada. Portanto, essa abordagem assume que professores (as) e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretações e reinterpretação das políticas educacionais, assim, suas perspectivas têm implicações no processo de implementação das políticas.

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, acrescentando dois outros contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto de estratégia política (MAINARDES, 2006).

Ball, em entrevista (MAINARDES & MARCONDES, 2009), explica que não é útil separá-los dos demais contextos, eles devem ser incluídos no contexto de prática e influência.

No contexto dos resultados (efeitos), as políticas devem ser analisadas em termos de seus impactos e dos intercâmbios com as desigualdades existentes (MAINARDES, 2006). Ball esclarece que, em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. O autor coloca que os

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 306).

Por último, o contexto de estratégia política envolve um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006). O contexto de estratégia-ação política é explicado por Ball (MAINARDES & MARCONDES, 2009) como pertencente ao contexto de influência, pois é parte do ciclo através do qual as políticas são ou podem ser mudadas, ou o pensamento sobre as políticas pode mudar ou ser mudado. O pensar e o discurso das políticas podem ser mudados através da ação política.

Uma vez que objetivamos analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC e, considerando a inter-relação entre os contextos, construímos nosso referencial teórico buscando inter-relacionar os contextos de influência, de produção e de prática no que concerne aos marcos teóricos do direito à educação, a concepção de qualidade da educação, o histórico e as concepções que buscaram explicar o fenômeno da retenção/repetência escolar e as políticas brasileiras de enfrentamento à retenção escolar. Por fim, no que se refere ao foco central de nosso estudo, analisamos a perspectiva de professoras alfabetizadoras a respeito da retenção e como esta perspectiva implica na aceitação/não aceitação da instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.

O trabalho de dissertação está organizado em cinco capítulos. O **primeiro capítulo**, intitulado “Introduzindo os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa”, se constitui na apresentação da origem de nosso interesse epistemológico, descreve a aproximação com o objeto de estudo, assim como os pressupostos teóricos e metodológicos que nos nortearam no

caminho da pesquisa. Abordamos a problematização do objeto de pesquisa, salientando importância da temática da retenção escolar, uma vez esta exerce reflexos sobre o a criação de políticas educacionais que visam a garantia do direito a educação de qualidade, e destacando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um programa que visa, além da alfabetização, o combate a retenção nos anos iniciais e a correção de fluxo. Apresentamos ainda os procedimentos metodológicos, justificando a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como as metodologias de análise de conteúdo e ciclo contínuo de políticas, utilizadas no processo de análise.

No **segundo capítulo**, intitulado “A retenção escolar enquanto problema educacional: teorias explicativas e configuração atual”, são apresentadas as interpretações construídas para explicar o fenômeno da retenção/repetência e o fracasso escolar. São mostrados ainda os dados brasileiros atuais no que diz respeito ao fluxo escolar, evidenciando as disparidades regionais e com o a Paraíba se insere nesse contexto.

O **terceiro capítulo** intitulado “Inter-relação dos contextos de influência e produção textos na busca pela garantia do direito a educação: história social e jurídico-política da educação como um direito humano”, está estruturado de modo a conceituar historicamente o processo de conquista do direito à educação, e principalmente no direito à educação de qualidade. Discutimos assim, os avanços e entraves à execução plena desse direito, como também apresentamos a perspectiva de *qualidade da educação* que norteia as ações políticas de nosso país, esclarecendo a concepção adotada pelos organismos multilaterais que exercem forte influência sobre a formulação de políticas educacionais no Brasil, tais como a UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL e o Banco Mundial.

No **quarto capítulo**, intitulado “Contexto de produção e estratégia política no enfrentamento à retenção escolar no Brasil”, apresentamos as políticas e iniciativas de enfrentamento ao problema da retenção/repetência. Nele, são descritas estratégias, políticas e programas atuais que buscam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, como também atuar mais diretamente sobre à problemática da retenção/repetência, tais como: o regime de ciclos, a progressão continuada, promoção automática e as classes de aceleração. Abordamos ainda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações e eixos de apoio, principais objetivos e como este se configura também como uma estratégia de combate a retenção e correção de fluxo nos anos iniciais da Educação Básica.

Posteriormente, o **quinto capítulo**, intitulado “Perspectivas da retenção e implicações na instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC”, apresenta os resultados obtidos na pesquisa, a análise dos dados recolhidos por meio dos questionários fechados, observações livres e entrevistas semi-esturadas. Assim, além das descrições dos dados a respeito do perfil sociocultural das participantes da pesquisa, são trazidas as tensões apreendidas nas reuniões de formação continuada, como também as perspectivas das professoras alfabetizadoras de Santa Helena – PB acerca da retenção escolar e como estas perspectivas incidem sobre a aceitação/não aceitação da progressão continuada instituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O capítulo traz ainda a compreensão destas alfabetizadoras sobre a garantia do direito a aprendizagem no contexto de prática do PNAIC.

Por fim, nos lançamos as **considerações finais**, em que retomamos algumas reflexões realizadas com base no aporte teórico que norteou estudo, assim como, retornamos aos objetivos inicialmente propostos, com ênfase na análise realizada a partir dos dados coletados e à resposta destes dados aos objetivos estipulados.

2. A RETENÇÃO ESCOLAR ENQUANTO PROBLEMA DA POLITICA EDUCACIONAL

O fenômeno da retenção/repetência escolar tem sido bastante estudado e discutido. Apesar disso, o tema ainda possui relevância no cenário atual, uma vez que está estritamente relacionado ao principal indicador de qualidade da educação: o IDEB. O tema também ressoa com a expansão de iniciativas de não retenção, como a promoção automática, os ciclos e a progressão continuada.

O presente capítulo apresenta o fenômeno da retenção e fracasso escolar enquanto problema educacional, o seu histórico e teorias que buscaram ao longo do século XX explicar o fenômeno. Assim como discuti os dados da repetência no Brasil, evidenciando os números ainda alarmantes da região Nordeste e principalmente do estado da Paraíba.

2.1. Retenção e fracasso escolar: uma retrospectiva das teorias explicativas para o fenômeno

Considerando a retenção como ato de manter o(a) estudante por mais um ano no mesmo nível de ensino e a repetência como a ação de cursar a mesma série/ano mais de uma vez, acreditamos que ambas, faces de uma mesma moeda, são promovidas com base na ideia de que, dessa forma, seria proporcionada ao(a) aluno(a) uma outra “chance” de aprender e alcançar os objetivos não alcançados da primeira vez.

Gualtieri & Lugli (2012) colocam que em nossa sociedade ainda é predominante a concepção de que a escola é encarregada de ensinar um conjunto de conteúdos organizados, em determinados tempos e ritmos, à crianças e jovens agrupados por faixa etária. O que não é alcançado dentro do que a escola julga ser necessário alcançar, conforme as regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso.

A preocupação com o fluxo escolar, no qual está contido o fenômeno da retenção/repetência, só ocorreu após o início processo de democratização da educação no Brasil. Com a inserção de novas demandas sociais em seu universo, a escola que não estava preparada para receber os(as) novos(as) educandos(as), passou a lidar com os problemas da evasão e fracasso escolar.

Várias interpretações foram construídas para explicar o fenômeno da retenção/repetência e o fracasso escolar, que responsabilizavam os(as) próprios(as) estudantes,

suas famílias, seus professores ou a instituição escolar, dependendo do referencial teórico e ideológico empregado para construí-las (GUALTIERI & LUGLI, 2012).

Teixeira (1999), ao defender a educação como direito e não como privilégio, alertava na década de 1950 para a seletividade do processo educativo, que elegia alguns privilegiados para uma vida melhor, enquanto muitos ficariam na massa a serviço dos “educados”. O sistema funcionaria justamente para não educar a todos, mas somente a poucos.

O argumento de Teixeira (1999) é fortalecido pelos dados apresentados na época. As séries iniciais da educação básica aparecem marcadas por números decrescentes em seu fluxo.

Quadro 1: Aprovações pelas Séries (1944-1963)

Anos	Matrícula Geral	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
1944	1.477.192	610.767	379.291	282.439	174.543	30.152
1945	1.503.118	628.333	393.528	275.837	175.846	29.574
1946	1.604.481	684.395	487.857	299.751	180.662	31.816
1947	1.691.231	730.157	434.969	309.212	193.889	23.004
1948	1.824.034	790.580	471.722	339.783	209.328	12.621
1949	1.903.650	852.077	475.942	347.914	217.124	10.593
1950	2.027.944	913.478	513.382	360.543	225.606	14.935
1951	2.152.375	989.023	526.991	382.540	239.508	14.313
1952	2.258.004	1.039.199	557.680	390.995	253.797	16.333
1953	2.357.207	1.098.017	570.012	412.138	263.844	14.193
1963	-	1.762.136	1.015.039	806.052	646.521	-

Fonte: Livro Educação Não é Privilégio (TEIXEIRA, 1999, p.53, *grifos nossos*).

O quadro 01 demonstra que dos(das) 610.767 estudantes matriculados(as) na 1ª série, apenas 12.621 alcançaram a 5ª série. Ou seja, apenas 20,66% dos(das) estudantes que ingressaram no Ensino Fundamental concluíram a primeira fase, 79,34% foram excluídos(as) ao longo do trajeto.

Entre os estudos realizados acerca da repetência e fracasso escolar, o trabalho de Patto (1993), “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, se destaca por apresentar, além de sua concepção sobre as causas do fracasso escolar, a análise sobre as raízes históricas do fenômeno e as concepções sobre a temática. A autora coloca que o início da discussão acerca da temática do fracasso escolar é marcado a pelo artigo de Cardoso, em 1949, intitulado “O problema da repetência na escola primária”, publicado na Revista Brasileira de

Estudos Pedagógicos. O artigo de Cardoso representou a maneira característica de pensar o fracasso escolar na época. Em seu artigo, Cardoso (1949, *apud* PATTO 1993) argumenta quatro tipos de fatores responsáveis pelo que ela denominou de estado de calamidade da educação primária, são eles os fatores: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Sobre os fatores pedagógicos, Cardoso (1949, *apud* PATTO 1993) destaca a importância do processo de ensino para o sucesso escolar. A autora coloca a necessidade de que o ensino desperte o interesse da criança e que não seja isolado da vida, pois os processos pedagógicos inadequados seriam responsáveis, em boa parte, “pela indiferença, apatia, turbulência e violência verificadas” (1949, p.79, *apud* PATTO 1993, p.88). Cardoso atribui a então situação da escola brasileira, à má qualidade do corpo docente, do qual cobra primeiramente a vocação, aquele “fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for à situação” (1949, p.81, *apud* PATTO 1993, p.88) e, em segundo lugar, o preparo pedagógico. A autora também responsabiliza a política educacional da época, que designava para as séries iniciais os professores sem a necessária vocação e motivação para alfabetizar.

Patto (1993) defende que ao fazer estas afirmações, Cardoso estava sendo fiel a um dos princípios medulares da Escola Nova, o de que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades discentes. Entretanto, a autora não discute a concepção adotada por Cardoso de docência como vocação e dom. Esta visão romantizada tem origem na educação tradicional, originalmente ministrada por religiosos no Brasil. A ideia de que o ofício de mestre “é missão superior, de pessoas que, imbuídas de uma força extraordinária, conseguem transformar a massa informe que é o discente em um ser perfeito, e alicerçam as grandes transformações não só escolares mais sociais” (NUNES; VILAR; SILVA; FERREIRA, 2012, p.331), está de acordo com os ideais escolanovistas somente no que diz respeito as transformações que podem ser realizadas por meio do trabalho docente, mas o discurso da Escola Nova primava pela formação científica do(a) educador(a), para que este(a) acompanhasse as transformações da educação. Promover a ideia de vocação desqualifica a profissão docente.

Os fatores sociais da retenção/repetência na escola primária, mencionados por Cardoso (1949), de acordo com Patto (1993), surpreendem em dois sentidos: primeiro, por atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola, localizando-as no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; segundo, por abordar de maneira preconceituosa e estereotipada as classes populares. Essa abordagem pode ser observada no trecho abaixo:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]. Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, com ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Tem os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase que irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos [...]. A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas o morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado” (1949, p. 82-83 *apud* PATTO, 1993, p. 89-90).

A visão preconceituosa, estereotipada e generalista de Cardoso, demonstra a posição de inferioridade a qual eram/são remetidas as classes populares. A autora em seu julgamento de valor atribuiu a todo o grupo características negativas, desconsidera a subjetividade como se estes formassem uma única massa homogênea.

Os fatores médicos e psicológicos apontados no artigo de Cardoso (1949), não foram expostos por Patto (1993). Contudo a autora explica estas e outras teorias que explicaram o fracasso e a repetência escolar ao longo dos séculos, ao fazer isso, notamos que o argumento de Cardoso sobre os fatores sociais das dificuldades de aprendizagem tem raízes nas teorias raciais.

A partir do século XIX, foram importadas para o Brasil as teorias raciais e com isso a forte ideia de que a população, por sua miscigenação, era degenerada. Surgiu então o ideal de regeneração racial e social da população. No entanto, a regeneração racial não seria destinada a todos, foram divididos dois grupos de população mestiça: os regeneráveis, que poderiam se beneficiar da educação e os irrecuperáveis.

A educação passou a ser vista como redentora do Brasil mestiço. Assim, apareceram os primeiros especialistas em educação preocupados com a higienização física e mental da infância objetivando a formação de indivíduos “normais”. Tido como normal, o indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador, ajustado ao sistema.

Uma vez que o principal modelo de retidão e saúde era a família tradicional nuclear burguesa, qualquer outro formato não semelhante era percebido como errado, perigoso e produtor de degenerados. Em busca dos mínimos sinais de desajustamentos que pudessem levar a criminalidade ou loucura, a infância passou a ser vigiada, e a presença dos conhecimentos médicos na escola passa a ser marcante (ASBHR & LOPES, 2006).

Patto (1993) coloca que os primeiros estudos sobre psicologia no Brasil nasceram na medicina em meados do século XIX.

De acordo com os temas dominantes na época, as relações entre raça, clima e personalidade levaram os pesquisadores a se proporem a aplicar os conhecimentos de que dispunham sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão e solução dos problemas sociais através de programas de medicina social. Os tempos ainda eram de vigência das ideias de eugenia e o branqueamento progressivo da raça negra era visto por alguns como uma medida eugênica; para outros, os cruzamentos entre negros e brancos eram ao contrário, uma ameaça à higidez da espécie e aos destinos do povo brasileiro. A questão das doenças físicas e mentais era discutida nesta mesma linha de preocupações (PATTO, 1993, p. 77).

As teorias médicas da passagem do século XIX para o século XX foram fortemente influenciadas pelas teorias racistas do comportamento humano e da vida social. A área médica também sofreu influência de correntes da neuropsiquiatria, psicofísica experimental e da corrente psicanalítica. Esta (co)influência teve bastante peso no pensamento educacional da época. Deste encontro entre a medicina e a psicanálise, nasceu o movimento internacional de higiene mental no começo do século XX (PATTO, 1993).

Entre as décadas de 20 e 30 o movimento de higiene mental torna-se mais presente socialmente Brasil.

Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizavam uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destes para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento escolar (PATTO, 1993, p. 78).

De acordo com Patto (1993), Arthur Ramos médico-psicólogo, criou e desenvolveu no Rio de Janeiro clínicas e centros de higiene mental escolar e influenciou a formação nacional de profissionais da educação com sua ampla produção acerca problemas de aprendizagem escolar. A autora destaca que os médicos-psicólogos atuantes na década de 30, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século XX, período no qual as teorias racistas circulavam com grande prestígio. Ao esboçar os primeiros “retratos psicológicos” dos brasileiros, os faziam baseados nos pressupostos de superioridade da cultura branca europeia. Arthur Ramos valendo-se de instrumentos conceituais da psicanálise introduziu no país a ideia de “psicologia da cultura” brasileira. Aproximando a teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo - Levy-Bruhl, *La Mentalité Primitive*, 1922 – e o conceito de “inconsciente coletivo” da teoria psicanalítica de Jung, Ramos concluiu que o brasileiro possuía um “inconsciente primitivo”. Considerava as culturas tidas como “primitivas”, “ilógicas” e identificava a “cultura

verdadeira” como “cultura lógica”. Em sumo, para Ramos, o negro, por sua condição de negro, não poderia acompanhar a civilização, e o homem branco brasileiro estava sendo arrastado para o primitivismo. O médico não se baseava em argumentos biológicos para argumentar a inferioridade da raça, nem concordava com as teorias de salvação por meio da miscigenação ou pelo segregacionismo. Ramos propôs-se a curar o inconsciente do brasileiro (primitivo) por meio da psicanálise.

Ramos publicou “Educação e Psicanálise” (1934) o sétimo volume da coleção “Atualidades Pedagógicas”, que reunia os principais nomes da psicologia, sociologia e pedagogia nacional e internacional da época. Diversos entre estes volumes eram leitura obrigatória nos cursos normais e de pedagogia. Seu segundo livro, “A Criança Problema” (1939), publicado na mesma coleção, tornou-se referência entre médicos e pedagogos dos anos 40 e 50. O livro estava voltado para o fracasso escolar, e suas soluções. Por algum tempo este foi o único trabalho voltado para a temática (PATTO, 1993).

Adepto da passagem do conceito de *criança anormal* para o de *criança problema* e da mudança do foco da hereditariedade para o meio no estudo dos determinantes da personalidade, A. Ramos estava afinado com as ideias dominantes na psicologia educacional de sua época: seu livro faz parte de uma extensa literatura internacional que na década de trinta e quarenta trazia no título a expressão “criança problema”, tinha como palavra-chave o conceito de desajustamento e como objetivo a correção dos desvios. Mas que isto, Ramos é um crítico dos abusos da psicomетria e da importância exagerada dispensada à dimensão intelectual na explicação do comportamento e seus desvios, postura coerente com sua adesão à psicanálise, que privilegia a dimensão afetiva na explicação da conduta do método clínico da investigação dos desvios (PATTO, 1993, p.81).

Ramos discordava da importância da hereditariedade no desenvolvimento humano, o que em sua concepção havia levado a enganos como os das teorias que defendiam à herança de características psicológicas e o racismo, que serviam apenas de justificativa para a dominação social. Para ele, a influência do meio deveria ser ressaltada. Embora os condicionamentos dos traços hereditários devessem ser estudados, a ação do meio merecia destaque. No que se refere à *criança problema*, o meio, para Ramos, é principalmente o ambiente familiar. Assim, baseando-se na visão estereotipada das relações familiares das classes pobres, Ramos conclui que os desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsáveis pelo baixo rendimento escolar (PATTO, 1993).

Para Patto (1993), a principal colaboração de Ramos para a compreensão do fracasso escolar foi a superação, tanto nos meios médicos quanto escolar, da crença na hereditariedade como explicação para o desempenho escolar dos(das) estudantes. O mesmo acreditava que esta

crença gerava atitude de passividade e resignação diante das dificuldades e problemas existentes.

Ainda de acordo com a autora, as explicações da desigualdade educacional entre classes sociais, iniciadas nos Estados Unidos nos anos 60, ganharam força no Brasil a partir dos anos 70. A *teoria da carência cultural* explicava as desigualdades pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes baixa e média se desenvolviam, em sua primeira formulação afirmava que a pobreza ambiental das classes baixas produzia deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, o que seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.

A teoria da carência cultural é carregada pelo estereótipo de classes. A família ideal, classe média seria capaz de oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e físico de suas crianças, enquanto que a classe baixa, composta por famílias desestruturadas, marginalizadas e até delinquentes não poderia fazê-lo. Como pode ser percebido no argumento de Pinell sobre a necessidade de um ensino especial para a superação da carência cultural:

[...] vivendo em um meio “marginal”, há todas as chances de cair na delinquência e de se tornar, assim, um perigo para a sociedade se não se tomarem providências. Consequentemente, o objetivo explícito do ensino especial será a socialização dessas crianças (PINELL, 1977, p.353 *apud* COSTA, 1993, p. 28).

Em seu levantamento a respeito das pesquisas desenvolvidas sob a influência da teoria da carência cultural, Patto (1993) coloca o programa de pesquisas desenvolvido e coordenado por Ana Maria Poppovic, no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas como aquele mais se caracterizava pela associação entre o ambiente do qual provinham os(as) alunos(as) e o desempenho escolar.

A psicóloga e educadora, baseada na concepção interacionista de desenvolvimento, na qual o tanto a maturação física quanto a estimulação ambiental têm grande peso no desenvolvimento de capacidades e habilidades dos sujeitos, fundamentou suas abordagens dentro da teoria da privação cultural. A pesquisadora apontou em seus primeiros estudos a influência dos fatores extraescolares no rendimento escolar, questões como habitação, iniciação precoce ao trabalho, ausência dos pais em reuniões pedagógicas, desinteresse dos pais pelas atividades escolares, pouca interação entre pais e filhos, ausência de leitura no lar eram consideradas variáveis que podiam responder ao baixo rendimento escolar (PATTO, 1993).

Mais uma vez, assim como nas teorias racistas, médicas e psicológicas, a teoria da carência cultural aponta os fatores individuais e extraescolares como responsáveis pelo fracasso escolar. A escola é eximida de toda a carga de culpa, o(a) aluno(a) fracassa por sua incapacidade de acompanhar as exigências escolares.

Poppovic, na publicação em que apresenta o Programa Alfa, elaborado pela mesma e seus colaboradores em 1977, avança até certo ponto quando deixa de restringir o fracasso escolar aos fatores extraescolares. A pesquisadora coloca dois pontos vulneráveis que seriam os responsáveis pelo maciço o fracasso escolar da época:

Por um lado, o aluno – proveniente de uma maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições cumprir o que a escola exige dele. Por outro lado, a professora – pertencente a um sistema escolar em geral pobre, carente material, didático, e desamparada de recursos técnicos e de possibilidade de aperfeiçoamento – defronta-se com essa massa de alunos despreparados, aos quais deve alfabetizar e ensinar os conceitos que compõem o programa escolar da 1ª série. Considerando o país como um todo, 30% de professores têm apenas 3 ou 4 anos de escolaridade. Nunca frequentaram um curso de formação de professoras, nunca receberam treinamento profissional, e se estão no cargo é porque, apesar de tudo são as pessoas mais qualificadas para isso na região em que atuam. No momento, em alguns Estados do Brasil, 86% das professoras das escolas públicas de classe única são leigas. Essas professoras são praticamente a deixar grande quantidade de crianças para trás, uma vez que trabalham de forma relativamente intuitiva sem ter recebido o treinamento e ensino necessário para saber o que está acontecendo com a criança naquele preciso momento da aprendizagem, enquanto elas lhe transmitiam o que manda as cartilhas (POPPOVIC, 1977, p. 41).

Poppovic (1977) em seu texto também nos traz um dado importante sobre a retenção/repetência e evasão na época. A pesquisadora nos diz que de acordo com as estatísticas, a duração da criança repetente na escola era de exatamente três anos, logo após, sucedidos pela evasão. Em suas palavras, a criança “esquentaria” os bancos da 1ª série por três anos sendo marginalizada do processo educativo, até que seus pais, “sabidamente” entendiam que a mesma seria muito mais “produtiva” no trabalho ou afazeres domésticos. Para Poppovic, a criança provavelmente teria sido julgada aos dois ou três primeiros meses de aula, por uma professora preocupada em promover. Este diagnóstico intuitivo separava a criança daquele grupo que recebia boas previsões de promoção para a 2ª série. A criança permaneceria assim pelos meses restantes e nos anos seguintes, como repetente.

Ainda que atribua um fator intraescolar como contribuindo do fracasso escolar, Poppovic ainda não supera a responsabilização do indivíduo seja ele o(a) discente ou o(a)

docente pelo fracasso. O problema residia assim no despreparo de ambas as partes, dos(das) que não estavam prontos(as) para aprender e das(dos) que não estavam preparadas(os) para ensinar.

As teorias crítico-reprodutivistas também foram bastante discutidas na década de 70 na explicação do fracasso escolar. A ideia de dominação cultural, ideologização a serviço da reprodução das relações de produção estariam presentes na escola por meio da veiculação de conteúdos direcionados e do privilégio de estilos de pensamento e linguagem característicos de integrantes da classe dominante “o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural” (PATTO, 1993, p.114).

De acordo com Patto (1993), a apropriação dessas ideias no domínio das pesquisas sobre o fracasso escolar se deu de forma distorcida, uma vez que foram reunidas as teorias da reprodução, carência cultural e concepção positivista de produção de conhecimento. A autora coloca que a dominação passou a ser entendida como o desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava em segregação. Os determinantes sociais estruturais das condições diferentes de vida destes grupos não eram discutidos ou explicitados, o antagonismo era omitido e estas pesquisas passaram a veicular uma interpretação do papel social da escola incoerente ao proposto pela teoria que lhes inspirava. As pesquisas denunciavam o professor, como portador das ideologias da classe média, que fazia prevalecer, nas relações com seus alunos pobres e suas famílias, seus próprios pontos de vista para guardar sua imagem de competência. Assim, alertavam os professores sobre este comportamento e a necessidade de preparação para a aceitação dos padrões culturais supostamente diferentes dos seus, objetivando encontrar condições pedagógicas para “aculturar” seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Esta mobilização social seria a principal meta da escolarização das classes pobres.

No entanto, cabe aqui destacar o trabalho de Paulo Freire dentro da teoria crítica. Freire (1987) assevera que o papel fundamental da educação é prover o sujeito de condições para desenvolver uma atitude de reflexão crítica e comprometida com a ação, buscando a superação do que ele chamou “educação bancária”, assim como a superação da relação opressor-oprimido e da culminância da consciência crítica e da liberdade. Destacando-se assim, das críticas de Patto a respeito das distorções teóricas realizadas pelos pesquisadores educacionais da época.

Analisando a concepção de Patto a respeito de fracasso escolar, podemos observar que a autora o coloca como resultante das políticas econômicas e sociais desenvolvidas. Sendo o

próprio sistema educacional o gerador de obstáculos para a realização dos objetivos educacionais.

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem [...] O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. [...] O fracasso escolar elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. (PATTO, 1993, p. 340 et. seq.)

A teoria da carência cultural, como bem coloca Patto, não ultrapassa a meia-verdade. A realidade da escola pública é sim heterogenia, povoada por enducandos(as) advindos(as) de lares estruturados ou não, com pais e responsáveis atenciosos ou não, que vivenciam dificuldades financeiras ou não. Estão todos no mesmo lugar, buscando o que lhes é de direito: a educação. Quando o(a) estudante é retido ou evade, é a escola que fracassa, logo a responsabilidade não está no indivíduo.

Por quase um século as respostas para o fracasso escolar foram buscadas no sujeito – aquele(a) que não era branco(a), aquele(a) que era pobre, e que por tais razões foram médica e psicologicamente tratados(as) como anormais e incapazes de aprender. Durante esse tempo, culpou-se o(a) aluno(a) ou mesmo o(a) professor(a), que não estava preparado(a) para lidar com estes alunos(as) “difíceis”.

Atualmente, a vinculação entre saúde e aprendizagem tem se naturalizado entre os(as) educadores(as), tornando-se comum a atribuição de transtornos de aprendizagem ao surgimento de qualquer dificuldade de aprendizagem ou mesmo de comportamento indesejável.

Gualtieri & Lugli (2012) destacam que entre as alterações de saúde que vêm ganhando importância como possibilidade para o fracasso e mau comportamento dos alunos está o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Uma vez diagnosticado, o portador é tratado com medicamento específico cujo uso tem se ampliado significativamente no Brasil.

O crescimento da produção mundial de 1990 a 2006 representa um aumento de mais de 1200%. No Brasil, seguindo a tendência, o uso vem crescendo ao longo dos anos. No ano 2000, o consumo nacional foi de 23 kg (Lima, 2005). Apenas seis anos depois, o Brasil fabricava 226 kg de metilfenidato e importava outros 91 kg (ONU, 2008). (ORTEGA, F. et al., 2010, p. 500)

É possível que parte das crianças diagnosticadas com TDAH de fato sofram com o transtorno. No entanto, não podemos deixar de questionar os números elevados do consumo do

medicamento. Como bem colocam Gualtieri & Lugli (2012), precisamos atentar para o fato de que vários sintomas utilizados como referência pelos(as) profissionais para diagnosticar o TDAH, tais como desatenção, impulsividade e agitação, são comportamentos intoleráveis na escola, uma vez que esta exige imobilidade e disciplina. Para as autoras, “ao tentar explicar a desatenção ou agitação do aluno como originárias de um problema orgânico, os envolvidos – professores(as) e gestores(as) – transferem a responsabilidade para outros profissionais e aguardam uma solução vinda de fora”(idem, p.60, grifos nossos).

Existe uma série de variáveis, intra e extraescolares que intervêm no processo de produção do fracasso escolar. Estas vão desde as condições econômicas e culturais dos(das) alunos(as), passando pela lógica de organização, cultura e gestão escolar até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, nas quais se estruturam os processos de ensino-aprendizagem e a relação professor(a)-aluno(a). Assim, as políticas, programas e ações que visam superar o fracasso devem considerar estas diferentes variáveis, não perdendo de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento das atividades, pelos processos organizacionais, assim como pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico (DOURADO, 2005).

2.2. Retenção no Brasil: configuração atual

“Ao final da década de 1980 cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e 2 evadiam” (BRASIL. MEC, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 10) evidenciando a baixa qualidade da educação oferecida a população brasileira. A tendência de regularização do fluxo do ensino fundamental, embora iniciada na década de 80, só aparece com maior força na década de 90. Podemos perceber no quadro abaixo, durante a década mencionada, os percentuais de matrícula são distribuídos de maneira mais equitativa.

Quadro 2: Ensino Fundamental – Distribuição percentual da matrícula por série (Brasil 1975-2002)

Ano	Matrícula por série							
	1ª Série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1975	29,3	16,0	12,9	10,9	9,8	7,6	6,4	5,0
1978	30,8	16,4	13,0	10,9	9,6	7,7	6,4	5,2
1979	31,5	16,4	12,8	10,2	10,0	7,6	6,3	5,1

1980	31,0	16,4	13,3	10,5	10,1	7,6	6,2	5,0
1984	29,9	16,8	13,1	10,7	10,8	7,8	6,1	4,7
1985	27,2	18,1	13,6	11,0	11,1	7,9	6,2	4,8
1988	23,8	16,3	13,9	11,4	11,8	8,4	6,2	4,8
1989	23,1	16,1	14,0	11,4	12,0	8,2	6,3	4,9
1991	20,7	15,8	14,3	11,9	12,7	9,0	6,8	5,2
1996	19,3	15,7	13,6	11,9	13,3	10,5	8,7	7,4
1997	19,1	15,1	13,8	12,0	13,2	10,6	8,7	7,4
1998	19,7	14,4	13,08	12,29	13,0	10,71	9,0	7,7
1999	18,3	14,7	13,0	12,0	13,3	11,0	9,6	8,1
2000	17,0	14,2	13,4	12,0	13,3	11,3	10,0	8,8
2001	17,0	13,5	13,1	12,3	13,5	11,2	10,3	9,1
2012	16,6	13,6	12,8	12,3	13,7	11,3	10,4	9,5

Fonte: Brasil (1998). Censo Escolares/INEP (1999, 2000, 2001,2002) apud Oliveira 2005.

No entanto, apesar das iniciativas de correção de fluxo, que serão explicitadas logo mais, o quadro mostra de dos(das) 19,3 estudantes que ingressaram na primeira série no ano de 1996, apenas 10,4 matricularam-se na sétima série no ano de 2002. O que significa dizer que 8.9 destes(as) alunos(as) não seguiram o fluxo escolar.

As desigualdades regionais aparecem acentuadas também nas taxas de aprovação, repetência e evasão. No ano de 2001, o Nordeste com uma taxa de matrícula aproximada a do Sudeste, concentrava sozinho 46% da taxa de reprovação no país, e ainda 53% das taxas de afastamento por abandono (OLIVEIRA, 2005), como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 3: Número de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono no ensino fundamental segundo a região geográfica em 2001.

Regiões	Total	Aprovados(as)	Reprovados(as)	Abandono
Brasil	35.298.089	27.607.382	3.824.495	3.403.111
Norte	3.272.305	2.269.031	449.412	453.943
Nordeste	12.430.998	8.645.493	1.768.784	1.827.416
Sudeste	12.672.107	11.149.185	842.421	684.940
Sul	4.379.710	3.623.411	471.864	171.114
C.Oeste	2.542.969	1.920.242	292.014	265.698

Fonte: Oliveira (2005, p. 13).

Nos dias atuais, a versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 revelou que a taxa de aprovação do ensino fundamental cresceu 11,9% entre 1999 e 2011, enquanto que a taxa de aprovação do ensino médio cresceu apenas 1,3%.

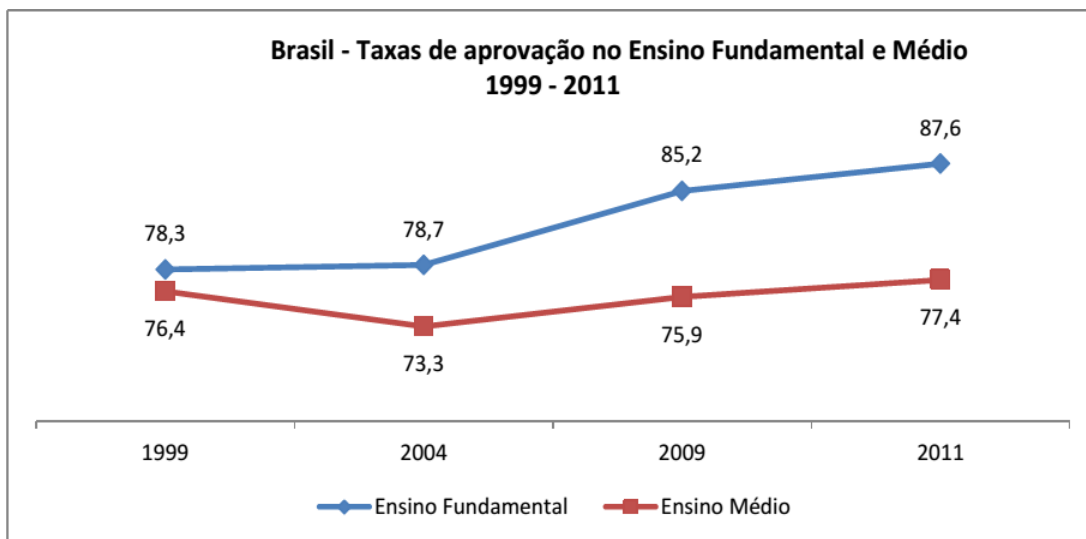


Gráfico 01: Taxas de aprovação no Ensino Fundamental e Médio no Brasil (1999-2011)

Fonte: INEP, Censos Escolares (apud BRASIL, 2014, p.61).

O relatório revelou também que a taxa de reprovação no ensino fundamental caiu 7,7%, enquanto que do ensino médio aumenta 81,9%.

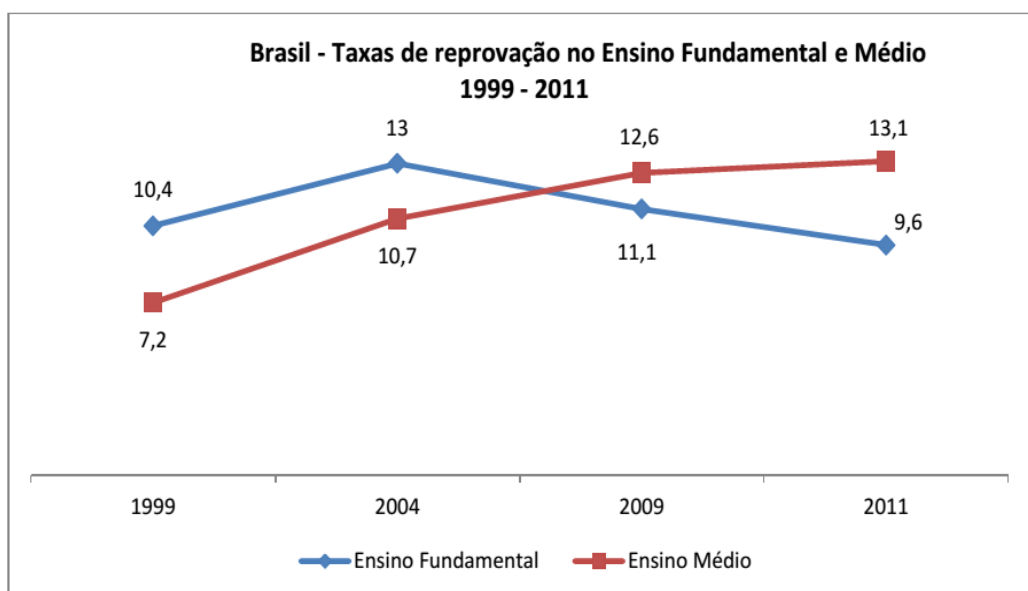


Gráfico 2: Taxas de reprovação no Ensino Fundamental e Médio no Brasil (1999-2011)

Fonte: INEP, Censos Escolares (apud BRASIL, 2014, p.62).

Os gráficos nos permitem deduzir que, as medidas de correção de fluxo adotadas durante o período no Ensino Fundamental apresentaram números positivos, com uma redução de 7,7% no índice de reprovação. Contudo, a taxa nacional permanece elevada, de 9,6%. Podemos concluir que, embora o número tenha sido reduzido, o fenômeno da retenção/repetência ainda se configura como um problema urgente, principalmente ao observamos que no Ensino Médio, onde não existe nenhum tipo de medida de regulação de fluxo, a taxa de repetência cresceu assustadoramente, 81,9%, permanecendo em uma taxa nacional de 13,1%. Logo percebemos que a reprovação foi amenizada no Ensino Fundamental em seu aspecto mais evidente, os números, ao chegarem ao Ensino Médio os(as) educandos(as) voltam a esbarrar nos velhos entraves. Assim questiono: a redução do índice de reprovação no Ensino Fundamental está de fato refletindo o avanço na qualidade do mesmo?

O Brasil apresenta uma estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada pela disparidade entre as cinco regiões que o compõe. O quadro abaixo retrata parte desta disparidade, podemos notar que as regiões Nordeste e Norte lideram os índices de reprovação e abandono no escolar e consequentemente, apresentam números bem menores com relação as demais regiões no que se refere à aprovação, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em sua pesquisa sobre a eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar, realizada em 2010.

