

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon
(Organizadoras)



Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon
(Organizadoras)

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Atena Editora
2017

2017 by Miriam Adalgisa Bedim Godoy & Sandra Aparecida Machado Polon

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof^a Dr^a Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a. Dr^a. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a. Dr^a. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) |
|---|
|---|

P769

Políticas públicas na educação brasileira / Organizadoras Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

573 kbytes

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-49-3

DOI 10.22533/at.ed.493172311

Inclui bibliografia

1. Educação e estado - Brasil. 2. Escolas – Organização e administração. I. Godoy, Adalgisa Bedim. II. Polon, Sandra Aparecida Machado. III. Título.

CDD-379.81

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO I POLÍTICA, GESTÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Sandra Aparecida Machado Polon</i> | 6 |
| CAPÍTULO II A MISSÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA: DESAFIOS PARA A GESTÃO <i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i> | 19 |
| CAPÍTULO III A DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR <i>Noádia Munhoz Pereira</i> | 35 |
| CAPÍTULO IV AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA MANEIRA DE ANALISAR POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Livia Cristina Ribeiro dos Reis</i> | 49 |
| CAPÍTULO V EAD E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL <i>Alexsandra dos Santos Oliveira</i> | 64 |
| CAPÍTULO VI O TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO-ACRE: ENTRE AS POLÍTICAS DE RESULTADOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA <i>Lúcia de Fátima Melo e Ednaceli Abreu Damasceno</i> | 77 |
| CAPÍTULO VII O FEDERALISMO EDUCACIONAL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUNICÍPIO CANAVIEIRAS - BA <i>Darluce Andrade de Queiroz e Ana Paula Souza Báfica</i> | 92 |
| CAPÍTULO VIII O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA <i>Sílvia Maria Oliveira de Souza e Luis Carlos Sales</i> | 106 |
| CAPÍTULO IX PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL <i>Gildecil Santos Pereira e Odete da Cruz Mendes</i> | 120 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO X | |
| GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS DO NORDESTE BRASILEIRO | |
| <i>Patrícia Maria Uchôa Simões, Juceli Bengert Lima e Manoel Zózimo Neto</i> | 133 |
| CAPÍTULO XI | |
| PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO | |
| <i>Bartolomeu José Ribeiro de Sousa e Rose Cleia Ramos da Silva</i> | 147 |
| CAPÍTULO XII | |
| O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: CENÁRIO DOS MUNICÍPIOS BAIANOS QUANTO À ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO | |
| <i>Luzinete Barbosa Lyrio e Jean Mário Araújo Costa</i> | 165 |
| CAPÍTULO XIII | |
| PROFISSÃO PROFESSOR: UMA ESCOLHA FEITA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID | |
| <i>Cláudia Alves da Silva e Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo</i> | 178 |
| CAPÍTULO XIV | |
| AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO | |
| <i>Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos e Jane Rangel Alves Barbosa</i> | 190 |
| CAPÍTULO XV | |
| O ENSINO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA E RECURSOS DE MUNICÍPIOS CEARENSES | |
| <i>Germana Costa Paixão e José Nelson Arruda Filho</i> | 203 |
| CAPÍTULO XVI | |
| SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): A REALIDADE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO NA MESORREGIÃO DE CAMETÁ/PA | |
| <i>Maria Sueli Correa dos Prazeres e Odete da Cruz Mendes</i> | 218 |
| CAPÍTULO XVII | |
| ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O DIREITO À CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL | |
| <i>Amanda Maximo Silva e Rosa Elisa Mirra Barone</i> | 231 |
| CAPÍTULO XVIII | |
| CARNAVAL E SAMBA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR | |
| <i>Claudio Oliveira Fernandes e Irandi Pereira</i> | 245 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO XIX | |
| EDUCAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL | |
| <i>Jorge Fernandes</i> | 257 |
| CAPÍTULO XX | |
| PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM | |
| <i>Emilly Ganum Areal e Lúcia de Fátima Melo</i> | 270 |
| CAPÍTULO XXI | |
| AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: UM ESTUDO À LUZ DAS PAUTAS SINDICAIS | |
| <i>Aline Chalus Vernick Carissimi e Ana Denise Ribas de Oliveira</i> | 284 |
| CAPÍTULO XII | |
| O PROJETO DE INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA NA ESCOLA NAVAL | |
| <i>Hercules Guimarães Honorato</i> | 295 |
| Sobre as organizadoras..... | 309 |
| Sobre os autores..... | 310 |

CAPÍTULO XX

PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Emilly Ganum Areal
Lúcia de Fátima Melo**

PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Emilly Ganum Areal

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

Lúcia de Fátima Melo

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo central desvelar a política de aceleração da aprendizagem empreendida pela SEE/AC, nominada Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, o qual compõe o cenário educacional acriano a partir de 2002. A metodologia empregada engloba pesquisa bibliográfica dos principais autores que abordam a temática, assim como, análise documental, a partir de entrevistas e de dados demográficos e socioeconômicos, de egressos do Projeto Poronga que se formaram em 2010. Os indicadores apontam que a implantação da aceleração da aprendizagem, através do Projeto Poronga, diminuiu o atraso escolar, contudo, não corrigiu completamente a distorção idade/série, notadamente, em razão das causas que a originam: reprovação e abandono.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; Distorção; Aceleração.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas neste artigo são oriundas de resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem, mais especificamente de levantamento documental, revisão bibliográfica e análise dos dados coletados por meio de aplicação de questionário e de entrevistas, realizados no Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” – Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC. A pesquisa integra também o conjunto das atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC/UFAC).