Quadro 4: Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono (2007 – 2010)

Região	Categoria	2007	2008	2009	2010
Norte	Aprovação	76,5	77,7	80,3	82,9
Norte	Reprovação	15,8	15	13,5	11,8
Norte	Abandono	7,7	7,3	6,2	5,3
Nordeste	Aprovação	76,4	77,5	80	81,9
Nordeste	Reprovação	15,3	15	13,8	12,9
Nordeste	Abandono	8,3	7,5	6,2	5,2
Sudeste	Aprovação	88,7	89,1	89,6	90,6
Sudeste	Reprovação	9,1	8,9	8,7	7,9
Sudeste	Abandono	2,2	2	1,7	1,5
Sul	Aprovação	86,8	87	87,5	88,1
Sul	Reprovação	11,4	11,3	10,9	10,4
Sul	Abandono	1,8	1,7	1,6	1,5
Centro-Oeste	Aprovação	84,9	86,3	87,4	88,2
Centro-Oeste	Reprovação	10,6	9,8	9,5	9,3
Centro-Oeste	Abandono	4,5	3,9	3,1	2,5

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

O mesmo fenômeno pode ser percebido sobre os índices de distorção idade/série de turmas da 4ª série, atualmente 5º ano, expondo mais uma vez a desvantagem das regiões Norte e Nordeste em relação às demais regiões do país, evidenciando que os mecanismos de combate

ao fracasso escolar não foram acionados com a mesma intensidade em todas as regiões.

Quadro 5: Alunos com Idade não Adequada para a Série (2006 – 2010)

Região	Categoria	2006	2007	2008	2009	2010
Norte	4a. Serie	86,2	60,5	44,4	48,5	50
Nordeste	4a. Serie	70,3	59,5	40,5	45,1	46,6
Sudeste	4a. Serie	42,3	31,1	28,4	26,4	26,2
Sul	4a. Serie	55,5	28,4	27,4	25,9	24,6
Centro-Oeste	4a. Serie	71,9	39,5	34,4	33,9	33,2

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

Na região Nordeste - ao qual dedico maior interesse por se tratar da região em que se localiza o município investigado nesta pesquisa – embora os números de reprovações tenham sido reduzidos, estes ainda encontram-se acima da média nacional que é de 9,6% para o ensino fundamental.

Quadro 6: Taxas de Reprovação Escolar no Ensino Fundamental na Região Nordeste (2007 – 2010)

Período	Reprovação (%)
2007	15,3
2008	15
2009	13,8
2010	12,9
TOTAL	100

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

O estado da Paraíba, por sua vez, registra em 2010 um índice ainda maior que o da região Nordeste, apresentando uma redução discreta de 1,5% na taxa de reprovação durante o período e um índice de 56% de distorção idade/série, 10% a mais que a região nordeste e 21,5% a mais que a média nacional, que é de 34,5% de acordo com o IBGE (2010).

Quadro 7: Taxas de Reprovação Escolar no Estado e Distorção Idade/Série da Paraíba

Período	Reprovação	Distorção Idade/Série na 4ª série
2007	15,6	75,2
2008	15,2	40,6
2009	14,7	46,3
2010	14,1	56

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

Tais números demonstram que, embora tenha ocorrido evidente melhora, o problema da retenção ainda persiste, permanecendo como um entrave, revelando que o direito a educação, principalmente no que diz respeito a educação de qualidade, não vem sendo plenamente garantido. Entretanto, concordamos com Arroyo (2000) quando este coloca que não devemos confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso somente como retenção/reprovação. Concordamos com o autor quando este questiona: “estaria sendo garantido aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos?” (2000, p.34). Pois a preocupação limitada a redução dos números da retenção/repetência que geram o fracasso, bem como a crença de que os números de aprovações garantem o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos, não permite equacionar devidamente o fracasso. Tal perspectiva incorre no erro da busca pelos resultados mensuráveis, na realização da promoção voltada para o sucesso apenas aparente, mas incompatíveis com a realidade de educandos(as) que concluem a Educação Básica sem aprendizagem básicas, sem que lhes tenham sido oportunizadas situações que lhes proporcionassem o desenvolvimento cultural e humano que lhes é de direito. Assim, mas do que garantir que os(as) estudantes não sejam retidos, as políticas educacionais devem estar voltadas para a garantia do direito a educação de qualidade.

3. INTER-RELAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO TEXTOS NA BUSCA PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: HISTÓRIA SOCIAL E JURÍDICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

O direito à educação no contexto de influência e de produção insere o modo como os sujeitos políticos disputam o reconhecimento, e ao mesmo tempo, definem as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Assim, analisaremos o conjunto de documentos internacionais e nacionais que constituíram a formulação do direito à educação para então tratar da trajetória das políticas educacionais.

O direito a educação como direito humano fundamental aparece pela primeira vez na Declaração dos Direitos do Homem como Cidadão - admitida pela Convenção Francesa em 1789. O Artigo XXII assegurava que: “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

De acordo com Teixeira (1999), a educação escolar, antes de se estabelecer as aspirações modernas da escola universal para todos proclamada pela Convenção Revolucionária Francesa, consistia na especialização de alguém cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela “classe” a que pertencia.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião, como as forças modeladoras e adaptadoras. Formando assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam participação com direta na vida comum, ou, no caso do artesanato, pelo regime de mestre e aprendizes nos ateliês e oficinas da época (TEIXEIRA, 1999, p. 40).

Ao formular o ideal da igualdade de acesso à instrução para todos os cidadãos, a Declaração Francesa entendia que só universalizando o acesso à escola o Estado garantiria cidadania. A concepção de escola universal como parte da responsabilidade pública era algo novo considerando a sociedade aristocrata e o regime monárquico antigo, pois colocava a educação como forma de desconstrução dos privilégios de *status*, posse e títulos. Ao criar a ideia de igualdade de instrução a Revolução Francesa entendia que ao possibilitar ao cidadão o acesso à escola, o poder público criava a possibilidade de mobilidade social necessária a promoção dos direitos. Assim, a educação escolar passaria a visar à formação comum do

homem e posteriormente a especialização para os diversos quadros de ocupações (TEIXEIRA, 1999).

De acordo com o Relatório Mundial Sobre a Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, quando a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão foi redigida, “apenas uma pequena minoria das crianças em todo mundo tinha acesso a qualquer tipo de educação formal [...] e pouco mais de metade dos adultos em todo o mundo era capaz de ler e escrever um simples relato sobre seu cotidiano” (UNESCO, 2000, p.16). Em princípio, a preocupação primordial foi assegurar o acesso à instrução.

Dois séculos mais tarde, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas no ano de 1948, colocaria os princípios éticos que contribuiu para uma definição do direito à educação, como:

Artigo 12: Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna para melhorar seu nível de vida e para ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente pelo menos, a instrução primária. (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948, p.1)

Quando as Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, aprovaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi criado um marco na história da humanidade, que passou a ser incorporado aos textos constitucionais como parâmetro ético-político e jurídico das práticas sociais e institucionais. Nesta, o direito à educação como direito humanos foi definido:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.6)

Trinta e dois anos após, em 1990, em Jomtien na Tailândia, 155 governos nacionais se comprometeram em promover a “Educação para Todos” até o ano 2000. O compromisso se firmou por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que em seu texto considera a educação um direito de todos independente de sexo ou idade e afirma que, embora não seja condição suficiente, a educação é fundamental para o progresso pessoal e social.

Da declaração foi derivado o Plano de Ação em Educação com o objetivo central de “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. O plano apresentou como principais metas: 1) Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil; 2) Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado básico) até o ano 2000; 3) Melhoria dos resultados de aprendizagem; 4) Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade; 5) Ampliação dos serviços de educação básica e capacidade em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos; 6) Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários à uma vida melhor e um desenvolvimento racional constante, através de todos os canais de educação; 7) Estabelecimento de níveis de desempenhos para os aspectos citados. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Em 2000, a Cúpula Mundial de Educação, formada por 164 países, se reuniu em Dakar para reafirmar o compromisso assumido na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990). A avaliação da Declaração e do Plano de Ação firmados em 1990 mostrou que houve progresso em alguns países, mas que 113 milhões de crianças ainda permaneciam sem educação primária, que 880 milhões de adultos permaneciam analfabetos, que a discriminação de gênero ainda era muito forte e que a qualidade da aprendizagem e aquisição de valores e habilidades ainda estavam muito longe das aspirações estabelecidas. Assim, em Dakar, a Cúpula Mundial de Educação renovando o compromisso, elabora como objetivos.

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na

garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (DECLARAÇÃO DE DAKAR. EDUCAÇÃO PARA TODOS – 2000).

Também no ano 2000, líderes mundiais de 191 nações se uniram e decidiram estabelecer uma agenda global de compromissos mínimos pela promoção da dignidade humana. Iniciou-se então o combate a inimigos históricos da humanidade, como: pobreza e fome, omissão do direito e baixa qualidade da educação, desigualdade de gênero, doenças transmissíveis e evitáveis, destruição do meio ambiente e condições precárias de vida. Os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) surgiram, então, como um guia para esta estratégia conjunta. São eles: 1) Acabar com a miséria; 2) Oferecer educação básica de qualidade para todos(as); 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade Infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes; 6) Combater a Aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8) Estabelecer parcerias para o desenvolvimento (BRASIL, IPEA, 2014).

Estes são parte dos importantes elementos que compõem o contexto de influência que incide sobre o contexto de produção de textos políticos no Brasil, onde os conceitos formam um discurso de base para a política, uma vez que o direito à educação constitui o fundamento ético-político que sustenta o conjunto de leis, planos, programas e ações das políticas educacionais.

3.1. O direito à educação no Brasil: contextos de produção

De acordo com Saviani (2013) pode-se considerar que a primeira medida do Estado objetivando a promoção do acesso à educação no Brasil se deu em 1548 por meio dos “Regimentos” de D. João III, editados para orientar o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que chegou em 1549 acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas.

Enquanto prática multicultural a educação coordenada pelos jesuítas criou na Bahia, em 1552, uma escola para pregar as crenças e rituais cristãos para indígenas, e mestiços. Para Dourado e Fernandez “foi através das crianças, tanto indígenas quanto brancas, que os padres realizaram toda uma mudança de costumes e de crenças entre as sociedades indígenas que existiam antes da chegada dos europeus à América” (1999, p. 27).

Os jesuítas deram início ao trabalho de catequese no mesmo ano, guiados pelas orientações contidas nos “Regimentos” do Rei de Portugal. Cabia então à Coroa manter o ensino, mas ao invés disso o Rei enviava verbas somente para a manutenção e vestimentas dos jesuítas, não se investia nada em construções.

O plano de redízima adotado pela Coroa em 1564, no qual “dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos” (SAVIANI, 2013, p. 746) iniciou uma fase de prosperidade. Contudo, embora financiada com recursos públicos, não podemos afirmar que a educação promovida fosse pública, pois tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos materiais eram controlados pela ordem dos jesuítas. Assim, embora custeada pelo dinheiro público, a educação encontrava-se sob o domínio privado. Tanto que, após a expulsão dos jesuítas em 1759, constatou-se que a “soma de alunos de todas as instituições jesuítas não atingia 0,1% da população, pois dela estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (MARCÍLIO, 2005 apud SAVIANI, 2013, p. 747)

Após a expulsão dos jesuítas, as reformas pombalinas (1759-1827) corresponderam aos primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal. Foram introduzidas as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa. As reformas pombalinas se contrapunham a religião, baseavam-se em ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram a instrução como privilégio do Estado, dando origem assim a nossa primeira versão de escola pública estatal. Contudo, a responsabilidade do estado se limitava ao pagamento salarial do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. No que concerne às condições materiais tais como o local, a infraestrutura e os recursos pedagógicos a serem utilizados, estes ficavam a cargo do professor, que geralmente lecionava em sua própria casa (SAVIANI, 2013).

Após a declaração de independência política, D. Pedro I outorgou em 25 de março de 1824 a primeira Constituição brasileira. Nela, a referência à educação aparece no último artigo, o de número 179, inciso XXXII, estipulando a instrução primária gratuita todos os cidadãos. No entanto, esta mesma Constituição não expressava de que forma seria assegurado este direito e qual seria a contrapartida do Estado para a efetivação deste.

Com a instalação do Primeiro Império, foi aprovada em 15 de outubro de 1827 a Primeira Lei Nacional sobre a Instrução Pública, o documento legal ficou conhecido como “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, pois estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveria haver escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2013). Contudo, antes que a lei fosse posta em prática, o Ato Adicional à Constituição do Império promulgou em 1834, em seu Artigo 10º, que seria competência das Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre o

ensino, excluído o ensino superior. Em outras palavras descentralizou-se a educação pública, ficando a educação primária a cargo das províncias. Os sistemas provinciais não legislavam sobre criação e arrecadação de impostos, portanto careciam de recursos, e com a omissão do Estado, o resultado foi o abandono do ensino primário e secundário por parte dos poderes públicos. Adicionado aos problemas financeiros, estava a descontinuidade administrativa e a troca constante de presidentes provinciais, o que dificultava a execução de propostas (ZICHIA, 2008). Assim, o direito a educação gratuita proclamado na Constituição não teve condições necessárias para se concretizar.

Saviani (2013) destaca que durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, o investimento médio anual em educação não ultrapassou 1,80% do orçamento do governo imperial, sendo que apenas 0,47% destes recursos eram destinados a instrução primária e secundária. Com um investimento irrisório, o Estado não cumpria o seu dever com a educação, portanto não garantia à população o acesso a ela.

A Primeira Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, também se limitou a enunciar um princípio educacional, neste caso, o da laicidade, anunciando no sexto parágrafo do Artigo 72: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Evidentemente o esforço em garantir a laicidade do ensino público implicava uma forte responsabilidade do governo central em instituir um sistema sólido de educação pública que se estendesse por todo o território da nação recentemente organizada como Estado republicano. Entretanto, assim como no regime político centralizador do Império, que mesmo nesta condição descentralizou a instrução popular, o Estado republicano considerou que a educação deveria permanecer descentralizada. Baseados neste argumento, novamente procrastinou-se a organização nacional da educação popular, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora denominadas Estados federados. Ao longo da Primeira república o ensino permaneceu estagnado, com alto índice de analfabetismo, correspondente a 65% da população entre 1900 e 1920 (SAVIANI, 2013).

A ideia de educação como um direito só ganha visibilidade na Constituição de 1934:

Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Além do entendimento da educação como direito, o Capítulo II da Constituição intitulado “Da Educação e da Cultura”, que integra o Título V – “Da Família, da Educação e da Cultura”, traz outros princípios educacionais importantes tais como: universalização da educação, gratuidade do ensino primário, liberdade de ensino, liberdade de cátedra, estabilidade dos professores, remuneração proporcional ao mérito do corpo docente, vinculação orçamentária, provimento de cargos do magistério oficial por concurso, vitaliciedade dos cargos do magistério e inamovibilidade dos cargos do magistério oficial (SAVIANI, 2013).

A Constituição de 1937, que marcou a introdução do Estado Novo, trouxe a relativização do caráter público da educação, assim como a transferência de responsabilidades para a sociedade civil. Ao Estado caberia o dever de “contribuir direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (BRASIL, 1937, ART. 129). Notamos assim, que é dever do Estado contribuir, não garantir a fundação de instituições de ensino. As instituições públicas de ensino seriam destinadas somente à infância e juventude as quais faltassem recursos para a educação em instituições particulares. Sobre o ensino público gratuito, o documento ainda define que:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, p. 23).

A transferência da responsabilidade fica explícita no segundo parágrafo do Artigo 129 que diz:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p.23)

Embora tenha sido mantido o princípio da liberdade de ensino, os princípios da educação como direito de todos, seleção por mérito, estabilidade dos professores, remuneração condigna do corpo docente, vinculação orçamentária, liberdade de cátedra, provimento de cargos do magistério oficial por concurso, vitaliciedade dos cargos do magistério e inamovibilidade dos cargos do magistério oficial foram inteiramente silenciados na nova Constituição.

Ainda sob o amparo da Constituição de 37 surgiram as “Leis Orgânicas do Ensino”, em 1942, organizando a educação nacional por partes, e não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada. O dever prioritário do Estado passou a ser o ensino profissional. As leis orgânicas regularam, além do ensino secundário e primário, o ensino industrial, comercial e normal. Foram criados ainda o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

O retorno ao Estado de Direito é marcado pela Constituição 1946, que retomou alguns aspectos da Constituição de 34 interrompidos com o advento do Estado Novo. A educação reaparece como direito, constando no “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (CONSTITUIÇÃO, 1946). Além disso, a vinculação orçamentária também é retomada, estipulando o valor de 20% a obrigação mínima dos estados e municípios de 10% a obrigação da União. Quanto a gratuidade do ensino a Carta garante a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para os que provassem falta ou insuficiência de recursos, bem como instituição de assistência educacional em favor dos alunos necessitados, para lhes assegurar condições de eficiência escolar. Também permanece a responsabilidade civil na garantia da educação, como expressa o Artigo 168, parágrafo III – “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946, p.26).

Visando atender ao Artigo 5º da Constituição, que coloca como competência da União a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariane, constituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto daquela que se configuraria como a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional. A Comissão foi formada em sua maioria por integrantes adeptos da tendência pedagógica renovadora, dos dezesseis membros apenas três representavam a corrente dos educadores católicos, o que se refletiu no projeto, do ponto de vista da organização nacional os renovadores tinham uma concepção descentralizadora. O projeto encaminhado no ano de 1948 passou por um longo processo de discussões, o principal conflito se deu entre a os defensores da escola pública e aqueles que defendiam escola privada. Somente em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a Lei n. 4.024, a nossa primeira LDB. A aspiração dos renovadores, que vinham defendendo a autonomia dos estados, a diversidade e a descentralização do ensino, foi considerada pela LDB. No entanto, concessões também foram feitas à iniciativa privada, o que diminui a vitória dos renovadores que buscavam a reconstrução do sistema educacional brasileiro por meio da construção de uma educação pública sólida (SAVIANI, 2008).

Ao abordar o direito à educação no Brasil, necessariamente é importante reconhecer o papel do educador Paulo Freire, que desde 1946, iniciou experiências de educação popular junto com as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs. Para Cava (1988) as CEBs funcionaram como escolas para educar as pessoas exploradas na defesa de seus direitos humanos. É na década de sessenta que Freire experimenta em Angicos, Natal e João Pessoa o Método de Alfabetização de Adultos denominado Paulo Freire. Uma herança crítica do período autoritário de 1964-1985 foi à extinção do Programa Nacional de Alfabetização do Governo Goulart, coordenado por Paulo Freire, um dos primeiros presos políticos do país, que só retorna a sua pátria em 1980, após a Lei de Anistia. (GADOTI & ABRÃO, 2012).

Após o golpe militar, a Constituição promulgada em 1967 retoma o relativismo da gratuidade afirmando no Art. 168, parágrafo 3º:

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967).

Embora confirme a educação como direito de todos, a Carta não contemplou a vinculação orçamentária, nem a seleção por mérito, estabilidade do professor, remuneração condigna do corpo docente, vitaliciedade e inamovibilidade dos cargos.

A Constituição de 1969, formalmente Emenda Constitucional n.1, de 17 de novembro de 1969, manteve os mesmos dispositivos relacionados à educação indicados anteriormente. Entretanto, algumas mudanças importantes podem ser percebidas:

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará. (BRASIL, 1969, ART. 176)

Notamos que pela primeira vez é estabelecida idade para obrigatoriedade escolar, o que representou um avanço, por outro lado limitava a responsabilidade do Estado em prover o ensino. Também pela primeira vez é mencionada a gratuidade do ensino médio, no entanto o texto também deixa clara a intenção de privatização do ensino médio e superior, uma vez que objetiva substituir gradativamente a gratuidade pela concessão de bolsas.

A Lei nº 5.692/1971, elaborada por um grupo de trabalho criado pelo Poder Executivo, estipulava que o ensino de primeiro grau fosse constituído de oito séries e o de segundo grau de três ou quatro séries. Com características predominantemente instrumentais, a Lei havia dado ênfase ao objetivo de qualificação para o trabalho. O currículo, concretizando este objetivo, devia compreender uma parte de educação geral e outra de formação especial. No primeiro grau, a parte de educação geral seria exclusiva nas séries iniciais, nas séries finais seria predominante, mas não exclusiva. Nas séries finais incluíam parte de formação especial, objetivando a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. O segundo grau, por sua vez, teria como predominância a formação especial, com objetivo de habilitação para o trabalho. Após resistência por parte de escolas e educadores, estes dispositivos foram alterados pela Lei nº 7.004/1982, que substitui a qualificação pela preparação para o trabalho no ensino de segundo grau (BRASIL, IPEA, 2009).

Após vinte e um anos de ditadura, a Constituição Federal de 1988 vem afirmar a reinstalação da democracia. A Carta instituiu, em seu Art. 6º, a educação como o primeiro entre os direitos sociais, seguido pela saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. São direitos da segunda geração, que impõem ao poder público o dever de propiciar condições objetivas e satisfatórias de atendimento aos titulares (BRASIL, IPEA, 2009).

Entre os avanços da Constituição de 1988, quanto à afirmação do direito à educação, destaca-se a gratuidade do ensino, que deixa de ser restrita ao ensino obrigatório. Reafirmando em seu Art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado, no Art 208 são assegurados outros importantes progressos relativos ao direito à educação escolar:

Em primeiro lugar, encontra-se a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria. Ao não estabelecer a idade para este dever do Estado, que na legislação anterior estava limitado à idade de 7 a 14 anos, a CF/88 amplia o direito a todos. Também no sentido de alargamento de direitos, afirma no mesmo artigo o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Reconhece-se, dessa forma, a insuficiência do ensino fundamental e a urgência que os brasileiros tenham grau de escolaridade mais apropriado às necessidades contemporâneas. A Carta também estende o direito para idades anteriores à entrada no ensino fundamental afirmando a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Portanto, ainda que de forma implícita, a CF/88 delineou o que seria a educação básica, mínima necessária a todos os brasileiros, ao abranger as três etapas: infantil, fundamental e média. Esta concepção de educação básica torna-se explícita, posteriormente, na LDB de 1996 (BRASIL, IPEA, 2009, p. 26-27).

Outro avanço conferido pela Constituição no Art. 208 sobre o dever do Estado é a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, propiciando a inclusão de brasileiros que, até então, tinham sido excluídos do acesso à educação.

Ainda no Artigo 208, consta a garantia do atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde o que torna realizável para muitos que não têm condições necessárias a possibilidade de cumprir seu dever de estudar. O direito a educação também passa a ser garantido aos estudantes jovens e adultos com o dever do Estado de ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

Outro ponto importante é a explicitação de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, o que implica a possibilidade de responsabilização da autoridade competente no caso de não oferecimento ou oferta regular pelo poder público. Este inciso é considerado por alguns legisladores um cuidado do constituinte de não se sujeitar a riscos de interpretação (BRASIL, IPEA, 2009).

No Brasil, as expectativas geradas pela Conferência de Jomtien, provocaram mobilizações sobre o tema. Foi aprovada a Comissão Nacional de Educação para Todos (maio de 1993) e um Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com intensa participação de educadores de todo o país. Em 1996, dois dispositivos legais importantes foram aprovados. O primeiro, a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que solidificou um novo delineamento de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar.

O segundo, aconteceu em setembro de 1996, quando foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Fundo da Educação foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O FUNDEF significou um avanço até certo ponto, pois a criação do fundo restrito ao ensino fundamental deixava em clara desvantagem o direito aos demais níveis e modalidades de ensino, como a educação infantil, o ensino médio e EJA.

Ao estabelecer os mecanismos compulsórios para o financiamento do ensino fundamental o FUNDEF abriu caminho para importantes mudanças tais como: a diminuição das diferenças de investimento por aluno(a)/ano no âmbito de um mesmo estado; a valorização

do magistério, uma vez que o FUNDEF sub-vinculou 60% dos seus recursos para o pagamento de professores do ensino fundamental; além de tornar mais claros e hábeis os critérios do sistema de partilha e das transferências legais, por meio de uma pequena reforma tributária (COSTA, 2014).

Algumas conquistas obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtien são evidentes: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% entre 4 e 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Ao lado de tais medidas, outros importantes passos foram dados no sentido de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, dentre outras. (BRASIL. MEC, 2014, p. 9).

No ano de 1996, foi estabelecida a Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que colaborou para regular os dispositivos constitucionais. Embora criticada por mostrar-se abaixo das expectativas das propostas das entidades envolvidas na defesa da educação pública, a LDB trouxe claros avanços.

A introdução da concepção de educação básica, agora explícita na LDB, que se estende da educação infantil ao ensino médio é um dos grandes progressos legais pós-Constituição. Ao afirmar que a educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica e visa ao desenvolvimento integral da criança, a lei define que o *lôcus* deste atendimento é no campo da educação e não da assistência social, como historicamente se constituía no Brasil. Firma-se na lei o caráter eminentemente pedagógico desta etapa da educação e a concepção de que sua função é cuidar e educar, que começava a ser explicitada nos documentos oficiais do início dos anos 1990 (BRASIL, IPEA, 2009, p. 29).

A partir da nova redação do inciso I do Artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, foi assegurada à Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Após anos de críticas sobre a não obrigatoriedade da educação infantil e ensino médio, o direito foi conquistado.

No que diz respeito ao ensino fundamental, a LDB define dispositivos e instrumentos que devem ser acionados para que o acesso seja assegurado, como o recenseamento da população em idade escolar, a chamada pública e o zelo junto aos pais ou responsáveis pela frequência escolar.

Sobre a crise entre o caráter propedêutico ou de preparação para o trabalho que girava em torno do ensino médio, na LDB consta, entre as finalidades específicas desta etapa, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando.

Após vigência de oito anos, com o fim do FUNDEF, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O principal avanço do FUNDEB em relação ao FUNDEF foi a abrangência, além da educação fundamental, dos demais níveis e modalidades como a educação infantil, o ensino médio e a EJA.

Ainda em cumprimento às determinações da Constituição de 1988, reafirmadas pela LDB de 1996, foi aprovado o PNE Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, no qual diretrizes e metas foram propostas para cada nível e modalidade de ensino, assim como capítulos específicos sobre o magistério, financiamento e gestão. O PNE foi estruturado em três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza (AGUIAR, 2010, p. 710). Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE foram:

[...] a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público (AGUIAR, 2010, p. 710).

Sobre os avanços do PNE 2001-2010 estão: Universalização do ensino - embora as metas ainda não tenham sido alcançadas em 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos ainda estavam fora da escola, uma queda de 1,1% em relação aos dados de 2001; Implantação do Ensino Fundamental de nove anos; Atendimento de 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos - a oferta de vagas na Educação Infantil apresentou duas situações distintas. Enquanto na pré-escola faltam apenas 2,4 pontos percentuais para atingir a meta proposta, na creche somente 17,1% das crianças eram atendidas, 33% abaixo da meta estabelecida; Implantação do piso salarial nacional e plano de cargos e carreira; Aprimoramento do sistema de informação e avaliação - com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (FERNANDES; RAMOS, 2010).

As metas não alcançadas pelo PNE 2001-2010 foram: Assegurar a EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular – ainda que tenha sido inclusa no FUNDEB, o que representou uma fonte de recursos para ampliar a oferta, a evasão permaneceu com índice alarmante de 43%; Redução em 50% da repetência e o abandono - no que diz respeito ao

abandono, os resultados são bons: entre 2001 e 2007, os índices no Ensino Fundamental caíram de 9,6 para 4,8% (exatos 50%). Mas a reprovação, por sua vez, aumentou de 11 para 12,1% no mesmo período. A porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental com idade acima da recomendada para a série que cursam caiu 35%, mas segue alta: 25,7% (um em cada quatro alunos), segundo dados de 2007; Erradicação do analfabetismo até 2010 – entre 2001 e 2008 a taxa de analfabetismo diminuiu apenas de 13% (16 milhões de pessoas) para 10% (14,5 milhões) (FERNANDES; RAMOS, 2010).

Com quatro anos de atraso, foi decretada e sancionada, em 20 de junho de 2014 a Lei Nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos (2014-2024), que trouxe como diretrizes:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (LEI Nº 13.005, ARTIGO 2).

Após a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) o Plano Nacional de Educação (PNE), passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou

a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Dessa forma, o PNE tornou-se a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (BRASI.MEC/SASE, 2014)

O direito constitucionalmente garantido à educação representa uma grande conquista para a população, contudo ainda não se pode afirmar que este direito se encontra plenamente concretizado, uma vez diversos entraves não permitem sua completa realização. A Constituição Federal afirma que deve ser garantido o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação” (ARTIGO 205), assim como deverá ser assegurada a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantido o padrão de qualidade. Embora haja esforços e progresso, este direito ainda não é respeitado em sua totalidade. Apesar dos avanços em termos de cobertura da educação básica, a aprendizagem efetiva ainda é um desafio para a educação brasileira.

Em junho de 2014 foi divulgada a versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, no qual são apresentados os resultados alcançados na busca pelo cumprimento das metas estabelecidas em Dakar e os desafios a serem enfrentados.

De acordo com o Relatório, sobre a Educação na Primeira Infância, correspondente a Educação Infantil (0 a 5 anos), a taxa de frequência à escola/creche cresceu de 55% (2001) para 78,2% (2012) na população de 4 a 5 anos e de 10,6% (2001) para 21,2% (2012) na população de 0 a 3 anos (BRASIL. MEC, 2014).

Na Educação Primária Universal, correspondente ao ensino Fundamental (6 a 14 anos) a taxa de frequência passou de 95,3% (2001) para 98,2% (2012). Sobre a Habilidade de Jovens e Adultos, considerando-se a população de 15 a 17 anos, a taxa de frequência manteve-se estável com discreta melhoria do atendimento de 81,1% (2001) para 84,2% (2012). No entanto, houve uma redução de 18,9% para 16,3% no número absoluto de jovens fora da escola. No que diz respeito à taxa de Alfabetização de Jovens e Adultos (população com 15 anos ou mais) esta passou de 86,7% (1999) para 91,3% (2012). A taxa de analfabetismo funcional na mesma faixa etária decresceu de 27,3% (2001) para 18,3% (2012). (BRASIL. MEC, 2014).

O Relatório destaca a política de inclusão e revela um crescimento das matrículas em Educação especial no período de 2000 – 2013. O atendimento dos alunos em escolas regulares e classes comuns cresceu 695,2%, enquanto o atendimento de escolas e classes especializadas cresceu 35,3% no mesmo período (BRASIL. MEC, 2014).

Entretanto, o direito à educação não só se limita à instrução, como idealizaram os revolucionários franceses como passo importante para desconstrução da servidão. Como afirma

Sacavino (2007) o direito à educação é muito mais do que o acesso à escola. O(A) cidadão(ã), criação das revoluções liberais, para se desenvolverem de forma integral tem outras necessidades de aprendizagem além da fala, da marcha, da socialização, pois os filhos da liberdade também tem necessidades de pertencimento à sua comunidade cultural e nacional, reconhecimento e respeito, dignidade, proteção social, qualidade de vida e bem estar, face a multiplicidade de povos, que na contemporaneidade se apresenta complexa e híbrida. (MOREIRA, 2006).

Para problematizar a cidadania no contexto da globalização, Cortina (2005), questiona: como entender que o universalismo liberal fundado na defesa dos interesses individuais se comprometa com a defesa dos interesses coletivos, como o reconhecimento a diversidade sócio-cultural? Quais as várias possibilidades de diálogos quando se trata das culturas?

Em regimes democráticos, onde a pluralidade e a diversidade sócio-cultural é princípio do Estado de Direito, as políticas de identidade e de educação em direitos humanos ocupam espaço na política educacional, como por exemplo, vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990, quando grupos até então postos à margem da vida cidadã, seja em movimentos de fechamento, hibridização, homogeneização, reconhecimento, lutam por equidade e justiça educacional.

Historicamente no Brasil, por exemplo, a distribuição do acesso à educação vem sendo distintamente desigual entre as múltiplas diversidades, da condição social à etnia. Embora a nacionalidade brasileira tenha sido construída com múltiplas culturas, o processo de globalização hegemônico gerou um processo de homogeneização que dificulta o reconhecimento das diferenças socioculturais como genuinamente brasileiro, ao ponto de a escola conviver com várias formas de violência e intolerâncias.

Moreira (2006) explica como a inserção de identidades (pessoal e nacional) e diversidades (linguísticas, étnicas, de gênero entre outras) no âmbito das práticas educativas, no diálogo com saberes e povos têm se ampliado com o processo de globalização, reinventando o currículo. Para a discussão no campo do currículo, persistem tensões e desafios:

a) À necessidade do diálogo entre as diferenças; b) às relações entre identidade e subjetividade; c) a importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo; d) aos espaços de ‘confinamento’ que podem ser criados em experiências pedagógicas multiculturalmente orientadas. (MOREIRA, 2006, p.13)

Para uma sociedade plural e democrática a ética intercultural parte da coexistência com os diferentes, nesse sentido qualquer justaposição, como foi a invasão cultural na colonização

do Brasil, corre o risco de hierarquização. A Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) da UNESCO apresenta dois objetivos a serem implementados com o apoio da escola para construir pontes entre os povos, que são:

(a) proteger e promover a diversidade das expressões culturais; (b) criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo; (c) encorajar o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz; (d) fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos; (e) promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional. (UNESCO, CONVENÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO E A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DAS EXPRESSÕES CULTURAIS, 2005)

Sobre a Paridade e Igualdade de Gênero, a educação escolar aponta uma participação parecida de meninos e meninas na composição das matrículas considerando a participação da população por gênero na respectiva faixa etária. De acordo com o Censo (2010), o percentual de homens e mulheres na faixa etária de 0 – 4 anos é 3,7% e 3,6%; de 5 – 9 anos, 4,0% e 3,9%; de 10 – 14 anos, 4,6% e 4,4% e de 15 – 19 anos, 4,5% e 4,4%, respectivamente. Uma tendência que, segundo o Relatório, já estava em curso antes mesmo da Cúpula de Dakar. Na educação infantil e no ensino fundamental, as diferenças nos percentuais de matrículas por gênero são da ordem de 5% ao longo do período, enquanto no ensino médio, essa relação chega à ordem de 18% a mais para o gênero feminino (BRASIL. MEC, 2014).

A perspectiva de incorporar significativa parte dos(as) brasileiros(as) excluídos em suas diversidades, dos livros, da escola, da universidade, da cultura, da vida vem se traduzindo na realização desde 2003, de conferências nacionais de promoção da igualdade racial, dos direitos da pessoa com deficiência, de políticas para as mulheres, da educação indígena, da educação no campo, de saúde mental, dentre outras; que se traduzem, mesmo com todas as tensões; em políticas de ação afirmativa para o ensino superior e adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas. (AVRITZER, 2009).

Sob o ponto de vista institucional foi criada no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas.

No âmbito legal, foram criados instrumentos como a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004).

No que diz respeito à valorização e multietnicidade e do plurilinguismo relativos aos Povos Indígenas, foi concebida a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas (BRASIL-MEC, 2014).

3.2.1. Direito a qualidade na educação: princípios e conceitos, contextos de produção e de estratégias políticas

Como bem assinala o documento da UNESCO/OREALC (2007), a educação de qualidade para todos é um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, objetivando assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por parte de toda a população.

Ao refletir sobre a qualidade da educação, tem-se em mente a sua variação de sentidos, pois a categoria qualidade implica diversos significados que podem não coincidir, uma vez que implica juízo de valor relacionado ao tipo de educação que se queira para formar o ideal de pessoa e de sociedade (UNESCO/OREALC, 2007). Dessa forma não pode ser única. Além disso, seu significado é estritamente relacionado ao seu tempo e espaço.

[...] Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso [...] (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 5).

A qualidade da educação é um fenômeno complexo e de múltiplas dimensões, nos basear simplesmente no reconhecimento da variedade e quantidade mínima de insumos considerados indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem é um erro, como também o é não os considerar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Para melhor compreendermos a perspectiva de qualidade da educação que norteias as ações políticas de nosso país, faz-se mister esclarecermos a concepção adotada pelos organismos multilaterais que exercem forte influência sobre a formulação de políticas educacionais no Brasil, tais como a UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL e o Banco Mundial.

A UNESCO/OREALC aponta no documento “Educação de Qualidade para Todos: um assunto dos direitos humanos” (2007) à necessidade de melhorar o desenho das políticas

públicas, de desenvolver ações específicas para conseguir uma educação de qualidade para todos. O documento afirma que as qualidades exigidas do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos atribuídos à educação em um dado momento e em uma sociedade concreta.

Interpretações científicas são elaboradas por pesquisadores, formuladores de políticas e instituições responsáveis pelos recursos públicos e privados que investem na educação para tornar possível os juízos ou valorizações partilhadas sobre o fenômeno da qualidade. Frequentemente, esta se reúne com eficiência e eficácia, considerando a educação como um produto e um serviço existente no mercado para satisfazer os usuários. Embora tais dimensões sejam fundamentais para avaliar a qualidade, a educação se ampara num conjunto de valores e concepções que determinam amplamente o juízo de valor que se faz sobre sua qualidade. Ainda há casos em que a qualidade da educação não se define de forma explícita, mas se constrói em uma série de indicadores para medi-la, indicadores estes que podem transparecer o enfoque no qual se baseiam (UNESCO/OREALC, 2007).

De acordo com a UNESCO (2005 apud UNESCO/OREALC, 2007) pode-se deduzir diferenças substanciais das principais correntes interpretativas da educação no que concerne ao que constituirá a qualidade. Nos enfoques humanistas, o importante é o desenvolvimento das capacidades dos educandos para que construam significados e deem sentido ao que aprendam, sendo o professor um mediador. Para tal, recomenda-se que os planos de ensino considerem as características e necessidades de cada aluno para aprender. As correntes condutoras, por sua vez, destacam a importância do ensino estruturado, regulando o aprendizado do aluno e verificando seus resultados. Cabe então ao docente a tarefa de dirigir a aprendizagem e controlar estímulos e respostas. Nos enfoques críticos, que abarcam grande diversidade de teorias, estimula-se a análise crítica da realidade e preocupação principal é que a educação “contribua para a mudança social e para a redução das desigualdades, promovendo a autonomia e a emancipação dos marginalizados” (p.30). Na América Latina e Caribe todos esses enfoques se fazem presentes nos debates acadêmicos, na formulação de políticas e nas práticas pedagógicas.

Nas sociedades latino-americanas e caribenhas existe um consenso no que diz respeito à baixa qualidade do ensino, o que se traduz nos esforços realizados para aumentar o tempo de aprendizagem, definir novos currículos, elaborar materiais didáticos ou formar os docentes. A percepção de baixa qualidade se baseia nos resultados insatisfatórios de aprendizagem obtidos em medições e avaliações comparadas, principalmente em leitura, redação e matemática. Ainda que as tais competências sejam à base dos demais aprendizados, basear a definição da qualidade da educação somente em resultados da aprendizagem em determinadas áreas, pode incorrer no

risco de distorcer tanto a formulação de políticas quanto a atividade docente (UNESCO/OREALC, 2007).