Sumariamente o artigo realiza uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, objeto desta pesquisa, cujo objetivo é combater a distorção idade/série da rede de ensino básica. Para fins de esclarecimento, a Poronga é uma luminária, uma espécie de lâmparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa na floresta

amazônica. Feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o seu combustível mais frequente é o querosene.

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, situa-se o contexto da pesquisa e seu respectivo objeto de estudo. A terceira parte apresenta algumas considerações sobre política, trajetórias e intencionalidades, discutindo especificidades do Projeto Poronga, que compõe o conjunto de ações de reforma educacional em curso no estado do Acre, caracterizada por Damasceno (2010) como um processo de hibridização, que ora se ancora a partir de uma perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora é marcada por traços expressivos da política mercantilista, o que parece ser uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC. Na quarta parte, apresentam-se alguns resultados da pesquisa, ainda de forma bastante embrionária. Os dados foram obtidos junto à coordenação local do Projeto, localizada na Secretaria Estadual de Educação e nos censos divulgados pelo MEC/INEP. Por fim, acrescentam-se algumas observações a título de conclusão do texto.

2. SITUANDO A PESQUISA E SEU OBJETO DE ESTUDO

Em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 55% em 2002 (ACRE, 2002), procedeu-se uma "garimpagem" no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Esses dados motivaram a tomada de decisão, visando propiciar todas as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

De acordo com a SEE/AC, nesse interstício, desencadeou-se um amplo trabalho de mobilização de diretores, estimulando-os a discutir assuntos relacionados à problemática que afetava praticamente todas as escolas públicas urbanas e rurais do Acre. Essas discussões, mediadas pela SEE/AC contribuíram para delinear e construir uma proposta viável para atendimento desse público.

O Projeto Poronga (ACRE, 2013) é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. O objetivo geral consiste em corrigir a distorção idade/série, aumentando a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/série.

A metodologia Telecurso®, através do uso de teleaulas, é utilizada pelos professores do Projeto Poronga. Essa metodologia é uma marca registrada da Fundação Roberto Marinho/FRM. O material utilizado no Projeto são os programas do Telecurso, desenvolvido pela FRM em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Segundo a SEE/AC, face às especificidades relacionadas ao tempo pedagógico para desenvolvimento das atividades, e como forma de contemplar a metodologia utilizada, fora constituída uma equipe de coordenação do projeto que

promove a realização do monitoramento sistemático nas escolas, bem como a formação dos professores e o planejamento, através dos seus técnicos/supervisores pedagógicos, estabelecendo uma relação dialógica e participativa nas escolas.

A aceleração da aprendizagem não é considerada uma concepção nova no contexto do ensino público. Conforme Prado (2000), em 1986, a *Stanford University*, localizada nos Estados Unidos, no Estado da Califórnia, desenvolveu o Programa *Accelerated Schools*, cujo trabalho influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros. Este Programa das Escolas Aceleradas objetivava o sucesso escolar dos alunos “em risco” e, a partir de 1992, essa ideia foi disseminada no Brasil.

Os programas de aceleração têm como fundamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), na legislação complementar e nas normas de organização específicas do Sistema de Educação do Estado do Acre. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Prado (2000, p. 55) afirma que a “LDB abriu o espaço para que iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas”. O Art. 23 desta mesma normativa prevê flexibilidade e diversificadas formas de organização dos sistemas escolares, com intuito de amenizar o fracasso escolar, uma vez que sugere a organização da educação básica nessas formatações: “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 [...]”. (BRASIL, 2002, p. 9).

Com essa abertura, há anos existem os programas de aceleração que, a princípio, seriam temporários, contudo não se consegue realizar plenamente a chamada correção de fluxo. Se não se compreender qual é exatamente o problema, corre-se o risco de “perpetuar” os programas e mais, naturalizar o fato da escola não cumprir com a sua função histórica que lhe é inerente do ponto de vista da justiça social: a universalização do ensino e, mais que isso, a qualidade do ensino ofertado.

A reprovação, o abandono escolar, a indisciplina, o ingresso tardio na escola e a distorção idade/série, são indicativos que podem contribuir para aumentar o fracasso escolar. Atualmente, a educação brasileira apresenta todas essas mazelas. Em nome da inclusão, lançam-se programas para amenizar as defasagens idades/séries e regularizar o fluxo escolar.

A partir da década de 1990, as políticas públicas em educação, dentre equívocos, contradições e contribuições, vêm tratando as políticas educacionais dos programas de aceleração como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar a “doença” da evasão e da reprovação, servindo ora para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro, ora para camuflá-las. De acordo com Oliveira

A defasagem idade/série passou a ser estabelecida como importante critério de mensuração de desempenho escolar, constituindo-se em medida estatística largamente utilizada pelo Estado como indicador na avaliação das políticas públicas para a educação básica. Assim sendo a escolaridade pensada em relação à idade dita regular, as constantes reprovações levam à defasagem idade/série, que pode ser sentida em todas as redes de ensino, seja pública ou particular. (OLIVEIRA, 2006, p. 97)

A evasão e a reprovação têm se apresentado como as principais causas da distorção idade/série, tanto que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (IPEA 2010, p. 19-21) mostrou que quase 15% dos estudantes do Ensino Fundamental, e 24% do Médio não progrediram de série por esses dois motivos.

Dados da PNAD de 2009, conforme divulgado pelo IPEA (IPEA, 2010, p. 19-21), mostram que mais de 50% dos estudantes do Ensino Fundamental não conseguiram terminar o ciclo na idade prevista, que está fixada nos 15 anos de idade. No Ensino Médio, a realidade torna-se ainda mais agravante: mais de 65% dos jovens de 18 anos não conseguiram a certificação de conclusão do Ensino Médio.

No Acre, a história escolar dos estudantes não tem sido diferente, o Censo Escolar de 2010 aponta que o Acre apresentava, no Ensino Fundamental, uma distorção idade/série nas escolas da rede estadual na ordem de 30% enquanto a média nacional era de 24% no mesmo ano. No Ensino Médio, o índice de distorção atingiu 36% dos estudantes do estado, sendo a média nacional de 35%. Segundo documento da Secretaria de Estado de Educação, no Ensino Médio, 13 mil estudantes matriculados tinham 21 anos ou mais, no período da pesquisa, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 41 mil estudantes tinham 18 anos (ACRE, 2010).

Diversas políticas têm sido adotadas para combater esse desafio: investimento na formação inicial e continuada do quadro docente, investimento em laboratórios de informática, criação de centro de estudos de línguas estrangeiras e centro de filosofia e matemática, ampliação das atividades da comunidade escolar aos finais de semana, reestruturação do plano de cargo e carreira do professor, ampliação do tempo pedagógico em sala de aula, melhoria dos espaços físicos escolares e climatização de salas de aula, maior mobilização e participação dos conselhos escolares na escola, ampliação da matrícula, reforma e construção de novas escolas.

Apesar de todos os esforços apreendidos, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é considerável, segundo documento do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2010), a taxa de defasagem idade/série está caindo lentamente em todo o Brasil. No estado do Acre, no Ensino Fundamental caiu 5% (passou de 35% para 30%). No Ensino Médio ela caiu, no mesmo período, 6% no Estado do Acre.

3. POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS E INTENCIONALIDADES

No Estado do Acre, ao que parece, a política educacional caminha para uma direção condizente com a concepção dos pensadores mais críticos da educação,

que reivindicam maiores investimentos na educação pública e no desenvolvimento profissional dos professores. Essa mistura de concepções presentes no processo de reformas educacionais no Estado do Acre mostra tratar-se de um processo híbrido que mescla diferentes

orientações nas propostas de mudanças já realizadas e ainda em curso. Além das políticas serem híbridas por mesclarem diferentes orientações, também, no interior de uma orientação, pode haver penetração de ideias provenientes de outra concepção. (DAMASCENO, 2010, p. 61)

Damasceno (2010) discute o processo de hibridização, a partir da política educacional definida pela SEE/AC, ora ancorada a partir da perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora marcada por traços expressivos da política mercantilista. Essa parece se constituir uma na evidência presente na política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC, que credenciou e validou a implementação de uma política de aceleração definida por uma instituição alheia ao contexto educacional acriano, numa clara intenção de cessão aos interesses do mercado, ou mesmo numa espécie de privatização “por dentro”, numa mescla público/privada. As críticas a este formato de educação pode ser observada nas entrelinhas dessas ideias:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968)

Nesse contexto, emerge a necessidade de criação de modelos de organização socioeconômicos que possibilitem a criação de uma proposta educacional mais democrática e “justa”, na perspectiva de Dubet (2004), se é que é possível simplificar ou conceituar esse termo, mas talvez o modelo de escola meritocrática, que promove a exclusão e a competição, principalmente quando esse “modelo de justiça” assevera e acentua os fracassados e estigmatizados, os vencidos na competição, marcados pelo fracasso escolar não aproxima, nem tampouco promove igualdade.

Nessa direção, sob a influência dos organismos internacionais, instituem-se os “pactos”, espécie de acordo onde ancora a sustentação social para fortalecer as políticas públicas. Embora mais de dez anos tenham passado do início da reforma educacional acriana, as imposições que se assentam no cerne da filosofia de atuação dos organismos internacionais determinam qual a linha de ação/ações, “pacotes de ações”, os governos precisam seguir para obter seus financiamentos, mas não sem resistências e tentativas de superação, sobretudo por parte da comunidade acadêmica e educacional (no âmbito da rede de ensino) e, de uma forma mais assistemática por parte da comunidade externa (pais de alunos, entidades não governamentais, dentre outros).

Os alunos do Projeto Poronga, excluídos pelo ensino regular da rede pública, podem ser considerados pertencentes a um grupo normalmente vítima da mazela social, marcados pelo estigma e pelo preconceito por fugir ao “padrão” de sujeito

aceito pela sociedade, e por constituir a “escória” da escola. Nesse sentido, Freitas (2007) aponta que esses indivíduos “integram” um mundo à margem, muitas vezes, rotulados, marcados para não darem certo. Esses sujeitos de direitos, cujo histórico é marcado por sucessivas reprovações, abandono e, em alguns casos, em conflito com a lei, são vistos como “o problema” da escola que precisa ser eliminado, selecionado e colocado à margem, uma vez que, por vezes, não se consegue despertar nesse indivíduo o interesse em permanecer no ambiente escolar (sala de aula) para, de fato, aprender.

Por vezes, refletir como as políticas de aceleração se realizam no interior das escolas, e mais, como as camadas populares “incluídas” por políticas assistencialistas enxergam-se parece eminente. De todo modo, há um débito social com esses sujeitos que, sistematicamente, o Estado não consegue atendê-los na plenitude dos direitos socialmente referendados, dentre eles, o direito à educação, como basilar para os demais.

Com o advento do capitalismo, e as pertinentes críticas advindas de Marx (1968), convém pensar a partir de uma sociedade dividida em classes, no intuito de compreender quais evidências e fatores históricos contribuem para relacionar classe social e rendimento escolar. Contudo, é preciso não olhar a questão a partir da perspectiva reprodutivista, mas debruçar-se a partir de parâmetros que considerem o respeito às diferenças culturais por vezes forjadas em processos de inclusão.