A UNESCO/OREALC (2007) destaca três principais distorções ocasionadas pela definição de qualidade baseada nos resultados. A primeira distorção é o reducionismo instrumental, que limita a qualidade aos aspectos mensuráveis por meio de provas padronizadas, escanteando aprendizados vitais que dificilmente podem ser avaliados por esse tipo de instrumento, como a criatividade, resolução de conflitos, cuidados com o meio ambiente, entre outros. Se políticas baseadas em incentivos aos resultados obtidos em provas padronizadas forem implementadas, pode-se ocorrer o empobrecimento da educação com perdas importantes para as áreas curriculares mais distantes das medições, “mas que contemplam aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades” (p.30).

A segunda distorção, a normatividade enganosa, consiste em atribuir às medições tal peso, que as perguntas e temas propostos nas avaliações terminam por transformar as práticas docentes e os objetivos mais gerais da educação no país. Termina-se valorizando apenas aquilo que é objeto de avaliação.

A terceira distorção é o reducionismo racionalista, que consiste em confundir os fenômenos com as explicações dos próprios fenômenos. Supor que modificando positivamente os fatores estudados, serão produzidos automaticamente e imediatamente melhoras nas aprendizagens. No entanto, modificações sobre os fatores que limitam a aprendizagem é um aspecto fundamental a se considerar, mas não resolve prontamente o problema, dadas as dimensões subjetivas da aprendizagem, cuja transformação é complexa e imprevisível (ROJAS, 2006 *apud* UNESCO/OREALC, 2007).

Segundo a UNESCO na América latina e Caribe podem ser observadas duas interpretações acerca do que seja qualidade da educação. “A primeira concebe educação como a base da convivência e da democracia, privilegiando as dimensões dos cidadãos, dimensões cívicas e valores” (2007, p.31). A segunda se refere aos efeitos socioeconômicos da educação, “em termos de limitações ou aportes ao crescimento econômico, o acesso ao emprego e à integração social” (2007, p.31). Para melhor compreendermos essas interpretações, conheceremos adiante a agência coordenadora das políticas de desenvolvimento da América latina e Caribe, a CEPAL.

A CEPAL é uma agência criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), em 1948, composta por 44 países membros⁴ e 8 associados⁵, sendo estes países da América Latina e o Caribe, e alguns países da América do Norte e da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. Nasceu com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe, bem como o desenvolvimento social e sustentável (BERNARTT, 2011).

O documento da CEPAL enfatiza a necessidade de desenvolvimento de ferramentas e diagnóstico por meio de provas ou outros instrumentos de apreciação da qualidade, pois consideram que a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para a orientação de possíveis intervenções.

La evaluación educativa radica principalmente en la aplicación sostenida de sistemas de medición de calidad y logros educacionales. En la medida que se instituyan sistemas confiables de medición, se podrá optimizar el uso de recursos para apoyar a las escuelas más necesitadas (como ya ocurre en algunos países); compatibilizar las reformas proyectadas con la situación existente (en materia curricular, de textos, de cambios en sistemas pedagógicos); y recompensar las mejoras en logros de las escuelas (CEPAL, 2000, p.100)

Sugerem para o alcance da qualidade educacional, além das ferramentas diagnósticas: dotar as escolas de suporte tecnológico; imprimir mais força e dinamismo aos currículos escolares; aumento da jornada escolar e melhoria da infraestrutura.

Aumento decidido en la calidad de la educación. Implica seguir avanzando en herramientas de diagnóstico como son las pruebas de medición de la calidad para darle mayor pertinencia a intervenciones futuras; tomar acciones más resueltas para actualizar estilos de aprendizaje y de enseñanza; dotar a las escuelas con un soporte informático y de tecnología audiovisual que permita transmitir a los educandos nuevas destrezas de adquisición de información y conocimientos; imprimirle mayor fuerza y dinamismo al mejoramiento curricular y la capacitación docente; extender jornadas escolares y dotar de mayor infraestructura escolar a las escuelas (CEPAL, 2000, p.95).

⁴ Estados-membros: Alemanha, Antigua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

⁵ Países-membros associados: Anguilla, Antilhas Holandesas, Aruba, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens dos Estados Unidos, Montserrat, Porto Rico, Ilhas Turcas e Caicos

Sobre as orientações da CEPAL, podemos afirmar que o Brasil tem realizado esforços neste sentido. No que diz respeito desenvolvimento de ferramentas e diagnóstico, foram implementados gradativamente sistemas de avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), o que tem permitido um monitoramento do desempenho dos estudantes e das instituições de ensino. Destaca-se também a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina informações sobre o desempenho dos exames (SAEB) com informações sobre o rendimento escolar (aprovação). O país também passou a integrar iniciativas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA – *Programme for International Student Assessment*) (BRASIL. MEC, 2014).

De acordo com a versão preliminar do Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015 (2014), no período de 1992 – 2011, dezoito estados e o Distrito Federal criaram e desenvolveram sistemas de avaliação a partir de metodologias e objetivos distintos, mas com o propósito de focalizar as atenções nos resultados com vistas a obtenção de subsídios para orientar políticas públicas na área educacional, fazendo parte inclusive, das ações de acompanhamento às escolas em municípios.

O Relatório ainda reconhece que o sistema de avaliação em larga escala não ocorre de modo homogêneo em todos os estados e municípios brasileiros, embora a mesma oriente as políticas dos entes federados, e já esteja incorporada às rotinas escolares. No SAEB, por exemplo, a avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), é realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 5º ano e 9º ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por turma.

Estes critérios excluem escolas pequenas, geralmente situadas nas regiões rurais, com classes multisseriadas e de baixa infraestrutura, justamente estas são o foco do presente estudo. Segundo dados do Censo Escolar de 2011 (IPEA, 2012), 45.716 escolas do Brasil ainda possuíam salas multisseriadas. Destas, 42.711 ficam na zona rural, com 1.040.395 matrículas e 3.005 na zona urbana, com 91.491 estudantes matriculados. Se os objetivos da avaliação são contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, reduzir de desigualdades e democratização da gestão do ensino público e buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL. MEC/INEP, 2011, p.8), tais escolas com realidades tão desiguais não poderiam ser excluídas.

Recentemente, a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na qual todos(as) os(as) alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas deverão participar, independentemente do número de estudantes matriculados(as).

No que concerne à orientação da CEPAL sobre o aumento da jornada escolar, foi implantado no Brasil o Programa Mais Educação, que inicia o processo de instituição da educação básica em tempo integral. Contudo, nem todas as escolas puderam ser beneficiadas, assim como nem todos os alunos - foram selecionados principalmente aqueles que apresentam baixo rendimento. O programa conta com monitores(as), aos(as) quais não são exigidos o nível superior ou qualquer formação, a remuneração é feita através de bolsas que variam de acordo com a carga horária exercida. Para Oliveira & Menegão programas como este

[...] contribuem para a desvalorização e precarização da profissão docente. Estes introduzem nas escolas – por meio dos próprios sistemas públicos, organizações e parcerias entre ambos – “monitores”, “oficineiros”, “tutores”, “trainers”, ou seja, profissionais sem experiência/qualificação docente, contratados temporariamente para atuar com os alunos em atividades culturais, esportivas, artísticas, e de reforço escolar, especialmente em escolas de vulnerabilidade social, 12 caracterizando a natureza marginal desses programas. Por trás disso, nota-se a desresponsabilização do Estado em prover professores bem formados na área e em melhorar as condições de trabalho da categoria docente (2012, p. 657).

Além da UNESCO e CEPAL outro organismo fundamental no processo de definição do entendimento sobre a qualidade da educação é o Banco Mundial⁶. A concepção de qualidade presente em seus documentos está voltada para a mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos por meio da medição dos processos de ensino aprendizagem.

Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996). O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos

⁶ O Banco Mundial é um organismo multilateral criado em julho de 1944 em resultado dos acordos da Conferência de Bretton Woods. Esses acordos tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, país que despontava no cenário internacional como potência econômica e militar, tendo como principais incrementos a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. Criados, em teoria, com o objetivo de reconstruir, estabilizar e desenvolver a economia mundial (RACHED, 2008).

melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996 *apud* DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007).

Os processos de gestão também aparecem como estratégia para a melhoria da qualidade educacional. O Banco Mundial aponta que deve ser estimulada, nos projetos educacionais, uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional. Sinaliza ainda, que essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, atenção à formação docente e uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007).

Para o Banco Mundial, o fator decisivo para que a qualidade se efetive nas escolas é tornar o(a) aluno(a) foco central do sistema educativo, de modo que sejam ativos(as) no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os(as) professores(as) seriam facilitadores do ensino. (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007).

As convergências entre as propostas do Banco Mundial e a educação brasileira, de acordo com Altmann (2002), podem ser percebidas na própria LDB, que apresenta uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base, por meio de um currículo mínimo, mas na saída, mediante a avaliação final, a exemplo da Prova Brasil, aplicada nos últimos anos da primeira e segunda fase do ensino fundamental e o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), aplicado após a conclusão do ensino médio.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é também um exemplo do investimento visando qualidade da educação que converge com as recomendações do Banco Mundial. De acordo com a versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014), o principal objetivo do programa é auxiliar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa foi gradativamente ampliado, até o início dos anos 2000, somente estudantes do ensino fundamental eram beneficiados. Atualmente existem: PNLD Idade Certa, livros de literatura para turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental; PNLD Campo, material didático específico para turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas rurais e PNLD EJA, livros para jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica. O PNLD também atende aos alunos com

deficiência, por meio de obras didáticas e paradidáticas em formatos digitais acessíveis, em Braille e Libras (BRASIL. MEC, 2014).

Outro aspecto importante a ser compreendido é a concepção de qualidade adotada pelo documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE, da qual nasce o Plano Nacional de Educação – PNE.

A CONAE constitui-se [...] em um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado. (BRASIL, 2010, p.12).

A construção de um sistema nacional articulado de educação caracterizou-se como o principal tema da Conferência e perpassou a discussão dos seis eixos que nortearam a discussão: eixo I – Papel do Estado na garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da educação nacional; eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; eixo IV – Formação e Valorização dos(das) Profissionais da educação; eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social; eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (SILVA, 2013).

Notamos assim, que a qualidade aparece destacada nos eixos I e II, mas também perpassa pelos demais.

Ao eleger a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações e conferindo a ela uma dimensão social e histórico-política e, portanto, inclusiva, a constituição do referido Sistema Nacional de Educação significará investimento na educação e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros (BRASIL, 2010, p.30).

Para Neves (2013), na qualidade social da CONAE, a avaliação emancipatória é compreendida como avaliação do processo educativo em sua totalidade, superando o rendimento escolar, abrangendo às condições de realização das atividades de ensino. O autor ainda destaca que, embora o projeto do PNE 2011-2020 – atual PNE 2014-2024 - encaminhado ao Congresso Nacional não tenha se reportado à expressão “qualidade social”, não significa que o PNE não tenha considerado a redefinição feita pela CONAE sobre a noção de qualidade

social.

Ao utilizar o termo “redefinição” sobre a noção de qualidade social, Neves (2013) refere-se à concepção adotada no documento anterior, o PNE 2001-2010, uma vez que no debate educacional dos anos 90, duas concepções de qualidade da educação se confrontavam: a concepção de qualidade total e a concepção de qualidade social. A primeira direcionava-se para a preparação da mão de obra adaptada às exigências do trabalho nas formações sociais capitalistas, objetivando o desenvolvimento econômico. A segunda objetivava a formação humana para a transformação das relações sociais vigentes. Ainda segundo o autor:

Essas concepções de qualidade de ensino, de certa forma, explicitavam a dicotomia naquela conjuntura, em relação à compreensão das funções sociais da educação escolar. A dimensão técnica da educação escolar – educação para o trabalho – era entendida, então majoritariamente, como campo de interesse das várias frações do empresariado e a dimensão ético-política dessa educação – educação para a cidadania – era tida como prerrogativa de uma proposta educacional de interesse do conjunto dos trabalhadores, embora a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, já tivesse enunciado como objetivos da educação brasileira o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Os representantes dos trabalhadores no debate educacional no limiar do século XXI não tinha clareza quanto aos fundamentos da relação entre educação e produção na ótica do trabalho. Isso significa que o conceito de politécnica defendido por intelectuais de esquerda e difundido em diferentes espaços sociais nos anos finais da década de 1980 e iniciais de 1990 não foi suficientemente apropriado pelos sujeitos políticos coletivos identificados com o projeto democrático de massas e nem assimilado no fazer docente das escolas públicas brasileiras. (NEVES, 2013, p. 31).

Para o autor, o documento final da CONAE, que tratou das diretrizes do PNE 2014-2024, representou uma continuidade histórica da proposta educacional em curso, apresentando diversos termos utilizados nos anos de 1980 e 1990 por segmentos progressistas da sociedade com significados diferentes e até mesmo opostos, configurando-se numa estratégia de atrair pessoas e organizações anteriormente contrárias ao projeto neoliberal de educação.

O documento da CONAE também aponta a necessidade de construção de “parâmetros de qualidade” que envolvam as dimensões intra e extraescolares (GADOTTI, 2013, p.3). No plano intraescolar a qualidade da educação inclui condições de oferta de ensino, gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização docente, o acesso, a permanência e o desempenho da escola (GADOTTI, 2013). As dimensões extraescolares envolvem o espaço social e as obrigações do Estado. O espaço social refere-se principalmente à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos. As obrigações do Estado e aos direitos dos cidadãos, inclui a garantia de padrões de qualidade, igualdade de condições para acesso e

permanência, definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidade de ensino, implementação de um sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e garantir a melhoria da aprendizagem, implementação de programas de livro didático, merenda escolar, saúde escolar, transporte, recursos tecnológicos, segurança escola, entre outros. Assim, as dimensões intra e extraescolares devem se articular na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades (DOURADO & OLIVEIRA, 2009).

Garantir padrões de qualidade com base em dimensões intra e extraescolares, significa também garantir, a partir destes, a equidade. Considerando que “a equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos” (UNESCO/OREALC, 2007, p. 41), garantir as dimensões intra e extraescolares torna a educação mais justa, uma vez que garante a igualdade de oportunidades e de condições.

Para Gadotti (2013), a qualidade da educação é ameaçada pelo o instrucionismo, pela desprofissionalização do professor, pela crise de ineditismo e pelo mercantilismo.

Sobre o instrucionismo, o mesmo assinala que o(a) professor(a) instrucionista não aprende, apenas reproduz o livro texto, o manual, não tem autonomia. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos, não se mede em reprodução de conteúdos, mas pela criação de conhecimentos através de pesquisas, leitura e reflexão, em outras palavras, pela construção de aprendizagens.

No que diz respeito à desprofissionalização do(a) professor(a), Gadotti (2013) denuncia a existência de empresas que dispõem o trabalho docente à escolas e universidades. O trabalho docente é terceirizado, onde o professor se dedica unicamente ao tempo da aula, não existe o acompanhamento, a dedicação e avaliação permanentes. Sendo que o professor, para integrar a busca pela garantia da qualidade da educação deve integrar-se e participar ativamente de um projeto de escola e sociedade.

Neste sentido, Ball (2005) afirma que o profissionalismo está sendo desalojado. Como uma categoria pré-formada, ele baseia-se em uma relação entre o profissional e o seu trabalho, em uma reflexão moral sobre a tomada “correta” de decisões. Para o autor, o termo profissionalismo baseia-se em ambiguidade e pluralismo, pois estes desenvolvem a responsabilidade moral pela ação. Eliminada a reflexão moral e o diálogo, o profissionalismo deixa de existir. Nos dias atuais esse termo assume um significante semelhante, mas novo. O “novo profissionalismo”, “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo” ou “profissionalismo pós-moderno” diferencia-se completamente daquilo que podia ser compreendido como

profissionalismo.

Ainda de acordo com o autor, os principais pontos de diferença entre o profissionalismo e o pós-profissionalismo são a redução do segundo a obediência de regras e a confinação do profissionalismo à uma forma de desempenho, que considera somente a satisfação de julgamentos fixos e impostos externamente. “A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou adaptação” (BALL, 2005, p. 543).

Sobre a crise de ineditismo, Gadotti (2013) afirma existir uma repetição sem sentido na educação. Para ele, educação tem sido incapaz de se transformar e sair de si mesma, e para ser inédita precisa ser transformadora, e para tal precisa transformar a si mesma.

Quanto à mercantilização da educação, Gadotti (2013) coloca que esta estipula o padrão de “qualidade total”, oposto ao conceito de “qualidade social”. Trata-se de um conceito que reduz tudo à mercadoria, inclusive um direito como a educação. Tudo pode ser comprado, vendido ou negociado.

Ball (2008, *apud* HYPÓLITO, 2010), numa perspectiva semelhante faz uso do que intitula de categoria de mercado. O autor coloca de um lado, as relações entre educação e mercado - que transformam a primeira em mercadoria atrativa, como é o caso da educação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e até mesmo inicial de professores(as) - e do outro, a introdução da lógica de mercado no interior das escolas, por meio de parcerias público-privado.

Complementando com Oliveira e Menegão (2012, p.657):

[...] a lógica de mercado não é apropriada para prover educação pública. A competição por clientes, o atendimento ao público de forma diferenciada e a oscilação de oferta fazem parte da esfera do mercado, mas perdem o sentido quando são transpostas para a esfera pública, encarregada de prover direitos sociais que devem ser garantidos a todos, independente do poder político e da posição na esfera produtiva. As esferas pública e privada podem coexistir, mas possuem objetivos de natureza distinta e devem ser regidas de acordo com a lógica coerente com seus objetivos.

Para Hypólito (2010), o que deve ser destacado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais difundidos pelo mercado. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a

ser considerado como deficiência de seus usuários.

O direito a educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência na educação básica, mas também a garantia de padrão de qualidade. A concepção qualidade passou por modificações ao longo dos anos, chamando a atenção para a transformação de seu padrão na busca de assegurá-la enquanto direito de todos e como parte integrante do direito público e subjetivo à educação básica (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2003).

No Brasil, Oliveira e Araújo (2003) assinalam que a concepção de qualidade foi percebida de três formas diferentes. “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados” (p.6).

O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. A sociedade brasileira aprendeu a conviver primeiramente com a escola cujo acesso era insuficiente para atender a demanda, pois o ensino era organizado para atender a interesses e perspectivas de uma minoria. A qualidade decorria de mecanismos de seleção extra e intraescolares. Assim, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. Com a expansão e democratização do ensino, foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação, cujas experiências culturais eram diferentes daquelas que antes formavam o grupo de usuários da escola. Em outras palavras, com o processo de expansão foram incorporadas à escola as tensões, as contradições e as diferenças da sociedade (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2003).

A partir dessa lógica da existência de um primeiro critério de qualidade condicionado pela oferta limitada, a política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era relativamente simples: bastava construir prédios escolares. Os políticos brasileiros, via de regra, ficaram divididos entre as reivindicações populares pela ampliação das oportunidades de escolarização, mediante a construção de mais escolas, e as exigências de racionalidade administrativa relativas ao equilíbrio nos orçamentos dos executivos (Beisiegel, 1964). Assim, a partir de 1940 a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2003, p. 9).

A ampliação da oferta gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos destes novos usuários da educação pública, uma vez que não tinham as mesmas experiências culturais do grupo anteriormente dominante no espaço educativo público. E a escola não se preparou

para receber essa nova população. Oliveira e Araújo (2003) destacam que os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos do acesso para a permanência com sucesso no interior da escola. Os autores afirmam que no final dos anos 70 e nos anos 90, um segundo indicador foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A comparação entre a entrada e saída de alunos do sistema escolar tornou-se a medida de qualidade da escola.

Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2003, p. 10).

Durante a década de 90, buscou-se a regularização do fluxo no ensino fundamental por meio de ciclos de escolarização, da promoção automática e dos programas de aceleração da aprendizagem. Embora tenham sido difundidos a partir da promulgação da LDB/96, estes mecanismos já vinham sendo adotados desde a década de 80. A adoção desses mecanismos evitaria que sistemas internos de seletividade escolar, que consistiam na reprovação e exclusão como evasão, atuassem. A questão é que, embora exercesse impacto sob os índices utilizados até então para medir a eficiência do sistema de ensino, os mecanismos não atuavam diretamente sobre o problema da baixa qualidade (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2003).

Se as políticas de aprovação automáticas incidem sobre os índices de produtividade dos sistemas, um novo problema nasce, uma vez que os índices de aprovação deixam de ser uma medida adequada para a verificação da qualidade, esta se torna mais complexa. Partindo dessa dificuldade, a educação brasileira incorpora um terceiro indicador de qualidade, que é a capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados de larga escala. Este tipo de indicador é também o que Ball (2005, p. 543) denomina tecnologia performativa. A tecnologia performativa é um “método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança”, baseia-se na qualidade, na padronização e na avaliação principalmente externa e em larga escala.

Atualmente, podemos afirmar que os indicadores de qualidade envolvem principalmente os testes padronizados, mas não apenas este. O IDEB, por exemplo, calcula os resultados dos testes unindo-os às estatísticas relacionadas ao fluxo escolar. Dessa forma, embora estejamos de acordo com as descrições feitas por Oliveira e Araújo (2003) sobre por dos três momentos relacionados à concepção de qualidade, acrescentamos aqui o quarto

momento, no qual a qualidade é concebida por meio dos resultados educativos, medidos através do desempenho cognitivo dos estudantes em testes estandarizados, e a articulação destes as informações referentes ao fluxo escolar.

Além da multiplicidade de formas, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p. 18)

A versão parcial do Relatório da Educação para Todos 2000-2015, reconhece que a qualidade da educação abrange o acesso, que requer infraestrutura e recursos humanos, a permanência e o sucesso escolar. Para tanto, aponta a demanda de investimentos na valorização docente, transporte escolar, livro didático e ampliação da jornada escolar. Notamos assim, que existem esforços no sentido de criar condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade da educação. No entanto, o reconhecimento destes esforços não significa afirmar que este direito já esteja concretizado. Ainda há muito a ser feito e inúmeros desafios a serem enfrentados.

4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ESTRATÉGIA POLÍTICA NO ENFRENTAMENTO À RETENÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O capítulo apresenta as políticas e iniciativas de enfrentamento ao problema da retenção escolar, aonde são descritas políticas, estratégias e programas atuais que buscam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, como também atuar mais diretamente sobre o problema, como o regime de ciclos, a progressão continuada, promoção automática e as classes de aceleração.

Nesta perspectiva, descreveremos a seguir o que tem sido feito na busca pela melhoria da qualidade escolar e as políticas de enfrentamento do fenômeno da retenção/repetência.

4.1. Políticas, estratégias e programas de inclusão da qualidade na educação básica

Compreendendo-se que o combate ao fracasso escolar exige medidas não só no campo do ingresso e permanência, como também necessita de ações que possam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, descreveremos a seguir as políticas, estratégias, e programas lançados pelo governo federal e apresentadas na versão parcial do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, visando atender os objetivos da Cúpula Mundial da Educação em Dakar e, consequentemente assegurar a melhoria da qualidade da educação no país.

De acordo com o relatório, as estratégias adotadas se orientam por iniciativas que envolvem marcos legais e institucionais; instrumentos de planejamento, financiamento e avaliação; insumos para assegurar o acesso e a qualidade da oferta; e, mecanismos de participação e mobilização da sociedade civil.

Sobre os marcos legais, além da Lei que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (Lei nº 9.394/96), duas outras asseguram o financiamento da educação – as leis de criação do Fundef (Lei nº 9.424/96) e posteriormente do Fundeb (Lei nº 11.494/07), destacamos a Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares (Lei nº 10.639/2003), a Lei que torna obrigatório o ensino das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares (Lei nº 11.645/2008) e a Lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério

público da educação básica (Lei nº 11.738/08), como também destacamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada com força de Emenda Constitucional, que institui o paradigma da educação inclusiva e estabelece compromissos aos Estados-Partes (BRASIL. MEC, 2014).

Recentemente foi homologada a Resolução Nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A resolução, além de colocar o aumento da carga horária mínima para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico dos cursos de formação inicial de professores(as), também resolve que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o que demonstra o empenho em se promover uma formação inicial que articule os processos de ensino e aprendizagem, educação inclusiva, bem como que abranjam da organização e gestão da educação básica. Sobre a formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que esta deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção indenitária do(a) profissional do magistério. Outra sinalização importante das novas diretrizes, é que as formas de organização e gestão da educação básica, abrangendo as orientações curriculares, os entes federados e os respectivos sistemas de ensino e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor(a)/educando(a), levando em consideração as características dos(as) educandos(as), do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

Quanto aos instrumentos de planejamento registramos no campo da educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PDE foi lançado em 2007 com a finalidade de reunir em um instrumento único ações diversas do governo federal. Buscando um regime de colaboração entre os entes federados, foi estabelecido um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, integrado por 28 metas. O PAR faz parte do PDE, tendo sido elaborado “com o objetivo de colocar à disposição de estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica pública”

(BRASIL. MEC, 2014, p. 72). No âmbito escolar os principais elementos de planejamento são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola), este último uma exigência do governo federal para a transferência de recursos para a escola pública.

O financiamento tem como principais mecanismos redistributivos o FUNDEB, junto com o Salário-Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FUNDEB promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da Educação Básica pública (creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos). Tal procedimento tem por base de cálculo dados do Censo Escolar do ano anterior. O Fundo terá vigência de 14 anos (até 2021) (BRASIL. MEC, 2014).

O Salário- Educação, por sua vez, é uma contribuição social equivalente a 2,5% de pagamentos recolhidos pelas empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, conforme se vê no Artigo 212 da Carta Magna, alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006:

§5º. A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§6º. As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

No que diz respeito ao FNDE, este é uma autarquia do Ministério da Educação, é o órgão do governo federal responsável tanto pela gestão da arrecadação da contribuição social do Salário-Educação quanto pela distribuição dos recursos, na forma prevista na legislação. Tais recursos financiam os grandes programas federais em educação e ações de formação continuada de professores, além de construções de escolas (BRASIL. MEC, 2014).

Quanto aos insumos (investimentos e custeios), o relatório afirma que diante da importância de se investir em infraestrutura escolar adequada, materiais pedagógicos, alimentação, transporte e outros fatores que contribuem para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes, em especial aqueles que mais precisam do apoio de iniciativas governamentais, alguns programas foram centrados em tais necessidades, relacionadas a livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), alimentação (Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE), transporte (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e Caminho da Escola) e recursos para manutenção de escolas (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE) (BRASIL. MEC, 2014).

Sobre a avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é o principal responsável pela avaliação da educação brasileira. A avaliação tem se dado por meio de testes de larga escala, que servem de subsídios para a orientação de políticas públicas na área educacional, chegando, inclusive, a fazer parte das ações de acompanhamento às escolas (BRASIL. MEC, 2014).

Atendendo aos interesses da sociedade civil organizada, o Ministério da Educação tem promovido o debate das grandes questões nacionais através de amplas consultas feitas à sociedade civil sobre os rumos necessários à melhoria da Educação brasileira, sob a forma de conferências municipais e estaduais de educação que convergem para a culminância do processo de discussão ocorrido nas etapas anteriores – a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em 2010, coordenada pelo Ministério da Educação, ocorreu a I CONAE que envolveu ampla mobilização de segmentos organizados do campo educacional e resultou no documento final que ofereceu subsídios à elaboração da Lei 13.005 que aprovou em 07 de julho de 2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Já em novembro de 2014 ocorreu a II CONAE, “que teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (DOCUMENTO FINAL, CONAE, 2014, p.08)

Considerando que as políticas são ações do governo visando concretizar orientações constitucionais e da legislação, podemos citar como importante ação o alargamento do conceito de escolaridade obrigatória e gratuita, cuja faixa foi ampliada de 7 a 14, para 4 a 17 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. O que também se configura como uma grande conquista na garantia do direito à educação.

Os programas concretizam as estratégias adotadas para o desenvolvimento das políticas. Alguns deles são universais, sendo aplicados em todas as escolas do país, estes são os chamados Programas Suplementares. São exemplos de Programas Suplementares: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e Caminho da Escola; e, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL. MEC, 2014).

Além dos programas suplementares, alguns programas possuem foco mais direto. Selecionamos aqueles direcionados ao ensino fundamental e área do campo, uma vez que o presente estudo terá como sujeitos participantes da pesquisa, professores(as) alfabetizadores(as) de escolas situadas nas áreas rurais do município de Santa Helena – PB.

O *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*, instituído pela Portaria nº 86/2013, tem como metas a implementação da política de educação do campo, de acordo com o decreto nº 7.352/2010, apoiando ações para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, a formação inicial e continuada de professores(as) e a disponibilização de material didático específico aos(as) estudantes do campo e quilombola (BRASIL. MEC, 2014).

O *Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, incluindo acompanhamento pedagógico, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, comunicação e uso das mídias, direitos humanos, educação ambiental, promoção da saúde e investigação no campo das ciências da natureza (BRASIL. MEC, 2014).

O *Plano Nacional de Formação de Professores(as) (Parfor)* é um programa emergencial implantado em regime de colaboração com a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. Os objetivos do programa são induzir e fomentar a oferta da educação superior gratuita de qualidade para professores(as) em exercício na rede pública da educação básica, para que estes(as) possam obter a formação exigida pela LDB, assim como também possam contribuir com a melhoria da educação básica (BRASIL. MEC, 2014).

A *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, iniciativa do MEC delegada à Capes, foi institucionalização pelo Decreto Presidencial nº 5.800, de 8/6/2006. Seu objetivo é incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores(as) para Educação Básica ofertados na modalidade a distância, “se colocando como uma alternativa imediata para um problema crônico: a carência de professores para atuarem na Educação Básica” (BRASIL. MEC, 2014, p. 111).

O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* tem como principal objetivo enfrentar o desafio do baixo rendimento da aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Trata-se de um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL. MEC, 2014).

O presente estudo está estritamente relacionado ao PNAIC, uma vez que estabelecemos como critério de amostra a seleção de professores(as) que participassem do programa. Assim, discutiremos o PNAIC logo mais, não somente como programa que visa a qualidade da

educação básica, mas também como estratégia de combate a retenção/repetência nas séries iniciais.

4.2. Estratégias e programas de combate a retenção escolar

De acordo com Ferrão, Beltrão e Santos (2002), as soluções para o fenômeno da retenção/repetência escolar têm sido discutidas desde os anos finais da década de 50, mas somente nos anos 80 surgem propostas consistentes para a sua implementação, sob a forma de organização do ensino em ciclos, fases ou etapas, ou ainda progressão continuada e promoção automática. As autoras e autor destacam a importância de se preservar a qualidade da educação, independente de qual seja a medida implementada para a correção da defasagem idade/série. Esta deve garantir que a promoção formal do(da) aluno(a) corresponda efetivamente a promoção real e, conseqüentemente, que os alunos diplomados pelo Ensino Fundamental tenham não somente a idade adequada, mas principalmente “o domínio de conhecimento e aptidões necessários ao pleno exercício da cidadania” (*ibidem*, p.53).

O complexo desafio de combater o fenômeno da retenção/repetência não tem soluções simples. Inicialmente, podemos destacar aqui a LDB/96, que em seu Art. 12, estabelece aos sistemas de ensino em seu parágrafo V, a incumbência de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (BRASIL, 2013, p.15), assim como em seu Art. 13, parágrafo IV, institui aos(as) docentes a incumbência de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (*idem*). A LDB/96 também faculta à educação básica sua forma de organização.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2013, p. 17).

Jacomini (2009), discute os ciclos e a progressão continuada como uma forma de organização do ensino favorável à democratização da escola e da educação. Para a autora, esse tipo de organização é potencialmente capaz de dar centralidade aos processos de ensino e aprendizagem em contraposição aos processos de seleção e exclusão. Destaca ainda que historicamente o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em séries com reprovação anual, um tipo de organização que requer homogeneidade dos grupos-classes. Assim, para que aprendam os conteúdos, seria necessário de cada criança ou adolescente colocado em cada série

tenha mais ou menos as mesmas condições, sejam elas em relação às experiências de aprendizagem ou quanto à capacidade intelectual. Dessa forma, “no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série”. (*ibidem*, p.560).

De modo geral, as propostas de organização em ciclo são respaldadas nas teorias do desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos predeterminados do processo de ensino e aprendizagem. Elas propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. (JACOMINI, 2009, p. 563).

Ainda de acordo com Jacomini (2009), devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas conjuntamente, é comum a compreensão de que correspondam à mesma coisa, faz-se importante assim, esclarecer que *os ciclos* dizem respeito a como organizar o ensino em contraposição à seriação, enquanto que a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo, oposto a prática de reprovação anual.

A organização do ensino em ciclos tem como objetivo garantir que todos(as) os(as) alunos(as) concluam a educação obrigatória. No ciclo, todos(as) os(as) alunos(as) devem concluir o ensino fundamental dentro do tempo de vigência esperado, ou seja, nove anos. A diferenciação passaria a incidir sobre o modo e intensidade do acompanhamento pedagógico. Assim, embora o tempo de realização da educação obrigatória seja o mesmo para todos, os percursos podem ser diferenciados. Nessa perspectiva, a escola se adéqua às necessidades dos(das) educandos(as) e não o inverso, como tradicionalmente acontece. Segundo Jacomini (2009, p 563).

A organização e os procedimentos pedagógicos devem estar a serviço das demandas trazidas pela diversidade que caracteriza a escola pública. Não se trata de diferenciar a qualidade ou quantidade de conhecimento, mas nos procedimentos para que esse conhecimento possa ser apropriado para todos.

Sobre a progressão continuada, Jacomini (2009) coloca que, mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do ensino manteve características da escola tradicional seletiva. Para superar as práticas de reprovação, de acordo com a autora, é fundamental questionar a promoção como legitimadora da aprendizagem buscando o rompimento com a dicotomia promoção/reprovação. Pois, “se a escola efetivamente educar, o

progresso dos alunos em todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem não precisará ser classificado pela promoção ou reprovação formais” (*ibidem*, p. 566).

O principal objetivo da progressão continuada, de acordo com Jacomini (2009), é romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. A incidência na aprendizagem ocorre à medida que esta contribui para a permanência dos(as) alunos(as) na escola. No entanto, apenas a permanência na escola não pode garantir a aprendizagem, é necessário um conjunto de medidas.

Isso significa que a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem – com tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem -, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem (JACOMINI, 2009, p. 568).

A progressão continuada não deve ser confundida com a promoção automática. Prado (2000) afirma que a “promoção automática” e a “cultura da repetência” são dois extremos, que estão distantes do esforço pela melhoria da qualidade da educação. A promoção automática corresponde à promoção desprovida de medidas pedagógicas que tornem o processo diferenciado, no qual as dificuldades e necessidades dos educandos(as) são compreendidas e atendidas respectivamente. Promover automaticamente significa manter o sistema educativo tradicional, sem a devida reorganização, eliminando somente a reprovação.

As críticas à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada são diversas, principalmente que estas seriam responsáveis pelo escanteamento da aprendizagem. Jacomini (2009) rebate a crítica afirmando que quando não havia restrição às práticas de reprovação isso já acontecia, sendo inclusive os motivos pelos quais os(as) alunos(as) eram reprovados(as).

Para Freitas (2002), as políticas públicas neoliberais foram colocadas de forma dissimulada em funcionamento com a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão), sem alterar em essência a seletividade da escola. O autor explica que:

Para compreendermos estes fatos, precisamos combinar dois conceitos que nos ajudarão neste processo. O primeiro deles é o conceito de “internalização de custos”, no sentido de que o sistema escolar “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por variadas formas de privatização. Este conceito deve ser combinado com outro, o da “exclusão branda”, ou seja, a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no

interior da própria escola, alterando o “metabolismo do sistema escolar” de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão. Se com o primeiro conceito se enfatiza a interiorização de custos econômicos, com o segundo enfatizam-se as práticas para controlar os custos sociais e políticos (*ibidem*, p. 304).

A exclusão é internalizada no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprender, ao contrário de quando é simplesmente eliminado da escola pelo processo de reprovação e evasão. Ganha-se controle sobre os custos econômicos com os programas de correção de fluxo, custos estes que podem ser externalizados por meio da privatização ou terceirização. Os custos da repetência e evasão, por outro lado, são informais e geram custos que oneram o Estado indevidamente. O que está em jogo, assim, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação por via da reprovação e evasão, mas o seu lado econômico, sistêmico, de custo/benefício. Dessa forma, é possível a ênfase no ajuste de fluxo seja uma ampla “faxina” do sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) utiliza ainda o conceito de “eliminação branda” de Bourdieu e Champagne (2001) para reforçar seu conceito de “internalização da exclusão”

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o “dá-se a quem dá”: desdobrando o processo no tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz. Em certo sentido, as “escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces (...) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (...) mas, em outro sentido, as consequências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, em sursis, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” (...). (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001, p. 223; *apud* FREITAS, 2002, p. 308, *grifos do autor*).

Assim, para Freitas (2009) esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, segundo a bagagem cultural do(da) aluno(a), permitindo que ela ocorra no próprio interior da escola, agindo de forma sutil, “interiorizada”, com menos custos políticos e sociais, permitindo dissimular a exclusão social já construída fora da escola, passando a legitimá-la a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando (mais uma vez) o(a) aluno(a) pelos seus próprios fracassos e pela falta de aproveitamento das oportunidades concedidas. Para o autor, não se trata de ser a favor da repetência ou evasão, trata-se de mostrar que o processo que apenas mudou a forma de operar, atendendo as pressões populares por mais escolarização “[...] por necessidades intrínsecas ao próprio processo de reestruturação produtiva que visa a estabelecer um novo padrão de exploração para a classe trabalhadora [...]”, necessitando submeter um número cada vez maior de “[...] jovens às regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método [...]” (*ibidem*, 2009, p. 311).

Gomes (2005) fez um balanço das experiências de desseriação escolar no ensino fundamental no Brasil, em um período de 15 anos, correspondentes ao final dos anos 80 à 2003. O pesquisador selecionou 62 pesquisas com diferentes enfoques teóricos e metodológicos. De acordo com o mesmo, os resultados mostraram que diferentes experiências de desseriação apresentam riscos e desvantagens, entre elas a quebra do chamado “contrato social” em que se baseia a escola e que tem como um de seus sustentáculos a reprovação. Os programas transitórios de aceleração, por sua vez, apresentaram de um modo geral resultados positivos.

O autor destaca que as pesquisas analisadas, em sua maior parte, não encontraram evidências de que a desseriação rebaixe significativamente o aproveitamento discente, mas também não indicam que o aproveitamento se eleve. Destaca ainda que, as pesquisas internacionais mostram que os países que adotaram o sistema de progressão continuada cercam o(a) aluno(a) de cuidados para elevar sua aprendizagem, enquanto, por outro lado, a reprovação se revela como cultural. O pesquisador conclui, assim como Freitas (2009), que o risco da desseriação consiste em limitar-se à melhoria da eficiência e à redução dos custos por meio da correção do fluxo, mantendo baixos os níveis de qualidade e equidade.