Segundo Akkari (2001), a educação no Brasil constitui-se como um produto social distribuído de maneira desigual, sendo seu acesso não apenas articulado por padrões como: categoria socioeconômica, gênero, etnia, mas pelo tipo de rede frequentada (pública/privada). Para o autor,

[...] O discurso político republicano, que insiste sobre a função homogeneizadora e igualitária da escola que socializa em comum e fabrica cidadãos iguais, foi se esvaziando progressivamente da sua substância. A heterogeneidade provocada pela atual fragmentação do sistema escolar brasileiro em várias redes reproduz, acentuando as desigualdades sociais e compromete de modo durável o desenvolvimento econômico e social desse país. (AKKARI, 2001, p. 163).

O autor preceitua que a escola reflete a manutenção da desigualdade social predominante no país, contribuindo para a manutenção do *status quo*, quando defende uma escola igual para desiguais, estabelecendo um currículo escolar homogeneizador que tem como base a educação oferecida a uma pequena parcela privilegiada da sociedade, que determina os parâmetros adotados pela educação nacional.

A distorção idade/série precisa ser analisada como consequência desta desigualdade historicamente constituída, nessa direção, Marx (1968) assevera que através da educação é possível superar a alienação e a exploração, esses sujeitos de direitos que por diversos motivos tiveram seu fluxo escolar interrompido, seja em função da reprovação, abandono escolar ou ingresso tardio ou, por vezes, em conflito com a lei, necessita não apenas retomar o percurso escolar, mas ser melhor compreendido como fruto dos processos de exclusão da sociedade.

Políticas, trajetórias e intencionalidades estão de tal forma imbricadas que é impossível separá-las. No contexto de exclusão inerente ao modelo neoliberal, as políticas sociais adotadas, por mais bem intencionadas que sejam, não deixam de ser medidas paliativas que podem não alterar substancialmente o sistema de exclusão dominante. Segundo *krawczyk et al*:

As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e dado, um projeto de sociedade definido em outra seara que não o da deliberação planificadora: definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. (KRAWCZYK *et al*, 2000, p. 38).

Nessa seara, as políticas compensatórias propõem ações dirigidas a grupos específicos, no sentido de “assegurar” igualdade de acesso aos bens culturais, devido às condições econômicas, que geram preconceitos culturais, segregação por localização regional, dentre outros fatores. Esses programas são paliativos para atenuar a ausência do poder público em muitas linhas de ações fundamentais de garantia da inclusão social, priorizando em grande medida, a manutenção do *status quo*.

4. ALGUNS DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Para entender melhor o que acontece no Projeto Poronga, a partir de pesquisa em andamento, onde está sendo utilizada parte dessas informações na feitura desse trabalho, foram localizados 120 egressos Poronga, o que corresponde a 60% dos 200 que se pretendia entrevistar durante a pesquisa, sendo quase 8,0% do total de 1.531 egressos certificados em 2010. Com essa amostra, atingiu-se quase 10% da população/alvo e garantiu-se sua localização em mais de 5,4% do território investigado, considerando que Rio Branco está dividido em 06 Regionais, nos quais os 110 bairros da cidade de Rio Branco estão distribuídos, 01 escola de cada uma das regionais foi pesquisada.

Os resultados revelam que os egressos Poronga se aproximam em proporção aos egressos do ensino regular nas faixas etária (entre 17 e 18 anos), e local de nascimento (a maioria é natural de Rio Branco).

No grupo do Poronga é maior o número de homens que o de mulheres, ao passo que no grupo do ensino regular é maior o número de mulheres. Nos dois grupos a proporção de mulheres casadas e com filhos é maior que a dos homens.

Dados do censo demográfico de 1991 e de 2000 (IBGE, 2010) mostraram que as mulheres têm fluxo de estudo mais regular que os homens. Mas, nesse grupo de egressos do Projeto Poronga, é importante considerar que 15,38% dos jovens são do sexo feminino. Chama a atenção a concentração de mulheres casadas egressas do Poronga, o que indica a presença de muitos fatores afastando de alguma maneira essas meninas do fluxo regular da escola. O estado civil é uma variável significativa para entender a dinâmica da amostra: por se tratar de jovens, aspectos como

gravidez na adolescência podem permear variáveis que se estendem justamente do estado civil à evasão escolar.

A geografia da educação brasileira (INEP, 2001) apontou que, de cada grupo de 100 alunos ingressos no 1º ano do ensino fundamental, apenas 59 conseguiam concluir o 9º ano, e 41 estagnavam seus estudos no meio do processo. Dados recentes, publicados pelo INEP (2010) mostram que 30% dos alunos matriculados no ensino fundamental no Brasil têm idade superior àquela adequada à série e, como se pode observar na Tabela 1, na região Norte esse índice chega a 40,7%.

TABELA 1 - Taxas de rendimento escolar (%) no Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, no Brasil, segundo grandes regiões.

| Indicadores | Brasil | Centro-Oeste | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
| Aprovação | 86,6 | 88,2 | 82,9 | 81,9 | 90,6 | 88,1 |
| Reprovação | 10,3 | 9,3 | 11,8 | 12,9 | 7,9 | 10,4 |
| Abandono | 3,1 | 2,5 | 5,3 | 5,2 | 1,5 | 1,5 |
| Distorção idade/série | 29,6 | 28,5 | 40,7 | 34,6 | 21 | 23,8 |

Fonte: INEP/2010, dados organizados pela autora Emilly Ganum Areal.