Sobre as experiências de desseriação analisadas por Gomes (2005), o pesquisador alerta que a reprovação não parece melhorar o aproveitamento, pelo contrário, uma vez que amplia a distorção idade/série. As formas de disseriação como ciclos e progressão continuada, não incidem de maneira drasticamente negativa sobre o rendimento, mas também não aumentam o rendimento.

Os primeiros resultados negativos ao sistema de progressão se deram em Santa

Catarina, aonde o sistema veio a ser extinto. Em São Paulo os resultados foram mistos, demonstrando redução da retenção e evasão, encontrando benefícios na progressão. Entretanto, de acordo com Gomes (2005) as pesquisas também mostraram que com a sombra da seriação mantida pelos professores por trás dos ciclos, diversas distorções foram constatadas:

[...] a transferência do primeiro pico de reprovação para o fim do Ciclo Básico e para a quinta série, a definição dos conteúdos curriculares do Ciclo Básico pelos professores das séries posteriores, a redução das taxas de repetência ao fim da primeira, mas não da segunda série e o acréscimo de evadidos entre a segunda e a terceira séries (GOMES, 2005, p. 15).

Apesar disso, a experiência não foi abandonada, mas sim, ampliada. Em 1998 o Estado de São Paulo implantou a progressão continuada, estabelecendo dois ciclos de quatro séries. Diante das dificuldades enfrentadas anteriormente, alguns cuidados especiais foram tomados, “como a prévia reorganização da rede física, o aumento de horas para os alunos, a criação de coordenação pedagógica e horas de trabalho pedagógico em todas as escolas” (GOMES, 2005, p. 19).

Em Minas Gerais, no início dos anos 90, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização que, de acordo com Gomes (2005) apresentou resultados positivos com relação à correção do fluxo, mas embora a aprendizagem fosse realizada pela maior parte dos alunos, havia problemas críticos na expressão escrita e na aplicação de noções básicas de Matemática. O Ciclo Básico de Alfabetização ainda enfrentava a falta de recursos didáticos adequados e falta de valorização do magistério. Muitas escolas consideraram que a proposta do ciclo foi implantada de maneira impositiva.

As pesquisas analisadas por Gomes (2005), que tiveram como objeto a experiência de desseriação realizada no Paraná, apresentaram resultados conflitantes. Enquanto uma apresentava melhoria no fluxo e redução de gastos com a reprovação, outra apresentou resultados modestos na retenção, aprovação e evasão. Foi também detectado que os problemas foram transferidos do Ciclo Básico de Alfabetização para as séries posteriores. Em testes de avaliação realizados foram observadas ligeira vantagem das médias de alunos(as) na organização de ciclos, comparados com os do regime seriado. As pesquisas confirmaram ainda que a reprovação, e a distorção idade/série exercem impacto negativo sobre o rendimento dos(das) estudantes.

Sobre a experiência do Rio de Janeiro, Gomes (2005) nos diz que os testes de rendimento discente mostraram que a maior parte dos alunos, cerca de dois terços, atingiram os níveis mais altos de aprendizagem. Embora as situações não tenham sido comparadas entre

antes e depois da adoção dos ciclos, os testes mostraram que o regime de ciclo não reduz a aprendizagem.

Em avaliação de porte nacional realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em 2001, para averiguar os impactos das políticas de não-repetência sobre o desempenho acadêmico dos alunos, foi constatado que não havia vantagens nítidas entre os regimes de ciclo ou seriação. Assim, os ciclos não comprovaram sua superioridade. A progressão, por sua vez, não apresentou desvantagem em termos de rendimento discente, enquanto que a defasagem idade/série mostrou-se nociva ao aproveitamento, conduzindo ao fracasso escolar (GOMES, 2005).

Na Paraíba, principal iniciativa de combate à repetência e correção do fluxo, foi o programa de aceleração da aprendizagem. Desde o ano de 1999 o governo tem firmado parceria com o Instituto Ayrton Senna, através da adoção dos programas “Acelera Brasil” e “Se Liga”.

O “Acelera Brasil” é um programa emergencial de correção de fluxo e combate a repetência, no qual os alunos alfabetizados, que repetiram a série, são agrupados e acompanhados por um(a) professor(a) capacitado(a) para desenvolver a metodologia do programa. Professores(as) e alunos(as) têm acesso ao material didático específico e são monitorados e avaliados constantemente.

O “Se Liga”, tem características semelhantes ao “Acelera Brasil”, é um programa que ajuda a corrigir o fluxo escolar, repetência e evasão, agrupando estudantes, que serão acompanhados(as) por um(a) professor(a) capacitado(a) a desenvolver a metodologia do programa, contando com material específico e monitoramento e avaliações constantes. Seu diferencial é que busca combater o analfabetismo nas séries iniciais. Os(As) estudantes selecionado(as) são também repetentes, mas neste caso precisam apresentar dificuldades de leitura e escrita.

Baseando-se na identificação e localização dos alunos defasados, é elaborado um plano para regularizar o fluxo escolar que, inicialmente, deve acontecer dentro de um prazo máximo de quatro anos, no município ou estado, e de dois anos para cada escola, de maneira a não criar estigma de programa para alunos atrasados (OLIVEIRA, 2002).

Gomes (2005) assinala que, “enquanto os ciclos buscam evitar a retenção, a aceleração da aprendizagem é uma forma de disseriação que visa recuperar o tempo perdido” (p.21). Ainda de acordo com o pesquisador, sobre a avaliação dos programas de aceleração:

As avaliações externas constataam que, de modo geral, o aproveitamento dos alunos fica ao nível dos colegas das séries atingidas ou pouco abaixo,

mostrando que se trata de promoção com atingimento dos objetivos e não de promoção “social”. Ao contrário, a aceleração conduziu, nos casos estudados, ao avanço em termos da proficiência, tal como mensurada pelo SAEB. A auto-estima, elemento a que os programas dão grande relevância, situou os egressos reintegrados ao ensino regular em nível inferior ao dos seus colegas, se bem que as diferenças não fossem estatisticamente significativas. Com efeito, pesquisas naturalísticas caracterizaram os bons resultados e a aceitação do programa por alunos, pais e professores, portanto, sem se detectarem as dificuldades reveladas pela introdução direta ou indireta, via reinterpretação, da promoção automática. Não há evidências de que os programas tenham entrado nos conflitos revelados pelas mudanças revolucionárias das escolas, introduzidas ou pretendidas em numerosos casos. É bem verdade, entretanto [...] que se trata de programas, menos ameaçadores porque têm início e fim (*ibidem*, p.21-22).

Segundo Gomes (2005) o ponto fraco detectado nos programas de aceleração é o reingresso dos(das) alunos(as) no ensino regular, em que os mesmos voltavam a encontrar as dificuldades que os haviam conduzido à distorção idade-série, o que levanta o questionamento sobre o programa de aceleração ser um mero paliativo, uma vez que melhora as condições de um grupo de alunos(as) enquanto a escola continua gerando novos contingentes defasados.

Entretanto, não podemos deixar de salientar como os programas do Instituto Ayrton Senna retiram a autonomia do(da) professor(a), relegando ao(a) mesmo(a) o papel de cumpridor(a) de tarefas, uma vez que as aulas, atividades e avaliações são todas planejadas pelos programas.

Além da parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna, cabe destacar também a adesão da Paraíba ao programa Escola Ativa. O Programa Escola Ativa, “implementado” no Brasil entre 1997 e 2012, tratava-se em uma política criada para auxiliar o trabalho educativo em escolas com turmas multisseriadas, mediante um convênio do governo federal com o Banco Mundial. O programa se propunha a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL. MEC/SECADI, 2010). Para tanto, previa: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do(a) educando(a), com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para educandos(as) com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL. MEC/SECADI, 2010).

Atualmente, percebemos e consideramos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como o principal programa de combate à retenção e de correção de fluxo nos anos iniciais da Educação Básica, e sobre o mesmo trataremos a seguir.

4.2.1. O PNAIC como estratégia de combate a retenção escolar nos primeiros anos da Educação Básica

O Ministério de Educação, mediante o Decreto nº 6094, de 24 do abril de 2007, em seu Art. 1º, estabelece um Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, que é a reunião dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, agindo em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em busca da melhoria da qualidade da educação básica, com o qual pretende, em seu Art. 2º, alínea II, alfabetizar as crianças de até, no máximo, oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Na operacionalização desse Plano de Metas consta o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo primeiro é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo que sua ação principal pauta-se na formação de professores(as) alfabetizadores(as), tendo como base teórica os estudos sobre alfabetização e letramento⁷.

De acordo com o Manual do Pacto (BRASIL. MEC, 2012), as ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que colaboram para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as); 2) materiais didáticos e pedagógicos; 3) avaliações; 4) gestão, controle social e mobilização.

O eixo da “formação continuada” contempla que os(as) professores(as) alfabetizadores deverão participar do curso presencial com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, o qual a metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros serão conduzidos por orientadores(as) de estudo, que são

⁷ O PNAIC foi claramente inspirado na iniciativa do governo do Ceará, que introduziu em 2004 um programa de erradicação do analfabetismo. O programa nasceu no município de Sobral, e no âmbito estadual foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Em 2011 o Governo do Estado do Ceará lançou o PAIC MAIS, visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015).

professores(as) da rede, que farão cursos com 200 horas de duração por ano, ministrados por universidades públicas.

O segundo eixo, “materiais didáticos e pedagógicos”, é formado por um conjunto de materiais específicos para a alfabetização, como: livros didáticos e respectivos manuais do(da) professor(a); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervo de dicionário de língua portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico; e tecnologias educacionais de apoio a alfabetização. O eixo traz ainda a mudança na quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos deixam de ser calculados com base no número de escola, para basear-se no número de turmas de alfabetização, visando possibilitar aos(as) professores(as) e alunos(as) explorar melhor os conteúdos.

Sobre o eixo “avaliação”, este reúne três componentes principais: avaliações processuais, discutidas durante o curso de formação, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo(a) professor(a) junto aos(as) educandos(as); disponibilização de um sistema informatizado para a inserção dos resultados de cada criança na Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano, visando a análise dessas informações por parte de professores(as) e gestores(as) para a adoção de eventuais ajustes; e, aplicação, pelo INEP, de uma avaliação externa universal, junto aos(as) educandos(as) concluintes do 3º ano, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de aferir o nível de alfabetização alcançados no final do ciclo, para que se “implementem” medidas e políticas corretivas.

Ainda no que diz respeito a avaliação, esta servirá como critério para premiação de professores(as), escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das crianças. Em outras palavras, serão premiados(as) professores(as), escolas e redes de ensino que apresentarem os melhores resultados nas avaliações. Tal iniciativa, entra nas discussões acerca da meritocracia e performatividade, que de acordo com Ball, “relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (2005, p.542).

O quarto eixo, “gestão, controle social e mobilização”, é formado por quatro instancias que juntas formam um arranjo institucional para gestão do Pacto, são estas:

- i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e

pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL. MEC, 2012, p.14).

Sobre sua intenção principal, a alfabetização e letramento, o Pacto compreende que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Denota ler e produzir textos para atender a diferentes finalidades. “A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (BRASIL. MEC, 2012, p.17). Além disso, o programa visa garantir a ampliação de universo de referências culturais da criança, nas diferentes áreas do conhecimento.

Objetivando alcançar tal definição de alfabetização e letramento, assim como a ampliação do universo cultural das crianças nas diferentes áreas do conhecimento, o programa propõe o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, destinados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita.

O programa coloca que, mesmo quando a escola ou o sistema de ensino, fazendo uso de sua autonomia, não adotem o regime de ciclo, optando pela permanência no regime seriado, os três anos iniciais devem ser compreendidos como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção (BRASIL. MEC, 2012).

Assim, apesar de ter como principal meta a alfabetização e letramento, consideramos ser o PNAIC também um programa que visa o combate à retenção e de correção de fluxo nos anos iniciais da Educação Básica, uma vez que, de acordo com o Art. 5º da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 que o instituiu, as ações do pacto terão por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL.MEC, 2012, grifos nossos).

Cabe destacar ainda, a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental sobre o ciclo de alfabetização, contida no Manual do Pacto que

Estabelece [...] que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (MEC, 2012, p.18, grifos nossos).

Em seus cadernos de formação, o programa ainda recomenda a promoção de alunos(as) do 3º para o 4º ano, mesmo sem estar alfabetizada plenamente, desde que cada escola se comprometa a fazer o acompanhamento das crianças promovidas. O programa ainda, ressalta que a passagem do estudante no final do ciclo de alfabetização para o 4º ano do Ensino Fundamental deve ser feita de forma cautelosa tanto na escolha do profissional que ficará com a turma, como na determinação dos direitos de aprendizagens que precisam ser construídos e dos que não foram devidamente apropriados pelas crianças no 3º ano (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

O programa evidencia os benefícios da adesão ao sistema de ciclo e da progressão continuada, uma vez que:

Possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação; pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?), rumo a uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares); possibilita-nos negar a perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo; pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida (BRASIL, MEC, SEB, 2012 p. 08)

Diante do exposto, é que consideramos e afirmamos o PNAIC como um programa de combate à retenção e de correção de fluxo nos anos iniciais da Educação Básica, seja pela instituição do regime de ciclo ou pela instituição da progressão continuada, visto que o foco de ambas iniciativas é a não retenção.

5. A TENSÃO ENTRE A PERSPECTIVA DA RETENÇÃO E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC

O presente capítulo vem apresentar os resultados da pesquisa, obtidos através dos dados coletados por meio dos questionários, observações livres e entrevistas semiestruturadas. Buscamos, antes de tudo, conhecer os sujeitos da pesquisa, compreender quem são as professoras alfabetizadoras de Santa Helena – PB, para então investigar suas perspectivas acerca da retenção escolar e por fim analisar como estas perspectivas incidem sobre a aceitação/não aceitação da progressão continuada instituída pelo Pacto pela Nacional Alfabetização na Idade Certa. Além disso, procuramos compreender como estas alfabetizadoras percebem a garantia do direito a aprendizagem no contexto de prática do PNAIC.

5.1. Perfil sociocultural dos profissionais alfabetizadores da área rural de Santa Helena – PB

No mês de maio do ano de 2014, foi iniciado o trabalho prático do estudo de campo, quando foi realizado o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa para aplicação de questionários. Este momento proporcionou à aproximação entre a pesquisadora e as professoras pesquisadas, ocasião na qual pôde ser explicada a pesquisa, seus objetivos principais e suas contribuições, além do início da coleta de dados.

Os questionários foram aplicados à 09 docentes de 07 escolas da zona rural da rede municipal de ensino de Santa Helena - PB, que correspondem a uma amostra equivalente a 100% do corpo docente das escolas rurais, uma vez que 06 destas funcionam dentro do sistema multisseriado.

Os mesmos revelam que 100% dos(das) docentes atuantes nas séries iniciais correspondentes à 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de escolas da área rural do município de Santa Helena são do sexo feminino. Destas, 11% têm entre 20 e 29 anos de idade, 67% têm entre 30 e 39, e 22% têm entre 40 e 49, o que nos revela um corpo docente jovem. Conhecer estas informações nos permite inferir sobre o tempo histórico na qual estas docentes vivenciaram sua trajetória escolar e de formação profissional. Estas profissionais da educação cresceram em meio às décadas de 1980 e 1990, período no qual, como acentuou Ribeiro

(1991), a prática da repetência estava contida na pedagogia do sistema como um todo, como parte “integral e natural” do processo educativo.

No que diz respeito à formação acadêmica, 88% das entrevistadas possuem o curso pedagógico de nível médio. Apesar disso, as professoras continuam a investir em formação continuada, pois 78% são licenciadas em Pedagogia, sendo que uma delas, na época em que foram aplicados os questionários, se encontrava em processo final de graduação, 11% formaram-se no curso Normal Superior e 11% em Geografia. Além disso, 44% possuem pós-graduação em nível de especialização. Questionadas sobre o ano de conclusão de graduação ou pós-graduação, 22% responderam que terminaram entre os anos de 2002 e 2006, 67% terminaram entre 2008 e 2013, sendo 11% o número correspondente a docente que ainda não havia concluído seu curso. Pode-se observar que todas as professoras da pesquisa concluíram seus cursos nos últimos 13 anos, fator que pode contribuir para abertura às novas propostas educativas, como no caso o PNAIC.

Quanto ao tempo de docência, 67% possuem entre 2 e 8 anos de carreira, e 33% possuem entre 11 e 17 anos. É importante destacar que essas médias coincidem com o tempo de vínculo à prefeitura municipal de Santa Helena. Dessa forma, estas professoras iniciaram suas carreiras na escola pública e nesta continuam construindo suas identidades profissionais. O fato das docentes pesquisadas terem iniciado suas carreiras na escola pública permite inferir que nesses treze anos em média de profissão, as mesmas têm aprendido a lidar com o complexo problema da alfabetização na área rural, e ainda, que nesse recente período histórico de democracia também protagonizaram lutas e reivindicações na busca pela melhoria do sistema educacional.

O tipo de vínculo institucional varia, uma vez que, 67% das professoras são concursadas e 33% possuem vínculo por meio de contrato. No que diz respeito ao tempo de trabalho nos 1º, 2º e 3º anos, 22% lecionam há 2 anos, 44% há 4 anos, 11% há 5 anos, 11% há 8 anos e 11% há 17 anos. Observando estes dados e relacionando-os ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, iniciado no ano de 2013, pode-se notar que 66% dos docentes tiveram quase toda ou metade de suas trajetórias de trabalho nas séries iniciais dentro do PNAIC, uma vez que na época em que responderam o questionário, o programa encontrava-se em seu segundo ano de vigência. As docentes foram unânimes em afirmar que a adesão ao pacto se deu automaticamente por já lecionarem nas

séries iniciais.

Assim, as professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena-PB são mulheres jovens, que investem em formação de nível superior e pós-graduação. Mulheres que vem construindo a identidade docente dentro do sistema público de ensino e que estão em início ou em meados da carreira docente. Apesar dessas breves conclusões, os dados quantitativos nos dizem pouco. As identidades dessas professoras alfabetizadoras serão melhor expressadas em suas falas, as quais serão descritas logo mais.

5.2. Alfabetizadoras rurais em encontros de formação: reter ou promover a progressão continuada?

O trabalho de campo foi retomado no início do mês de dezembro de 2014, desta vez para realizar as entrevistas e observações durante as reuniões de formação continuada de professores(as) inseridos no PNAIC. O mês de dezembro de 2014 foi escolhido para realizar o retorno ao campo por ser o período em que se encerra o ano letivo, momento exemplar em que as professoras estariam confrontando suas avaliações com os resultados alcançados.

Nesse período participamos de três encontros de formação do PNAIC. As reuniões eram realizadas aos sábados, nos períodos da manhã e tarde, a cada quinze dias. No entanto, como se tratava do último mês de formação do ano de 2014, os encontros foram feitos em três semanas consecutivas.

O **primeiro encontro** observado se deu no início do mês de dezembro de 2014. A formação reunia todos(as) os(as) professores(as) inseridos no programa, tanto os da área rural, quanto da área urbana. Nestes dias, além da orientadora de estudos, responsável pela formação dos(das) professores(as) integrantes do PNAIC estar presente, também participava a coordenadora local, que entre outras, tem a função de monitorar a realização dos encontros de formação. Na ocasião a coordenadora se fazia presente para comunicar e esclarecer o Seminário de Socialização de Experiências, que no primeiro momento seria realizado no próprio município com a participação de todos(as) os(as) professores(as) alfabetizadores(as), nele seria escolhido o(a) professor(a) que representaria o município de Santa Helena no Seminário Estadual, que seria realizado na capital João Pessoa. Apesar da importância do comunicado, a

coordenadora foi surpreendida pelos depoimentos e questionamento dos(das) professores(as) a respeito do dilema que enfrentavam naquele momento, em que o ano letivo se encerrava. Assim, o foco foi desviado do comunicado a respeito do Seminário de Socialização de Experiências para “o que faremos com os(as) alunos(as) que não atingiram as notas para serem promovidos(as)?”.

No que diz respeito à avaliação dentro do contexto da progressão continuada, o PNAIC orienta que

Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. Além disso, esses encaminhamentos servem como sugestões para os docentes do 4º ano do Ensino Fundamental quanto aos encaminhamentos gerais a serem dados, considerando os perfis finais das crianças no 3º ano do ciclo de alfabetização. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 10).

Apesar da recomendação do programa, o município de Santa Helena – PB permaneceu utilizando o tradicional diário de presença e notas quantitativas, o que gerou dúvidas nos(nas) professores(as) sobre como agir. Pode-se notar que, ao aderir ao programa, mas não se adequar ao modo de avaliação sugerido, de avaliações diagnósticas e contínuas, os(as) responsáveis pelo programa no município demonstram não compreender a progressão continuada ou mesmo não se dar conta de que o programa, que tem como *slogan* principal “a alfabetização na idade certa”, é além de uma iniciativa de se garantir a alfabetização, uma iniciativa de correção de fluxo, de combate a retenção nos anos iniciais de escolarização. Pois, o município investiu na formação de professores(as), mas continuou adotando uma metodologia distinta da prestação exigida pelo PNAIC.

Dessa forma os(as) professores(as) questionavam: Por que não usamos pareceres descritivos? Como promover alunos(as) que foram comprometidos(as) por notas baixas durante todo o ano letivo? O que o(a) professor(a) do ano seguinte vai dizer ao ver as notas diante da promoção do(a) aluno(a)? E desses questionamentos surgiu a discussão: **reter ou promover?**

Ao pedir permissão para realizar as observações das reuniões de formação não foi mencionado o uso de gravador, por esta razão as observações foram limitadas a anotações das falas e acontecimentos. Assim, as falas citadas nesta primeira reunião não identificam os nomes de seus emissores por nenhum tipo de código ou nome fictício, pois falas significativas surgiam

em um ritmo que não nos permitia a identificação exata de seus emissores. Não consideramos uma boa opção interrompê-los(las) para pedir permissão para gravá-los(las), pois isso poderia pôr em risco a espontaneidade que demonstravam naquele momento, além de interferir no ritmo da discussão iniciada.

Na discussão, os (as) professores (as) se posicionavam contra ou a favor da progressão continuada, opiniões expressas nas falas:

Vão dizer: passou a menina sem saber de nada!

Interromper a aluna é prejudicial, mas se ela não alcançou os direitos?

A criança promovida sem saber poderá ser escanteada.

O outro professor vai dizer: quem era tua professora?

A irresponsável da professora do ano passado passou ele. O que eu ia fazer? Trabalhar só com ele? E os outros?

Nas falas acima se percebe o posicionamento contrário à progressão continuada proposta pelo PNAIC. Entretanto, algumas questões podem ser levantados: o(a) aluno(a) poderá ser prejudicado, deixado(a) de lado por não acompanhar o ritmo dos(das) demais colegas? Qual o julgamento que poderá ser feito pelo(a) professor(a) do ano seguinte ao receber alunos(as) que não teriam alcançado os objetivos esperados no ano anterior? Estes(as) professores(as) acreditam que a retenção do(da) aluno(a) com dificuldades poderia ser menos prejudicial, uma vez que este(a) permaneceriam em uma turma com colegas de nível semelhante de aprendizagem, o que também facilitaria o trabalho do(da) professor(a), que teria uma turma mais “homogênea”?

A preocupação com o julgamento dos(das) colegas nos permite perceber que a retenção ou promoção do(da) aluno(a) pode ter implicações nas relações docentes. Outra questão permeia o debate: se o que está em jogo na decisão dos(as) educadores(as), trata-se do julgamento dos pares e/ou o processo de aprendizagem dos(as) estudantes?

Entretanto, o debate abriu espaço para que outras falas expusessem posicionamento favorável à progressão continuada, tais como:

Ao se comprometer com o pacto o município e a escola se comprometeram a promover e assegurar a aprendizagem dos alunos até o 3º ano.

Promover o aluno e assegurar a aprendizagem no ano seguinte é responsabilidade da escola.

Dentro do PNAIC a criança ainda tem 600 dias letivos para aprender. O que o PNAIC vai dizer é: Você é Deus para dizer que ele não vai aprender?

A escola nunca pode ser excludente. E a tendência da retenção é a exclusão, evasão!

As narrativas expressam a observação de alguns(mas) educadores(as) em cumprir o compromisso firmado com o PNAIC que trata da noção de responsabilidade, bem como da compreensão de que no PNAIC o 1º, 2º e 3º ano formam um bloco de aprendizagem e que não pode ser interrompido, assim como da noção de exclusão ocasionada pela retenção.

Chama atenção a narrativa: [...] “O que o PNAIC vai dizer é: Você é Deus para dizer que ele não vai aprender?”. Dessa forma, com base na narrativa, podemos questionar se o PNAIC considera a autoridade do(da) professor(a) para avaliar o(a) aluno(a), pois a narrativa da professora expõe a perspectiva da mesma sobre como o programa poderia reagir à avaliação feita pelo(a) professor. Assim, ao menos que o professor(a) seja um ser supremo, Deus, ele(ela) não poderia afirmar que ao ser promovido o aluno não iria superar as dificuldades.

O fato de os(as) professores(as) ainda discutirem sobre reter ou promover demonstra que parte deles(as) não interpreta o programa como uma iniciativa de correção de fluxo e combate a retenção. Mostra que estão focados(as) na promoção da alfabetização, e que não interpretam a progressão continuada como obrigatória.

Diante da discussão, a coordenadora local se posicionou:

CL - Os que têm chance de aprender: passem. Aqueles que realmente não alcançaram, promover num 3º, 4º ano, seria como jogá-los numa jaula de leões. Pelo amor de Deus, retenham todos!

A fala da educadora chama a atenção pela forma com a qual a representou a possibilidade de promoção nos casos em que os(as) alunos(as) não tenham alcançado os direitos almejados: nesta perspectiva promovê-los(as) seria como atirá-los(as) aos leões.

Assim, a promoção para uma série para a qual não estão preparados(as) poderia significar a “morte dolorosa” do(da) estudante, que estaria coagido na sala de aula representada pela jaula, junto as feras que poderiam ser seus(suas) colegas ou o(a) próprio(a) professor(a). A fala é imbuída de medo, terror e perigo eminente de morte. “Reten todos” seria a maneira de protegê-los de um

trágico final. Nota-se também que a coordenadora refere-se ao 3º ano e 4º ano, caso o(a) aluno(a) não esteja apto, deve ser retido. Nestas séries os estudantes estão concluindo ou estão fora do PNAIC.

Esses elementos criam a possibilidade da elaboração de inferências sobre a perspectiva da educadora, tais como: existe a possibilidade de o(a) aluno(a) concluir o ciclo do PNAIC sem que seus direitos sejam consolidados, neste caso a retenção viria para garantir a consolidação; se o(a) aluno(a) pôde prosseguir do 3º para o 4º ano, acumulando dificuldades, no 4º ano deve ser retido para que não sofra um prejuízo irreparável.

Nas duas situações notamos que, fora do ciclo a solução ainda é a retenção. Assim, quando o programa falha, se acredita que a retenção pode corrigir. Dessa forma pode-se questionar: a retenção ainda poderia estar sendo percebida como forma de garantia do direito à aprendizagem? Este questionamento foi feito nas entrevistas que serão analisadas logo mais.

Após as discussões coletivas a respeito da retenção ou promoção, avaliação por pareceres ou notas, a formação seguiu em sua rotina de a orientação e sugestões de atividades. Os(As) professores(as) ouviram atentos as orientações e em seguida foram convidados a praticar as atividades, que posteriormente poderiam colocar em prática em suas salas de aula.

O **segundo encontro** de formação observado, esteve voltado para a orientação dos(as) professores(as) sobre como organizar seus relatos de experiências a serem apresentados e selecionados para o Seminário de Socialização de Experiências. Algumas professoras estavam preocupadas pelo fato de não terem registrado com fotos alguns de seus melhores trabalhos. As fotos eram exigidas pelo modelo de apresentação que foram orientadas a seguir. A coordenadora local auxiliou os(as) professores(as) em suas principais dúvidas e os(as) advertiu sobre o prazo a cumprir para a entrega do relato escrito.

O **terceiro encontro** se deu no dia do Seminário Municipal de Socialização de Experiências do PNAIC. Estiveram presentes a primeira dama do município, a secretária de educação, a presidenta da câmara de vereadores, a representante do conselho tutelar, o secretário de administração, gestoras de escolas e coordenadoras, além das professoras integrantes do PNAIC, a orientadora de estudos, a coordenadora local e uma palestrante convidada para abordar a dimensão, desafios e perspectivas do PNAIC. Neste pudemos fazer

uso do gravador. Antes que fosse iniciada a palestra, a secretária de educação se pronunciou:

Fiquei muito preocupada quando uma professora chegou para mim semana passada, ela tem 18 alunos e veio mostrar a situação de 4 que estão em situação delicada. Ela dizia: “*Secretaria eu tenho esse aluno...*”. O aluno com o diário de presença todo preenchido, participou 90% dos dias letivos e esse menino não sabe ler nem escrever. Aí é muito fácil alguém dizer: “*O professor não ensinou, porque o menino passou 200 dias na sala de aula!*”. Eu disse: “*Professora o que aconteceu que esse aluno não aprendeu?*”. Esse menino tem anemia, o pai não acompanha, a mãe não acompanha, esse menino foi pego com outro com drogas [...]. Jamais a professora, jamais escola nenhuma vão ter condições de fazer, de mudar esse quadro se não for juntamente com a família, com a sociedade civil, com todos. Então, não é um trabalho que se faz em um passe de mágica. Aí a professora pergunta pra mim: “*Secretária, o que é que eu faço?*”. Isso significa que a concepção de ensino mudou. A poucos anos atrás eu via colegas meus professores dizerem assim: “*Esse menino está no terceiro ano? Esse menino não vai passar não*”, na primeira semana de aula. “*Esse menino nem sabe ler, nem sabe escrever*”. Então para eles, eles não tinham a obrigação de garantir o direito à aprendizagem. Hoje depois do PNAIC eu acredito que ninguém tenha mais essa visão. Então a professora me perguntava: “*E aí? O que eu faço?*”. A um tempo atrás já se dizia assim: reprova. Não tinha nada, estava reprovado e acabou? Hoje a gente já passa o ano todo batendo na mesma tecla: a questão da aprovação. Garantir o direito de aprendizagem do aluno, não é passar o aluno sem saber, é fazer com que ela aprenda, o que a professora (*no caso*) não conseguiu fazer com essa criança. E eu tenho certeza absoluta, conhecendo a professora, que ela fez a parte dela, mas são casos, exceções que a gente não tem como resolver. Ela vem lá para o senso escolar: “*Eu vou reprovar*”. Ela não pode reprovar porque o próprio sistema não permite mais por conta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, porque ele diz que nós temos que garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano. Aí ela diz: “*E o que é que eu faço? Coloca como evadido?*”. Aí quando vai olhar a frequência do aluno está completa de presença, qual é a solução? Vamos passar o aluno de ano. Chega lá no 4º ano a outra olha e diz: “*A professora não ensinou nada a esse menino*”. E esse menino teve que avançar. Então, é preocupante. Eu quero que isso sirva de reflexão para cada um de nós, porque nós temos um Plano Municipal de Educação para elaborar, que esse problema a gente leve para casa e que reflita até o dia da audiência pública, se a gente tiver estratégias para mudar esse quadro [...] pensem nos nossos problemas, porque nós vamos elaborar esse plano da melhor maneira possível. (Secretária de Educação, grifos meus)

A longa narrativa apresenta vários elementos a serem observados: primeiro, a situação da professora que por várias vezes pergunta o que fazer com o aluno que não aprendeu; segundo, o fracasso justificado e atribuído aos fatores externos à escola, localizados no aluno e na família; terceiro, o julgamento sofrido pela professora embasado na não aprendizagem do aluno; quarto, a necessidade do trabalho conjunto entre escola, família e sociedade;

quinto, a mudança de concepção trazida pelo PNAIC à respeito da garantia do direito à aprendizagem; sexto, o pensamento sobre burlar o sistema para reter; sétimo, a retenção que deixa de ser a solução imediata; e oitavo, a ausência de solução para a garantia do direito à aprendizagem do aluno que, ao final do ciclo, não o alcançou.

Ao promover o aluno que não alcançou a efetivação do direito à educação, a professora estaria incorrendo no erro da promoção automática, retê-lo significaria assumir que o direito do aluno não teria sido garantido. Nota-se na fala da secretária de educação que, para a professora a retenção poderia ser o melhor caminho, mas este está obstruído pela necessidade da prestação de contas. Sobre tal dilema, a Unidade 8 do Ano III dos Cadernos de Formações do PNAIC apresenta dois textos a destacar:

Entendemos, portanto, que o ciclo de alfabetização busca combater a retenção que perdurou como um dilema no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente da sua organização escolar. Nesse sentido, é importante considerarmos a possibilidade de avançar a criança no 3º ano do ciclo de alfabetização, mesmo sem estar alfabetizada plenamente, desde que cada escola se comprometa a fazer o acompanhamento das crianças que “passaram de ano”, sem apresentar autonomia da leitura e da escrita em situações cotidianas. Concebemos, portanto, que não basta apenas considerar o nível de conhecimento dos alunos no final do ano letivo, momento da decisão sobre a aprovação/retenção, mas também os projetos de acompanhamento dos estudantes na escola. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, ressaltamos que a passagem do estudante no final do ciclo de alfabetização para o 4º ano do Ensino Fundamental deve ser feita de forma cuidadosa tanto na escolha do profissional que ficará com a turma, como na delimitação dos direitos de aprendizagens que precisam ser construídos e dos que não foram devidamente apropriados pelas crianças no 3º ano. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 17)

Assim, a recomendação do programa é que a criança seja promovida ao final do ciclo, mesmo que seu processo de alfabetização não esteja plenamente completado, e ainda que seus direitos não tenham sido todos consolidados, desde que se firme o compromisso com o acompanhamento cuidadoso de seu desenvolvimento e que o(a) professora(a) do 4º ano conheça os direitos que ainda estão por se consolidar e se fundamente em promovê-los.

Pode-se inferir que apesar de estarem recebendo a formação e estudarem os Cadernos de Formação, os(as) professores(as) ainda se sentem inseguros

quanto à progressão continuada, pois entendem que se os direitos educacionais estabelecidos pelo programa não foram consolidados, os objetivos do mesmo não foram alcançados, logo o(a) aluno(a) não poderia ser promovido.

Questiona-se então: até que ponto esse dilema reflete a necessidade de aprofundamento do processo ensino-aprendizagem, como causa do problema? Ou, se a permanência do diário tradicional, mesmo o município tendo aderido ao PNAIC, se não aparece como o motivo principal do dilema, confundindo causa e motivo? Quais as estratégias criadas pelo município para aprofundar a discussão sobre a progressão continuada? Como esse problema foi abordado e tratado no Plano Municipal de Educação?⁸

Entretanto o PNAIC já esclarece em um de seus Cadernos de Formação, as medidas a serem tomadas no caso de a criança não ter consolidado seu processo de alfabetização e seus direitos dentro do ciclo previsto. Assim, o município não estaria interpretando continuidade para as estratégias do programa, estas seriam encerradas com o final do ciclo.

O Seminário Municipal de Socialização de Experiências do PNAIC prosseguiu com a palestra sobre a dimensão, desafios e perspectivas do programa. A palestrante expôs números do financiamento do PNAIC, os números do IDEB do município, destacou que os(as) professores(as) deveriam buscar a melhoria do índice, pois agora, com o programa, muito tem sido investido em formação, em materiais e nas bolsas para os(as) mesmos(as). Também mencionou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual todas as turmas de 3º ano serão submetidas e frisou que as escolas e professores que apresentarem os melhores resultados serão recompensados por isso. Além dos números, a palestrante também trabalhou músicas que remetiam à autoestima do(da) professor(a) e a felicidade com o trabalho.

O teor da palestra enfatizou a performatividade do (da) professor(a), que deve justificar os investimentos feitos através dos resultados positivos, que podem ser inclusive premiados de acordo com o grau de desempenho. O que

⁸ A Lei nº 13.005/2014 coloca, em seu Art. 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, até junho de 2015. Até o final da elaboração do presente texto, o município não havia divulgado publicamente em seu portal o seu Plano Municipal, embora já o tivesse elaborado.

pode ser percebida como uma tentativa de pressionar os(as) professores(as) integrantes do Pacto a alcançarem os resultados esperados.

O Seminário teve seguimento com a apresentação dos trabalhos realizados pelos(as) professores(as) em suas salas de aula. Todos(as) realizaram apresentações orais por meio de slides, assim como expuseram alguns dos materiais concretos confeccionados juntamente seus(suas) alunos(as).

Ao final os(as) professores(as) foram homenageados(as) pela orientadora de estudos e pela coordenadora local com músicas e presentes. E assim se deu o encerramento do segundo ano de formação do PNAIC.

5.3. Narrativas de educadoras alfabetizadoras: as entrevistas

Como mencionado anteriormente, no início do mês de dezembro voltamos a campo para a realização das entrevistas semiestruturadas com as alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB. Apesar de nove ser o número exato de professoras alfabetizadoras, foram realizadas oito entrevistas, visto que uma das professoras não se sentiu à vontade em participar.

As entrevistas nos trouxeram reflexões importantes a respeito de quatro grandes eixos temáticos: a) as identidades das professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB; b) a perspectiva das professoras alfabetizadoras a respeito da retenção escolar; c) a tensão entre a perspectiva da retenção e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC; d) e a garantia do direito à aprendizagem no contexto de prática do PNAIC. Desses eixos emergiram categorias temáticas que apareceram espontaneamente nas narrativas durante as entrevistas.

Para omitir os nomes das participantes, considerando o critério de sigilo da pesquisa, utilizamos a codificação “Professora Alfabetizadora” seguida de numeração. As numerações dadas foram aleatórias, não tendo seguido a ordem das entrevistas ou qualquer outro critério. Assim tivemos: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7 e PA8.

5.3.1. A identidade das professoras alfabetizadoras da área rural de Santa Helena – PB.

Nas entrevistas semiestruturadas foi abordado o eixo temático referente a identidade da professora alfabetizadora convivendo com a realidade da área rural de Santa Helena – PB, identificando no processo de análise categorias como: trajetória escolar e de formação; processos e lutas pela educação.

Questionadas a respeito de suas trajetórias escolares e de formação, algumas professoras expuseram as dificuldades enfrentadas para concluir a educação básica.

PA1 - Me formei com muita dificuldade, porque no final do quinto ano, que era a antiga quarta série, meu pai não me deixava vir estudar na sede. Então eu vim para a sede depois de quatro anos. Quando eu já deveria estar concluindo a oitava série, eu entrei no supletivo aqui no Centro Cultural.