A exclusão de alunos com desvantagem social e econômica e de aprendizagem tornou-se mais evidente. Em função das altas taxas de reprovação, do ingresso tardio das crianças na escola, do atraso escolar ou mesmo do abandono, a universalização do ensino básico ainda se constitui um desafio e podem se constituir as principais causas para o entrave do ensino público brasileiro.

De acordo com os resultados do desse Projeto, apresentado pela SEE/AC, verifica-se uma média de aproveitamento em torno de 95% dos alunos que iniciaram a correção de fluxo no âmbito do Projeto Poronga.

TABELA 2 - Resultado Final do Projeto Poronga de 2002 a 2012.

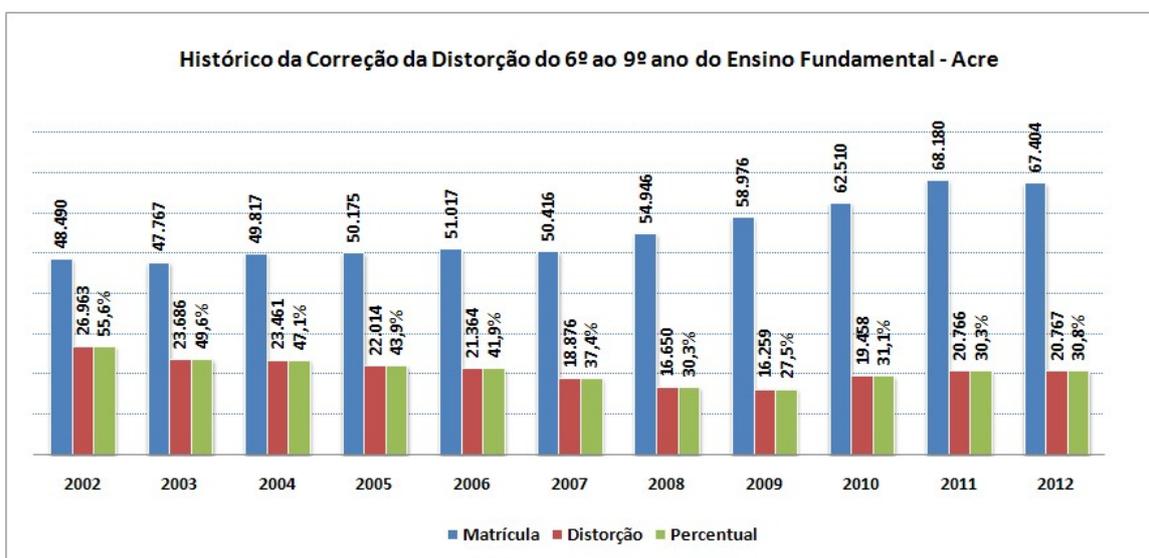
| ANO | MATRICULA | APROVAÇÃO | APROVEITAMENTO % |
|--------------|---------------|---------------|------------------|
| 2002 | 2.693 | 2.630 | 98,0% |
| 2003 | 2.532 | 2.400 | 94,8% |
| 2004 | 1.600 | 1.475 | 92,2% |
| 2005 | 1.921 | 1.778 | 92,6% |
| 2006 | 1.113 | 1.017 | 91,4% |
| 2007 | 1.732 | 1.615 | 93,2% |
| 2008 | 2.865 | 2.659 | 92,8% |
| 2009 | 2.080 | 1.986 | 95,4% |
| 2010 | 1.580 | 1.531 | 96,8% |
| 2011 | 1.702 | 1.677 | 97,7% |
| 2012 | 2.246 | 2.201 | 98,5% |
| TOTAL | 22.064 | 20.969 | 95,0% |

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga, (2013).

Conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (INEP, 2014), disponível no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre Resultados e Metas, segundo o INEP, os indicadores apontam que a avaliação da aprendizagem escolar do sistema de ensino acriano saiu de 3,5 em 2005 nas últimas séries do Ensino Fundamental para 4,4 em 2013, nesse segmento do ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média do Acre é 5,1; média superior à meta estabelecida pelo governo que é de 4,4.

A partir dos dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INEP, 2014) podemos observar que as taxas de distorção idade/série no Acre e na cidade de Rio Branco vêm diminuindo desde o ano 2000. Esses dados podem ser observados no gráfico abaixo, destacando-se, sobretudo, a diminuição acentuada entre 2002 a 2012, época em que foi implantado o Projeto Poronga.

GRÁFICO 1 - Indicadores de distorção idade/série (2002-2012), segundo a SEE/AC.



Fonte: Coordenação do Projeto Poronga, (2013).

O gráfico mostra o histórico da correção da distorção idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Estado do Acre, nas redes públicas: municipal e estadual, assim como nas zonas: rural e urbana (2002-2012).

É importante salientar que, a partir de 2011, foram incluídas as redes: Federal e Particular na coleta de dados do Censo Escolar, conforme informado pela coordenação e estatística da SEE/AC.

Tomando como referência apenas o ensino fundamental de 6º ao 9º ano na rede estadual, faixa em que atua o Projeto Poronga, a redução da taxa é ainda mais marcante, tendo-se acentuado precisamente, como ilustra o gráfico, a partir de 2002. De 2002 a 2012, essa taxa reduziu em 24,8%.

5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Como se vê, as taxas de distorção idade/série no ensino fundamental no Acre vêm diminuindo desde 2002, mas ainda estava em 31,1% em 2010, (ACRE, 2013). Na região Norte essas taxas são ainda maiores e estão entre as mais altas do Brasil (40,7%), (INEP, 2010). Tais índices reforçam a necessidade da importância e urgência de revisão do ensino nominado regular.