PA6 - [...] minha mãe sofria de depressão e no dia que ela estava bem deprimida ela dizia: “*Vocês hoje não vão para a aula*”. Às vezes, vestida em minha farda, eu chorava porque eu queria vir para a escola e ela no nervosismo dela sem deixar. Depois, quando ela via que estava em cima da hora ela dizia: “*Vão para a escola*”. Quando a gente chegava no asfalto para pegar o ônibus, tinha perdido. A gente vinha do sítio a pé, nesse asfalto quente, mas nunca desistimos. Mochila? Eu nunca soube o que foi isso! Andava com minhas coisas dentro de uma sacolinha de plástico, as vezes aqueles pacotes de 5 quilos de arroz, outra hora com aquelas sacolas de plástico descartáveis. Mas graças a Deus, diante de todos os obstáculos, dificuldades eu estou vencendo.

Nos dias atuais, das sete escolas da área rural do município de Santa Helena – PB, apenas uma conta com o segundo segmento do Ensino Fundamental, as demais ainda permanecem encaminhando seus(suas) alunos(as) para sede do município para que possam concluir esta fase da Educação Básica. Assim, as dificuldades de deslocamento para sede, enfrentadas pelas professoras na época em que eram estudantes, podem ser vivenciadas ainda hoje por seus(suas) alunos(as).

Sobre o relato das professoras, vale destacar que a educação escolar é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação. Diferentemente dos demais direitos sociais como o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação, que podem ser solicitados ou não pela população, o direito a ser dispensado da educação, se assim preferisse a criança ou seus pais, não existe. A relação entre educação e justiça resulta do quanto à falta da educação pode impactar no processo de desenvolvimento pessoal, de pertencimento e convivência social

e a inserção no espaço da cidadania.

Para Nascimento (1994) as iniquidades sociais ou de injustiça social⁹ gestadas no bojo da sociedade moderna refletem o quanto sucessivas e crescentes rupturas convergem para a exclusão social na contemporaneidade, como pode ser exemplificado nos processos de fragmentação, discriminação e expulsão.

O conceito de exclusão social está mais próximo, como oposição, ao de coesão social, ou, como sinal de ruptura, do de vínculo social. Por similitude, encontra-se próximo, também, do conceito de estigma e mesmo, embora menos, do de desvio. Neste caso, entre outras, a diferença reside no fato de que o excluído não necessita cometer nenhum ato de transgressão, como o desviante. A condição de excluído é-lhe imputada do exterior, sem que para tal tenha contribuído direta ou mesmo indiretamente (NASCIMENTO, 1994, p.2).

O conceito em suas dimensões contribui para levantar algumas questões: Como pessoas sem o reconhecimento do pertencimento e vínculo social podem ser discriminadas e impedidas de ingressarem no mundo dos direitos? Como os novos processos de exclusão social produzem mentalidade que não reconhecem nas pessoas "não ter direito a ter direitos" gerando a ideia de descartabilidade?

Por isso, na exigência do direito à proteção integral enquanto direito e cria a possibilidade de responsabilização criminal dos pais ou responsáveis pelo crime de abandono intelectual. O crime está previsto no Código Penal que estabelece “Abandono intelectual Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”.

No que diz respeito à escolha da profissão, as professoras alfabetizadoras em alguns casos deram continuidade ao trabalho de suas mães ou foram influenciadas por estas, um traço da tradição cultural em se tratando da mulher na sociedade rural.

PA4 - Eu sou filha de professora. Então eu me espelhava muito na minha mãe. Era sempre uma aluna dedicada. Gostava de estar acompanhando ela nos seus planejamentos e aquilo me chamava a atenção.

PA7 - [...] eu iniciei minhas atividades na educação depois que a minha mãe... a minha mãe era professora do município e se aposentou. Eu fiquei substituindo o lugar dela por um ano, depois entrei na faculdade para cursar

⁹ Para Nascimento (1994, p. 2) O conceito de desigualdade social refere-se, como é conhecido, à distribuição diferenciada, numa escala de mais a menos, das riquezas produzidas ou apropriadas por uma determinada sociedade, entre os seus participantes. Pobreza, por sua vez, significa a situação em que se encontram membros de uma determinada sociedade despossuídos de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não têm as condições mínimas para suprir as suas necessidades básicas.

o normal superior.

Houve aquela que objetivou a profissão desde à infância, e que se emociona ao relembrar sua trajetória.

PA6 - [...] eu agradeço a Deus todos os dias, porque foi uma profissão que desde pequena, era meu sonho. Meu pai chegava da roça e estava lá o quadro cheio de palavras. Eu me emociono (choro). Eu sempre pensei em ser. E diante das dificuldades que eu passei para estudar (pausa). [...] Desde pequena que eu dizia que queria ser professora e graças a Deus eu realizei meu sonho. E cada vez que eu conquisto algo para meus alunos já é também para mim mais uma conquista, mais uma vitória.

Foi possível observar nas entrevistas que metade das professoras pesquisadas iniciaram suas carreiras antes mesmo de concluir o curso de formação, por meio de trabalhos como substitutas ou em turmas de EJA, iniciando o processo formativo no plano do informal e não-formal ao formal.

Como nos foi revelado nos questionários, as médias do tempo de docência das professoras alfabetizadoras coincidiram com o tempo de vínculo junto a prefeitura municipal de Santa Helena. Logo, as professoras têm construído suas carreiras e identidade docente dentro do sistema público de ensino e nele já protagonizaram processos de mobilização em torno do direito à educação.

Em um depoimento após a entrevista, PA6 contou emocionada que ao ser aprovada no concurso público, no ano de 1997, e ser designada à escola de sua comunidade em 1998, tratou logo de buscar alunos(as), pois na escola havia poucos(as) matriculados(as). A professora buscou alunos(as) de casa em casa e lotou sua turma multisseriada. Apesar disso, outro desafio deveria ser enfrentado, a falta de carteiras. Em mais uma iniciativa própria, a professora juntamente com seu irmão mais novo, foi em busca de carteiras em escolas na sede do município e levou-as com a permissão da Secretaria de Educação. O transporte das carteiras foi feito por meio de uma carroça guiada por ela e seu irmão. As carteiras foram então lavadas na beira do rio para que ficassem em condições de uso. A proximidade com a realidade rural e a identidade profissional são elementos relevantes para fazer com que educadoras se identifiquem e se mobilizem no sentido de criarem alternativas para que aconteça o ato de educar, o ato de ter direito a ter direitos.

Outra fala que expõe o protagonismo destas docentes é a de PA5, que conta uma passagem da época em que esteve diretora de sua escola:

PA5 - Foi em 2001, a colega teve a ideia de nuclear a escola. Eu estava diretora na época. Nós nos juntamos e fizemos essa nucleação. Eu e ela, a secretária só autorizou e o prefeito. Achavam muito difícil, que iria ter muito problema, e realmente teve. Na época ela era coordenadora do multisseriado, ela conhecia a realidade de todas as escolas. Tinha professor que era responsável e dava aula direitinho, mas tinha professor que dava aula de portas fechadas e janelas, porque no dia em que eles não estivessem na escola os vizinhos não iam saber. A gente encontrou nas escolas palmatória, isso em 2001! E não estava só de enfeite. É porque na época a gente não fotografou e nem escreveu nada, mas dava um belíssimo artigo. Na época meu marido carregava estudantes em um caminhão, eu dirigindo nesses sítios, chegava nas escolas, porque a secretaria não teve coragem de mandar o material para cá. Eu e a coordenadora fomos de escola em escola, pegamos carteiras, armários, tudo o que tinha nas escolas, que a secretaria autorizou, porque ia nuclear e fechar as escolas. Nós fizemos uma reunião no sítio. Eram as mães dentro da escola e os pais ao redor nas janelas dizendo que não iam, que os alunos não iam vir de carro, que iam morrer, que se acontecesse alguma coisa a responsabilidade era nossa. E só eu e ela né? Quando terminou a reunião, a coordenadora disse assim: *“Agora vocês assinem aqui para nós sabermos as pessoas que estiveram presentes”*, foi explicar o que era uma frequência. Tinha um lá com uma faca na mão, que era o costume, não era nem para agredir, *“Não assinem não, que querem tirar essa escola daqui”*, a coordenadora disse: *“Não tem problema, é esse papelzinho? Não se preocupe não”* e rasgou. A gente já estava com medo. A secretaria disse que íamos passar um ano, no final do ano iria fazer uma reunião com os pais, se os pais não estivessem achando melhor voltaria tudo para o seu lugar. E graças a Deus, graças a um trabalho muito árduo, um trabalho de equipe, a gente trabalhou muito, mas se não tivesse toda a equipe engajada também não tinha dado certo. E os professores com raiva porque vinham trabalhar todos os dias, funcionário com raiva porque fazia merenda em casa, teria que vir todos os dias dar expediente, que eu e ela éramos muito exigentes. A gente passou por muito, muito apancho, mas graças a Deus valeu a pena e os pais agradecem. A gente tinha aluno de 14 anos no primeiro ano sem saber ler. Eram quase todos, acho que 80% dos alunos estavam fora de faixa etária e não era questão de um ano, dois anos, eram rapazes. Tinham professoras muito boas alfabetizadoras, mas tinham aquelas que deixavam correr frouxo. [...] No primeiro dia, a coordenadora e eu trouxemos 60 crianças em cima de um caminhão. Olha a responsabilidade! Eu passei uns três meses, todos os dias, saía de 6 horas, como o meu marido era o que trazia mais alunos eu ia com ele, eram 60 crianças. Eu pegava o pré-escolar, colocava na boleia, vinham uns 8 alunos na boleia, e eu ia em cima com os outros, só que tinha grade, era coberto e tinha os bancos. Aí depois a gente foi conscientizando os professores, que os professores também vinham nos transportes, para eles olharem, porque eles diziam que não iam olhar. Depois que eles viram que a coisa não ia voltar, que a coisa estava dando certo, aí começaram, cada professor que ia em cima do carro ficava responsável pelos alunos, porque o motorista não tinha como.

Em suas falas, PA6 e PA5 demonstram que, professora e diretora, ambas atuaram como Estado em suas comunidades. No primeiro caso, PA6 não esperou orientações da Secretaria

de Educação do município para buscar, em sua comunidade, as crianças que ainda se encontravam fora da escola. A Secretaria de Educação da época não se mobilizou para garantir o direito à educação dessas crianças e nem questionou os responsáveis por não cumprirem a obrigatoriedade de proverem a educação básica das mesmas. Além disso, a professora buscou por iniciativa própria o mobiliário para sua escola, que não recebeu da prefeitura carteiras novas para os novos alunos, PA6 buscou pessoalmente, lavou e utilizou as carteiras que não estavam sendo utilizadas pelas escolas da sede. O fato também demonstra um descaso por parte da gestão da época mediante às escolas rurais do município.

A fala de PA5, por sua vez, mostra diversos elementos: a Secretaria de Educação e a Prefeitura se abstiveram da responsabilidade de nuclear as escolas; não havia monitoramento da qualidade da educação no município; a então diretora e a coordenadora escolar assumiram responsabilidades além de suas funções; a então diretora e a coordenadora escolar enfrentaram sozinhas a resistência dos pais, professores(as) e funcionários(as); o sucesso da nucleação se deu por meio de árduo trabalho e dedicação. Assim podemos questionar: por que estas professoras se dedicam ao ponto de assumirem responsabilidades que não são suas e exercerem papéis que não são seus?

PA6 - Quando um aluno meu fica faltoso, o que é que eu faço? As vezes, na hora do recreio, eu vou na casa da mãe: *“Cadê fulaninha?”*, *“Tá aqui mulher, ela acordou tarde e não foi”*. É por isso aí que digo que posso ter os dois lados positivo e o negativo, eu digo: *“Pois vamos, arrume ela que eu levo agora”*. Já levei muitas vezes. Vou buscar digo: *“O lanche está feito”*. Dou o incentivo, sei que é um direito da criança e eu alerto mais isso aí: *“Olhe tem o lanche, está feito. Vamos minha filha para a escola”*, *“Não, já é tarde”*, eu digo: *“Não tem importância, você perdeu duas horas de aula, mas tem mais duas para você aprender”*. Levo a aluna para a escola.

PA5 - O ano passado, que eu não estava com dobra, eu era secretária lá na escola do estado. Eu pedia autorização à diretora e levava meus alunos do município para lá. Falava com as mães e dava atendimento individual contra turno.

Mais uma vez PA6 age, indo buscar a criança em sua residência. Nesse momento a professora atua como membro da comunidade que não se acomoda às ausências do poder público, seja das esferas do Estado ou do Município, seja do Conselho Tutelar e do Ministério Público, quando estes organismos não estão atuando devidamente em proteção ao direito/dever da educação. Quando a responsável, no caso a mãe se omitiu, PA6 agiu, mostrando também sua autonomia em mobilizar a comunidade familiar quebrando protocolos

quando estes põem em jogo o direito da criança, pois saiu do espaço físico da escola, ainda em horário de aula, em busca da criança dispersa, indo mais longe na tentativa em garantir o direito de sua aluna.

Afirma a educadora: “[...] você perdeu duas horas de aula, mas tem mais duas para você aprender”. Mais importante que as normas, é o direito de aprender. Tal atitude pode significar que a educadora resiste às atitudes de omissão dos responsáveis ou familiares, fazendo a aluna reagir em sua própria defesa se autonomizando ou mesmo, uma atitude paternalista de substituir o papel dos responsáveis, não educando a família para sua missão social, podendo significar, também uma sobrecarga de responsabilidade.

A mesma sobrecarga é observável na fala de PA5, quando esta relata que, mesmo atuando em seu outro vínculo, no qual não exerce função de professora, mas de secretária escolar, e ainda sem receber nenhum tipo de remuneração a mais por isso, traz para dentro da outra escola seus(suas) alunos(as) do vínculo municipal, para um atendimento individual e contra turno, objetivando com isso amenizar dificuldades que estes(as) alunos(as) venham ter.

Acreditamos que as professoras têm absorvido as demandas exigidas de um Estado, motivadas, primeiramente, pelo sentimento de pertencimento às suas comunidades, o que pode ser observado também nas falas abaixo:

PA1 - [...] eu atuo no lugar onde eu moro, eu tenho um círculo de amizade com as pessoas. Ali é onde eu resido e ali eu sou aquela pessoa que vai na casa, que procura saber, que acompanha de perto a vida dos alunos. Então eu tenho uma certa intimidade com os pais para chegar, conversar, perguntar, orientar.

PA2 - Eu acho que quando o professor reside na comunidade em que ele vai lecionar e, mais especificamente, quando ele foi formado naquela escola, ele conhece mais de perto, ele tem um envolvimento maior com as pessoas daquela comunidade, com as crianças. Ele já conhece a realidade daqueles alunos, daquela classe que ele vai atender, é diferente de alguém que vem de fora e não conhece. A dificuldade de aprendizagem de um aluno meu, da minha comunidade, eu conheço. Eu conheço o aluno, eu conheço a família, conheço as condições financeiras, eu sei até onde eu posso exigir, até onde eu sei que já entra a responsabilidade da família, até onde a gente pode dialogar, até onde a gente pode intervir. Eu acho que facilita todo o processo de aprendizagem do aluno, mais do que quando vai alguém de fora.

As professoras demonstram acreditar que, por pertencerem a comunidade, podem com

mais facilidade buscar soluções para problemas relacionados à aprendizagem de seus(suas) alunos(as), pois, uma vez que residem na comunidade, o conhecimento sobre seus(suas) alunos(as) ultrapassa as paredes da sala de aula, tornando mais fácil o reconhecimento de possíveis origens das dificuldades. Tal atitude demonstra como o pertencimento social dessas mulheres educadoras as suas realidades pode constituir um elemento importante de suas identidades profissionais e do exercício de cidadania que vivenciam no fazer educativo.

Nesse sentido, as diferenças do mundo cultural rural podem ser entendidas e incorporadas pelas educadoras que se identificam ao contrário de estigmatizar os(as) estudantes. Portanto, processos em gestação de exclusão social, podem ser interrompidos ou ampliados indo na contramão da discriminação social, da expulsão dos estudantes do espaço de iguais.

Além disso, as professoras da área rural lecionam para seus(suas) filhos(as), filhos(as) de amigos(as), de parentes e de vizinhos (as). Assim, as relações pessoais perpassam a relação profissional. Logo o envolvimento com a comunidade não se restringe ao trabalho desenvolvido nas escolas. Esse tipo de relação, faz com que essas professoras não consigam ser indiferentes aos problemas que se apresentam e às lacunas deixadas pelo Estado. Quando o Estado se omite no que diz respeito à educação, a professora da área rural age, principalmente aquela que leciona em escolas multisseriadas, geralmente a única escola da comunidade.

Embora acreditemos que as professoras da área rural absorvam as demandas exigidas de um Estado, motivadas principalmente pelo sentimento de identidade e pertencimento à comunidade, devemos considerar que, como coloca Oliveira (2012), a origem desse fenômeno não está restrita no entusiasmo do professor, a origem desse fenômeno se relaciona a um alto nível de expectativas não atendidas na população.

5.3.2. A retenção escolar na perspectiva das professoras alfabetizadoras

Ball (2011) afirma que a visão prevalente é de que a política é algo “feito” para as pessoas que, como beneficiárias de primeira ordem “implementam” as políticas; como beneficiários de segunda ordem podem ser afetadas positiva ou negativamente por elas. O autor, por outro lado, percebe de outra maneira, uma vez que para ele, as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto, pois “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares

ou efeitos são estabelecidos” (BALL & MAINARDES, 2011, p. 42). Assim, uma resposta ainda precisaria ser construída no contexto, contraposta ou equilibrada por outras expectativas. Uma resposta de primeira ordem resultaria na simples implementação. Uma resposta de segunda ordem resultaria em resistências, conflitos e até mesmo subterfúgios.

Durante a pesquisa, as observações das reuniões de formação nos mostraram que, o momento da avaliação final, no qual as professoras confrontavam com os resultados alcançados, uma tensão ocasionada pelo dilema reter ou promover se fazia presente. Embora inseridas no contexto de prática do PNAIC, que institui a não retenção no ciclo de alfabetização, as professoras ainda se questionam sobre o que melhor beneficiaria seus(suas) estudantes uma vez que este(as) poderiam não alcançar o mínimo dos direitos objetivados para o ano em curso.

Dessa forma, podemos perceber que o programa expôs os problemas a serem resolvidos: a consolidação do direito à alfabetização na idade certa e a correção de fluxo. As professoras por sua vez não produziram uma resposta de primeira ordem, de simples implementação do programa, estas questionam e até contrapõe-se à progressão continuada proposta. Compreender a perspectiva que as professoras alfabetizadoras têm sobre a retenção escolar pode nos ajudar a compreender melhor como estas encaram, recebem, interpretam e até resistem à progressão continuada proposta pelo PNAIC.

No eixo a *retenção escolar na perspectiva das professoras alfabetizadoras*, foram analisadas as categorias: opinião sobre a retenção; elementos condutores à retenção; elementos responsáveis pela retenção; experiência com a retenção; a relação entre retenção e aprendizagem; e a retenção e o fracasso.

No segundo capítulo da presente pesquisa, vimos que o fracasso escolar e consequentemente a retenção/repetência escolar, foram encaradas de diversas maneiras, considerando que muitas teorias já tentaram explicar o fenômeno – teorias raciais, médicas, psicológicas, de carência cultural, pedagógicas e crítico-reprodutivistas – buscando respostas focadas no sujeito, fosse o(a) aluno(a) que não estava preparado(a) para aprender, fosse o(a) professor(a) que não estava preparado(a) para ensinar.

Nem sempre o fracasso na escola, foi compreendido como fracasso *da* escola. (GUALTIERI & LUGLI, 2012). De muitas formas, estas concepções ainda circulam entre as professoras alfabetizadoras, coexistem em seu imaginário e foram expressas nas narrativas que serão expostas a seguir.

Das oito professoras alfabetizadoras entrevistadas, sete admitem já ter retido alunos ao longo de sua trajetória, a única professora que não reteve também não se coloca contrária a

retenção. A retenção escolar é reconhecida por todas como um problema. Contudo, para algumas, a retenção se configura como um mal necessário.

PA5 - Eu acho que o professor deve fazer um trabalho consciente, mas a retenção tem caso que é necessária, porque muitos estudiosos, professores, colegas, dizem que o aluno vai se sentir excluído, vai traumatizá-lo, mas eu acho que ele vai se sentir mais excluído numa sala onde todos colegas conseguem fazer uma atividade e ele não consegue, eu sinto isso na sala. Se você faz uma retenção, porque não é o professor que retém, é o próprio aluno. Eu não sou aquele tipo de professor, e acho que isso nem existe mais, que tenha prazer de reprovar, eu não tenho, eu faço o possível, eu dou atendimento individual, mesmo não sendo paga para isso eu faço. O ano passado, que eu não estava com dobra, eu era secretária lá na escola do estado. Eu pedia autorização à diretora e levava meus alunos do município para lá. Falava com as mães e dava atendimento individual contra turno. Mesmo com o atendimento individual, quando eu vejo que o aluno não avançou, ao ponto que é para estar na série, eu acho certo reter. Sei que muitas pessoas são contra, eu posso estar errada, mas eu acho que muitas vezes a retenção ajuda. Eu tenho um menino que chegou no segundo ano e não identificava nem o número 1, não conhecia as letras, o J ele fazia ao contrário. Essa criança, passá-la para o terceiro ano, ela vai se sentir excluída, ela não vai conseguir fazer uma atividade igual à que um aluno do terceiro ano consegue.

PA7 - Bem, eu acho necessário quando o aluno não conseguiu atingir os objetivos propostos para aquela série, se ele for continuar com as mesmas dificuldades em uma série mais avançada, isso só vai dificultar ainda mais para ele.

Para PA5, o(a) aluno(a) promove sua auto retenção, pois o(a) professor(a) não sente satisfação em reter. A professora argumenta que se esforça, prestando atendimento individual ao(a) aluno(a) com dificuldade, mas se percebe que este(a) não avançou dentro do mínimo esperado, acredita que reter poderá ajuda-lo(a) mais que promovê-lo(a) sem aprendizagem, pois esse tipo de promoção poderia resultar em mal-estar, uma vez que a criança, diante do desenvolvimento de seus(suas) colegas, poderia ser tomado(a) pelo sentimento de inferioridade. A fala da professora revela uma explicação individualizante do problema, gerando um efeito de culpabilização do sujeito, já que apesar do esforço da professora, o mesmo não conseguiu atingir o mínimo para ser promovido.

Tanto para PA5, quanto para PA7, a retenção é configurada como uma forma de proteção ao(a) aluno(a), para que esse(a) não sofra constrangimentos e dificuldades maiores nos anos que se seguirem. Assim, a retenção também seria uma segunda chance para aprender e seguir em frente sem lacunas de aprendizagem. Apesar de aparecer como forma de proteção, a retenção também aparece nas falas como corretivo ou punição.

PA1 - [...] as vezes, se existe a retenção, é porque existe aquele aluno que não se interessa, que não está nem aí para as atividades, que não tem acompanhamento da família. E aí, retém esse aluno não por falta de conhecimento, mas porque ele não está dando a devida importância aos estudos.

PA3 - A retenção escolar é um pouco difícil de falar sobre ela. Não reprovar por reprovar, deixar um aluno reprovado porque tem que ficar algum aluno reprovado na minha sala, mas a frequência, a participação da criança, interferem na aprendizagem dela. Quando a criança não participa ela não aprende. Quando uma criança não vem para a escola ela não aprende. Aí você passar uma criança com 40 faltas, 50 faltas... Uma criança que tem 50 faltas e todos os dias a mãe vem 10 horas dizendo: “Eu vim buscar meu filho para ir para casa”, uma criança dessa não aprende. Merece o que? Deixá-la no primeiro ano, retê-la para ver se ela amadurece, ela e a mãe ou a família.

Neste caso, a retenção continua sendo justificada como um mecanismo de correção do sistema, uma vez que o(a) aluno(a) aparece como que não dá a devida importância à educação, para o(a) qual a família também não demonstra interesse. Reter seria considerado uma maneira de corrigir e punir tanto o(a) aluno(a), quanto sua família. Para essa postura reativa a retenção é justificada como meio de amadurecimento de ambos(as), assim como a valorização da educação.

Patto (1993), chamou a atenção em seu estudo sobre afirmações a respeito do desinteresse de alunos(as) pela educação. Esse tipo de afirmação coloca tal característica como parte integrante da natureza da criança, seria uma predisposição que carregaria antes de entrar na escola, desconsiderando que o desinteresse poderia ocorrer no decorrer do processo escolar.

PA1 - Ninguém vai conseguir promover a retenção escolar e garantir a permanência desse aluno na escola, porque se você retém, você está provavelmente causando a evasão. Se o aluno vai ficar retido um ano, dois anos, consequentemente ele vai evadir da escola. Retê-lo é uma faca de dois gumes. Você não pode avançar um aluno se ele não tem condições psíquicas de concluir o ciclo de Ensino Fundamental I, se ele vai para o Fundamental II e ele não tem capacidade, não tem conhecimento adquirido para aquela série em que ele está, ele vai sofrer danos. Como também reter esse aluno, nesse ciclo que ele está tendo de aprendizagem, é uma forma de você frustrar o aluno e aí eu não sei se reter seria a solução adequada. Eu não vejo que reter esse aluno seja a solução, talvez venha ser um problema, causar uma frustração nessa criança, talvez um trauma mais na frente.

PA2 - Eu concordo com a política, com as diretrizes do PNAIC de que a retenção até o terceiro ano é prejudicial ao aluno, principalmente para que conhece de fato a realidade do aluno, porque você não pode simplesmente reter um aluno sem considerar todos os fatores que o levaram a não atingir os

cem por cento de aprendizagem que ele queria, que você almejou e que seriam adequados para a faixa etária em que ele está. Simplesmente reter, não vai garantir que esse aluno ao repetir aquele ano ele vá conseguir aprender. O simples fato de você reter um aluno não assegura a ele que no ano seguinte ele vai aprender o que ele não tinha aprendido esse ano. Agora, se você pode promover o aluno, dando a ele no ano seguinte desse ciclo as condições que ele precisa para progredir, eu acho que é apropriado, adequado sim. E tem a questão psicológica, dependendo de que fatores levaram esse aluno a não progredir, o que você pode causar com essa retenção.

Foi possível notar, que as professoras que se posicionaram contrárias à retenção escolar foram aquelas que lecionam em turmas multisseriadas. Para estas, a retenção não garante a aprendizagem e ainda pode causar frustrações à criança, além de gerar o fenômeno da evasão escolar.

PA6 - Em termos de ler e escrever, já teve aluno meu que me surpreendeu faltando um mês de aula, porque um mês são vinte dias de aula, vinte dias letivos. O que foi que eu fiz? Nunca comentei nunca para ninguém, mas eu fiz e fiz de consciência limpa: peguei o diário, retirei a folha e fui fazer tudo de novo, e avaliei esse aluno no final do ano, uma avaliação do início até o final. Por que? Porque ele me surpreendeu, o menino faltando um mês, eu pensei que ele não tivesse aprendido nada e faltando vinte dias de aula esse menino botou para fora tudo o que eu tinha feito engolir em termos de explicação, de como escrever uma palavra, como ler. Ele desenvolveu, assim como se diz, do dia para a noite, da noite para o dia. Então pronto, eu tive que mudar, você acha que eu ia reprovar esse menino lembrando do passado se eu estava vendo no presente que esse menino tinha avançado, que lia tudo? Foi uma surpresa para mim e para ele. Para ele, porque ele pensava que não ia passar. Eu vi o esforço dele, eu estava com dó dele, de deixa ele retido na mesma série, porque eu via o esforço.

A professora PA6 surpreende com narrativa em que conta como fugiu às regras antes da adesão do município de Santa Helena – PB ao PNAIC, quando a progressão continuada ainda não havia sido instituída. Podemos observar na narrativa, que PA6 não se prendeu a burocracia do diário tradicional. Ao ver a evolução da criança, a mesma arrancou do diário as páginas contendo as notas baixas, que tornariam impossível a promoção de seu aluno. A professora se opôs a reter um aluno por seu histórico de notas insuficientes, o avaliou e o promoveu de acordo com o que ele alcançou e apresentou na reta final do ano letivo. Isso nos faz refletir a respeito do caráter limitante das avaliações quantitativas, pois se não fosse pela autonomia da professora, que se dispôs a burlar as regras por reconhecer a ineficiência das mesmas, o aluno teria sido prejudicado pela retenção. As notas fixadas pela tinta da caneta

do(da) professor(a) no diário tradicional, podem definir ainda na metade no ano letivo a promoção ou retenção de um(a) estudante, pois dependendo das notas, mesmo que este(a) ao final do ano demonstre domínio de conhecimentos e habilidades objetivados, seria impossível atingir a pontuação necessária para a promoção. Diante dessa narrativa, podemos novamente questionar o porquê de o município de Santa Helena – PB, mesmo após a adesão ao PNAIC, ainda insistir no uso do diário tradicional de notas quantitativas.

Questionadas a respeito de quais os elementos condutores da retenção escolar na área rural de Santa Helena-PB, as professoras responderam que a família e os(as) estudantes seriam os principais elementos.

A família conduziria a retenção de suas crianças devido à baixa escolaridade dos pais, a desestrutura familiar, a pouca valorização que dão à educação e falta de apoio à escola. O(A) estudante por sua vez, conduziria a retenção por meio do desinteresse, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Percebe-se que, os elementos condutores da retenção estão no indivíduo ou fora da escola, na família. As professoras não colocam elementos escolares como condutores no processo.

Por outro lado, quando questionadas sobre os elementos responsáveis pela promoção da retenção escolar, as professoras responderam que os(as) professores(as), a escola, a família e as políticas educacionais são os principais responsáveis pela retenção.

PA1 - Até mesmo a função do professor, as vezes você coloca a culpa na sociedade, nos pais, mas a escola também deve estar preparada. Tanto a escola e quando eu falo a escola, eu falo nas questões de recursos, de bom funcionamento, de equipe, de gestão, como também do papel do educador. O educador precisa estar preparado e as vezes as pessoas nunca colocam a culpa da retenção no papel do professor. Será que esse aluno está conseguindo absorver direito esse conhecimento? Será que eu estou fazendo o meu papel direito enquanto educadora? Então assim, são questões para refletir [...].

PA2 - Aprovar ou não aprovar o aluno passou a não ser responsabilidade só do professor. O professor tem essa responsabilidade, a escola tem essa responsabilidade, a comunidade compartilha dessa responsabilidade, bem como a secretaria de educação, as coordenadoras, é uma responsabilidade partilhada.

PA3 - A responsabilidade geralmente cai, vem para o professor, mas muitas vezes não é. Eu tiro por mim que chego aqui as 7 horas da manhã, dou tudo de mim aqui, eu não sei o que é cadeira para sentar, eu fico de cadeira em cadeira tirando dúvida de criança, ajudando criança, mando atividade para casa para ver se a família orienta e vem do mesmo jeito, essa criança chega na sala de aula sem a tarefa que foi para casa, sem o lápis, sem a borracha, sem o

caderno, o livro se você manda fica em casa... aí a culpa vem para a escola. Pode ser da escola, mas vamos juntar escola e família.

PA5 - O sistema total. [...]. Se fossem colocadas todas as políticas educacionais... as políticas educacionais são belas, só que não são colocadas do jeito que é para ser e não são cobradas do jeito que é para ser.

Assim, estudantes e famílias conduzem à retenção, mas professores(as), escola, família e políticas educacionais também são responsabilizados pela promoção da retenção, apesar destes não aparecerem anteriormente como condutores nesse processo. É importante destacar essa contradição, mas também ressaltar que, ao que se refere a educação pública, o processo se dá entre Estado e família, a responsabilidade é de todos(as), portanto a “culpa” não pode ser individualizada, salvo casos que envolvam má administração, desvio de verbas ou negligência, por exemplo, mesmo porque, Estado e família podem responder judicialmente por omissões no que diz respeito ao direito à educação. As professoras demonstraram consciência de que, no que diz respeito a responsabilidade pela retenção, não deve existir individualização, mas sim uma partilha dos fatores que afetam o problema.

Sobre os elemento determinantes para a retenção de um(a) estudante, estão: não acompanhar a turma em que está, não alcançar os objetivos educacionais pretendidos e não estar “preparado(a)” para a série seguinte.

PA1 - A questão de ele não acompanhar progressivamente o desenvolvimento que ele tem que acompanhar.

PA3 - O aluno não conseguiu chegar ao final do ano com os objetivos desejados pelo professor na série dele. Se no próximo ano já tem outros objetivos a serem cumpridos, se ele avançar? Eu acho que é melhor deixar.

PA2 - Eu julguei determinante a questão de você ter o cuidado de perceber que esse aluno não está de fato preparado para o ano seguinte. Você ter consciência, de acordo com o desenvolvimento desse aluno, que ou ele seria retido onde ele estava para melhorar no ano seguinte ou ele seria retido na série seguinte sem condições de recuperar o que ficou para trás.

As falas nos revelam que a retenção quando praticada, é feita para que as dificuldades dos(das) estudantes não se acumulem, baseando-se na ideia de que o(a) estudante não estaria preparado(a) para novas aprendizagens. Esta concepção está abalizada na forma tradicional na qual a educação se pautou, em que os conteúdos das séries foram organizados dos mais simples para os mais complexos. Assim, promover uma criança que não se apropriou do mais simples

significaria prejudicá-la, uma vez que esta não teria base de conhecimento para compreender e se desenvolver em situações mais complexas de aprendizagem. Além disso, reter para evitar o acúmulo de dificuldades é também uma tentativa de homogeneização do ensino, de não ter que lidar com a heterogeneidade na sala de aula. Ao promover o(a) estudante, este(a) se depararia com um conteúdo e uma organização do trabalho pedagógico inadequados às suas necessidades.

Embora a retenção seja representada por cinco das oito entrevistadas, como um mal necessário, uma forma de proteger o(a) estudante para que este não se sinta inferior em uma turma mais avançadas, ou mesmo como forma de corrigir ou punir o desinteresse dos mesmos. A experiência de reter não é vivenciada com tranquilidade por essas professoras. A retenção traz junto o sentimento de culpa.

PA8 - Você fica com aquele peso na sua consciência: “Meu Deus, o que foi que eu fiz durante o ano inteiro?”. A gente fica muitas vezes se culpando. A gente se culpa de qualquer forma. Pelo menos eu, me culpo. Não tem jeito, não tem como você não se culpar. E é um prejuízo de qualquer forma para a escola e para o aluno, porque de qualquer forma mexe com o emocional, eu já vi muito isso, aluno chorando, ainda hoje tem um chorando na sala, mexe com o emocional dos alunos mesmo que ele saiba: *“Olhe meu filho, isso aqui eu já conversei com as mães, isso aqui é para o seu bem, o ano que vem você vai fazer uma série melhor, você vai sair mais preparado para a outra série”*, mas não tem jeito, a criança corre às lágrimas. É muito difícil reprovar.

Apesar do sentimento de culpa, as professoras contam em muitas situações com o apoio dos pais e responsáveis para reterem os(as) estudantes com dificuldades.

PA5 - [...] eu vou conversando com os pais. E os pais daqui, eles mesmos dizem que não é para passar o aluno sem saber. [...] Chegou no final do ano. E para eu falar para essa mãe que esse aluno iria ficar? Aí eu falei. Ela disse: *“Já sei que ele tem problema, que ele não aprendeu”*. Eu disse que ele aprendeu, só que ele não havia aprendido o suficiente para ir para o terceiro ano. Ela disse: *“Tudo bem professora, eu não quero que o meu filho vá sem saber”*.

PA8 - E já vieram mães, já vieram duas mães e já conversaram comigo: *“Olhe, eu seria muito mais grata se você deixasse, se você retivesse, ficaria muito mais grata com isso”*. Porque elas veem que a dificuldade deles é imensa.

Visto que a retenção foi historicamente naturalizada como inerente ao sistema

educativo, a atitude das mães, de pedirem a retenção de seus filhos, não surpreende, pois, a retenção foi também por muito tempo compreendida como forma de garantir a aprendizagem. Assim, as mães se sentem “gratas” pela retenção por acreditarem que dessa forma seus(suas) filhos(as) terão uma nova chance de aprender. Diante dessa concepção, temos algumas narrativas que contam histórias de retenções “bem sucedidas”.

PA3 – [...] já deixei um aluno reprovado. Perguntei para o professor que está com ele, como o aluno era, ele disse que era um bom aluno, que fazia as atividades. Eu acho que isso melhorou muito, foi positivo.

PA5 - Eu tenho um exemplo que é de 2010, veio um pai de um aluno e disse assim: *“Professora, eu trouxe meu filho porque ele não aprende, como eu já estudei com você eu sei que ele vai aprender”*. Um aluno excelente, você nunca reclamava, era daqueles quietinhos, a mãe sempre vinha, ajudava, mas ele não avançava. Chegou no final do ano. E para eu falar para essa mãe que esse aluno iria ficar? Aí eu falei. Ela disse: *“Já sei que ele tem problema, que ele não aprendeu”*. Eu disse que ele aprendeu, só que ele não havia aprendido o suficiente para ir para o terceiro ano. Ela disse: *“Tudo bem professora, eu não quero que o meu filho vá sem saber”*. Ele ficou comigo no ano seguinte. No primeiro bimestre ele estava do mesmo jeito, no segundo ele começou a ler, hoje ele é um dos primeiros alunos da sala. Quando foi no final do ano eu estava em casa, o pai dele chegou com ele e com um cartão me agradecendo. O pai dele disse: *“Olhe, se você tivesse passado iria ser como alguns que a gente sabe, iria ficar sempre com dificuldade. Ele superou”*. Aí uma colega diz: *“Será que ele não iria fazer isso se você o tivesse passado?”*, a gente só sabe se fizer, mas mesmo se tivesse feito ele iria ter a lacuna de alguns conteúdos que eram da série que ele não aprendeu. Eu penso desse jeito.

PA7 - Quando foi na série seguinte, graças a Deus ele avançou! Foi boa essa retenção. Foi positiva para esse aluno.

As narrativas mostram que o objetivo da retenção foi alcançado, uma vez que, sob a perspectiva das professoras, seus(suas) estudantes avançaram por conta da repetição da série. A narrativa de PA5 chama atenção pelo agradecimento do pai, que ao ver que seu filho, anteriormente retido, é então o “primeiro da sala”. Para o pai, a retenção garantiu que a criança não permanecesse presa às dificuldades, que só aumentariam caso fosse promovida. A retenção significou uma nova chance para que seu filho evoluísse, e assim se deu. No entanto, a PA5 também menciona o questionamento de uma colega: *“Será que ele não iria fazer isso se você o tivesse passado?”*. Para a PA5 a resposta para a questão é: não. Se promovido, o aluno seguiria com lacunas daquilo que não aprendeu.

Ainda sobre a experiência de reter, algumas professoras mencionam as experiências malsucedidas de retenção.

PA2 - Hoje ele não trabalha, não estuda. Pelo que eu soube até se envolver no

“mundo” ele se envolveu. Então a gente acaba refletindo muito sobre isso. Ele tinha outros problemas que precisavam de ajuda, que na época a escola não tinha como resolver, nem mesmo a secretária de educação, mas a gente acaba sempre pensando né? Que essa retenção pode ter ajudado. Ele foi ficando, todos os colegas foram progredindo, ele ficou mais um ano, acabou perdendo o estímulo, no fim acabou não concluindo.

PA6 - [...] teve uma menina, ela ficou retida na primeira série. Nessa época a gente não tinha esse programa do PNAIC. Eram notas, eram séries, primeira série, eu retive ela, mas quando foi na série seguinte ela deu um salto que se eu tivesse a colocado na série seguinte ela acompanhava.

São apresentadas duas situações distintas: na primeira o estudante retido perdeu o estímulo pelos estudos ao longo de sua trajetória perpassada por problemas pessoais; na segunda a estudante retida teve um desenvolvimento que a professora não esperava, e que certamente teria tido também se tivesse sido promovida. Ambas as situações demonstram a complexidade da retenção. Ilustram o porquê de o ato de reter ser permeado pelo sentimento de culpa, pois ao contrário das narrativas anteriores, que remetiam ao sucesso, à boa escolha, estas narrativas remetem ao arrependimento.

No que diz respeito a relação entre retenção e aprendizagem, as professoras alfabetizadoras se dividem entre: a relatividade entre os malefícios e benefícios da retenção para a aprendizagem, e a contribuição efetiva da retenção para a aprendizagem.

PA1 - Talvez sim. Eu digo talvez, porque as vezes, se existe a retenção, é porque existe aquele aluno que não se interessa, que não está nem aí para as atividades, que não tem acompanhamento da família. [...]. Às vezes o aluno não está acompanhando a série que ele consequentemente está cursando e reter seria assim uma forma de mostrar para ele... talvez ele também não esteja conseguindo acompanhar aquele conhecimento. Retê-lo, como eu já teve o caso de uma amiga minha que reteve e no outro ano o aluno veio agradecer com um cartão. Foi uma forma de ajudar ele. Agora como eu já disse, é uma faca de dois gumes, porque eu não sei até onde esse aluno vai aceitar essa retenção, aceitar de bom grado, vendo que todos os coleguinhas dele passaram e que ele não conseguiu, ele pode se sentir inferior.

PA4 - Às vezes não. Como eu falei anteriormente, você retém um aluno, esse aluno pode se revoltar, pode não querer vir mais para a escola. Outra vez num encontro do PNAIC uma professora já citou um exemplo, que reteve um aluno e esse aluno no ano seguinte aprendeu a ler, esse aluno é um aluno exemplar. Então nós temos esse exemplo.

PA3 - [...] como eu lhe falei do meu aluno. O aluno não conhecia letras, o aluno não fazia nada, hoje ele está comigo, não está acompanhando meus alunos, porque deveria estar melhor que a minha turma que está hoje, mas o

atendimento dele na minha sala é exclusivo, eu sempre coloco ele na frente, estou toda hora ajudando. Ele está igual aos outros? Não, mas ele já avançou. Uma criança que não conhecia letras, que não conhecia números, que não escrevia, hoje ele conhece letras, escreve palavras com sílabas simples, sabe o que está fazendo e lê depois que termina. Avançou? Avançou. Talvez se estivesse lá com os outros não estaria tão bem quanto está hoje.

PA5 - Como eu já te falei, a retenção quando é feito de maneira consciente, em certos casos é como a supervisora da escola falou na última reunião, é melhor a gente recuar hoje para dar dois passos amanhã, do que a gente dar só um passo hoje e depois ficar naquele passinho curto. Eu concordo.

PA7 - Eu acho que beneficia, porque se você não sabe um conteúdo base não tem como você aprender um conteúdo mais difícil, mais complexo. Então, quando ele é retido, ele vai fazer uma retrospectiva dos assuntos, vai sair com uma aprendizagem melhor para a próxima série.

Apenas uma das oito entrevistadas afirma que a retenção *não beneficia a aprendizagem*.

PA6 - A retenção, tem aluno que nem entende, só diz “fiquei reprovado”. Agora me diga uma coisa, que eu estava até comentando com as meninas, será que vai mudar? Esse ano o menino não aprendeu 100%, 90%, 80%, aí eu reprovó. Ali eu estou reprovando só o número, o aluno é um indivíduo, no próximo ano ele vai ter uma idade maior. Será que o que ele não aprendeu esse ano ele não pode aprender o próximo ano, independentemente se ele está no quarto anos ou no quinto ano? Em termos de ler e escrever já teve aluno meu que me surpreendeu faltando não era nem um mês de aula [...].

Concordamos com Jacomini (2010), quando esta afirma que o processo de ensino e aprendizagem é mediado por objetivos que devem ser alcançados em períodos predeterminados, podendo ser mais ou menos flexíveis de acordo com a forma pela qual o ensino é organizado. A possibilidade de os(as) estudantes chegarem a esses objetivos está diretamente ligada “às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato de o aluno ser reprovado” (ibidem, p. 902).

A prática educativa se encontra na intersecção de diversos aspectos que envolvem a cultura escolar, o currículo, os conteúdos escolares, as metodologias de ensino, os fatores individuais relativo aos(as) professores(as) e às crianças, a configuração do grupo de professores(as) e de estudantes que interagem, os fatores culturais e sociais que afetam a vida escolar e, a maneira como as políticas educacionais são interpretadas e implementadas. Como bem colocam Gualtieri & Lugli (2012, p. 43), “nenhuma das perspectivas, isoladamente foi e

será capaz de explicar e tampouco resolver o problema do fracasso escolar”. Mesmo conscientes de que, para o fracasso escolar não existe uma única explicação, procuramos saber a perspectiva das professoras alfabetizadoras a esse respeito, com a seguinte questão: quando o(a) aluno(a) é retido(a), quem fracassa ou promove o fracasso?

As respostas se dividiram, a individualização do fracasso esteve presente, contudo de diversas formas, o(a) aluno(a) fracassa ou promove o fracasso, mas o(a) professor(a) é ativo nesse processo, uma vez que pode não ter atentado para a metodologia que melhor se adequasse às necessidade do discente.

PA4 - Então, quem promove o fracasso eu acredito que seja o aluno que não conseguiu desenvolver aquilo que o professor gostaria, mas eu também volto atrás, será que a culpa foi do aluno? Não foi o professor que não foi rever a sua metodologia para com aquele aluno? Porque o outro aprendeu com a metodologia que eu estava trabalhando, mas será que você vai aprender com a mesma metodologia? Não, eu tenho que ver. Eu costumo sempre estar observando essa questão, aquele aprendeu, esse por que não está aprendendo? Então eu vou procurar trabalhar de uma diferente com ele, vou adaptar a minha metodologia a esse aluno. Deu certo com aquele e não deu certo com esse, vamos ver. Se eu mudei e não deu certo, então aí eu já estou vendo que o problema não é mais comigo (riso). Se a maioria, vamos colocar 98% da turma, 2% negativo, eu acredito que o problema já não vem mais para o professor.

O(A) professor(a) não promove o fracasso, mas é responsabilizado(a) por este. A responsabilidade que deveria ser partilhada é individualizada na figura do(da) docente.

PA3 – (voz baixa) O professor. Muitos julgam que se o aluno não aprendeu o professor não teve a competência de trabalhar para que ele aprendesse. E a gente sabe que isso... do mesmo jeito que o professor dá atenção a aluno A, ele dá atenção a aluno B. Aluno A quer aprender, aluno B não quer aprender. A culpa é do professor? É não. É culpa do aluno, da comunidade, dos pais, mas não é culpa só do professor, mas quem é julgado é sempre o professor. A realidade que a gente tem é essa.

A dimensão emocional das professoras é atingida. Estas são tomadas pelo sentimento de culpa, de que fizeram algo errado ou não fizeram o suficiente para que seu(sua) aluno(a) atingisse os objetivos educacionais.

PA5 - Eu me sinto fracassada. [...] o que eu aprendi, eu não estava conseguindo passar para eles. Uma angústia terrível. Quando eu retenho algum aluno eu não me sinto bem, eu me sinto tão mal quanto ele, quanto a família, mas existem coisas que são necessárias. Eu sinto que com o meu trabalho, com todos os anos de docência eu não consegui fazer com que o aluno aprendesse. Eu também estou sendo reprovada. Eu estou sendo também retida.

PA6 - No meu entender, quando o aluno tira uma nota baixa, quando ele fica de ano, eu me sinto prejudicada, eu mesmo me avaliando eu digo: “Meu Deus, a gente julga também muito aluno, mas será que eu falhei também?”. Então eu fico arrasada, porque alguma falha teve, a gente vê, eu tenho consciência de que eu fiz o meu papel, a família não fez, mas será que se eu fosse mais vezes lá, mesmo que fosse quebrando a cara, se chegasse no outro dia e o menino viesse mais danado, mais sem fazer tarefa, mas se eu persistisse até a família dizer assim: “não, nós temos é que ajudar mesmo”, despertasse, e o aluno também. Uma hora chegaria a vez deles verem. É por isso que eu não desisto. Quando um aluno meu fica faltoso, o que é que eu faço, as vezes na hora do recreio eu vou na casa da mãe.

PA7 - O professor se sente fracassado nessa hora, por que ele imagina o que foi que ele fez de errado pra aquele aluno não conseguir né?

Em meio a individualização, a responsabilização unilateral e o sentimento de culpa, existem também o reconhecimento da multidimensionalidade do fracasso, a ideia de que o professor não carrega sozinho essa responsabilidade.

PA2 - A escola num todo, porque é responsabilidade da escola. Hoje a concepção já vem mudando, hoje em dia a gestão de uma escola já é mais colaborativa, a gestão da escola já se preocupa com a parte pedagógica, as escolas todas já têm um coordenador, mas mesmo assim, nem sempre a escola toda se empenha de fato nesse processo de aprendizagem. Todo gestor já sabe dessa sua responsabilidade, mas nem todos de fato se empenham, não adianta a gente dizer que as escolas de fato estão com um modelo perfeito de gestão, porque ainda não estão. Então eu acho que o fracasso é da escola como um todo e de toda a comunidade. É do professor, que passa pelo diretor, que passa pelo auxiliar, que passa pela família, mas acaba sendo um fracasso para todos. Visto disso são os “mais educações” da vida, porque o Mais Educação não vem para escola boa, o Mais Educação vem para escola que tem problema, se vem para escola que tem problema é porque o fracasso é da escola como um todo e acaba envolvendo a família. Então quem fracassa eu acredito que é a escola como um todo.

Dessa forma, as narrativas nos mostraram que a opinião acerca da retenção escolar está dividida entre as que concordam e as que não concordam com a prática. A maioria das professoras concorda que a retenção é um mal necessário, que poderá garantir que o(a) estudante tenha uma nova chance para aprender aquilo que não aprendeu, e que do contrário,

as dificuldades seriam acumuladas. A outra parte defende que a retenção não garante a aprendizagem, mas sim a promoção dadas as devidas condições para que o(a) estudante se desenvolva. Percebemos assim, que a defesa à retenção é forte, mas não unânime. A seguir veremos como estas perspectivas se refletem no contexto de prática do PNAIC uma vez que este traz como proposta a instituição ciclo de alfabetização, no qual está contido progressão continuada.

5.3.3. Implicações da perspectiva da retenção escolar na instituição da progressão continuada: as tensões geradas no contexto de prática do PNAIC

No contexto da prática, a política está sempre sujeita à interpretação e recriação dos atores. De acordo com Ball e Bowe (*apud* MAINARDES 2006) as políticas educacionais não são apenas implementadas, mas recriadas, uma vez que os textos não são lidos e seguidos ingenuamente por aqueles(as) que atuam na prática. Suas histórias, experiências, valores e intenções, interferem na interpretação das políticas. Assim, os(as) autores(as) dos textos políticos não têm como controlar os significados dados aos seus escritos. Elementos podem ser rejeitados, ignorados ou mesmo mal compreendidos. Assim, profissionais como os(as) professores(as), que estão diretamente ligados(as) a Educação, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

Como já foi discutido em capítulos anteriores, o PNAIC é um programa nacional que tem como objetivo principal segurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Contudo, o programa

[...] estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo. (BRASIL. MEC, 2012, p. 18)

Há ainda, a necessidade de se “considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção” (idem, p.19). Uma vez que nosso estudo tem como objeto central a retenção escolar na perspectiva das professoras alfabetizadoras e a tensão existente entre esta perspectiva e a progressão continuada instituída pelo PNAIC, nossa discussão se dará principalmente sobre esse conflito.

O programa institui o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções. Apesar disso, as

escolas e redes podem permanecer com a organização da alfabetização em um sistema seriado desde que compreendem os 3 anos iniciais como um bloco de aprendizagem sequencial não passível de interrupções, ou seja, pode-se permanecer no sistema seriado desde que se institua a progressão continuada.

O município de Santa Helena - PB, fazendo uso de sua autonomia, optou por permanecer no sistema de seriação. Acreditamos que a permanência no sistema seriado, juntamente com a continuidade do uso do diário tradicional de notas quantitativas prejudiquem a aceitação da progressão continuada, e que acentuem a tensão existente entre a perspectiva docente sobre a retenção e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.

Questionamos às professoras a respeito de como receberam a proposta da progressão continuada. Qual impressão tiveram ao serem informadas sobre a impossibilidade de interrupção do ciclo de alfabetização? As respostas demonstram que a proposta foi recebida de forma desfavorável.

PA1 - A primeira impressão foi: Meu Deus do céu! Todos os alunos vão passar sem saber de nada! [...]. Com o passar dos dias, dos tempos, das formações vai abrindo um leque de ideias, de mudança de ideias, porque a princípio você vai dizer: Meu Deus do céu, o que eu vou fazer com esse programa? E se meu aluno não conseguir atingir as habilidades necessárias para cursar o segundo ano? O que eu vou fazer com ele? Passar assim? Mas não é assim.

PA2 - Meu primeiro pensamento foi de não concordar, porque eu enquanto professora não concordo com simplesmente você promover. Não concordo. Então a gente sentou aqui, tivemos várias reuniões, várias discussões, até a gente chegar naquele ponto X, bater o martelo e dizer: é para progredir sim, desde que vocês consigam desenvolver essas habilidades. Logo de cara a gente teve opiniões que eram: “Ah, os meus alunos vão passar mesmo [...] Eles vão passar, então eu não vou me preocupar tanto, eles vão passar”. Eu particularmente não gosto dessa concepção.

As narrativas revelam que, em uma primeira interpretação, a progressão continuada foi percebida como promoção independente da aprendizagem, semelhante à promoção automática. A fala da PA2 revela que houve “reuniões, várias discussões” até que se chegasse a um consenso. Assim podemos identificar que houve resistência à progressão continuada e que, mesmo após a aceitação da proposta, esta foi condicionada ao desenvolvimento das habilidades objetivadas. A PA2 revela ainda, que houve reações remetentes ao descompromisso por parte de colegas professores(as), pois se os(as) alunos(as) seriam promovidos de qualquer forma, não haveria necessidade preocupação com a qualidade do

ensino. As falas também revelam que as formações foram/são determinantes para a compreensão e aceitação da proposta.

Outra interpretação originária da primeira leitura a respeito da progressão continuada também aparece nas narrativas.

PA3 - Eu fiquei meio chocada porque eu já sabia do primeiro ano o aluno não poderia ficar reprovado, eu teria que fazer de tudo, me doar para o aluno atingir os objetivos e não ficar reprovado, mas eu já ficava pensando: e os que não conseguem que vão ter que ir para o segundo ano? E os do segundo que também não vão poder ficar reprovados? E lá? Passa para o outro também. É meio chocante.

PA4 - Que eu tenho que chegar ao final do ano com os alunos todos alfabetizados. Pelo menos eu tinha essa visão, mas como é impossível, nunca... Eu não sei, ainda não vi, mas eu acredito que é impossível você... Até porque você não está trabalhando só consigo mesma, está trabalhando com outras pessoas não depende só de você.

PA6 - Assim, é um pouco difícil. A gente sabe assim, são três anos, é muito tempo dá para aprender, é dá para aprender, mas não tem jeito de não ter aquele que não dá para avançar, e dá uma preocupação, mas tem que a gente... Não é passar sem saber e você dizer assim “vou passar porque estão mandando”. É como eu disse, é mais uma preocupação de você colocar a coisa para funcionar mesmo, para você ver o aluno passar realmente merecendo [...].

Nesta segunda interpretação, a progressão continuada é encarada como um fator de exigência de resultados positivos. Se o(a) aluno(a) não pode ser retido, a professora precisará “fazer de tudo, se doar para o aluno atingir seus objetivos”. O que se reflete também na fala de PA4, quando conta sua primeira impressão sobre a progressão continuada: “que eu tenho que chegar ao final do ano com os alunos todos alfabetizados”. Percebe-se que as professoras veem na progressão continuada uma responsabilidade ainda maior, que exige maior doação e compromisso. As narrativas se complementam: “a professora tem que fazer de tudo, se doar para chegar ao final do ano com os alunos todos alfabetizados”. A fala de PA6 segue no mesmo sentido, a progressão continuada não significa promoção sem aprendizagem, mas “uma preocupação de você colocar a coisa para funcionar mesmo, para você ver o aluno passar realmente merecendo”. Contudo, embora interpretem a progressão continuada como fator exigente de resultados positivos, as professoras também apontam a impossibilidade de atingir os resultados objetivados em sua totalidade.

Nas três narrativas identificamos que, em uma primeira leitura, as professoras interpretaram que a responsabilidade pela condução da progressão continuada está localizada no(na) docente. Evidenciando a diferença entre as perspectivas sobre a retenção e a

progressão continuada, pois no que se refere à retenção, as narrativas nos mostram que as professoras alfabetizadoras apontaram os(as) alunos(as) e suas famílias como principais condutores do processo. Assim, podemos questionar o porquê de, na perspectiva das professoras alfabetizadoras, no processo de condução da retenção o(a) aluno(a) e sua família exercerem papel ativo, quando que no processo de condução da progressão continuada o papel torna-se passivo?

Outro ponto a ser discutido é o momento é que as professoras tomaram conhecimento sobre impossibilidade da retenção.

PA7 - Na verdade, esse é o primeiro ano que eu estou no PNAIC, eu participei esse ano e vim saber agora, já no final do ano que eu não iria poder reter os meus alunos. [...]. Eu fiquei frustrada porque eu imaginei que no ano que vem eu conseguisse ficar com esses alunos que eu ia reter para eles atingirem melhor os objetivos, porque eu não acho eles aptos para fazerem um terceiro ano.

A professora narra que, por não ter participado do primeiro ano de implementação do programa, só tomou conhecimento da progressão continuada ao final do ano letivo. Aqui, podem ser destacados dois elementos importantes: primeiro, a falha da formação do programa em não esclarecer a professora “pactuante” no início processo, quais os princípios norteados do PNAIC, que incluem reconhecer os 3 anos iniciais do Ensino Fundamental como ininterruptos; segundo, pediríamos questionar a inserção de novos(as) professores(as) no programa quando este oferece a cada ano um direcionamento diferente em suas formações, pois em 2013 a formação esteve voltada para a alfabetização em Língua Portuguesa, em 2014 para a alfabetização Matemática. Contudo, embora reconheçamos a importância da formação continuada, acreditamos e defendemos que a formação inicial do(da) professor(a), lhe dá suporte e plenas condições de alfabetizar seus(suas) alunos(as), seja em Língua Portuguesa, Matemática ou demais áreas de conhecimento, ainda que sua ação pedagógica não se dê nos moldes e recomendações do programa.

Outro elemento de destaque na narrativa de PA7, é sua frustração diante da impossibilidade de reter seus(suas) alunos(as). Nesta narrativa podemos perceber que a retenção se configura como uma segunda chance não somente para o(a) aluno(a), mas para a professora. A progressão continuada retirou da professora a possibilidade de atingir os objetivos educacionais não alcançados, o que gerou o sentimento de frustração. Assim, podemos especular como sendo este, a impossibilidade de retomar os objetivos educacionais não alcançados, - uma vez que, como o município de Santa Helena – PB permaneceu no

sistema seriado, obrigando a professora a encaminha seus(suas) alunos(as) para a(o) docente da série seguinte - um dos pontos de tensão entre a perspectiva sobre a retenção e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.

Superada a primeira visão a respeito da progressão continuada, uma vez que já se encontravam no segundo ano de andamento do PNAIC, as professoras expuseram suas perspectivas sobre a estratégia de não retenção instituída pelo programa. As opiniões se dividiram entre aquelas que concordam e discordam da progressão continuada.

PA1 - Eu concordo, eu sou simpatizante, eu concordo com o programa. É tanto que em alguns debates eu duelo com as minhas colegas. Mas se o aluno não possui habilidades para prosseguir, o que nós vamos fazer? Mas é como a minha coordenadora diz, nós temos 600 dias letivos, mas talvez em 200 você já faça um julgamento desse aluno. Às vezes até no início do ano a professora ao se deparar com sua turma, ela faz o diagnóstico e ela diz: esse aluno não vai passar de ano. E nós não temos apenas um dia de aula, nós temos mais 199 dias de aula para fazer com que esse aluno aprenda. Então são 600 dias letivos, o que eu não fiz no primeiro ano, eu posso fazer no segundo, o que eu não fiz no segundo, eu posso fazer no terceiro. E aí é uma experiência concreta, porque eu tenho aluno nesse nível, ele não conseguiu ser alfabetizado no primeiro ano, mas ele conseguiu ser alfabetizado no segundo. E aí, se eu for julgar esse menino no primeiro ano? Eu não iria me sentir culpada?

PA2 - [...] se você pode promover o aluno, dando a ele no ano seguinte desse ciclo as condições que ele precisa para progredir, eu acho que é apropriado, adequado sim.

PA6 - São três anos o professor aplicando as propostas que vem nos livros e tem mais os livros didáticos e as experiências, eu creio que os três anos dá para a gente... A gente pode diferenciar, tem aluno que a gente sabe que tem aquela facilidade total e, aqueles que têm dificuldade, eu também não acho que vão ficar no zero não, eu acho que eles vão avançar.

As narrativas nos mostram que as professoras interpretam a progressão continuada como adequada aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que compreendem que os objetivos educacionais não estão fixados, diferenciados e distribuídos em cada ano letivo. Os objetivos podem ser alcançados dentro do ciclo de três anos. É possível também reconhecer a reprodução do texto do PNAIC na fala de PA1, quando esta se refere aos 600 dias letivos para aprender, de acordo com o Manual do Pacto: “[...] concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas [...]”. (BRASIL. MEC, 2012, p.17) A reprodução do conteúdo do texto do manual do programa pode significar sua aceitação. Contudo, essa aceitação não é unânime, há professoras que discordam da progressão continuada.

PA3 - Já esse lado do PNAIC é um pouco complicado. Por nós, reprovávamos desde o primeiro ano. Por mim reprovava. Eu tenho dois alunos que, se fosse por mim, eles iriam repetir o primeiro ano novamente em 2015, mas não pode, porque pelo PNAIC o aluno tem três anos para ser alfabetizado. Vamos pensar: passa para o segundo ano porque não pode ser reprovado, passa para o terceiro porque não pode ser reprovado, aí para lá no quarto ano.

PA4 - Nós temos na nossa escola uma professora super preocupada com essa questão, justamente o que a secretária de educação comentou hoje de manhã. Fica difícil, porque como ela falou, a criança não lê nem se quer palavras simples, vai colocar essa criança para o quarto ano? E aí professor do quarto ano passa essa criança para o quinto, do quinto para o sexto, chega no fundamental nível dois sem saber ler. Então o que vai ser dessa criança? Vai estar prejudicando a criança.

PA5 - Eu acho que o sistema como um todo deveria estar mais preocupado com o direito de aprendizagem do que de reter ou não reter, e dar o direito a progressão de aprendizagem e não a progressão automática [...] . Eu fui a formação e o palestrante sempre falava isso e ficou muito gravado, ele disse que todo conteúdo que for apresentado em sala de aula deve ser contextualizado a vida do aluno para que haja uma aprendizagem significativa. Concordo plenamente com ele, mas mesmo assim, tem alguns casos que mesmo assim o aluno não consegue avançar. Eu vou dar um exemplo, tiveram quatro alunos meus que foram retidos o ano passado e esses quatro no decorrer do ano conseguiram avançar. Eu tenho certeza que se eu os tivesse colocado no terceiro ano eles não teriam aprendido como aprenderam. A gente questiona, será que vai acontecer assim? Pode ser que aconteça o estalo, mas a gente vai esperar esse estalo? E se não der o estalo?

PA7 - Eu acho interessante o aluno ser alfabetizado até o terceiro ano, mas eu acho que se ele realmente precisasse ficar retido em uma série para ele atingir melhor o seu objetivo seria mais interessante do que ele ser aprovado automaticamente. Até porque tem muitos professores que sabem que o aluno já vai passar direto e não vai se preocupar com ele, diz *“Já que ele vai passar mesmo eu não vou me esforçar tanto para que ele atinja, consiga ser alfabetizado. Ele tem o terceiro ano para fazer isso, para ser alfabetizado”*.

É possível perceber nas narrativas a permanência da interpretação da progressão continuada como promoção independente da aprendizagem. As falas revelam ainda à resistência, pois não sendo alcançados os objetivos educacionais, o melhor para o(a) aluno(a) ainda seria a retenção. Na fala de PA7 ainda aparece uma possível acomodação gerada pela progressão continuada, o(a) professor(a) se sentiria menos compromissado com a alfabetização, uma vez que esta poderia ser realizada até o final do ciclo, podendo ser passada esta responsabilidade ao(a) professor(a) do ano seguinte.

Em sua fala, PA3 deixa clara a sua posição favorável a retenção, a mesma promove a progressão continuada somente pela imposição do programa. A resistência de PA5 é ainda

mais evidente, a professora revela que reteve quatro de seus alunos no ano anterior, mesmo já estando inserida no programa.

É perceptível que a perspectiva das professoras a respeito da retenção escolar tem implicações diretas na resistência à progressão continuada. Como foi dito anteriormente, na perspectiva de parte das professoras alfabetizadoras, a retenção pode garantir que o(a) estudante tenha uma nova chance para aprender aquilo que não aprendeu, e que do contrário, as dificuldades seriam acumuladas.

A reação aparece na estratégia que burla o programa:

PA3 - [...] eu tenho um aluno hoje que está na minha sala que eu queria reter, o aluno terminou o final do ano com 49 faltas, é uma criança muito complicada, houve separação dos pais, acho que isso interferiu na aprendizagem da criança, porque eu noto que até hoje ele é meio assim, meio desligado. Eu passei para a outra professora que ele tinha que ir para o segundo ano, mas que no próximo ele iria continuar na minha sala, junto com a minha turma.

O próprio caderno de formação do PNAIC em sua Unidade 8 do Ano 2, cita uma pesquisa (OLIVEIRA, 2005 *apud* BRASIL, 2012) em que foi investigado como ocorria o ensino e a avaliação do aprendizado da leitura e da escrita, em um sistema de ensino organizado em ciclos. Os resultados da pesquisa, entre outras coisas, apontaram que a insatisfação dos(das) professores (as) gerava táticas como: a progressão oficial do(da) aluno(a), mas sua retenção na prática. Assim, notamos que, mesmo escrito no texto do caderno de formação do programa, como forma de apontar um erro a não ser repetido, a tática de promover oficialmente, retendo na prática não pôde ser evitada. Os(As) atores(as) interpretam os textos orientados por suas subjetividades. Se a professora julgou que a aprendizagem de seu aluno seria melhor promovida por meio da retenção, então assim o fez, mantendo oficialmente a orientação do programa de não interromper o ciclo, mas contornando-a na prática.

O caderno de formação da Unidade 8 do Ano 1, serviu como base para a resistência narrada por outra professora

PA5 - O ano passado eu cismeí, disse que ia reter e retive. [...]. O ano passado uma amiga minha me deu o número de uma resolução, é a resolução nº 7 de 2010, ela fala muito sobre essa questão de avaliação, do ciclo de alfabetização e no Artigo 27 diz que a escola tem que ter o cuidado, que o objetivo dos anos iniciais é que seja a promoção de aprendizagem e não a promoção automática, que é o que está acontecendo. [...]. No oitavo livro de linguagem tem a lei, a

resolução, nele tem, no último livro, que era para a gente ter debatido o ano todo. Foi aí que eu tive argumento para reter alguns alunos, nessa lei. Porque eu acho o seguinte, o sistema diz que é para não reter, por que o próprio sistema não dá, não cumpre o que a lei diz? Não cumpre. Cadê o atendimento contra turno? Cadê a participação da família? O que as secretarias estão fazendo com esses alunos que os professores dizem logo no primeiro bimestre que têm dificuldade? Aí a responsabilidade é só do professor? [...]. Eu digo isso por experiência própria, eu estava com as mãos na cabeça, chega no mês de setembro, uma turma com 16 alunos, só seis alfabetizados no segundo ano e com esse PNAIC dizendo que não é para reter. Eu ainda acho que o PNAIC não diz que é para não reter, eu ainda estou procurando onde diz assim, “não pode reter”.

A resolução citada pela professora, na qual se baseou para argumentar e lutar para reter seus(suas) alunos(as), diz:

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envia(rão) esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (BRASIL, MEC/CNE, RESOLUÇÃO 07/2014, p.08)

Logo, a professora interpretou que, se a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, contida no caderno de formação do programa, diz que as providências necessárias devem ser tomadas para que o combate a repetência não se transforme em descompromisso com o ensino aprendizagem, traduzido pela promoção automática e, se seus(suas) alunos(as) não alcançaram os objetivos educacionais almejados e nem houve a tomada de providências necessárias que colaborassem com sua ação pedagógica, então ao promover seus alunos não estaria promovendo a aprendizagem, como prevê a progressão continuada proposta pelo programa, pelo contrário, ao promovê-los estaria realizando a promoção automática.

Diante da responsabilidade de promover alunos(as) que não haviam alcançado os objetivos esperados, a professora se sentiu sozinha, pois não havia recebido o apoio

preconizado pelo Art. 27 da Resolução nº7/2010, citado inclusive no caderno de formação do programa.

Assim, podemos inferir que a resistência à progressão continuada, movida pela perspectiva de que a retenção pode garantir que o(a) estudante tenha uma nova chance para aprender aquilo que não aprendeu, seja um outro ponto de tensão no contexto de prática do PNAIC. Uma vez que consideramos que tal perspectiva induziu à tática de promover oficialmente, mas reter na prática; como também, de resistir e reter por meio da argumentação legal.

De acordo com o caderno de formação do PNAIC, o ciclo de três anos foi estabelecido tendo em vista a complexidade relativa a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a criança que não consolidou sua leitura e escrita no primeiro ano, poderá dar continuidade no segundo e até no terceiro ano (BRASIL, 2012). O programa ainda recomenda a promoção do terceiro para o quarto ano desde que asseguradas as condições e acompanhamento da aprendizagem. Contudo, o que pensam as professoras alfabetizadoras sobre a promoção de aluno(as) que não atingiram os objetivos educacionais almejados?

PA1 - No caso do meu aluno, eu sei que talvez ele não vá conseguir, talvez ele vá se sentir incomodado por não conseguir realizar atividades do terceiro ano, que é a série que ele vai cursar, sei que talvez ele vá se sentir constrangido em saber que os coleguinhas vão realizar essas atividades e talvez ele não vá conseguir. Mas eu sei que ele pode e, quando eu sei que ele pode, eu vou dar uma oportunidade de ele tentar. Vai depender justamente dele, é tanto que eu digo a esse aluno: “Só depende de ti. Se você quiser, dependendo do seu interesse, eu estou aqui para te ajudar”. Eu sou mediadora desse conhecimento né? [...] O Pacto veio para orientar a nós educadores na questão da alfabetização na idade certa e também para essa questão do aluno, que as vezes você passa o ano inteiro passando aqueles conteúdos programados, as tarefas, atividades e aí você percebe que ele não desenvolveu todas as habilidades que você acha que ele deveria ter desenvolvido, porém quando chega no final do ano o menino dá um salto e avança progressivamente, você diz: Meu Deus, como é que ele conseguiu assim tão rápido? Eu acho que é tipo um estalar de dedos, quando ele consegue desenvolver a capacidade de conhecimento, é assim, como num passe de mágica.

PA6 – [...] tem aqueles meninos que não tem muita atenção, mas quando chegam no final do ano, eles querem botar tudo aquilo que aprenderam e ainda mais... Assim: “eu aprendi isso e quero mostrar”. Então, a retenção é difícil você fazer, porque as vezes ele percebe que não aprendeu, você percebe o que ele não aprendeu, mas você vai valorizar só aquilo que ele não aprendeu? Vai avaliar ele só por aquilo que ele não aprendeu? E por que não avaliar pelo que ele aprendeu? Então quando eu vejo que ele não aprendeu, mas que ele em capacidade de no próximo ano... Porque o aluno, quando ele vai aumentando

a sua idade, amadurecendo mais, ele vai abrindo a sua mente para aprender determinados assuntos. [...] eu não posso avaliar “o menino de nove anos sabe e o de oito não sabe”, será que ele não sabe mesmo ou é porque ele não está preparado ainda? Não tem a maturação? [...]. Mas um ciclo de alfabetização que a criança passa do pré-I, pré-II, primeiro ano, segundo, terceiro, se o professor se interessar, que eu sei que todos se interessam, porque é uma profissão árdua, difícil e que, se a família se envolver e o próprio aluno, cinco anos são o suficiente, são muitos dias é muita coisa.

Aqui, as professoras expressam que o julgamento sobre a aprendizagem do aluno não pode ser fixo, definitivo. Limitar o conhecimento da criança ao que ela não desenvolveu, descartando tudo o que ela aprendeu, desconsidera o seu potencial de aprendizagem que poderia ser desenvolvido ao longo de seu amadurecimento. A progressão continuada se configuraria assim, em um ato de confiança na capacidade do(da) aluno(a) de aprender.

Outros posicionamentos também aparecem.

PA2 - Eu acho que o processo de avaliação para você não reter um aluno, ele tem que ser muito, muito cuidadoso desde o início desse ciclo. Se ao avaliar e, em determinado momento, eu perceber que esse aluno não está avançando, não está conseguindo nem o mínimo, eu tenho que refazer tudo o que eu estava fazendo até ele conseguir o mínimo. Eu não posso... Estamos no meio do ano, eu avaliei e descobri que o meu aluno não atingiu o mínimo que ele deveria, que ele tinha que ter atingido, eu não posso prosseguir. Eu tenho que refazer o que eu já tinha feito, até ele atingir pelo menos o mínimo. Eu não posso esperar chegar até o final do ano e ele não ter atingido o mínimo para eu pensar o que fazer com esse aluno, eu tenho que pensar o que fazer com ele pelo menos até a metade do ano. Educação não se faz de utopia e de achar que vai chegar. “É junho, cheguei nesse mês e meu aluno não aprendeu o mínimo, mas quando chegar setembro...” Não vai, se você não mudar! Se trabalhar e conseguir encontrar alguma forma diferente pode ser que em setembro ele melhore e tenha aprendido, mas se você deixar ele parado e prosseguir, se ele não conseguiu chegar até ali, se você for para a frente ele não vai progredir, vai só virar uma bola de neve. Então é melhor que você pense e refaça o que você estava fazendo para que ele consiga o mínimo. Se você vai promover sem o mínimo é jogar alguém numa jaula cheia de leões famintos!

A professora não admite a promoção sem aprendizagem. O que não a torna contrária a progressão continuada, pois sua posição favorável já ficou evidente em falas anteriores. O que podemos notar é que, em sua narrativa, existe a incorporação do texto do pacto, quando este coloca a importância em se “adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática”” (RESOLUÇÃO 07/2010, Art. 27, § 1 *apud* BRASIL, 2012).

Diferentemente de PA5 que interpretou a mesma resolução como um argumento para reter seus alunos, PA2 faz uso do mesmo discurso para enfatizar a necessidade de intensificação do trabalho docente, quando destaca a necessidade da avaliação contínua e mudanças de abordagem metodológicas para que a aprendizagem seja garantida. Para a professora, é um equívoco utópico esperar que a aprendizagem ocorra espontaneamente, quando não se muda a abordagem pedagógica. Deve-se mudar para garantir o mínimo de aprendizagem. Do contrário, o(a) aluno(a) teria seu futuro escolar ameaçado, o que é representado na forma de uma “jaula de cheia de leões famintos”. Assim, não identificamos em sua narrativa a negativa a progressão continuada, mas a ênfase no desempenho do(da) professor(a), que deve buscar de todas as formas o desenvolvimento da aprendizagem de seus(suas) alunos(as).

Narrativas incisivas, quanto a nocividade da progressão continuada de alunos(as) que não atingiram os objetivos educacionais, também aparecem:

PA4 – [...] se eu vejo que o meu aluno não identifica letras, não escreve, não identifica o seu nome, não lê pelo menos palavras simples, o que é que eu vou fazer colocando esse aluno para uma série seguinte? Eu vou estar prejudicando essa criança, não é isso? Eu não vejo problemas em deixar, reter essa criança para que eu possa trabalhar, mudar a minha metodologia. Quem sabe se o problema não era a minha metodologia? E acompanhar de uma forma mais presente, estar ali olhando melhor para aquela criança.

PA5 - Ele diz que tem três anos para o aluno ser alfabetizado, no meu ponto de vista, eu posso estar errada, eu acho que tiraram aquela responsabilidade do primeiro ano, porque retinha-se muito no primeiro ano, e estão colocando no terceiro. O que acontece aqui nessa escola? Tem vários alunos no terceiro ano que não sabem ler, tem deles que não conhecem nem as letras. Por que? Porque você não pode reter. [...]. E os alunos que eu achava que deveriam ficar retidos porque não estavam muito bons, esse ano eles ficaram no terceiro ano. A professora mesmo disse: *“Sabe aqueles que você disse que tinham dificuldade? Eles continuam com dificuldade”*. É por isso que eu vejo que uma retenção, sendo consciente, não vai prejudicar o aluno. Porque se ele não ficar esse ano, vai ficar no ano seguinte com um problema maior, porque vai ficar uma lacuna do que não foi. Uma coisa é você estar em uma alfabetização, outra coisa é você estar em um terceiro ano. Eu sei que dizem que a gente alfabetiza até o quinto ano, segundo os estudiosos belíssimos, até o nono ano, ensino médio, você pode alfabetizar.