Foram arroladas aqui as características do Projeto Poronga que parecem ter contribuído para resultados positivos, sendo elas: O fortalecimento do vínculo entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem, face à regularidade de encontros diários, o professor convive mais com o aluno, em virtude dele ser o único professor da turma, acaba conhecendo melhor cada aluno e tendo a oportunidade de investir, ao mesmo tempo, nas necessidades individuais e nas necessidades do grupo como um todo; Os egressos do Poronga, além de completarem o ensino fundamental com a mesma idade dos egressos do ensino regular, depois de corrigido o fluxo escolar se adaptam relativamente bem ao ensino médio e se apropriam dos conhecimentos adquiridos; No formato adotado pelo Poronga, exige-se mais do professor, que fica responsável por ensinar todas as matérias, talvez isso exija um investimento maior no perfil do professor, o que requer uma formação bastante específica e, ao mesmo tempo, diversificada; O Projeto Poronga investe num perfil de professor onde todos têm licenciatura plena, participam de formação continuada sistematicamente, planejam semanalmente e muitos se caracterizam pelo alto grau de comprometimento com o trabalho que realizam. O acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, a formação continuada e a avaliação do trabalho que o professor realiza são aspectos da gestão do Projeto que, certamente, fazem diferença e sinalizam para uma possível qualidade no trabalho realizado; Por fim, a metodologia desenvolvida em sala de aula e os procedimentos utilizados em sala de aula como: problematizar e contextualizar os assuntos, abrir espaços para o debate coletivo incentivando a compreensão e a elaboração dos conceitos, possibilitaram o desenvolvimento de habilidades e o hábito do trabalho em equipe. Além disso, há participação do aluno em todas as etapas do processo.

Esses “achados” da pesquisa sinalizam para a necessidade de ampliar e compreender também como se dá melhor a perspectiva de financiamento da política implementada, arena pouco explorada nesse trabalho, bem como, investigar a parceria realizada com a FRM para realização do Projeto Poronga, aspectos não aprofundados que sinalizam para a necessidade de continuidade em pesquisas futuras.

Vale apontar que o Projeto Poronga representou uma intervenção no fluxo escolar, ou seja, um esforço que, através de sua proposta metodológica diferenciada, buscou corrigir a distorção idade/série no sistema de ensino regular. Numa perspectiva mais ampla, a partir da iniciativa do Projeto Poronga estabeleceu-se uma política de continuidade, promovendo a ampliação do projeto para o ensino médio.

Devemos considerar ainda que, por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola

continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

Os projetos de correção de fluxo foram pensados inicialmente para ter um prazo de duração, isto é, deixariam de ser necessários à medida que corrigissem o fluxo. A progressão continuada caminhou junto nessa trajetória e também contribuiu para que os índices baixassem. Contudo, embora esses programas tenham contribuído para a diminuição dos índices de distorção idade/série em todo o Brasil na última década, não a erradicaram.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem perpetuar-se e substituir o papel do ensino regular. Muitos de seus fatores de destaque poderiam ser irradiados ou incorporados ao ensino regular. Movimento inverso também poderia ser feito, pois não se tratam de políticas concorrentes, mas complementares, especialmente, pensando em princípios que são inerentes aos processos de ensino, de ambas as partes, que desencadeiam políticas públicas consistentes e experiências pedagógicas exitosas.

A partir de dados, observados no trabalho desenvolvido com o público alvo dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. É fundamental garantir que todos os alunos que entram na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos.

A pesquisa ora desenvolvida não esgota o objeto de estudo investigado, mas aponta para possibilidades de pesquisas futuras a respeito do assunto que, é claro, uma só pesquisa não dará conta de todos as nuances dessa temática.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2002.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2013.

AKKARI, Abdeljalil J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação e sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. III Coletânea de Normas para o Ensino Fundamental e Médio, Rio Branco: 2002.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FREITAS, L. C. A eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico**, Acre, 2010.

INEP. **A geografia da educação brasileira**. Brasília, 2001

_____. **Indicadores Educacionais. Taxas de rendimento, 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 30 de jan.2015.

_____. **Dados finais do Censo Escolar da Educação básica de 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de jun./2014.

_____. **Dados finais do Censo Escolar da Educação básica de 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/censo_escolar > Acesso em: 25 de jun.2014.

_____. **IDEB - Resultados e Metas**. 2014. Disponível em: <<http://ideb.INEP.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 de dez.2014.

IPEA. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas**, n. 66. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20-%20educacao%202010.pdf>> Acesso em: 10 de jun./2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

MARX, Karl. **O capital: livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 1968.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista

Em. Aberto: Brasília, v. 17, p. 49-56, jan 2000.

Sobre as organizadoras

MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1990) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Atualmente é estatutário e pesquisadora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de aprendizagem, educação especial, obstrução das vias aéreas superiores, respiração oral e problemas de atenção. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos

SANDRA APARECIDA MACHADO POLON Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão escolar, Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, projeto pedagógico, formação de professores, educação do campo, educação infantil e séries iniciais.

Sobre os autores

ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA Doutora em Educação (2016) pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Mestre em Educação (2008) pela mesma Universidade; Especialista em Gestão e Docência na EAD (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista em Gestão Escolar (Programa Nacional Escola de Gestores- 2013) - UFES; Especialista em Pedagogia Institucional (2010), Instituto Superior de Educação e Cultura; Graduada em Pedagogia (2005) - UFES. Gerente de Educação Cidadã na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES; Tutora do curso de Pedagogia a distância - Secretaria de Ensino a Distância - SEAD/UFES. E-mail: ale2013oliveira@gmail.com

ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI Pedagoga e Doutora em Educação - na linha de Políticas Educacionais - UFPR (2016). Mestre em Educação - na linha de Políticas e Gestão da Educação - UFPR (2011). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR (2006) e Educação Infantil - UniCuritiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente é Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Coordenadora Estadual do Departamento de Pedagogas da APP-Sindicato. Professora de ensino superior com experiência em cursos de graduação e pós graduação (especialização). Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social - UFPR (bolsista). Colaboradora do INEP/MEC na elaboração das avaliações do SAEB (Provinha Brasil, Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), ENADE e da Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Associada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Conselheira Titular do Conselho Municipal de Educação de Curitiba de 2010 a 2013

AMANDA MAXIMO SILVA Bacharel em Direito pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Especialista em Direito Administrativo pela Instituição Toledo de Ensino, Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei pela Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo - SP. Advogada. Desenvolve estudos sobre Políticas Públicas. Autora de artigos publicados em periódicos. E-mail: amanda_maximo@hotmail.com

ANA DENISE RIBAS DE OLIVEIRA Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná; Pedagoga Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba - desde 2002; Professora Pedagoga na rede estadual do Paraná - desde 2004; Dirigente da CNTE - Confederação Nacional Trabalhadores em Educação - Gestão: 2011; Dirigente SISMMAC - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - Gestão: 2005 e 2008

ANA PAULA SOUZA BÁFICA Professora da Rede Municipal de Ensino de Canavieiras- Bahia.

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2009). E-mail: paulasbafica@hotmail.com

ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES TEMÓTEO Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN; Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Membro dos Grupos de pesquisa: Formação, Currículo e Ensino – FORMACE e Formação de professores, Multiletramentos e Identidades – FORMLI. E-mail para contato: suelisilva.17@hotmail.com

BARTOLOMEU JOSÉ RIBEIRO DE SOUSA Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduado em Licenciatura em Biologia e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Educação pela Universidade de Católica de Brasília (UCB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica (GEFINEB). E-mail: bartolomeu.sousa@gmail.com

CLAUDIA ALVES DA SILVA Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro dos Grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES) e Grupo Formação, Currículo e Ensino (FORMACE). E-mail para contato: claudiaposeduc@outlook.com

CLAUDIO OLIVEIRA FERNANDES Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo; Graduação em História pela Universidade Uniban/Anhanguera (UNIAN) de São Paulo e Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias, INET, Brasil; Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei, pela Universidade Anhanguera de São Paulo; Grupo de pesquisa: Associado da (ANPAE) Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação e (IBDECRRIA-ABMP) Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente; E-mail para contato: claudioof@gmail.com

DARLUCE ANDRADE DE QUEIROZ Professora da Rede Municipal de Ensino de Canavieiras-Bahia. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2010). E-mail: darluceaq@hotmail.com

EDNACELI ABREU DAMASCENO Doutora em Educação (UFMG – 2010). Professora Adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Educação (UNICAMP - 2005) e Graduada em Pedagogia (UECE - 1992). Professora do Curso de Pedagogia, Licenciaturas e da Pós-graduação - Mestrado em Educação. Atua lecionando disciplinas como: Investigação e Prática Pedagógica (Prática de Ensino), Estágio Supervisionado, Didática Geral, Trabalho e

saberes Docentes, Currículo: Organização e Prática e Profissão Docente - na Graduação e Seminário de Pesquisa, Política de Formação de Professores no Brasil e Formação de Professores e Trabalho Docente - na Pós-Graduação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC). email: ednaceli@yahoo.com.br

EMILLY GANUM AREAL Possui formação inicial em Letras pela Universidade Federal do Acre (1998), Especialização em Psicopedagogia (FIVE: 2003), MBA em Gerenciamento de Projetos (FGV: 2010), Mestre em Educação (UFAC: 2016). Membro do GEPPEAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente da Universidade Federal do Acre, desde 2014. Professora convidada do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores (UFAC) desde 2016. Professora de Língua Portuguesa desde 1997.

GERMANA COSTA PAIXÃO Professora da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil. Membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional de Ensino de Biologia-PROFBIO. Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado em Patologia pela Universidade Federal do Ceará. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais e Educação a distância. E-mail: germana.paixao@uece.br

GILDECI SANTOS PEREIRA Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade (UFPA/Belém); Especialista em Gestão Pública (UFPA); Mestra em Educação e Cultura (UFPA/ PPGEDUC- Campus de Cametá, Professora efetiva da Educação Básica, da Rede municipal de ensino do município de Marabá - PA, atuando na formação continuada da Secretaria Municipal de Educação no Município de Marabá - PA, acompanhando e orientando os professores das escolas do campo em suas práticas pedagógicas, na organização do trabalho pedagógico. E-mail: gil.bela@hotmail.com

HERCULES GUIMARÃES HONORATO Professor da Escola Naval - Rio de Janeiro; Graduação em Ciências Navais - habilitação em Administração de Sistemas; Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Chefe do Centro de Estudos de Ensino da Escola Naval; E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

IRANDI PEREIRA Docente (IBDCRIA-ABMP) e membro do Instituto de Cidadania e Direitos Humanos; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação (ANPAE, ANDHEP) e entidades da sociedade civil (FBSP, NECA) e associada; Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP); Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Grupo de pesquisa: Pesquisadora do Observatório de Educação da Universidade Brasil/SP. Diretora do Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente. Autora de artigos e materiais pedagógicos no campo da criança, adolescente e juventude, educação e serviço social. Bolsista Produtividade

em Pesquisa pela Fundação; E-mail para contato: irandip@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3312701286183687>

JANE RANGEL ALVES BARBOSA. Universidade Castelo Branco. Centro Universitário de Volta Redonda. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

JEAN MÁRIO ARAÚJO COSTA Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestrado em Educação pela UFBA, Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação pela UNEB. É Pesquisador do Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação da UFBA e do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais (GAPPS) da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Formação de Professores, Atuação do Coordenador Pedagógico, Práticas Pedagógicas, Financiamento da Educação e Organização de Sistemas de Ensino.

JORGE FERNANDES Professor da Universidade Federal do Acre; Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Políticas Públicas, com ênfase em gênero e raça pela UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto 2012. Autor dos livros: *“Negros na Amazônia acreana”* (2012) e *“Da trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros”* (2017). Autor do artigo: A mestiçagem na região amazônica versus estatuto da igualdade racial. Coautor do artigo: A construção possível do projeto político-pedagógico da escola: um relato de experiência a partir do esforço coletivo.

JOSÉ NELSON ARRUDA FILHO Professor da Universidade Estadual do Ceará. Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais e Educação a distância. E-mail: nelson.arruda@uece.br

JUCELI BENGERT LIMA Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ; Licenciatura em Matemática pela Fundação Universidade do Rio Grande – FURG; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; E-mail para contato: juceli.bengert@fundaj.gov.br

LÍVIA CRISTINA RIBEIRO DOS REIS Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: liviacristinarr@hotmail.com

LÚCIA DE FÁTIMA MELO Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1992); Especialização em Currículo e Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Acre (1996); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social pela UFMG na linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais: concepção, implementação e avaliação (2010). É professora adjunta da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes, onde atua na Graduação nas seguintes áreas: Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino; Gestão Escolar e Organização Curricular e Gestão da Escola e na Pós Graduação "Stricto Sensu", Mestrado em Educação, onde trabalha a disciplina Estado, Políticas Públicas e Educação e orienta estudos com foco nas políticas educacionais e na gestão escolar. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente - GEPPEAC, com pesquisas nas linhas: políticas educacionais e gestão escolar.

LUIS CARLOS SALES Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, Política Educacional, financiamento da educação, formação de professores e qualidade na educação. Ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e ex-chefe do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI. Foi assessor Pedagógico e Secretário Executivo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Foi avaliador da CAPES (triênio 2007, 2008 e 2009). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (Mestrado e Doutorado) e do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI.

LUZINETE BARBOSA LYRIO Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da Universidade Salvador (UNIFACS); Mestra em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS; Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Especialista em Direito Educacional; Planejamento Educacional e Gestão Educacional; Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Supervisora Geral da Rede de Assistência Técnica para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação do Estado Bahia por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (2016 e 2017). Área de atuação: Formação de Professores, Gestão Educacional, Políticas Públicas Educacionais, Planejamento Educacional.

MANOEL ZÓZIMO NETO Assistente em Ciência e Tecnologia - Fundação Joaquim Nabuco Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Bacharel em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Especialista em Formação de Professores Pela Universidade Federal Rural de Pernambuco –

UFRPE. Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade da Madeira – Uma. Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; Coordenador Técnico e Logístico dos Cursos de atualização em gestão escolar. Elaboração e construção de projeto de pesquisa, Atualização e prática em educação infantil – Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: zozimo@hotmail.com.

MARIA SUELI CORRÊA DOS PRAZERES Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Grupo de pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina - GEPECART

NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA Licenciada em Pedagogia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)- (2004) Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)- (2008) Doutoranda em Educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) – (2014-2018) Contato: e-mail: noadia.pereira@ufu.br

ODETE DA CRUZ MENDES Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Grupo de pesquisa em Educação Superior –GEPES

PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ; Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI da FUNDAJ/UFRPE; Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; E-mail para contato: patricia.simoese@fundaj.gov.br.

RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO Professora da Universidade Estadual do Piauí. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina/Campus de Joaçaba-Sc. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais. E-mail para contato: raicribeiro@ig.com.br

ROSA ELISA MIRRA BARONE Graduada em Ciências Sociais pela Universidade

Estadual Paulista (Araraquara), Mestre e Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Desenvolve trabalhos voltados para as áreas de Educação e Políticas Públicas, Educação e Trabalho considerando diferentes contextos. Além dos artigos publicados em periódicos, é autora de *Canteiro-escola: trabalho e educação na construção civil* (EDUC/FAPESP, 1999), co-organizadora dos livros *Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate* (Junqueira & Marin, 2007), *Formação de Pedagogos e Cotidiano Escolar* (Alexa Cultural, 2009), *Qualificação profissional em Construção. Formação e aprendizagem na Construção Civil*. (CRV Editora, 2014), *Juventude e trabalho: desafios no mundo contemporâneo* (EDUFBA, no prelo). E-mail: rebarone@uol.com.br

ROSE CLEIA RAMOS DA SILVA Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica (GEFINEB). E-mail: rosecleia.ufmt@gmail.com

SARA ROZINDA MARTINS MOURA SÁ DOS PASSOS Fundação Cesgranrio. Belford Roxo/RJ.

SÍLVIA MARIA OLIVEIRA DE SOUZA Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ESPECIALIZAÇÃO em Docência do Ensino Superior, também pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ESPECIALIZAÇÃO em Gestão da Educação Municipal pela Universidade Federal de Tocantins - UFTO, MESTRA em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área da educação como Secretária Adjunta de Educação, docente, administradora escolar, coordenadora pedagógica, supervisora e assessora de programas e projetos educacionais. É pesquisadora de políticas públicas educacionais e atualmente pesquisa a política do Programa Mais Educação. Atualmente é Assessora de Planejamento e Gestão na Secretaria Municipal de Educação de Codó - MA.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-49-3



9 788593 243493