PA3 - Vai para o segundo ano e o professor do segundo ano se não tiver paciência, ele morre lá. A criança morre lá, porque vai ficar lá dois, três anos reprovada. Se for um professor bom, que compreenda, que pegue e trabalhe individualmente aquela criança, faça um trabalho mais diferenciado, ela fica lá. [...]. Já promovi, porque era o jeito passar, mas no parecer estava lá, que o aluno conseguia acompanhar a turma, não havia conseguido atingir os objetivos desejados para o primeiro ano.

A perspectiva de que o(a) estudante é prejudicado pela progressão continuada permanece nas narrativas destas professoras alfabetizadoras. Para PA5, a progressão continuada como medida de combate a retenção escolar apenas protelou a prática, pois os(as) alunos(as) que antes eram retidos no primeiro ano, por não estarem alfabetizados, hoje são retidos(as) no terceiro, por permanecerem com as mesmas dificuldades.

A perspectiva de PA3 é ainda mais fatídica, quando esta coloca que a criança “morreria” na série seguinte devido às retenções sucessivas que sofreria por ter sido promovida no ano anterior, apesar de não ter atingido os objetivos educacionais propostos. Neste caso, a “morte” viria pela dificuldade em se trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Crianças com diferentes níveis de aprendizagem exigem do(da) professor(a) maior atenção e dedicação, nem sempre o(a) docente consegue atender as diferentes necessidades de seus(suas) alunos. Dessa forma, reter seria uma maneira de tornar mais homogênea a sala de aula, uma vez que diante da heterogeneidade, a criança com dificuldades pode ser posta a margem.

Mas como ficam as relações das professoras umas com as outras em meio a retenção ou promoção dos(das) estudantes? Durante as observações realizadas nas reuniões de formação do PNAIC, foi possível registrar inúmeras falas representando conflitos quanto a promoção de estudantes com carências na aprendizagem. Quando questionadas, algumas professoras afirmaram não haver tensões a respeito devido ao diálogo mantido, o trabalho de parceria e o reconhecimento de que alunos(as) com dificuldades na aprendizagem são promovidos por conta da obrigatoriedade da progressão continuada.

PA5 - Em muitos casos sim, mas como aqui, eu estou dizendo nesta escola, a gente não teve esse problema, porque a gente passa o ano todinho socializando, dividindo as angústias. Então, quando vai um aluno que não tem o... A gente percebe que o colega fica com dificuldade, mas ele não chega a responsabilizar o outro colega porque fica a questão de que nós somos obrigados.

Outras narrativas colocam a existência do conflito.

PA7 - Eu acho que interfere sim na relação, porque a maioria deles, se você deixa os alunos reprovados, acham que a culpa foi sua, que aquela turma não progrediu por conta do professor. Se esses alunos forem aprovados, o próximo professor que pegá-los vai dizer: *“Como é que o professor aprovou esses alunos desse jeito?”*.

Aqui, percebemos a dimensão interpessoal da retenção ou promoção. A professora expressa a relação de julgamento existente no contexto da prática educativa, quando coloca a

forma como o(a) docente é culpabilizado por seus(suas) colegas pela progressão ou não da aprendizagem de seus(suas) alunos(as).

O conflito também pode ser ocasionado pela expectativa do aluno(a) ideal.

PA2 - É muito comum porque é uma mudança recente essa questão de você acompanhar fazendo o diagnóstico dos alunos. O mais comum era você receber um aluno na série seguinte subentendendo que ele estava pronto para cursar aquela série e acabado. O aluno que ia do terceiro para o quarto ou do segundo para o terceiro, o professor já ia com a ideia de que ele sabia o suficiente para acompanhar aquela série e que o trabalho do professor seria só passar os conteúdos daquela série e acabou. Hoje em dia não é mais assim. O professor tem a responsabilidade de alfabetizar em qualquer que seja a série.

Na perspectiva de parte das entrevistadas, para os(as) professores(as) do quarto ano, que estão fora do PNAIC, mas conhecem o objetivo e compromisso do programa com a alfabetização até os 8 anos de idade, a expectativa por aluno(as) plenamente alfabetizados, pode ser maior e gerar o desconforto.

PA1 - O professor não foi negligente, mas vai requerer desse professor seguinte que, talvez por não fazer parte desse ciclo do PNAIC, não está acostumado a fazer... Se preconiza que até o terceiro ano o aluno deve estar alfabetizado, então no quarto ano ele terá que ler e escrever muito bem! Eu não vou ter muito trabalho, se eu peço uma produção ele vai conseguir fazer muito bem! Se isso não ocorre, eu vou culpar o professor anterior e isso vai gerar um desconforto. Vai gerar um mal-estar. Isso quando não gera um desentendimento, porque acaba o professor indo achar o defeito de um, o defeito do outro, quando não vem ao caso. Você tem que procurar saber até onde ele não aprendeu e o que fazer para ele aprender, o que com o PNAIC se torna fácil.

PA2 - Claro que o PNAIC preconiza que os alunos saiam aos oito anos plenamente alfabetizados, mas podem acontecer casos em que eles mereçam um pouco mais de cuidados, um pouco mais de atenção. Quando o professor recebe com essa ideia de que o aluno vai chegar pronto, quando ele não recebe um aluno pronto, na primeira dificuldade o pensamento dele é: *“Como é que um professor aprova um aluno nessas condições?”*. Isso é fato! Isso acaba gerando num grupo de trabalho um certo incomodo, um certo desconforto, porque o professor que aprovou em nenhum momento foi negligente, eu creio que todo professor tem sua responsabilidade, preocupação, cuidado com esse aluno. [...]. O professor da série seguinte, se ele pegar o aluno e um parecer descritivo, ele vai saber exatamente se o aluno tem ou não deficiência e onde ele tem deficiência, e o que ele tem que fazer para superar essa deficiência. Pela política do PNAIC eu acho que a gente precisa fazer uma parceria com a educação infantil e com o professor do quarto ano, são os alunos que estão entrando no programa e são os professores que estão recebendo os alunos que estão saindo do programa. Porque eu jogar um aluno, entregar um aluno, sem

dizer ao professor da série porque que ele foi promovido, até onde ele avançou, o que que ele precisa ou qualquer peculiaridade que ele tenha, eu vou dificultar muito o trabalho do outro professor, porque ele não conhece e leva um tempo até você conhecer a sua turma, você não conhece sua turma na primeira semana de aula, você não conhece as necessidades específicas de cada um na primeira semana de aula. Então realmente o professor vai se sentir desorientado. O que eu acredito que era uma dificuldade também das práticas antigas, que você pegava o aluno e tinha que transmitir, sem considerar aquilo que o aluno precisava aprender.

As narrativas destacam a dificuldade que o(a) professor(a) que se encontra fora do PNAIC pode enfrentar ao receber estudantes que não estejam plenamente alfabetizados(as). De fato, o programa recomenda que esta promoção seja feita, mas que o(a) professor(a) do 4º ano seja informado sobre quais direitos não foram devidamente apropriados pela criança, para que se comprometa em consolidá-los. Por esta razão, PA2 destaca a importância da parceria entre os(as) professores(as) que antecedem, executam e sucedem o pacto. Pois, formulando pareceres descritivos, os(as) professores(as) tomam conhecimento do ponto do qual irão partir e sobre quais dificuldades deverão trabalhar.

O cuidado com a progressão continuada também diz respeito a forma como o trabalho do professor é refletido no desempenho do aluno

PA6 - [...] porque não é só: “Não pode reprovar, então nós vamos passar de série em série”. A gente ter que ver é a nossa imagem. Porque não é o PNAIC dizer “é para passar” e ninguém vai se preocupar “é para passar mesmo a gente vai passar os meninos”. Não, a gente está vendo que todo mundo está preocupado. Então, se o professor está preocupado, ele está pensando em melhoria para a sua escola, ele está mais preocupado com o aluno, em passar coisas que vão dar mais resultados no futuro para esse aluno.

Podemos questionar se a imagem, a qual a professora se refere, diz respeito aos resultados refletidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Como também, se a preocupação mencionada de fato diz respeito aos resultados no futuro dos(das) alunos(as) ou nos futuros resultados dos(das) alunos(as)?

Considerando que, de acordo com o Manual do Pacto, a impossibilidade de interrupção do ciclo vem para “que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas” (BRASIL. MEC. 2012, p. 17), procuramos conhecer a perspectiva das professoras alfabetizadoras sobre como se dá a relação entre a progressão continuada e a aprendizagem.

PA6 - É porque a alfabetização do PNAIC ela é um ciclo. Aquilo que você vai dando continuidade na aprendizagem dele, não é possível que não contribua! Que ele não aprenda em três anos!

PA2 – [...] é como se no primeiro ano ele fosse receber a informação, no segundo ele fosse desenvolver e no terceiro ele fosse consolidar. Se ele recebeu, provavelmente ele vai desenvolver e aprofundar. E aí, no primeiro ano eu posso querer que ele passe por essas três etapas, ele já saiba de tudo, vamos dizer entre aspas, ele já saiba ler, interpretar, produzir e não é bem assim. O que eu não consegui no primeiro ano, eu posso avançar no segundo, eu posso melhorar no segundo e aprimorar no terceiro.

As professoras demonstram crença no discurso do programa, reproduzindo em suas falas aquilo que é proposto pelo PNAIC. Neste sentido, no que se refere a estas professoras, não há resistência a progressão continuada.

No entanto, quanto a contribuição da progressão continuada para a aprendizagem, as perspectivas das professoras alfabetizadoras são divergentes.

PA7 - Eu acho que não. Não sei se eu sou muito retrógrada. Eu não acho que o aluno que vai passar de ano só porque é obrigado será beneficiado com isso, ele terá mais dificuldade ainda na série seguinte.

PA8 - Eu acho que não. Eu acho que não, porque se o aluno está no segundo ano com dificuldades, como no ano passado teve esses dois que a gente está tentando e não vê que eles... quando eles vieram dominar a leitura já foi quase no final do ano e a professora queria reter e disseram, veio a secretária e disse *“Não, porque não pode. Se ele estiver lendo a palavra bola ele vai, ele vai para o terceiro ano”*. E logo quando eu entrei a professora conversou comigo, falou da situação deles dois, aliás deles três, porque tem outro também. E eu fiz de tudo, mas aí... Olhe a dificuldade! Aí eu passo para o quarto ano, no quarto ano vai ser ainda mais difícil para eles. E já veio as mães, já vieram duas mães e já conversaram comigo: *“Olhe, eu seria muito mais grata se você deixasse, se você retivesse, ficaria muito mais grata com isso”*. Porque elas veem que a dificuldade deles é imensa.

É possível notar a permanência da perspectiva de que a retenção pode evitar o acúmulo de dificuldades e o fracasso futuro. Confrontadas sobre o que então geraria melhor efeito sobre o processo de aprendizagem das crianças dos anos iniciais, a retenção ou a progressão continuada, as professoras novamente dividem as opiniões a respeito. Contudo, mesmo aquelas que defendem a progressão continuada, colocam a necessidade que esta seja promovida atentando para a garantia dos direitos de aprendizagem, assegurando as condições para que aquelas crianças promovidas com carências de aprendizagem possam se desenvolver e até o final do processo consolidar seus direitos.

PA1 - [...] eu tenho certeza que a promoção do aluno incentiva, dá força, coragem, estímulo à criança. Especialmente à criança de seis a oito anos, dá um estímulo maior, incentiva. Quando eu retenho um aluno, e faço com que

aquele aluno de oito anos, as vezes ele não passa no primeiro ano e fica com aquele aluno de seis, ele tem sete e fica com de seis, não passa novamente e ele fica com oito ainda com os alunos de seis anos, ele tem uma maturidade que aquela de seis não tem. E eu acredito que vai ser um transtorno para ele rever tudo aquilo que ele já vivenciou.

PA2 - A progressão continuada produz melhor efeito, desde que ela seja feita em cima de critérios sólidos e assegurando a esse aluno o que ele vai precisar após essa promoção. Promover sem essa preocupação também não ajuda, se você promover sem se preocupar com ele: “promovi, me livre!”, não vai servir, serviu para você, para ele não.

A progressão continuada então, na perspectiva destas professoras, proporciona maiores benefícios a aprendizagem, desde que asseguradas as condições para o desenvolvimento da criança promovida. Além disso, a progressão continuada seria mais estimulante para o(a) aluno(a), que não seria obrigado(a) a vivenciar o mesmo processo mais de uma vez, por não ter atingido os objetivos educacionais dentro do tempo esperado.

No entanto, como foi dito anteriormente, as opiniões a respeito se dividem, e a maior parte das professoras alfabetizadoras, cinco das oito entrevistadas, apontam a retenção como proporcionadora de melhores efeitos sobre a aprendizagem.

PA3 - Mas eu acho que, quando retém o aluno que não conseguiu, para mim, o professor dando atenção, é a melhor coisa. Sabendo lutar com aquela criança, conversando direitinho com a turma, com ele, é o melhor.

PA7 - Para quem está apto é a promoção, é lógico! Mas para quem não, o único jeito é a retenção. Então eu acho que aí vai de aluno para aluno, porque se o aluno conseguiu atingir os objetivos, nada melhor que ele ganhar uma promoção como prêmio. Agora o aluno que não conseguiu atingir os objetivos, sendo promovido para a série seguinte ele vai se atrasar mais ainda. Ele vai se sentir um pouco inferior aqueles que conseguiram e que sabem, vai ficar mais atrás.

PA8 - Na dificuldade, reter. No aproveitamento se for possível promover a gente promove, agora na dificuldade, é reter. Eu acho isso.

Diante das dificuldades dos(das) alunos(as), na perspectiva destas professoras alfabetizadoras, a retenção ainda se configura como a solução mais apropriada. Embora confiem na retenção como melhor alternativa diante da não aprendizagem, as professoras se mostram sensíveis aos danos que esta pode vir a causar, o que pode ser percebido na fala da PA3, que alerta para a necessidade de se conversar com a criança e com a turma, numa tentativa de amenizar a frustração.

Foi possível notar que a progressão continuada é melhor aceita por aquelas professoras

atuantes exclusivamente em turmas multisseriadas. Aquelas que lecionam em turmas seriadas, e que foram introduzidas no PNAIC sem passar pelo processo de mudança de nomenclatura de série para ciclo, têm maior resistência à progressão continuada. Acreditamos que o fato de as professoras de turmas multisseriadas permanecerem com seus(suas) alunos(as) durante toda a primeira fase da Educação Básica, desde o pré-escolar até o 5º ano, favorece que estas docentes não tenham receio quanto a promoção. Uma vez que acompanham seus(suas) alunos durante todo o processo do ciclo de alfabetização, as docentes têm a chance de retomar objetivos não alcançados sem precisar recorrer a prática da retenção. Assim, acreditamos que, aderir ao sistema de ciclo, inclusive em sua nomenclatura, como também manter um(a) mesmo(a) professor(a) conduzindo o processo com uma mesma turma durante os três anos, seja uma forma de tornar a progressão continuada melhor aceita por estas docentes. Isso pode ser observado na seguinte narrativa:

PA5 - [...] Eu pedi à direção da escola para acompanhar a minha turma, já por aquela questão de professor, que nós já comentamos “será que vai entender?”. Eu estou passando minha turma, e é uma turma problemática, os outros professores que passaram por ela, todos tiveram essa dificuldade.

Parte da própria professora a iniciativa de permanecer com seus alunos no ano seguinte. Em narrativas anteriores foi possível perceber que PA5 exerce forte resistência quanto a aceitação da progressão continuada. No entanto, a professora encontrou o caminho de acompanhar seus(suas) alunos(as) ao invés de retê-los, assim teria a possibilidade de trabalhar as deficiências que outro(a) professor(a) poderia não compreender.

Mesmo após as narrativas apresentadas, questionamos às professoras sobre se o PNAIC havia alterado suas perspectivas no que diz respeito a retenção escolar. Das oito entrevistadas, três admitem a mudança de perspectivas, a exemplo da narrativa que segue:

PA1 - Ao longo do programa a gente pôde perceber que nós temos tempo, o programa oferece materiais, oferece formações, que são formações significativas, como você pôde estar em algumas, importantes para o docente, importante para o meu papel, de como devo atuar em sala de aula. E aí, aquela visão que eu tinha foi mudada completamente nesses dois anos. Mudou exatamente por isso, porque eu acho que reter talvez não seja a solução. [...] antes, quando eu estava na sala de aula que se passava o primeiro bimestre, o segundo bimestre, que estávamos concluindo, que chegava o final do ano e eu via que aquele aluno não conseguia atingir a aprendizagem que eu queria, que eu desejava ou que ele tinha que ter desenvolvido, a primeira coisa que me vinha na cabeça era reter. Esse aluno não acompanha, não conseguiu se desenvolver bem na sala de aula, então a solução é reprovar. Agora não. Agora eu estou refletindo assim, dia e noite. Pensando no papel enquanto

educadora, pensando no aluno, porque eu penso que o que ele não conseguiu desenvolver, ele pode ainda conseguir, pode ser até agora nas férias, a aprendizagem não se dá somente dentro da escola, existe um mundo lá fora.

As cinco demais foram categóricas em afirmar a inalteração de suas perspectivas no que diz respeito a retenção.

PA5 - Mudou muita coisa, mas ainda não conseguiu a questão da retenção

PA7- Não, não alterou não, eu acredito achando que é certo a retenção.

Assim, analisando o contexto de prática do PNAIC no que diz respeito à progressão continuada, identificamos que, como bem coloca Ball (MAINARDES & MARCONDES, 2009) o termo implementação pode ser rejeitado, uma vez que este sugere um movimento linear, de maneira direta em direção a prática. A progressão continuada instituída pelo programa, não vem sendo interpretada da mesma forma pelas diferentes professoras que atuam em prática. Identificamos dilemas e tensões, lutas e concessões que não nos permitem a referência a progressão continuada como simples implementação.

5.4. A garantia do direito à aprendizagem no contexto de prática do PNAIC

A educação é um direito humano fundamental. Abordar o tema nesta perspectiva provoca a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade justa, que considera a educação como um direito inalienável de toda e qualquer pessoa. Przetacznik (1985, p.257 *apud* MONTEIRO, 2003, p. 766) afirma que:

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impões, tanto para cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive.

A área rural, principalmente, foi historicamente marcada por altos índices de privações de direitos e a educação figura entre esses direitos negados. Em nossa pesquisa, ainda que não fosse tratada especificamente nas entrevistas, a temática da privação do direito a educação na

área rural emergiu espontaneamente nas narrativas das professoras alfabetizadoras, quando estas contavam suas trajetórias escolares e de formação.

PA5 - Na minha época, a seleção de quem queria estudar era feita em casa. Meu pai e os demais diziam assim: “*Quer estudar? Vai para a escola. Se não estudar vai trabalhar na roça ou em casa*”. Nós somos em dez irmãos, três não quiseram estudar, meu pai botou na roça e os outros ficaram na cidade estudando. Aí o aluno já ia, já era selecionado em casa. Aquele não ia dar trabalho, aquele aprendia. Por que não aprende? Antigamente aprendia! Porque já era feita a seleção. O aluno estava dando trabalho, aquele que tinha dificuldade o pai tirava logo. O problema já não era da escola.

Teixeira (1999) alertou para a seletividade da cidadania quanto ao processo educativo, no qual a educação ainda continua sendo privilégio para poucos. A professora narra o que vivenciou em sua infância, como seu pai selecionava quem deveria ir para a escola - no caso, somente aqueles que tivessem vontade de estudar – e quem se destinaria ao trabalho, ainda que criança. O(A) aluno(a) pouco dedicado, desobediente às normas ou que apresentasse dificuldade em aprender, era logo retirado(a) da escola pelos próprios pais, pois não servia para os estudos. Assim deixava de ser um problema para a instituição.

As professoras vivenciaram a seletividade e acompanharam o processo de democratização e universalização da educação na área rural.

PA2 - [...] o que deve ter realmente ocasionado essa reprovação é que há uns anos atrás, as pessoas que moravam no campo não viam muita perspectiva de estudar e permanecer no campo mesmo estudando. Elas para permanecerem no campo não precisavam estudar, bastava saber cuidar da terra, bastava saber plantar, colher, para fazer o trabalho da agricultura elas não precisavam estudar. Então ia-se para a escola por uma questão, seja ela, assistencial, uma questão obrigatória, porque tinham que ir mesmo, mas não era tão valorizado. Então se eu não aprendesse, não faria diferença. Se eu vou ficar aqui, permanecer na agricultura mesmo, para que eu preciso estudar e me dedicar tanto? Hoje em dia já é diferente, hoje em dia toda criança aprende que mesmo para permanecer no campo, justamente para permanecerem no campo, ela deve estudar, ela pode melhorar de vida no campo mesmo onde ela mora, na comunidade onde ela mora, desde que para isso ela se prepare. Como para viver em qualquer outra região do país ou em uma grande cidade, você tem que estar preparado para viver e aproveitar as oportunidades do lugar onde você está. As grandes cidades não cabem mais tanta gente. Na minha comunidade era comum as meninas aos 14, 15 anos irem para São Paulo trabalharem de domésticas na casa dos outros para ajudar na renda familiar dos pais. Hoje em dia nem isso se consegue mais, não existe mais como mandar todas as jovens para trabalhar como doméstica, até porque para ser doméstica se requer um estudo. Então hoje em dia já há uma concepção de que eu aqui, do campo, assim como eu estudei, me formei, e me tornei professora, várias outras da minha comunidade podem se formar em professores, em médicos, em advogados, em qualquer que seja a profissão. O

destino deles não é mais ir para as grandes cidades e trabalhar no que aparecer para ganhar dinheiro, acho que eles começaram a ter essa concepção de que eles podem escolher o que eles querem ser, eles não têm mais, eles já podem escolher, eles não são obrigados a ir, a gente tem opções, tem faculdades em Cajazeiras, boas faculdades em Sousa, faculdades públicas e particulares. Então as políticas que os governos vêm criando levaram as pessoas a tomarem consciência, “eu não preciso mais fazer isso, eu posso ser outra coisa desde que eu me empenhe para isso”. Eu sei e todo mundo sabe que o caminho para isso é a educação. Isso muda a concepção, quando as pessoas começaram a ir passar dez, quinze anos em São Paulo e voltarem para a sua terra natal sem terem conseguido melhorar sua condição em nada, foi abrindo os olhos dessa nova geração. Isso não é o que eles querem para eles, passar dez anos em São Paulo trabalhando na construção civil ou de doméstica e voltar para a sua terra natal do jeito que saíram, sem ter uma melhoria de vida. O que todo mundo quer hoje é melhorar e para melhorar eu não preciso sair, eu preciso estudar.

Em sua narrativa a professora descreve a trajetória dos(das) jovens da área rural que não viam perspectiva em estudar permanecer no campo. Destacamos o êxodo dos(das) jovens para as grandes áreas urbanas do Brasil, em busca de oportunidade de crescimento econômico, o que resultava em sua maioria, em situações de exploração, quando após anos de trabalho e dedicação, voltavam para suas terras natais sem melhorias em suas condições de vida.

A professora cita a importância das políticas públicas para a mudança da perspectiva sobre a educação. Como foi discutida anteriormente, a educação é um direito social, e é dever do Estado, por meio de políticas públicas assegurá-lo. A narrativa remonta ao acesso ao ensino superior, uma vez que a disponibilidade de instituições de ensino superior nas cidades vizinhas permitiu aos(as) jovens da área rural de Santa Helena – PB, mudanças em suas perspectivas sobre a educação e a possibilidade escolha sobre aquilo que desejam exercer como profissão. Também é válido retomar a importância das estratégias que buscaram a garantia do acesso, permanência e qualidade da Educação Básica, através de iniciativas que envolveram marcos legais e institucionais; instrumentos de planejamento, financiamento e avaliação; insumos para assegurar o acesso e a qualidade da oferta; e, mecanismos de participação e mobilização da sociedade civil, discutidas em capítulo anterior da presente pesquisa.

O PNAIC afirma:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL. MEC, 2012, p.11)

Outro aspecto implica em garantir o direito de toda criança à alfabetização em Linguagem e em Matemática, assim como, em nossa interpretação, para corrigir as distorções

ocasionadas pelas numerosas retenções promovidas nos anos iniciais, correspondentes aos anos de alfabetização.

O programa delimita diferentes conhecimentos e capacidades básicos implícitos aos direitos e os descreve como direitos de aprendizagem. Ainda expõe sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização, tais como: direito introduzido, direito aprofundado e direito consolidado. O pacto coloca que “um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar” (BRASIL. SEB, 2012, p.31). Assim, percebemos que o programa optou por tratar do que antes foram denominadas “expectativas de aprendizagem”, como “direitos de aprendizagem”, numa tentativa de fortalecer a perspectiva da obrigatoriedade da garantia.

O município de Santa Helena- PB aderiu ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir da grande campanha realizada pelo Ministério da educação (MEC) no ano de 2012. O programa entrou em vigência a partir de 2013. Sobre a adesão do município ao PNAIC, as professoras alfabetizadoras colocam que:

PA6 - (risos e pausa) Primeiramente, do meu conhecimento, eu cheguei na secretaria, a secretária e as coordenadoras me informaram que ia ter o pacto e, a coordenadora do programa fez a inscrição. Com isso, passou a regra para gente: que era para professores que estavam lecionando no primeiro, segundo e terceiro ano. E assim foi feita a seleção, não foi nada escolhido a dedo.

PA2 - [...] o município aderiu logo depois do lançamento do programa, então a gente não sabia muita coisa, a gente foi meio que desconfiado para o programa. Quando a gente teve o primeiro encontro e a coordenadora que ela expôs os objetivos, como seria, a fundamentação, a gente começou a relacionar o PNAIC com o projeto Trilhas¹⁰. A gente trabalhou há um ano atrás com o projeto Trilhas, trabalhou toda essa diversidade textual e o projeto Trilhas é muito bom com a questão de trabalho de textos [...]. Depois que a gente teve o primeiro encontro, de cara a gente viu a ideia, como era estruturado o programa [...].

A fala da PA6 ressalta que os(as) professores(as) foram inseridos no programa por

¹⁰ O Projeto Trilhas se dá a partir da parceria público-privada entre o MEC e o Instituto Natura. Trata-se de um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho dos(as) professores(as) no campo da leitura escrita e oralidade. São cadernos de orientação do(da) professor(a), jogos educativos, cartelas para atividades e títulos literários. O Trilhas da Leitura teve início em 2009, ganhando notoriedade em 2011 ao ser reconhecido pelo MEC como um projeto educativo eficaz. Em 2012 foi implementado como política pública junto aos projetos de alfabetização já desenvolvidos em escolas públicas (INSTITUTO NATURA, 2015).

lecionarem no 1º, 2º e 3ºano do Ensino Fundamental, que não houve escolhas direcionadas. É valido lembrar que os(as) professores(as) que participam da Formação Continuada de Professores(as) Alfabetizadores(as) no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, são beneficiados com uma bolsa de estudos no valor de 200,00 reais mensais, implementada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Assim, o destaque que a professora faz do fato de a seleção não ter sido “a dedo”, remete a possibilidade do uso do programa para favorecimentos políticos.

Percebe-se em ambas as narrativas que não houve qualquer tipo de comunicação aos(as) professores(as) sobre a pretensão de adesão do município ao PNAIC. Os(as) mesmos(as) não foram ouvidos(as), não puderam opinar a respeito, foram inseridos(as) no programa antes que compreendessem o compromisso que estavam assumindo e os princípios centrais do programa. A comunicação e esclarecimentos a respeito do PNAIC vieram somente após a “pactuação”.

O termo pacto significa acordo, compromisso. Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sem a prévia discussão a respeito dos seus princípios norteadores junto àqueles(as) que seriam os(as) principais agentes pactuantes, o município de Santa Helena – PB colocou seus(suas) professores(as) em posição de passividade. Contudo, isso não significa que os(as) professores(as) se mantiveram na posição a qual foram relegados(as). Embora não tenham participado ativamente no processo de adesão, os(as) mesmos(as) não poderiam ser impedidos(as) de interpretar e reinterpretar o programa.

Assim, nos cabe questionar: as professoras alfabetizadoras interpretam o PNAIC também como um programa de correção de fluxo e combate a retenção escolar? Como as professoras veem adesão do município ao programa? Em que momento se sentiram “pactuando” de fato com o PNAIC? Qual o impacto do pacto na sala de aula? Onde se situam a família e a comunidade dentro do PNAIC? Os(As) alunos(as) estão conscientes de que fazem parte do programa? Como interpretam o termo “idade certa”? Quais são as vantagens e desvantagens do programa? Como o PNAIC vem garantindo o direito a aprendizagem?

A narrativas nos mostraram que quatro, das oito entrevistadas, identificam o PNAIC como um programa também de combate a retenção nos anos iniciais da Educação Básica, três das entrevistadas não indicaram nenhum programa ou estratégia de combate a retenção e uma indicou programas relacionados a qualidade, que também podem ser apontados como estratégia de combate a retenção, tais como o Mais Educação.

As professoras tiveram uma recepção positiva ao programa, como expressa a narrativa de PA2, “[...] de cara a gente já acreditou e se disponibilizou a entrar de cara no programa,

porque a gente acreditou e viu que tinha como dar certo”. As docentes colocam que se sentem pactuando com o programa ao participarem das reuniões de formação, ao colocarem em prática as orientações do programa e se comprometerem com os seus objetivos.

PA2 - Bem no início, porque na formação de linguagem era tudo muito novo, muito diferente, muitas sugestões e muitas vezes coisas até tão simples que você não julgava que fosse surtir efeito. O momento que eu senti que pactuei foi quando a gente sentou e disse “agora a gente vai aplicar o que está sendo recomendado, com as devidas adaptações e vamos ver se dá certo”. Quando a gente começou a preparar as primeiras sequencias didáticas, que foi surtindo efeito, foi dando certo, os alunos vendo o processo caminhando, então a gente já percebeu que não tinha outra forma, a gente aderiu ao pacto, foi para a metodologia do pacto e começou a pegar os conteúdos, elaborava as sequencias, elaborava as atividades... Então não existia mais como planejar uma aula sem você pensar no que o pacto estava recomendando.

Percebe-se que a “pactuação” esteve condicionada ao sucesso da aplicação das recomendações do programa. É importante destacar que a docente menciona a preparação de suas sequencias didáticas, demonstrando que embora oriente e recomende, o programa não dita a “receita” do que deve ser feito. Questionadas a esse respeito, as professoras foram unânimes em colocar que o pacto não restringe a liberdade e autonomia do(da) docente em sala de aula. As mesmas recebem as orientações nas reuniões de formação e têm total liberdade para elaborar suas sequencias didáticas, fazer adaptações, trocar experiências umas com as outras ou até mesmo não aplicar o que foi recomendado.

No que concerne ao impacto do pacto na sala de aula, as professoras contam que o PNAIC não traz novidades. O que o programa orienta já era conhecido e até mesmo praticado pelas docentes. Contudo, por se tratar de uma ação do Estado, que nomeia as práticas, que traz em seu material de leitura a colaboração e a referência em importantes estudiosos da educação, tais práticas são legitimadas, fazendo com que as professoras se sintam confiantes em pôr em prática até mesmo aquilo que antes não se sentiam seguras para praticar.

PA3 - Até agora foi muito bom. Já vieram as meninas do PNAIC fazer atividades na minha sala e recebi um grande elogio, que a minha turma era muito boa. Foi a turma do primeiro ano que elas passaram que mais gostaram. Isso tem a ver com o PNAIC? Tem, aprendi muita coisa. Eu pensava assim “Meu Deus, como é que eu vou pegar uma criança que não sabe ler e vou dar um texto para a criança? Trabalhar com textos?!”. Isso me deu um pouco de dor de cabeça, mas hoje eu olho para a minha turma e vejo tudo o que eles aprenderam, melhorou muito, foi o trabalho com textos. Eu tenho crianças que eu trabalho um texto no final da semana, na sexta-feira eu dou uma folhinha para eles e eles produzem todo o texto com pontuação, acento, tudo eles sabem. Aprendeu? Aprendeu com textos. Melhorou muito o meu

trabalho. Trabalho sílaba, letra, palavra, tudo em cima do texto, estrofe, verso. Aprendi com quem? Isso eu sabia, mas eu dizia assim: “não vai dar certo, não vai dar certo”. O PNAIC afirma para você que você vá, que dá certo, e você continua. Foi muito bom Santa Helena estar trabalhando com o PNAIC.

PA6 - Então eu acredito no PNAIC. Eu gosto! Tem coisas que nós já fazíamos e a gente não dava o nome, que o PNAIC agora está dando nome, está nomeando e a gente vai se interessando mais [...].

A importância da mobilização social para o sucesso do programa é preconizada no Manual do Pacto. Contudo, as professoras apontam que o envolvimento da família tem sido mínimo, uma vez que apenas uma docente relata ter promovido um encontro para esclarecer a comunidade e famílias acerca do programa. Assim, as famílias conhecem do PNAIC apenas aquilo que é divulgado por meio da televisão ou indiretamente através de comentários de seus filhos e contribuem somente com os materiais (caixas vazias, palitos, potes vazios, etc.) que lhe são pedidos para a execução de trabalhos manuais.

O envolvimento da comunidade escolar também não tem sido satisfatório.

PA5 - É um curso muito bom, é uma política muito boa que tem tudo para melhorar, é uma melhora que estão aparecendo os efeitos. Mas outra coisa, coordenação e direção não participam da formação do PNAIC, a gente fica solta. Não digo assim... A coordenação e a direção aqui nos dão muita liberdade, se a gente disser que está precisando de materiais para o PNAIC, eles dão, quanto a questão do material a gente tem autonomia para fazer o que é planejado, mas a gente fica meio perdida. [...]É tanto que vem um questionário que a gente avalia na própria plataforma, veio da prova ANA. Veio da questão do próprio PNAIC, se o conselho da escola está envolvido, sobre a participação da comunidade, da coordenação, da direção, vem tudo isso.

Assim, a professora se sente “solta”, no sentido de sentir-se desamparada diante a necessidade de se atender os objetivos do pacto, uma vez que na escola os(as) professores(as) são os(as) únicos(as) a receberem a formação do PNAIC, coordenação e gestão não participam de qualquer tipo de formação. Embora o programa questione o envolvimento da comunidade, este não tem se movimentado no sentido de envolvê-la.

Os(As) alunos(as) por sua vez, sabem que estão inseridos(as) no programa e conhecem o direito - e necessidade - de estarem alfabetizados até os oito anos de idade, o que se traduz na fala de PA6: “[...]eu digo “olha, até os 8 anos de idade é para você saberem ler, escrever, interpretar, as quatro operações...” Aí eles sabem assim”. A fala se configura como um esclarecimento e ao mesmo tempo como uma cobrança sobre a necessidade em se estar alfabetizado(a) na idade certa. A professora cobra de seus(suas) alunos(as) aquilo que também

será cobrado dela.

Apesar do termo “idade certa” utilizado pelo programa, as professoras compreendem que não há uma idade certa para aprender, as crianças podem aprender a ler ainda na Educação Infantil, como também após o terceiro ano, tudo está relacionado ao tempo subjetivo de aprendizagem. Contudo, as professoras também compreendem o termo como uma delimitação de prazo para a garantia da aprendizagem, uma vez que a inaptidão para a leitura vinha atravessando todo o Ensino Fundamental. Ainda existem aquelas que interpretam o termo como no campo do ideal:

PA8 - É, esse termo é importante. E importante seria se fosse! É um sonho. É um sonho que eu acho que a gente vai passar, eu acredito que se não houver uma parceria, uma política mais aberta, de a família poder se engajar mais na educação dos filhos, ainda vai continuar sonho, esse nome ainda vai ficar por muito tempo Alfabetização na Idade Certa. Se não for feito um trabalho mais... Vai ficar como sonho por muito tempo.

Questionadas a respeito das vantagens do programa, as professoras apontam: a formação recebida, as orientações, a oportunidade de socializar a experiências, as metodologias sugeridas, os materiais didáticos e os resultados obtidos no desenvolvimento dos alunos. Quanto às desvantagens, as professoras colocam: a não retenção, o aumento de carga de trabalho, imposição da idade certa para a alfabetização, o valor baixo da bolsa recebida, ausência de formação para a coordenação e gestão escolar, pouco acompanhamento do trabalho e exigência de resultados antes do termino do ciclo de formação.

A garantia do direito a plena alfabetização é o princípio norteador do PNAIC, por esta razão procuramos conhecer a perspectiva das professoras integrantes de pacto sobre como o programa tem atuado para a concretização deste. Para as alfabetizadoras, o PNAIC tem buscado a garantia do direito através do suporte que dá por meio de materiais didáticos e pedagógicos, assim como pela formação oferecida aos(as) docentes integrantes do programa, como também pelo esclarecimento a respeito dos direitos a serem consolidados durante os três anos de duração do ciclo de alfabetização e pelo respeito ao tempo de aprendizagem dos(das) educandos.

Apesar de o programa destacar o(a) professor(a) como figura central no processo de alfabetização, as professoras se veem não apenas como protagonistas no processo, mas como principais responsáveis pela concretização dos objetivos do programa. Logo, na perspectiva das professoras alfabetizadoras, o(a) professor(a) se configura como principal agente da

garantia do direito.

PA4 - Eu acredito que eles colocam: *“Toma, tá aí. Agora tu faz a tua parte”*. Então nós vamos ter que planejar de acordo com o que eles nos mandam. Eles dão o suporte? Dão, agora vamos adaptar, arregaçar as mangas e colocar em prática. Os professores são os principais agentes desse projeto, da garantia desse direito.

A interpretação, de que são as principais agentes na garantia do direito, assim como a perspectiva de que serão responsabilizadas e avaliadas diante dos resultados alcançados, produz nas professoras o sentimento de insegurança, que faz com que sintam necessidade de acompanhamento e monitoramento de sua prática pedagógica.

PA5 – [...] eu queria trabalhar num lugar que me dissessem: *“você está no caminho certo”*, ou, *“você está no caminho errado, o caminho é por aqui”*. [...]. Mas assim, eu não sei ainda se o que eu faço, o que eu estou fazendo é certo.

Aqui, pode ser observado o que Ball (2002) coloca como custo pessoal e psicológico da performatividade. Tendo introjetado a responsabilidade pela garantia do direito, diante da necessidade de alcançar os objetivos propostos pelo programa e ciente da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a qual os(as) estudantes serão submetidos(as) ao final do ciclo, a professora se sente insegura para seguir seu próprio caminho pedagógico, ao ponto de requerer que lhe digam o que fazer. O receio de não atingir as expectativas produz na docente o desejo de ser conduzida em seu fazer pedagógico.

O sentimento de cobrança por resultados e responsabilização permeia a fala das professoras pesquisadas.

PA2 - Se ele não aprendeu o PNAIC vai dizer: *“Olhe, ele não aprendeu. Concordo, mas era responsabilidade sua fazê-lo aprender. Então volte, se o caminho que você fez até aqui deu certo? Se não deu certo, refaça, faça de novo”*. Então é um avaliar mais equilibrado, é como se fosse uma responsabilidade dividida. O aluno tem a responsabilidade de aprender, mas eu tenho a responsabilidade de ajudá-lo a aprender.

PA3 - Eu pensei assim, geralmente como a gente sempre escuta no PNAIC, a criança não aprendeu porque tem vários fatores que promoveram essa não aprendizagem, o não atingir os objetivos da série onde ele está. Aí eu fiquei pensando, Meu Deus, quando você discute, vai a culpa para quem? Para o professor. O aluno não aprendeu, ele teve três anos, não aprendeu por culpa do professor. Foi só dele? Não. O PNAIC conhece a realidade de cada aluno? Não. É o que ele fala lá, o que está lá bonitinho para passar para a gente, mas quem conhece a realidade de cada aluno somos nós que estamos na sala de

aula todos os dias. É preocupante. O PNAIC vai dizer: “Foi feito de tudo, cadê o teu professor?”.

PA4 - Porque eu vejo que a responsabilidade, a sociedade não vai culpar a mãe que não acompanhou o filho, não vai culpar aquele aluno que não estava atento, que não estava fazendo, que não estava participando das atividades. Vai culpar quem? O professor. Então a culpa, a sociedade, a família, não vão culpar ao aluno ou a eles mesmos, vão culpar os professores. Eu vejo essa relação, de sobrecarregar o professor por isso, porque se não alcançar os seus objetivos, ele vai levar toda a culpa. O menino não aprendeu a ler? A culpa foi do professor que não soube ensinar. O PNAIC veio ajudar o professor, porque ele veio mostrar, ele veio apresentar novas metodologias aos professores. Hoje na hora da palestra eu comentei com minha colega, eu disse “Ele dá com a mão direita e recebe com a esquerda”. Mas é isso, ele está dando para a gente, mostrando, pagando a bolsa. Para que é essa bolsa, não é para aumentar nossas blusas, nossas bolsas não! É para a gente investir em sala de aula com o material. Ele traz os cadernos de atividades que são ótimos, mostram exemplos perfeitos, que são possíveis de adaptar em sala de aula. Então eles mandam para a gente, agora nós temos que desenvolver, vamos adaptar para as nossas turmas, vamos arregaçar as mangas e desenvolver.

Assim, se no contexto de prática do PNAIC, são os(as) docentes os(as) únicos(as) a receberem formação, se recebem bolsa de estudo, se a eles(elas) são repassados os direitos de aprendizagens, se recebem material de apoio didático e pedagógico, ou seja, se todo o investimento do programa está situado na formação do(da) professor(a) e no seu suporte pedagógico, logo será nele(a) concentrada toda a cobrança e responsabilização.

Após a análise acerca da perspectiva sobre a retenção escolar e a tensão ocasionada por esta no que diz respeito a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC e, considerando que a progressão continuada se configura como uma estratégia do programa para consolidar a garantia do direito, questionamos às professoras alfabetizadoras: ao ser retido(a), o(a) aluno(a) está tendo seu direito garantido ou desrespeitado?

Para três das oito entrevistadas, a retenção desrespeita o direito a aprendizagem, uma vez que o aprendizado não foi garantido no decorrer do ano letivo.

PA1 - Eu acredito hoje, a partir do PNAIC, que desrespeitado, porque ele pode adquirir esses conhecimentos no ano seguinte. Quem pode dizer que ele não pode? Eu posso dizer no início do ano que o meu aluno não pode passar de ano? Eu posso dizer que ele não pode aprender a ler e a escrever no segundo ano se ele não aprendeu no primeiro? Eu sou uma defensora do PNAIC.

PA2 - A gente volta ao mesmo que eu disse, é a questão de você se preocupar. Se eu vou reter esse aluno, eu acredito que ele já está tendo o seu direito um pouco desrespeitado, se ele não conseguiu, pela proposta do PNAIC é porque você não deu a ele todas as condições necessárias. Claro que isso não é papel só do professor, como reter não é papel só do professor, mas o que se

preconiza com os estudos é que se a criança tiver as condições adequadas, ela vai conseguir, se ela não conseguiu, ela não teve as condições adequadas. Se não teve, ou o professor, ou a gestão, ou a comunidade, ou a família, alguém deixou de dar essas condições, se alguém deixou de dar, ele teve seu direito desrespeitado, não tem como não ter sido.

PA6 - É difícil (risos), por conta assim, quando o professor as vezes retém é porque ele viu que ele não atingiu todos os direitos que ele precisa atingir, mas se eu for reter, o ano que vem eu não vou passar para ele? Ele está repetindo de ano e eu vou passar de novo, e por que eu não posso promover e ele aprender? Pode aprender, não é por conta de um número que ele vai... Por exemplo, eu passei esse ano, ele está no segundo ano, e teve uns dois ou três direitos que ele não alcançou, que ele não aprendeu. Então, se ele tivesse aprendido tudo no próximo ano eu não iria passar nada daqueles direitos para ele? Eu porque ele não atingiu esse ano eu vou ter que deixar ele para voltar tudo novamente, e se eu colocar ele no terceiro ano eu não posso garantir isso para ele e ele estar apto a receber, interpretar e aprender? Eu sempre sou assim, não é você ter que promover: “vai promovendo, vai promovendo o menino”, mas eu acho assim, tem coisas que a criança não aprendeu esse ano, que independentemente de ele ficar na mesma série ou que ele vá para outra ele pode aprender o ano que vem, ele não vai aprender no próximo ano somente seu eu deixá-lo na mesma série não. Porque o número, a série, o ano vai estar no diário, e eu e o aluno nós somos, nós permanecemos os mesmos, somos as mesmas pessoas, só vão passando os dias e nós vamos crescendo, vamos aprendendo coisas novas. Eu sou um pouquinho contra a reprovação, por conta assim, do que o PNAIC me despertou e pelo que eu já lhe contei, quando no final do ano o menino... chegou a hora de ele mostrar o que ele sabia.

Percebe-se que o PNAIC aparece em todas as narrativas em expressões como: “a partir do PNAIC”, “pela proposta do PNAIC”, “o PNAIC me despertou”, demonstrando que o programa já produziu resultados sobre a perspectiva destas professoras no que diz respeito a garantia do direito. Seguindo aquilo que preconiza o pacto, as docentes acreditam que a aprendizagem está relacionada à oferta de condições e a busca de alternativas para que esta se concretize, e que os direitos de aprendizagem não alcançados em um ano, podem ser alcançados no ano seguinte sem necessariamente recorrer a retenção.

Por outro lado, cinco das oito professoras participantes da pesquisa acreditam que ao reter o(a) aluno(a) está tendo o seu direito a aprendizagem garantido.

PA3 - Devido a lei ou o PNAIC, ele está tendo o direito desrespeitado, mas para mim, quando o aluno não aprendeu ele está tendo o direito dele garantido de ficar e tentar aprender.

PA4 - Aí você me pegou (risos). Mas eu acredito que está sendo garantido, porque ele não foi para a série seguinte porque ele não conseguiu alcançar aquela meta que o PNAIC quer. O PNAIC não quer alfabetização? Então se ele não conseguiu, então ele vai ter que ficar mais um aninho para ver se ele consegue.

PA5 - Está garantido. Sabe por quê? É como a diretora falou aqui, se você retém o aluno, se você vai trabalhar em cima da dificuldade dele, está garantido. Agora se você retém e vai fazer tudo do mesmo jeito, não está não. Se você vai trabalhar em cima da dificuldade eu acho que ele está tendo seu direito garantido. Eu acho que ele estará tendo o direito desrespeitado se você passar o aluno sem ele ter habilidade para estar na série.

PA7 - É bem complicado está pergunta. Eu acho que está garantindo, por que a partir do momento que o aluno é retido, não significa que ele não vai aprender só por que ele foi retido, ele vai continuar aprendendo nem que seja na mesma série, mas ele vai aprender aquilo que ele não conseguiu aprender durante o ano.

PA8 - Está sendo garantido. Ele vai ser retido, mas vai estar tendo uma atenção maior em cima desse aluno, com diálogo, o professor terá um foco maior nele para que esse quadro possa mudar.

Mais uma vez é possível perceber que a cultura da retenção permanece arraigada na perspectiva das professoras alfabetizadoras. Na concepção das docentes, a retenção garante sim o direito a aprendizagem, uma vez que o(a) estudante terá mais um ano para aprender e o(a) professor mais uma chance para se dedicar a trabalhar sobre as dificuldades deste(a) educando(a). Logo, se o objetivo do PNAIC é a alfabetização, a retenção colaboraria para sua concretização, já que ao(a) aluno(a) seria dada a oportunidade, por meio da repetição da série/ano, para consolidar os direitos de aprendizagem.

Dessa forma, no que concerne a garantia do direito a aprendizagem, as professoras alfabetizadoras colocam que o PNAIC atua na garantia por meio da formação oferecida aos(as) docentes, dos materiais didáticos pedagógicos distribuídos, do esclarecimento acerca dos direitos a serem consolidados, assim como pelo respeito ao tempo de aprendizagem da criança. Contudo, por reconhecerem que o investimento do programa se dá principalmente no(a) professor(a), as alfabetizadoras sentem que são as principais agentes na garantia desse direito, e que serão cobradas e responsabilizadas pela concretização ou não dos objetivos do pacto. Além disso, apesar de oficialmente não poder ser praticada, a retenção ainda é percebida, pela maior parte das professoras como benéfica na garantia do direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimentos estratégicos” (BALL em entrevista a MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.309).

Desde que nos aproximamos da temática de estudo, tivemos como intenção conhecer e divulgar a perspectiva dos(das) professores(as) alfabetizadores(as) da área rural no município de Santa Helena, vinculados ao PNAIC, no que concerne à “implementação” de um programa que têm como princípio a não retenção. Nessa perspectiva, o recorte da pesquisa foca nos(as) professores(as), uma vez que estes(as) se situam, de acordo com Ball, entre a “modalidade da palavra escrita e a ação (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305).

Para melhor compreendermos o objeto o estudo, buscamos as teorias que procuraram explicar o fenômeno da retenção/repetência como expressão do fracasso escolar ao longo do século XX – teorias raciais, médicas, psicológicas, de carência cultural, pedagógicas e critico-reprodutivistas -, assim como aquela que se naturalizou nos dias atuais – os transtornos de aprendizagem, entre eles o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como mostramos os dados atuais referentes ao problema da retenção. Apresentamos ainda a trajetória da busca pela garantia do direito a educação, pela garantia do direito a educação de qualidade e as diversas concepções de qualidade que disputam no contexto de influência para a produção de políticas educacionais. Expusemos também as políticas, estratégias e programas formulados e “implementados” na busca pela garantia do direito à educação de qualidade, como também no combate ao problema da retenção.

Uma vez que compreendemos o PNAIC como um programa que traz o princípio da não retenção, focamos em seu contexto de prática analisar como a perspectiva das professoras alfabetizadoras sobre a retenção escolar incidem sobre a implementação da progressão continuada. Contudo, por tratar-se de uma análise no campo educacional, acreditamos que mesmo após traçado todo esse trajeto, muitas faces do problema da retenção escolar e dos contextos políticos que disputam para influencia e produção de políticas que visam a garantia do direito à educação de qualidade e combate ao problema da retenção deixaram de ser analisadas, reiteramos a colocação de Ball, quando este diz que “tudo o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes” (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 309).

O objetivo principal de nosso estudo foi analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. Como objetivos específicos buscamos compreender como a perspectiva sobre a retenção escolar atua na interpretação e aceitação/não-aceitação da progressão continuada, identificar nos elementos de tensão, atitudes de reação e/ou aceitação a essa alternativa, bem como conhecer a perspectiva das professoras alfabetizadoras a respeito da garantia do direito à aprendizagem dentro do contexto de prática do PNAIC.

Nossas análises foram subsidiadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que nos permitiu realizar uma sistematização, visualização e tratamento dos dados para o exercício de análise das narrativas das professoras, assim como pela perspectiva do ciclo contínuo de políticas (BOWE & BALL, 1992, *apud* MAINARDES, 2006) que nos ofereceu recursos intelectuais para a compreensão e análise de políticas educacionais, suas pretensões e seus efeitos. O foco analítico do estudo se deu sobre o contexto de prática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entretanto buscamos compreender os contextos de influência e produção que originaram os textos políticos que buscaram a garantia do direito à educação e principalmente a garantia do direito à educação de qualidade, assim como as estratégias e ações que incidiam mais diretamente sobre o problema da retenção escolar.

Antes de analisar as perspectivas das professoras alfabetizadoras sobre a retenção escolar, bem como de que forma estas perspectivas incidiram sobre a aceitação/não aceitação da instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC, procuramos conhecer o perfil dessas professoras. Vimos que as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, em sua maioria, pertencem às comunidades nas quais trabalham e que nos casos daquelas que lecionam em escolas de organização multisseriada, estas são as únicas representantes educadoras de suas comunidades. Assim, estas professoras lecionam para seus(suas) filhos(as), parentes, vizinhos(as) e amigos(as), trabalham nas escolas que um dia estudaram, são colegas dos(das) que antes haviam sido seus(suas) professores(as), preservando um componente importante da cidadania, que é o pertencimento e a convivência social e comunitária. Desse modo, o espaço escolar não se limita ao campo profissional, uma vez que estão implicados também vínculos pessoais dessas professoras com o território e a cultura, o que fez com que em muitas situações tomem para si responsabilidades que não são exclusivas da sua categoria profissional. Apesar do processo de formação e socialização ser compartilhado entre família, comunidade e escola, e do valor do enraizamento das professoras com sua realidade rural, cabe ao Estado, entretanto, a responsabilidade maior em prover as condições materiais para a efetivação do direito. Nesse sentido, foi possível encontrar atitudes

em que o enraizamento sem a devida criticidade levou, por força da emergência, a substituição dos responsáveis.

Assim, como as professoras da área rural de Santa Helena -PB agiram/agem em situações em que o Estado se fez/faz ausente? Como as alfabetizadoras, para efetivar o PNAIC, reinventam a prática educacional para além do texto produzido?

Exemplos de suas ações comprovam como as mesmas agem diante da ausência do Estado: buscando alunos(as) em suas casas quando estes(as) se tornam faltosos(as); enfrentando a luta pela nucleação de escolas quando o direito a educação de qualidade vem sendo desrespeitado; se dispondo ao trabalho contra turno mesmo sem receber nada mais por isso; buscando o mobiliário para sua escola por conta própria, fazendo uso de uma carroça por falta de transporte adequado para isso e lavando-os a beira de um rio para deixá-los em condições de uso para os(as) estudantes que ela mesma buscou matricular.

No que diz respeito a progressão continuada, já durante as observações livres realizadas nas reuniões de formação do PNAIC, foi possível observar a tensão existente quanto a sua instituição quando presenciamos a angústia dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) diante das incoerências que permeavam a “implementação” do PNAIC no município de Santa Helena - PB. Mesmo aderindo ao programa, o município insistiu no uso do diário tradicional de notas quantitativas, o que dificultou bastante a progressão continuada e o trabalho dos(das) professores(as), que não sabiam como proceder após os registros de notas insuficientes para a promoção. Além disso, o fato de o município permanecer na organização por seriação, tornou mais difícil o entendimento sobre o bloco ininterrupto de aprendizagem que deve ser formado pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos, ainda nos momentos de observações livres, que a retenção ainda ressoa como alternativa para a não aprendizagem, pois quando o ciclo de três anos não é suficiente para aprendizagem, a solução imaginada para o problema ainda foi a retenção dos(as) estudantes.

Nas entrevistas pudemos confirmar aquilo que havíamos levantado como questão durante as observações livres realizadas nas reuniões de formação do PNAIC. A maior parte das professoras defende a retenção, colocando-a como um mal necessário, uma forma de proteger o(a) estudante de frustrações e dificuldades futuras em uma turma mais avançada, bem como uma maneira de retomar aquilo que não foi aprendido ou mesmo corrigir e punir o desinteresse pelas atividades escolares. Contudo essa defesa não é unânime, pois parte das professoras acreditam que a retenção é prejudicial ao(a) aluno(a).

Observamos que as perspectivas elaboradas a respeito da retenção escolar exercem implicações diretas sobre como as professoras alfabetizadoras pesquisadas interpretam a

progressão continuada. Tais perspectivas geram tensões sobre a interpretação da progressão continuada, fazendo com que esta seja percebida como: promoção sem aprendizagem; entrave que impossibilita a retomada de objetivos não alcançados; promotora do acúmulo de dificuldades e do descompromisso por parte do(a) professor(a); assim como de fracassos futuros.

Além disso, tais perspectivas produzem subterfúgios à determinação da progressão continuada, como no caso em que a professora reteve seus(suas) alunos(as) baseando-se na Resolução nº07/2010, contida nos próprios textos do programa. Como também a situação em que uma outra professora promoveu seu aluno oficialmente, mas o manteve, na prática, no mesmo nível de ensino.

Apesar disso, vimos que parte das professoras alfabetizadoras, embora inicialmente interpretassem a progressão continuada como promoção independente da aprendizagem, passaram a acreditar na progressão continuada como forma de garantir a aprendizagem, o que ocorreu somente após as formações continuadas e os resultados alcançados em sala de aula.

Acreditamos que, para que a progressão continuada proposta pelo PNAIC seja concretizada pelas professoras alfabetizadoras, são necessárias mudanças no contexto da prática do PNAIC no município de Santa Helena – PB: Primeiro, a avaliação por notas quantitativas e o uso do diário tradicional devem ser substituídos pelos pareceres descritivos, como já preconiza o programa; segundo, a substituição da organização seriada, pela organização em ciclo, com devido uso da nomenclatura, favoreceria a introjeção da ideia do bloco de 600 dias letivos para a alfabetização; e terceiro, permitir que um(a) mesmo(a) professor(a) alfabetizador(a) conduza o ciclo de três anos junto a mesma turma de estudantes, numa forma de eliminar a sensação de que os objetivos não alcançados não poderiam ser retomados, eliminando, assim, o receio de que as dificuldades do(da) estudante não sejam trabalhadas no ano seguinte.

No que diz respeito a garantia dos direitos à aprendizagem, o estudo mostrou que as professoras alfabetizadoras percebem que o PNAIC atua na garantia destes direitos por meio da formação oferecida aos(as) docentes, dos materiais didáticos pedagógicos distribuídos, do esclarecimento acerca dos direitos a serem consolidados, assim como pelo respeito ao tempo de aprendizagem da criança. No entanto, por reconhecerem que o investimento do programa se dá principalmente no(a) professor(a), as alfabetizadoras se sentem como principais agentes na garantia desse direito, e que serão cobradas e responsabilizadas pela concretização ou não dos objetivos do PNAIC. Por esta razão, as professoras que apontaram os(as) alunos(as) e suas famílias como principais promotores da retenção não os(as) colocam como promotores(as) da

progressão, pois as mesmas se sentem inteiramente responsáveis por fazer a progressão continuada acontecer, uma vez que lhes são oferecidos a formação, os materiais e a bolsa de estudos.

Além do mais, apesar de oficialmente não poder ser praticada, a retenção escolar ainda é percebida pela maior parte das professoras como atuante na garantia dos direitos, o que reforça nossa compreensão de que a perspectiva acerca da retenção pode interferir no agir educativo, ocasionando tensões ou diferentes interpretações no contexto de prática do PNAIC.

Acreditamos no PNAIC como uma estratégia de política educacional importante, enquanto programa que tenta enfrentar o problema da alfabetização tardia, que compromete todo o trajeto escolar do(a) estudante. Entendemos como relevante a utilização do termo “direitos de aprendizagem” como um dos fundamentos teóricos da proposta, considerando que esta evidencia a educação como direito e não privilégio. Concordamos que a progressão continuada instituída pelo programa vem contribuir para o sucesso escolar das crianças, uma vez que respeita os diferentes tempos de aprendizagem, nega a busca pela homogeneização das salas de aula, bem como quebra a lógica conteudista que impunha o que deveria ser ensinado/aprendido em cada série/ano. Valorizamos o investimento em materiais de apoio didático e pedagógico, bem como, na formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) realizadas pelo programa. Compreendemos que os(as) professores(as) são os(as) principais agentes do fazer educativo, por isso merecem maior valorização profissional. Contudo, não acreditamos que os investimentos do programa devam se concentrar exclusivamente no(na) docente, concordamos com o que apontaram as professoras participantes da pesquisa, é importante que gestores(as) e coordenadores(as) escolares também sejam contemplados com formações, pertinentes ao programa.

Também não podemos deixar de apontar questões importantes relacionadas ao PNAIC, quais sejam: como se encontra a estrutura física das escolas ou mesmo das salas de aula em que serão alfabetizadas as crianças até os 8 anos de idade? As atividades propostas pelo programa exigem maior tempo de dedicação por parte do professor(as), o valor da bolsa de estudos paga pelo programa seria o suficiente para que este trabalho fosse compensado ou seria um valor simbólico para manter estes(as) profissionais favoráveis ao programa, uma vez que estes(as) ainda são prejudicados(as) por salários insatisfatórios? Se o PNAIC considera a complexidade da alfabetização, e se por esta razão propõe atividades que demandam maior tempo de elaboração, por que não propor a dedicação exclusiva de professores(as) alfabetizadores(as) e remuneração proporcional para tal, para que estes(as) não tenham que se dividir em múltiplos empregos para alcançar uma remuneração que supra suas necessidades?

A medida adotada de premiação para professores(as), escolas e redes de ensino que apresentarem melhores resultados não produziria a competição e o foco exclusivo nos resultados? De que forma essa competição e busca por resultados favoreceria a consolidação dos direitos de aprendizagem dos(as) educandos(as)?

Assim, acreditamos que o programa ainda merece ajustes para que retire dos(as) professores(as) a sobrecarga de garantir o direito à aprendizagem, ainda que não lhes sejam proporcionadas todas as condições necessárias para isso, como também a sobrecarga de atingir resultados mensuráveis para elevar as avaliações a seu próprio respeito, de suas escolas e das redes de ensino a qual estão inseridos(as).

Compreendemos que, para que os professores possam superar a perspectiva da retenção escolar como alternativa para retomada da aprendizagem e dos objetivos não alcançados, assim como da concepção de que esta ao ser realizada visa a garantia do direito à educação e aprendizagem, é necessária investir na formação de professores. A pesquisa nos mostrou que formação continuada de professores(as) tem exercido um papel fundamental sobre a mudança da perspectiva sobre a retenção escolar. Vimos que parte das professoras pesquisadas mudaram suas perspectivas, deixando de enxergar na retenção uma opção para garantir a aprendizagem de seus(suas) alunos(as), passando a ver a progressão continuada como pertinente na consolidação dos direitos de aprendizagem.

Neste estudo analisamos o processo ainda inicial de “implementação” do PNAIC, justamente onde vão ocorrer as tensões e disputas, que seguirão para as concessões, adaptações e ajustes da política. É possível que a mesma pesquisa, se repetida dentro dos próximos anos, ainda que com as mesmas professoras alfabetizadoras, possa vir a obter um resultado diferente do que obtivemos. Se a retenção ainda permanece no imaginário das professoras alfabetizadoras como forma de garantir a aprendizagem, não descartamos a possibilidade de que esta perspectiva venha mudar. Por esta razão, afirmamos que nosso estudo não tem a intenção de ser definitivo, mas sim de expor o protagonismo dos(as) professores(as) no processo de “implementação” das políticas educacionais, mostrar como a interpretação destes atores e atrizes sociais sobre as políticas educacionais podem mudar a maneira como estas são postas em prática, bem como os seus resultados. Assim, mais uma vez reiteramos “tudo o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes” (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 309).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 707. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto, Brasília: v.17, n.71, jan. 2000.

ASBHR, F. da S. F. & LOPES, J. L. **A Culpa é Sua. Psicologia USP**, 2006, 17(1), 53-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 09/07/2014.

AVRITZER, L. (Org.) **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo:Cortez, 2009.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em 10-01-2014.

_____. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista portuguesa de Educação**, ano/volume. 15, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002.

BALL, S.J. & MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. – são Paulo. Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARTT, M. de L. Desenvolvimento e Educação: intervenções da CEPAL e de organismos internacionais na América Latina. **QUAESTIO: Revista de Estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 297-327, nov. 2011.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal – Porto Ed. 1994.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 06/05/2015.

_____. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Documento Final. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 01/10/2015.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 05/04/2014.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 05/04/2014.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 05/04/2014.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 05/04/2014.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao69.htm. Acesso em: 05/04/2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf. Acesso em 02/04/2014.

_____. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 abril de 2007.

_____. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais: acompanhamento e análises.** Vinte anos da Constituição Federal. Vol 2. 2009.

_____. IPEA/ SPIE. GRUPO TÉCNICO PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ODM. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento.** - Brasília : Ipea : MP, SPI, 2014. Disponível em: http://www.pnud.org.br/Docs/5_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf. Acesso em 30/02/2014.

_____. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico].** – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 07/07/2015.

_____. MEC/ INEP. PDE/SAEB: **Plano de Desenvolvimento da Educação 2011**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em 20/06/2014.

_____. MEC. **Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 13/07/2014.

_____. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Avaliações**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>. Acesso em:

_____. MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 – Versão preliminar**. Junho 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514. Acesso em: 09/06/2014.

_____. MEC/ SASE. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 04/06/2015.

_____. MEC/SECADI. **Projeto base Programa Escola Ativa**. – Brasília. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf. Acesso em: 03/05/2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

_____. SENADO FEDERAL. Projetos e Matérias Legislativas. Projeto de Lei da Câmara, nº 103 de 2012. 2014. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259. Acesso em: 21/07/2014.

CAVA, R.D. A Igreja e a abertura - 1974 – 1985. In: STEPAN, A (Org.). **Democratizando o Brasil. Paz e Terra**. Rio de Janeiro. 1988.

COMISSÃO Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Documento de 2000. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. México, 2000.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

COSTA, D. A. F. **Fracasso Escolar: diferença ou deficiência**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

COSTA, F. L. O. A Dinâmica dos Recursos Fiscais com as Políticas de Fundos Contábeis para o Financiamento da Educação No Brasil (1998-2010). **Revista HISTEDBR On-line**,

Campinas, nº 49, p.97-123, mar 2013. Disponível em < <file:///C:/Users/cce/Downloads/5341-18566-1-SM.pdf>>. Acesso em 15/06/2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS - Jomtien – 1990. Disponível em: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Direito a educação. Acesso em: 31/05/2014.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. EDUCAÇÃO PARA TODOS -2000. Disponível em: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Acesso em: 31/05/2014.

DOCUMENTO FINAL CONAE – 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 18/05/2015.

DOURADO, Ana e FERNANDEZ, Cida. **Uma história da criança brasileira**. Recife: CENDHEC, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005. 40 f. Disponível em: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em 03/01/2014.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. de A. **A Qualidade Da Educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F. & OLIVEIRA, J.F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *In* **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERNANDES, F. das C. & RAMOS, M. N. Balanço do Plano Nacional de Educação. (PNE) 2001-2010. *In* **Revista Nova Escola**, março de 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>. Acesso em 15/06/2014

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SNATOS, D. P. Políticas de Não-repetência e Qualidade da Educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB – 99. *In* **Estudos em Avaliação Educacional**, n26, jul-dez/2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados-Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREITAS, D. N. T. de. Retenção escolar. *In*: **GESTRADO – UFMG**. Dicionário de Verbetes, 2015. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=178>. Acesso em: 07/08/2015.

FREITAS, L. C. de. A Internalização da Exclusão. *In* **Revista Educação e Sociedade**. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a educação escolar. V. 23, n. 80. Campinas, setembro de 2002.

GADOTTI, M. & ABRÃO, P. (Orgs.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. Brasília - São Paulo: IPF-Ed, L, 2012.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis, 2013. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/.../14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2. Acesso em 10/06/2014.

GLÓRIA, D. M. A. “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. – Belo Horizonte, 2002. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GloriaDM_1.pdf. Acesso em: 23/04/2015.

GOMES, C. A. Desserialização Escolar: alternativa para o sucesso? In **Ensaio: avaliação e política pública educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a01.pdf>. Acesso em: 23/07/2014.

GOMES, A. M. ; Clímaco, A. C. de Assis ; Loureiro, M. C. da S. ; LOUREIRO, W. N. A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação. In: Luiz Fernandes Dourado. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 1ed.Goiania/Belo Horizonte: Editora UFG/Autêntica, 2011, v. 1, p. 69-103.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa Alfabetização na idade Certa/História**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 06/05/2015.

GUALTIERI, R.C.E. & LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação & saúde; v.6).

HYPOLITO, À. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. Rev. **Educação e Sociedade. Educação, Estado e regulação**. Campinas, SP/CEDES, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 07-10-2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Aprovação, Reprovação e Abandono – Ensino Fundamental. Séries Históricas e Estatísticas – Educação: Eficiência do Sistema de Ensino e Rendimento escolar**, 2006 - 2010. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=distorcao-idadeserie-ensino-medio-serie-nova&vcodigo=M17>. Acesso em: 21/07/2014.

_____. **Distorção Idade/Série**. Séries Históricas e Estatísticas – Educação: Eficiência do Sistema de Ensino e Rendimento escolar, 2006 - 2010. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=distorcao-idadeserie-ensino-medio-serie-nova&vcodigo=M17>. Acesso em: 21/07/2014.

_____. **Cidades@**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=251330>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em 02/03/2014.

INSTITUTO NATURA. **O que é o Projeto Trilhas?** Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em 01/07/2015.

IX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Bogotá, 1948. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em: 21/01/2015.

JACOMINI, M. A. Educar sem Reprovar: desafio de uma escola para todos. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 3, p.557-572, set./dez. 2009.

_____. Por que a maioria dos pais e alunos defendem a reprovação. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.895-919, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a12.pdf>. Acesso em: 21/05/2015.

KEMMIS, S. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. **Uma teoria para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera edición. Traducción Pablo Mezano. Coruña: Fundación Paideia Galiza; Madrid: Morata, 2002.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 30/06/2015.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 12/09/2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

MOREIRA, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio e PACHECO, José Augusto (Orgs.) **Globalização e educação – desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p.11-29.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. O debate Hipóteses Sobre a Nova Exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cad. CRH.**, Salvador, jul./dez.1994, n.21. p.29-47.

NUNES, M. L. da S.; VILAR, A. M.; SILVA, E. C; FERREIRA, T. da C. Vocação, Missão, Profissão: a docência na visão de educadoras paraibanas (1935). In **IX Seminário Nacional**

de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade E Educação No Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 2012.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e sofrimento do professor.** 2012. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>. Acesso em: 21/05/2015.

OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do Fluxo Escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). In **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 177-215, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf>. Acesso em: 28/07/2014.

OLIVEIRA, R. P. & ARAÚJO, G.C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4651/arquivo5725_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 23/04/2015.

OLIVEIRA, S. B. de & MENEGÃO, R. de C. S. G. Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. In. **Revista Educação & Sociedade. Dossiê: Políticas Públicas de Responsabilização na Educação.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 29/08/2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 03/04/2014.

ORTEGA, F. *et al.* **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas.** In Comunicação, Saúde, Educação, v.14, n.34, p.499-510, jul./set. 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: TA Queiroz, 1993.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais** 2003. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

POPPOVIC, A. M. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando o processo de ensino-aprendizagem. In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo – jun de 1977. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/410.pdf>. Acesso em 16/07/2014.

PRADO, I. G. de A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. In **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RACHED, G. A criação do Banco Mundial sob o enfoque da Economia Política Internacional. In: II Colóquio Brasileiro de Economia Política dos Sistema-Mundo, 2008, Florianópolis. **Anais do II Colóquio Brasileiro de Economia Política dos Sistema-Mundo**, 2008. Disponível em: http://www.gpepsm.ufsc.br/html/index_arquivos/RACHED_G.pdf

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, 5(12), p. 7-21. Maio/ago, 1991.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as. In: SILVEIRA, Rosa M. G.; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de F. G.; FEITOSA, Maria L. P. de A.; ZENAIDE, Maria de N. T. (Org). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos** Ed. Universitária UFPB. João Pessoa. 2007.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: **Educação e Sociedade**, v 35, nº. 124, p. 734-760, jul.-set. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. F. Os Debates Iniciais do Plano nacional de Educação (2011-2010): uma análise do modelo de participação social do governo Lula. In **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. SILVA, A. F. & RODRIGUES, M. M. - 1. ed. -Campina Grande: EDUFCEG, 2013. 55-73 p.

SILVA, M. L. S. M. **A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas**. Tese. Orientação: RIBEIRO, Y. M. L. C. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. O Novo PNE: mais do mesmo na garantia do direito à educação. In **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Organizadoras Andréia Ferreira da Silva, Melânia Mendonça Rodrigues. - 1. ed. -Campina Grande: EDUFCEG, 2013. 107-125 p.

TEIXEIRA, A. **Educação Não é Privilégio**. 6ª edição / comentada por CASSIM, M. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TOMASEVSKI, K. **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la educación**. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.

UNESCO. O Direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida. **Relatório Mundial Sobre a Educação 2000**. Coleção Perspectivas Actuais. Edições ASA, 2000.

_____. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**, Paris, 2005. Disponível em: <http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em: 02/05/2014.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Conferência Geral da Unesco em 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> Acessado em: 11/06/ 2009.

UNESCO, OEALC. **Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília, 2007.

VEJA. **Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos: Medicamento é indicado para tratar transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), principalmente em crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/>. Acesso em: 21/01/2015.

ZICHIA, A. de C. **O Direito à Educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	186
APÊNDICE 2 – Carta de Anuência.....	188
APÊNDICE 3 – Formulário 01 – Questionário.....	189
APÊNDICE 4 – Formulário 02 – Roteiro das Entrevistas.....	190
APÊNDICE 5 – Certidão de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS.....	176

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é intitulada “A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DA RETENÇÃO ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Luciana Dantas Sarmiento da Silva, aluna do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

O objetivo principal de nosso estudo é analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. Como objetivos específicos buscamos compreender como a perspectiva sobre a retenção escolar atua na interpretação e aceitação/não-aceitação da progressão continuada, identificar nos elementos de tensão, atitudes de reação e/ou aceitação à progressão continuada dentro do contexto de prática do PNAIC e conhecer a perspectiva dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) a respeito da garantia do direito a aprendizagem.

A finalidade deste trabalho é contribuir dando voz aos(as) protagonistas educacionais (professores(as) da educação básica) para que se coloquem no que concerne à aceitação ou não-aceitação das políticas educacionais de não retenção.

Solicitamos a sua colaboração para **entrevista**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Luciana Dantas Sarmento da Silva

E-mal: lucianadss19@yahoo.com.br

Telefone: (xx)xxxxx-xxxx

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice 2

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Luciana Dantas Sarmiento da Silva, CPF xxx.xxx.xxx-xx, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DA RETENÇÃO ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC”, que está sob a orientação da Prof^a. Dr. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, cujo objetivo principal é tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da promoção progressiva no contexto de prática do PNAIC.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Local, _____.

Em ____/____/____.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Apêndice 3

Formulário 01 – Questionário

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

1.IDADE: _____

2.SEXO:

☐ FEMININO ☐ MASCULINO

3.TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

4.VINCULO INSTITUCIONAL:

☐ EFETIVO ☐ CONTRATUAL

5.TEMPO DE VÍNCULO _____

6.FORMAÇÃO:

☐ TECNICO PEDAGÓGICO☐ NORMAL SUPERIOR☐ GRADUAÇÃO CURSO: _____☐ PÓS-GRADUAÇÃO

TIPO: _____

7. EM QUE ANO CONCLUIU SEU CURSO DE FORMAÇÃO? _____

8. EM QUE ANO LECIONA?

☐ 1º ANO ☐ 2º ANO ☐ 3º ANO ☐ MULTISSERIADO

9. A QUANTO TEMPO LECIONA NAS SERIES

INICIAIS? _____

10. DE QUE FORMA ADENTROU NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:

☐ VOLUNTÁRIAMENTE☐ POR JÁ LECIONAR NAS SÉRIES INICIAIS☐ POR INDICAÇÃO DOS GESTORES

OUTRO: _____

Apêndice 4

Formulário 02 – Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- Fale-me um pouco sobre sua trajetória escolar e de formação como educadora.
- Qual sua opinião a respeito da retenção escolar?
- Identifique os elementos condutores do processo de retenção na educação rural.
- Explícite os fatores que você considera “responsáveis” pela produção do fenômeno da retenção escolar na escola rural.
- Reflita sobre as políticas de não retenção as quais você tem conhecimento.
- Em sua opinião, essas políticas combateram as reais causas da retenção?
- Se você já experienciou a situação de retenção de alunos(as) consigo ou na escola, como foi o processo de aprendizagem no ano seguinte? Reflita aspectos que você pode observar.
- Reflita a respeito do que você julga determinante para a retenção de um(a) aluno(a).
- Como a relação entre professores(as) pode ser afetada devido a retenção ou promoção de alunos.
- Emita sua opinião sobre a possibilidade de promoção de alunos que não atingiram os mínimos objetivos educacionais propostos a série/ano que estão cursando.
- Reflita como pode se dar a relação entre retenção e aprendizagem
- Como os(as) educadores(as) do município de Santa Helena – PB veem a adesão ao PNAIC.
- Aborde a estratégia do PNAIC de organização de não retenção com relação à progressão continuada.
- Emita suas primeiras impressões sobre a progressão continuada proposta pelo PNAIC.
- Como você percebe a relação entre progressão continuada e aprendizagem?

- Aborde se o PNAIC alterou ou não a sua perspectiva a respeito da retenção escolar, refletindo sua opinião sobre o tema.
- Como o PNAIC tem como centralidade a ideia de pacto, em qual momento você como educadora participou desse processo.
- Emita a sua leitura e crítica sobre o termo “Idade Certa” como adjetivação na proposta apresentada pelo PNAIC.
- Aponte as vantagens e as desvantagens do PNAIC.
- Analise o que produz melhores efeitos na aprendizagem do(a) aluno(a) em relação à retenção ou progressão continuada.
- O PNAIC trabalha com a perspectiva do direito de aprendizagem, assim, reflita de que maneira o programa vem contribuindo para a concretização desse direito.
- Ainda na perspectiva do direito de aprendizagem, reflita se ao ser retido(a) o(a) aluno(a) está tendo seu direito garantido ou desrespeitado.
- Quando um(a) aluno(a) é retido, quem fracassa e/ou quem promove?

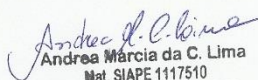


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 9ª Reunião realizada no dia 22/10/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A TENSÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS SOBRE A RETENÇÃO ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE PRÁTICA DO PNAIC”**, da pesquisadora Luciana Dantas Sarmento da Silva. Prot. nº 0148/14. CAAE: 30274314.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB