

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A distorção idade-série e as políticas públicas adotadas para a sua
correção, no Ensino Fundamental, em escolas municipais de Belo
Horizonte-Minas Gerais: *Projeto Floração***

VERSÃO DEFINITIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM GESTÃO

NATÁLIA FERREIRA JORGE

Orientador: Professor Doutor Francisco José Lopes de Sousa Diniz



VILA REAL

2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A distorção idade-série e as políticas públicas adotadas para a sua
correção, no Ensino Fundamental, em escolas municipais de Belo
Horizonte-Minas Gerais: *Projeto Floração***

VERSÃO DEFINITIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM GESTÃO

NATÁLIA FERREIRA JORGE

Orientador: Professor Doutor Francisco José Lopes de Sousa Diniz



VILA REAL

2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A distorção idade-série e as políticas públicas adotadas para a sua
correção, no Ensino Fundamental, em escolas municipais de Belo
Horizonte-Minas Gerais: *Projeto Floração***

VERSÃO DEFINITIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM GESTÃO

NATÁLIA FERREIRA JORGE

Orientador: Professor Doutor Francisco José Lopes Sousa Diniz

Composição do Júri:

Professora Doutora Carmem Teresa Pereira Leal

Professor Doutor Artur Fernando Arede Pereira Cristóvão

Professor Doutor Francisco José Lopes de Sousa Diniz

Este trabalho foi expressamente elaborado como tese original para o efeito de obtenção do grau de Mestre em Gestão, de acordo com o disposto no Decreto-lei 107/2008, de 25 de Junho, sendo apresentada na Universidade de Trás - os - Montes e Alto Douro.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram – pessoas criativas, inventivas e descobridores.

O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar o que lhes é oferecido. O maior perigo, hoje, é o dos *slogans*, opiniões coletivas, tendências de pensamento *ready made*. Temos que estar aptos a resistir individualmente, a criticar, a distinguir entre o que está provado e o que ainda não está.

Portanto, precisamos de discípulos ativos, que aprendam cedo a encontrar as coisas por si mesmos, em parte por sua atividade espontânea e, em parte, pelo material que preparamos para eles; que aprendam cedo a dizer o que é verificável e o que é simplesmente a primeira ideia que lhes veio.”

Piaget

AGRADECIMENTOS

Quando comecei esta longa caminhada em direção ao título de Mestre, sabia que o percurso não seria fácil e que dependeria da ajuda e do apoio de muitas pessoas para alcançar o meu objetivo. Por isso mesmo, devo agradecer:

Em primeiro lugar, a Deus, por guiar as minhas pesquisas, leituras, escrita, e por me permitir viver mais esta conquista;

À Edna Roriz, que tornou o mestrado possível. Uma pessoa diferenciada, que não gosta de brilhar sozinha, minha maior inspiradora e incentivadora. Pessoa que sempre acreditou em mim, que me orientou em todos os momentos da pesquisa, me ouviu, deu conselhos, sugestões. A você Mi Madre, o meu muito obrigada por tornar este sonho possível;

À minha irmã Carla, que também viveu este árduo período, partilhando as angústias a cada demora nas respostas esperadas, e o receio de não conseguirmos cumprir os prazos. Por me fortalecer nos momentos de desânimo. Das alegrias a cada e-mail respondido, entrevistas marcadas e realizadas, e a cada etapa vencida. Obrigada irmã, por ter sido meu porto seguro em todos os momentos e por termos vivido juntas este momento;

Às minhas irmãs, Renata e Lídia que sempre acreditaram que eu conseguiria chegar ao final. Quando estava há horas no quarto estudando e vocês passavam para me dar um beijo de incentivo e diziam que estavam torcendo por mim, era uma grande injeção de ânimo;

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por me terem educado para a vida e por me fazerem acreditar nas minhas capacidades, explorar as minhas competências e nunca desistir dos meus sonhos;

Ao Gu e a Gi, meus eternos “amigos-irmãos”, pelo carinho incondicional, por terem vivido cada momento deste trabalho comigo e pelas palavras incentivadoras. Quando o desespero batia, vocês estavam sempre lá para me acalmar, e por entenderem quando não podia dar-lhes a atenção devida;

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Diniz, por ter aceitado orientar este projeto, pela orientação respeitosa e objetiva, pelas respostas rápidas a cada solicitação, pelas referências que ajudaram a enriquecer este trabalho e pela compreensão diante dos entraves vividos durante esta trajetória;

À Andraíne pela colaboração efetiva na realização deste trabalho com a seleção dos artigos e referências para as minhas leituras e fundamentações da pesquisa;

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG – SMED, em especial à Gal, pelo incentivo, por acreditar na educação no Brasil, pela força que me deu na realização das entrevistas, no levantamento de dados junto da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG e pela simpatia, paciência e rapidez nas solicitações;

A todos que participaram das entrevistas, pois, sem eles, o trabalho não teria sido realizado;

Aos meus amigos do escritório onde trabalho, pelo apoio quando tinha de me ausentar para as aulas em Portugal e para fazer as entrevistas;

Aos meus familiares e amigos que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho o meu muito obrigada!

RESUMO

Apesar dos progressos ocorridos no Sistema Educativo brasileiro, nos últimos anos, ainda há muitos desafios a superar, nomeadamente, o das elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, refletindo-se diretamente na eficiência e eficácia do sistema. Esta dissertação procurou identificar os fatores que influenciam essas taxas e as suas consequências, apresentando os resultados de um estudo avaliativo sobre a implementação do Projeto Floração – Programa de Aceleração de Estudos de Belo Horizonte-MG, no período de 2009 a 2014. O programa surgiu no contexto das discussões sobre as políticas públicas com o objetivo de corrigir a distorção idade-série dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais. Teve como objetivos centrais conhecer o Projeto Floração proposto pela SMED, investigar o projeto político pedagógico do Projeto, as suas linhas, diretrizes e opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspetos este programa configura uma política de inclusão ou de exclusão social e os seus objetivos relativamente à qualidade de aprendizagem e refletir sobre se o aluno egresso consegue incluir-se na rede regular de ensino em termos da qualidade de aprendizagem proposta pelo Programa.

A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória, do tipo qualitativo, partindo de uma pesquisa bibliográfica com fontes primárias (proposta pedagógica e curricular do Programa de Aceleração de Estudos, documentos legais – leis e decretos) e secundárias sobre a temática de Educação, insucesso escolar, distorção idade-série, políticas públicas, incluindo leis, jornais, dados estatísticos e outros meios que pudessem fundamentar o trabalho. Na SMED foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com participantes do Programa, desde pessoas que participaram diretamente na sua implementação, a coordenadores e gestores que o acompanharam nas escolas e tiveram a seu cargo as avaliações e estatísticas. Foram também feitas entrevistas semiestruturadas a participantes do Programa fora da SMED, professores que trabalharam diretamente com os alunos do Projeto e diretores de escolas participantes do Programa.

A análise dos resultados revelou que o Projeto Floração, não obstante ter tido resultados significativos, não conseguiu erradicar o problema da distorção na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG. Na rede regular de ensino, a distorção ainda persiste em índices considerados elevados. Não há, de resto, pesquisas que mostrem uma melhoria na qualidade do ensino com a implementação do projeto, e os dados fornecidos pela SMED não ajudaram a esse diagnóstico. Não há avaliação da qualidade de aprendizagem dos alunos certificados no Projeto Floração relativamente a esses quatro anos, o que implica que, o ingresso destes alunos no Ensino Médio sem a aprendizagem adequada, pode arrastar consigo a transferência do problema da distorção idade-série para este nível de ensino. Os resultados apontam, também, para a necessidade urgente de implementação de políticas públicas para evitar a distorção, melhorando a qualidade do ensino e despertando, desde cedo, nos alunos, o interesse em aprender.

Palavras-chave: Direito à Educação; Sistema Educativo; Distorção Idade-Série; Políticas Públicas; Projeto Floração.

THE AGE-GRADE DISTORTION AND THE PUBLIC POLICIES DESIGNED TO
AVOID IT IN PRIMARY SCHOOLS FROM BELO HORIZONTE – MINAS
GERAIS: THE *FLORAÇÃO*¹ PROJECT- ABSTRACT

Despite the advances it has known in recent years, the Brazilian Educational System has still many challenges to meet, namely the high age-grade distortion rates among second cycle students of primary education, which reflects on the efficiency and effectiveness of the system. This study aimed at identifying both the factors influencing those rates and its consequences by presenting the results of an evaluation study on the *Floração* Project implementation between 2009 and 2014. The *Floração* Project is a literacy acceleration programme carried out in Belo Horizonte - Minas Gerais State that was created by SMED² as a public policy to deal with the problem of the age-grade distortion in the final years of primary education in Brazilian municipal schools.

The aim of this dissertation was to know the *Floração* Project by looking into its political and pedagogic project, guidelines, directives and political options as regards the society and school project underlying it in order to ascertain whether it represents a social inclusion or exclusion policy and reflect on the quality of the students' learning. It also wished to verify whether the drop-out student is able to fit in the regular school network.

The methodology used was the exploratory research of a qualitative nature departing from a bibliographic research divided into primary sources (Pedagogical Proposal and Syllabus of the Accelerated Literacy Programme and reference legal documents) and secondary sources on the topics of education, school failure, age-grade distortion and public policies, including laws, newspapers, and statistical data. In SMED, semi structured interviews were conducted with participants in the Programme, from those who participated directly in implementing it to coordinators and managers who followed it up in the schools and were in charge of statistics and evaluation. Other people who do not belong to SMED like teachers and school Head Masters were also interviewed.

Results showed that despite some very significant outcomes, the programme did not eradicate the age-grade distortion problem in Belo Horizonte municipal school network whose rates are still very high. Furthermore, there are no studies which support the assumption that the quality of teaching has improved after the programme has been adopted and the SMED has not been able to provide data to that effect. The quality of the students' learning during the four years the *Floração* Project lasted was not assessed, which means that instead of solving the problem, these public policies may well be postponing it and shifting it to a later level of education. Therefore, it is imperious that public policies be implemented to solve the age-grade level distortion, improving teaching quality and motivating students to want to learn from an early age.

Key Words: Right to Education; Educational System; Age-Grade Distortion; Public Policies; *Floração* Project

¹Flowering

² The Municipal Education Department

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE TABELAS	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO	7
1.1 Evolução do conceito de Educação.....	7
1.2 Direito à Educação	12
1.3 Evolução do Direito à Educação nas Constituições Brasileiras	16
1.3.1 Constituição de 1824.....	17
1.3.2 Constituição de 1891	18
1.3.3 Constituição de 1934.....	18
1.3.4 Constituição de 1937	19
1.3.5 Constituição de 1946.....	20
1.3.6 Constituição de 1967.....	20
1.3.7 Constituição de 1988.....	21
1.4 Universalização do acesso à Educação Básica	23
1.4.1 Do Acesso à Educação	23
1.4.2 Analfabetismo Funcional.....	30
1.4.3 Alfabetização	32
1.5 A Nova Gestão Pública	35
1.5.1 Princípios Constitucionais da Administração Pública	38
1.5.2 O novo princípio da Administração Pública: Eficiência	40
1.5.3 A nova Gestão Pública na Educação - Qualidade de Ensino.....	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	43

2.1. Metodologia utilizada na pesquisa	43
2.1.1 Pesquisa Exploratória	45
2.1.1.1 Pesquisa Bibliográfica	46
2.1.1.2 Pesquisa Documental.....	46
2.1.1.3 Entrevistas Semiestruturadas	47
2.1.2 Das limitações e dificuldades na recolha de dados	49
CAPÍTULO 3 – SISTEMA EDUCATIVO.....	51
3.1 Sistema Educativo Brasileiro.....	51
3.1.1 Objetivo e Organização do Sistema Educativo Brasileiro	51
3.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).....	56
3.3 Plano Nacional de Educação	57
3.3.1 Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003	58
3.3.2 Plano Nacional de Educação 2001-2010.....	59
3.3.3 Plano Nacional de Educação 2011-2020.....	60
3.3.4 Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	61
3.3.4.1 Meta de Investimentos previstos no PNE.....	63
3.4 <i>Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios</i>	64
3.5 Gestão de Recursos	69
3.5.1 FUNDEF.....	69
3.5.2 FUNDEB	70
3.5.3 FUNDEF <i>versus</i> FUNDEB.....	74
3.6 Sistemas de Avaliação (ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio e SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil).....	76
3.6.1 Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)	77
3.6.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil	77
3.7 Municipalização do Ensino Fundamental	87
3.7.1 Financiamento.....	90

3.7.2 Colaboração	91
3.8 Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental Brasileiro	92
3.8.1 Principais fatores que originam a Distorção Idade-Série	95
3.8.2 Consequências da Distorção Idade-Série	99
3.8.3 Dados Estatísticos do Ensino Fundamental.....	100
3.8.3.1 Conclusão do Ensino Fundamental na idade correta.....	100
3.8.3.2 Taxa de Rendimento Escolar no Ensino Fundamental em Belo Horizonte.....	104
3.8.3.3. Taxa de Distorção Idade-Série nos anos iniciais do Ensino Fundamental	107
3.8.3.4 Taxa de Distorção Idade-Série nos anos finais do Ensino Fundamental.....	110
3.8.3.5 Taxa de Distorção Idade-Série ano a ano do Ensino Fundamental.....	112
3.8.3.6 Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental de todas as Redes de Ensino de Belo Horizonte	113
3.8.4 Políticas Públicas Educacionais de Aceleração dos Estudos como solução	116
CAPÍTULO 4 – PROJETO FLORAÇÃO – ACELERAÇÃO DE ESTUDOS	121
4.1 Aceleração de Estudos.....	121
4.2 O Projeto Floração	123
4.2.1. Implementação do <i>Projeto Floração</i>	127
4.2.2. Da Parceria com a Fundação Roberto Marinho	129
4.2.3. Material Didático	129
4.2.4. Corpo Discente (Público-alvo)	130
4.2.5. Corpo Docente	132
4.2.6. As Escolas da Rede Municipal no <i>Projeto Floração</i>	133
4.2.7.O <i>Projeto Floração</i> e suas Ações Estruturantes	133
4.2.7.1. Formação continuada de educadores.....	134
4.2.7.2. Acompanhamento pedagógico	135
4.2.7.3. Encontro com gestores.....	135
4.2.7.4. Período de integração	135

4.2.7.5. Percurso Livre	136
4.2.7.6. Projeto Pedagógico Complementar	136
4.2.8. A Metodologia Telessala e o Uso dos Meios	137
4.2.9. Planeamento Coletivo.....	138
4.2.10. Organização Modular e Eixos Temáticos.....	138
4.2.11. Organização do Grupo.....	140
4.2.11.1. A equipa de socialização.....	141
4.2.11.2. A equipa de coordenação	141
4.2.11.3. A equipa de síntese.....	141
4.2.11.4. A equipa de avaliação	142
4.2.11.5. Dinâmica das equipas	142
4.2.11.6. Gestão partilhada da Sala de Aula.....	142
4.2.12. A importância do registo: o Memorial	143
4.2.13. Avaliação no <i>Programa Floração</i>	144
4.2.13.1. Avaliação diagnóstica.....	144
4.2.13.2. Avaliação formativa	144
4.3. Indicadores Educativos e Dados estatísticos do <i>Projeto Floração</i> e sua análise ..	146
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	153
5.1. Da discussão dos dados recolhidos nas entrevistas.....	153
5.2. Da discussão dos resultados dos Sistemas de Avaliação e dados estatísticos	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS.....	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Composição do FUNDEB.....	72
Figura 2 - Avaliações do SAEB.....	78
Figura 3 - Gestão partilhada da Sala de Aula	143

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo de Pessoas de 10 anos ou mais de Idade no Brasil – em (%).	27
Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo por grupo de idades no Brasil – em (%)	28
Gráfico 3 - Taxa de Analfabetismo Funcional no Brasil – em (%)	32
Gráfico 4 - Taxa de Escolarização dos 7 aos 14 anos de Idade no Brasil – em (%)	33
Gráfico 5 - Pessoas com 5 ou mais anos de idade, por alfabetização no Brasil – em (%)	34
Gráfico 6 - Percentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil	101
Gráfico 7 - Número de Estudantes matriculados e certificados por Regional	147
Gráfico 8 - Total de Estudantes matriculados e certificados por Regional	148

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Organizacional do MEC	52
Quadro 2 - Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro – Lei 9.394/96 (Níveis e Subdivisões)	52
Quadro 3 - As 20 Metas do PNE 2014-2024.....	62
Quadro 4 - Resultados do Objetivo 1	65
Quadro 5 - Resultados do Objetivo 2.....	65
Quadro 6 - Resultados do Objetivo 3.....	66
Quadro 7 - Resultados do Objetivo 4.....	66
Quadro 8 - Resultados do Objetivo 5.....	67
Quadro 9 - Resultados do Objetivo 6.....	67
Quadro 10 - Critérios de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do FUNDEB.....	74
Quadro 11 - Comparação entre FUNDEF e FUNDEB.....	75
Quadro 12 - Aprendizado dos Alunos de Minas Gerais (Todas as Escolas).....	80
Quadro 13 - Aprendizado dos Alunos de Minas Gerais (Escolas Estaduais)	80
Quadro 14 - Aprendizagem dos Alunos de Minas Gerais (Escolas Municipais)	81
Quadro 15- Matriz Curricular do Ensino Fundamental	139

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Taxa líquida de matrícula (BRASIL)	25
Tabela 2 - Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Taxa líquida de matrícula (BRASIL) – Por renda familiar <i>per capita</i>	26
Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo de Pessoas de 10 anos ou mais de Idade no Brasil – em (%).....	27
Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo por grupo de idades no Brasil – em (%)	28
Tabela 5 - Taxa de Analfabetismo e Analfabetismo Funcional no Brasil – em (%)	32
Tabela 6 - Taxa de Escolarização dos 7 aos 14 anos de Idade no Brasil – em (%).....	33
Tabela 7 - Pessoas com 5 ou mais anos de idade, por alfabetização no Brasil – em (%).....	34
Tabela 8 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões– 2000/2010 – em (%).....	35
Tabela 9 - Número de Matrículas na Educação Básica – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Urbana)	53
Tabela 10 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Rural).....	54
Tabela 11 - Número de Matrículas na Educação Básica - Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Total).....	54
Tabela 12 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental - Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais.....	54
Tabela 13 - Número de Estabelecimentos de Educação Básica	55
Tabela 14 - Número de Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental	56
Tabela 15 - Distribuição da Receita do FUNDEB.....	73
Tabela 16 - Proficiência (Todas as Escolas no Brasil) em (%)	81

Tabela 17 - Proficiência (Todas as Escolas de Minas Gerais) em (%).....	82
Tabela 18 - Proficiência (Escolas Estaduais no Brasil) em (%).....	82
Tabela 19 - Proficiência (Escolas Estaduais de Minas Gerais) em (%).....	82
Tabela 20 - Proficiência (Escolas Municipais no Brasil) em (%)	83
Tabela 21 - Proficiência (Escolas Municipais de Minas Gerais) em (%)	83
Tabela 22 - Resultados do Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	84
Tabela 23 - Resultados do Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL – Anos Finais do Ensino Fundamental.....	85
Tabela 24 - Ideb 2013 – 4ª série/5º ano (Rede Estadual).....	85
Tabela 25 - Ideb 2013 – 8ª série/9º ano (Rede Estadual).....	86
Tabela 26 - Ideb 2013 – 4ª série/5º ano (Rede Municipal)	86
Tabela 27 - Ideb 2013 – 8ª série/9º ano (Rede Municipal)	87
Tabela 28 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil.....	101
Tabela 29 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por Regiões do Brasil	102
Tabela 30 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Minas Gerais	103
Tabela 31 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Belo Horizonte (MG)	104
Tabela 32 - Taxa de Aprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte-MG, em (%)	106
Tabela 33 - Taxa de Reprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte-MG, em (%)	107
Tabela 34 - Taxa de Abandono – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte- MG, em (%).....	107
Tabela 35 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)	108

Tabela 36 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental por regiões do Brasil (Rede Pública)	109
Tabela 37 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental em MG e BH (Rede Pública).....	109
Tabela 38 - Taxa de distorção idade-série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)	110
Tabela 39 - Taxa de distorção idade-série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental por Regiões do Brasil (Rede Pública)	110
Tabela 40 - Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental em MG e BH (Rede Pública)l	111
Tabela 41 - Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública – Estadual e Municipal).....	112
Tabela 42 - Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Municipal)	113
Tabela 43 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 1º ao 5º ano	114
Tabela 44 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 6º ao 9º ano	114
Tabela 45 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 1º ao 9º ano	114
Tabela 46 - Número de Estudantes matriculados e certificados por Regional.....	147
Tabela 47 - Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas urbanas do município de Belo Horizonte – MG e as Taxas de Distorção	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	– Artigo
BID	– Banco Internacional de Desenvolvimento
CAPE	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF/88	– Constituição Federal de 1988
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CSI	– Coordenação de Desenvolvimento e Manutenção de Sistemas
DEED	– Diretoria de Estatísticas Educacionais.
DVD	– Disco Digital Versátil
EF	– Ensino Fundamental
EJA	– Ensino de Jovens e Adultos
EJA JUVENIL	– Educação de Jovens e Adultos- Juvenil
ENEM	– Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	– Educação para Todos
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	– Fundo Nacional do Ensino Primário
FPE	– Fundo de Participação dos Estados
FPM	– Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de 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 Estatísticas
ICMS	– Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
INAF	– Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPIexp	– Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA	– Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores

ITCMD	– Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
ITR	– Imposto Territorial Rural
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MG	– Minas Gerais
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	– Organizações das Nações Unidas
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
PIB	– Produto Interno Bruto
PIDESC	– Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PISA	– <i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	– Programa Universidade para Todos
RME-BH	– Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil
SASE	– Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERE	– Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação
SESU	– Secretaria da Educação Superior
SETEC	– Secretaria de Educação profissional e Tecnológica
SIAFI	– Sistema Integrado de Administração Financeira
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	– United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
WEI	– World Educational Indicators (Indicadores Educacionais Mundiais)

INTRODUÇÃO

Historicamente, o combate ao insucesso escolar tem sido uma preocupação constante dos Governos, em geral, e uma problemática de estudo de diversos educadores e pesquisadores.

O tema deste trabalho de investigação – o desfasamento idade-série³ e as políticas públicas educativas – começou a ser investigado no Brasil, com mais ênfase, a partir de 1980, estando o combate ao insucesso escolar no centro das preocupações do Governo, além de ser objeto de estudo de diversos educadores e pesquisadores. Brandão, Baeta e Rocha (1983), por exemplo, destacam que, na década de 80 do século XX, a reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ultrapassou os 60%. Ao longo dos anos, a percentagem foi diminuindo, mas a um ritmo não muito significativo, o que impedia o avanço da universalização do Ensino Básico. De resto, pensava-se que o problema se encontrava na falta de vagas para todas as crianças em idade escolar e na entrada tardia na escola.

O estudo de Ribeiro (1991) intitulado *Pedagogia da Repetência* foi considerado um marco no âmbito do desfasamento idade-série, pois veio alterar o modo de pensar e refletir sobre o fluxo escolar. Neste estudo, o autor questiona o modelo de contagem de alunos utilizado pelo Governo, mostrando que o problema da educação não era a falta de vagas nas escolas, mas sim a forma como cada aluno era registado pelo sistema, mostrando que o principal problema era a repetência e permanência do aluno por muito tempo, na mesma série. A partir daí, outros investigadores redirecionaram os seus estudos para outros aspetos decorrentes da repetência.

Outro estudo importante foi realizado por Patto (1989) que mostrou, entre outras questões relevantes, as dificuldades do Sistema Educativo em cumprir o seu papel básico, isto é, ensinar a ler e a escrever a todos os alunos que dele fazem parte.

A maioria dos estudos revela que os maiores problemas com que a educação hoje se debate, a distorção idade-série e a qualidade do ensino, não são novos e que o Sistema Educativo brasileiro não tem sido capaz de superá-los.

Quando, há décadas, Teixeira (1968) escreveu o livro *Educação não é Privilégio*, pretendia denunciar a alarmante situação da escola primária brasileira, cuja

³No Brasil, utiliza-se a expressão “distorção idade-série”, que equivale, em Portugal, à expressão “desfasamento idade-nível”. Durante a dissertação será usada a primeira, em virtude de ser a referida na maioria das fontes e materiais consultados.

composição de matrícula, da 1ª à 4ª série, se assemelhava a uma pirâmide. Muitos eram os alunos que entravam na 1ª série, mas poucos os que concluíam o curso. Uma boa parte perdia-se nos meandros da evasão⁴, do abandono e da repetência, tal como sucede hoje.

Durante muitos anos o maior desafio da educação, no Brasil, era o de garantir a todos o acesso à Educação Básica. Hoje, o acesso à educação fundamental não é mais um problema grave no país. Porém, apesar de esse desafio ter sido superado e dos grandes avanços no Sistema Educativo brasileiro, subsistem dificuldades, persistindo dois grandes desafios a serem vencidos: a correção da distorção idade-série, no Ensino Fundamental, e a melhoria da qualidade do ensino.

O Ensino Fundamental, objeto deste estudo, tem uma grande importância no Sistema Educativo, dado o seu papel na introdução à leitura, à escrita e ao cálculo, sendo o único ciclo obrigatório e garantido por lei. Dos alunos que ingressam no Sistema Educativo brasileiro, 71,7% conseguem terminar o Ensino Fundamental na idade correta, o que significa que quase 30% destes jovens permanecem neste nível de ensino devido às dificuldades de aprendizado e progressão, agravando o desfasamento escolar, reflexo das falhas do próprio sistema (IBGE/PNAD 2013a).

O objetivo desta pesquisa é identificar os fatores que influenciam as taxas de distorção idade-série e as consequências desta distorção no sistema de ensino.

A identificação das causas – repetência, evasão, abandono, entrada tardia na escola – e o reconhecimento das consequências drásticas da distorção idade/série – aumento de custos, queda dos níveis de desempenho e insucesso escolar – estão a levar os sistemas de ensino a criarem programas de aceleração da aprendizagem e a promoverem outras iniciativas para corrigir o fluxo escolar.

Nesta dissertação, focar-se-á o desfasamento idade-série e as políticas públicas para melhoria do Ensino Fundamental das escolas municipais de Belo Horizonte-MG. O objetivo geral é identificar os fatores que afetam as taxas de distorção idade-série dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental nas escolas municipais de Belo Horizonte-MG e as suas consequências. Para consegui-lo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: análise de uma das políticas públicas implantadas para corrigir a distorção idade-série dos alunos da rede municipal do Ensino Fundamental da

⁴No Brasil, entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

cidade de Belo Horizonte-MG – O Projeto Floração, implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte-MG para a correção do desfasamento idade-série nas escolas municipais da cidade; investigação, numa perspectiva histórico-crítica, do projeto político pedagógico do Projeto, as suas linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspetos este programa abrange uma política de inclusão ou de exclusão social; demonstração dos resultados deste Projeto nos cinco anos de sua existência; verificação do sucesso do Projeto em termos da regularização do fluxo escolar dos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte-MG e dos seus objetivos relativamente à qualidade de aprendizagem; análise dos pontos positivos do Projeto Floração e, finalmente, apresentação de sugestões passíveis de serem usadas no futuro para melhoria dos resultados.

No decorrer da investigação, foi feita uma reflexão acerca da política do governo implementada no município de Belo Horizonte-MG, que tem como objetivo principal corrigir/minorar a distorção idade-série, considerada um dos problemas mais sérios com que a educação pública se debate.

Sendo o Ensino Fundamental prioridade dos Municípios, de acordo com o artigo 211, § 2º da CF/88, e, diante do grande desafio que estes, hoje, enfrentam de criar políticas públicas para combater a distorção idade-série, este estudo justifica-se pelo facto de procurar identificar e caracterizar os fatores que estão subjacentes e afetam, significativamente, essa distorção, pois, só possível elaborar-se políticas públicas educativas se se entender o que está na base do desfasamento escolar. Assim, nesta pesquisa, procurou-se responder às seguintes questões:

- 1- Quais as causas e consequências da distorção idade-série?
- 2- Está a criação de programas de correção da distorção idade-série associada à baixa qualidade do ensino ministrado nas turmas regulares, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental?
- 3- São os programas de correção da distorção idade-série eficazes?
- 4- Consegue o aluno egresso deste Programa ser incluído na rede regular do Ensino Médio com qualidade das aprendizagens?
- 5- Por que não se investe mais em políticas públicas voltadas para as turmas regulares do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem, ao invés de deixar o problema acontecer para só depois investir em políticas de correção da distorção?

Esse estudo incidiu no indicador desfasamento idade-série pelo facto deste indicador se relacionar diretamente com outros indicadores de qualidade (aprovação, reprovação e abandono), atuando de forma a evidenciar os fatores mais subjetivos que contribuem para o entendimento dos resultados. O estudo do fenómeno da distorção idade-série parece ser fundamental para a política educativa no país, visto que esta tem impactos negativos sobre a eficiência e a eficácia do Sistema Educativo e influencia o desempenho dos alunos. Ao corrigir a distorção idade-série e ao melhorar a qualidade do ensino, está-se a aumentar o nível de aprendizagem e domínio dos conteúdos por parte dos alunos. Pesquisas nacionais e internacionais apontam a distorção idade-série como um dos principais problemas da educação brasileira atual.

De acordo com os dados do IBGE/PNAD, a taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, na Rede Pública de ensino, era, em 2014, 16,0%, tendo aumentado para 30,6% nos anos finais do Ensino Fundamental; isto é, nos anos finais, esta taxa dobrou em relação aos anos iniciais, o que significa que, em cada 10 (dez) alunos matriculados no Ensino Fundamental, 3 (três) têm idade superior à adequada para a série que frequentam. Daí, a necessidade de adoção de políticas emergenciais que visem melhorar a eficiência interna do sistema escolar (Vidal *et al*, 2007). Este indicador faz parte do objeto de estudo deste trabalho, sendo adiante mais detalhado.

Estudos mostram que, no Brasil, continua a haver um ciclo vicioso no Sistema Educativo, constituído pelo abandono e repetência, que levam a distorções entre a idade e série frequentada que, por sua vez, conduz a um baixo desempenho escolar. Nesta dissertação, pretende-se demonstrar que o Sistema Educativo brasileiro ainda apresenta sérias deficiências, além de avaliar, especificamente, o que tem sido feito atualmente para corrigir a distorção idade-série, aprofundando o estudo sobre o Projeto Floração. A pesquisa teve em conta os Indicadores de Qualidade, com destaque para o desfasamento idade-série no Ensino Fundamental, em especial nas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte-MG, de modo a obter-se um diagnóstico do antes e do depois da implementação do Projeto Floração. O objetivo era o de verificar até que ponto o Projeto Floração regulariza, de facto, o fluxo escolar dos alunos em distorção no Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte-MG, e em que medida promove a qualidade da aprendizagem.

A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educativos determinados, como o Projeto Floração.

Neste sentido, foram implementadas várias políticas de governo, a fim de corrigir/minorar os principais fatores subjacentes ao insucesso escolar: abandono, repetência e a distorção idade-série. Entre essas políticas, destaca-se o Projeto Floração, que pretende acelerar os estudos no mínimo período de tempo.

É importante refletir sobre se esta política é uma tentativa de pôr fim ou, pelo menos, minimizar um dos grandes problemas que afetam a educação no Brasil ou uma exigência de formação necessária do indivíduo, com qualidade duvidosa para ingressar no mercado de trabalho, com um discurso de inclusão sócio educacional.

Procurou-se, assim, desenvolver a investigação no sentido de apresentar um resultado comum à abordagem qualitativa, no âmbito da política de inclusão social, sem esgotar, contudo, a questão, propiciando novas investigações.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, para além da Introdução e das Considerações Finais, estruturados da seguinte forma:

- o primeiro capítulo é dedicado à educação, apresentando uma revisão teórica que inclui a evolução do conceito de educação, desde a antiguidade até aos dias de hoje, nomeadamente: como a educação se transformou num direito; a evolução do direito à educação nas Constituições brasileiras; a procura pela universalização do acesso à educação, incluindo dados estatísticos da universalização, analfabetismo e analfabetismo funcional. Faz-se, igualmente, um breve relato sobre a nova Gestão Pública na Educação e o novo princípio da Administração Pública (Eficiência) na Educação – a procura da qualidade do ensino. Neste capítulo recorre-se ao contributo de vários teóricos, como os filósofos Sócrates (*apud* Platão, 1991)⁵, Platão (1987; 1991)⁶, Aristóteles (1991)⁷ e Rousseau (1999)⁸; e autores como Soares (2002); Martins (2004); Paulo Freire (1980 e 2001); Ferreira (1999); Moran (2011); Escola e Riso (2013); Coménio (2002)⁹; Cury (2001, 2005, 2008); Cunha (1980); Ribeiro (1994); Santos (2006); Bueno e Oliveira (2002); Araújo (2010) e Vieira (2005).

- no segundo capítulo, são detalhados os aspetos metodológicos e o modelo utilizado na pesquisa.

- pela sua importância, o Sistema Educativo constitui objeto de análise do terceiro capítulo, destacando-se os seus objetivos, a sua organização e estrutura, as Leis e Diretrizes que o regulamentam, os Planos Nacionais de Educação que coordenam as

⁵A data citada corresponde à da versão brasileira consultada.

⁶A data citada corresponde à da versão brasileira consultada.

⁷A data citada corresponde à da versão brasileira consultada.

⁸A data citada corresponde à da versão brasileira consultada. A obra original, com o título *Émile ou De l'éducation* foi publicado em 1762.

⁹A data citada corresponde à da versão brasileira consultada. A obra original foi publicada em 1649.

diretrizes e apontam os objetivos e metas a serem atingidos e a situação do Brasil em relação a estas metas, a Gestão de Recursos, os sistemas de avaliação, a municipalização do Ensino Fundamental e a distorção idade-série no Ensino Fundamental Brasileiro. Aqui se contextualiza o problema específico da distorção entre idade e série frequentada, destacando os fatores que causam a distorção e as suas consequências no Sistema Educativo, bem como a importância das políticas públicas para a sua correção. O capítulo fundamenta-se nos postulados de alguns teóricos como Teixeira (1976); Neubauer (2000); Semeghini (2001; 2001b); Marchelli (2010); Cassuce *et al.* (2011); Teixeira (1957); Mora *et al.* (2013); Both (1997) e Pinto (2014).

- no quarto capítulo, aborda-se o Projeto Floração, uma política pública implantada pela Prefeitura de Belo Horizonte (Minas Gerais) destinada a corrigir a distorção nas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte-MG. Tem como objetivo verificar a eficácia do Projeto Floração ao longo dos cinco anos da sua existência, no que diz respeito à consecução dos objetivos para que foi criado, analisando os aspectos positivos e identificando aqueles que são passíveis de serem melhorados. O aprofundamento do estudo deste projeto pode levar a uma melhor compreensão do problema educativo da distorção e auxiliar a direcionar as novas políticas públicas educativas, contribuindo para a melhoria da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento socioeconômico do país. A análise dos dados e a construção da reflexão são apresentadas numa perspectiva histórico-crítica. Para além de responder às questões subjacentes a este estudo e a outras que foram sendo colocadas no decorrer da pesquisa, espera-se que os dados sirvam, sobretudo, de base a uma reflexão sobre este tipo de política educativa, tendo como pano de fundo os contributos de vários teóricos, entre eles Placco *et al.* (1999), Charlot (2005), Tararam *et al.* (2000), Poli (2003), Ferrão *et al.* (2002), Fernandes e Freitas (2007) e Lima (2013).

- finalmente, no quinto capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos no decorrer da investigação.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO

1.1. Evolução do conceito de Educação

Há séculos que o conceito de Educação tem vindo a ser discutido pela sociedade, em virtude de o ser humano, durante toda sua vida, sempre ter procurado uma melhor forma de se relacionar com os outros.

Na antiga Grécia, cabia aos poetas a função de educadores da cidade, e estes, ao declamarem os seus poemas, contavam a história dos seus ancestrais. Também os filósofos chamavam a si essa influência na educação da cidade, pois a filosofia tinha uma forte ligação com a política, entendida como a melhor maneira de formar cidadãos bons e comprometidos com a Pólis. Como diz Soares (2002, p. 192), “a Filosofia é filha da pólis e, em consequência, a Filosofia é a Política, de modo que, na impossibilidade de se separar estas duas instâncias intimamente ligadas dispõem, com o resultado da práxis.”

Neste sentido, a prática é o meio responsável pela construção e aplicabilidade da teoria, estando as questões inseridas e comprometidas com os fazeres quotidianos. O autor refere um sistema caracterizado por etapas sistematizadas e organizadas de forma escalonada de aprofundamento dos saberes que permite localizar e aprofundar determinadas questões, chegando à conclusão de que este processo corresponde, no fundo, à educação.

Para o filósofo grego Sócrates (*apud* Platão, 1991), a busca do conhecimento só podia ser alcançada por meio da razão e da educação, devendo cada indivíduo conhecer-se a si mesmo, o que implica ter consciência da sua ignorância.

Platão (1991) defendia que o homem tinha que ser formado para uma sociedade ideal em que a Educação é liberdade, um processo capaz de resgatar o ser humano da condição de ignorância sem recurso ao uso da força.

Já Aristóteles (1991) postulava que o objetivo da educação é conduzir o ser humano à plena realização, desenvolvendo as suas faculdades físicas, morais e intelectuais. Considerado o pedagogo da família, o filósofo entendia que a educação parental é insubstituível e que a virtude intelectual se adquire pela instrução e a vitrina moral pelos hábitos.

Para os educadores romanos, o importante eram as questões de ordem prática, não havendo em Roma uma produção filosófica considerável. A educação romana preocupava-se em desenvolver no ser humano uma racionalidade que o fizesse pensar

corretamente e expressar-se de forma convincente. Em Roma, a educação procurava despertar no cidadão a coragem, a prudência, a honestidade, a seriedade, sendo a família a principal influência no alcançar de tais virtudes. Tinha por objetivo o *vir bonus* (o bom cidadão), que deveria adquirir as virtudes necessárias para cumprir bem os deveres de cidadão (Martins, 2004).

Já na idade moderna, Francis Bacon (2005)¹⁰ considerava que o homem tinha de dominar os factos para compreender o real. Bacon foi um dos primeiros a advogar o método científico como uma forma do ser humano ter poder sobre a natureza, mostrando que o avanço da ciência poderia ser usado para promover o progresso e a prosperidade humana numa escala inimaginável.

Na mesma altura, Locke (1999)¹¹ acreditava que a educação é parte do direito à vida, pois só assim se poderá formar seres conscientes, livres e senhores de si mesmos.

Com Rousseau, assiste-se à formulação, em 1762, dos princípios educacionais que permanecem até aos nossos dias. O autor defendia que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Para Rousseau, educar é o processo pelo qual o ser humano adquire as competências e capacidades essenciais ao desempenho de um conjunto de atividades, no decurso da sua vida. "Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação" (Rousseau, 1999, p. 10).

No século XVIII, Kant concebia a educação como um processo extensivo que tinha por objetivo a procura da moralidade para os seres humanos. Em *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, o autor interroga-se acerca dos limites, condições potencialidade e valor do conhecimento, demonstrando, em *Crítica da Razão Prática* (1788), que o ser humano deve agir com a consciência do dever, de acordo com a lei moral presente na sua consciência.

Para Kant (2005)¹², a educação deve cultivar a moral, devendo esta fazer parte de todos os atos praticados pelo ser humano no decorrer da sua vida, ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento; deve ser comum a todos os seres e estender-se ao direito, que não subsiste sem a moral.

¹⁰A data citada corresponde à da versão da tradução brasileira consultada. A obra original, com o título *New Organon or True Directions Concerning the Interpretation of Nature*, foi publicada em 1620.

¹¹A data citada corresponde à da versão da tradução brasileira consultada. A obra original, com o título *An Essay Concerning Human Understanding*, foi publicada em 1690.

¹²A data citada corresponde à da versão da tradução brasileira consultada.

Para Piaget (1984), a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, desde o período sensório-motor até ao operatório abstrato. O principal objetivo da educação é, na sua opinião, a formação de indivíduos criativos, inventivos e descobridores, pessoas críticas e ativas, em busca de uma permanente construção da autonomia.

Uma noção corroborada por Paulo Freire (1980, p. 28) quando afirma que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. De resto, a ênfase no caráter permanente do processo educativo conduziu a uma reflexão que tem por base a busca constante pela melhoria da qualidade da formação docente e discente. Não basta estar no mundo, é preciso estar aberto ao mundo, captar e compreender as finalidades deste a fim de transformá-lo; responder não só aos estímulos, mas, sobretudo, aos desafios que o mundo nos lança. Não se pode transmitir conhecimento, pois este já existe; mas é preciso orientar o indivíduo na procura por esse conhecimento, estimulá-lo a descobrir as suas afinidades com determinadas áreas.

A educação não tem uma fórmula pronta a seguir; a fórmula é criada, desvendada a cada passo em que estimulamos os nossos educandos. Paulo Freire (1980) parte do princípio de que vivemos numa sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Na sua opinião, há dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, em que a educação existe como prática de dominação; e a pedagogia do oprimido, em que ela surge como prática de liberdade. Logo, o movimento de libertação deve vir dos próprios oprimidos. Além de ter consciência crítica da opressão, o oprimido tem que estar disposto a transformar a realidade.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir (Freire, 2001, p. 51).

Para Freire (2001), educar é construir, libertar o ser humano do determinismo, fazendo com que reconheça o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto na sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autónomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo (Zacharias, 2007).

Para Pamplona (2008), a educação não se encerra num processo individualista, nem fragmentado, pois o ser humano deve fazer convergir todas as suas potencialidades para um bem maior e coletivo, a fim de beneficiar uma comunidade. O processo de educação deve criar as condições para que o indivíduo esteja consciente tanto das suas capacidades, como dos seus pontos fracos, bem como da sua importância no meio que o cerca e das suas potencialidades como agente transformador, procurando a solidariedade entre as pessoas, no respeito pelas diferenças individuais (Pamplona, 2008).

O conceito de educação sofreu a influência de teorias filosóficas como o nativismo e o empirismo. A primeira centrava-se no desenvolvimento das potencialidades interiores do ser humano, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las; a segunda enfatizava o conhecimento adquirido através da experiência.

Estes conceitos foram evoluindo, e, na visão dos pedagogos contemporâneos, a escola não é a única responsável pela educação. Vianna (2006) refere que a dimensão da educação é muito mais densa e abrangente; a sua essência é o desenvolvimento humano e a aquisição, por parte dos indivíduos, de competências e capacidades, além da instrução, tão fundamental para a vida na contemporaneidade. Portanto, reduzir a educação ao ensino e à construção é subutilizá-la.

A Educação é um processo permanente que visa orientar o indivíduo para novas descobertas que o auxiliem a tomar as suas próprias decisões, nos limites das suas capacidades. É definida por Ferreira (1999, p. 2) como: “ato ou efeito de educar (se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a melhor integração individual e social”. Inclui o processo de ensino/aprendizagem e acontece em qualquer sociedade, sendo responsável pela sua manutenção e imortalização. A cultura é passada de geração em geração, associada ao modo de ser, estar e agir; é necessária à convivência e ao aperfeiçoamento do indivíduo no seu grupo ou sociedade.

De acordo com Escola e Riso (2013), a educação define-se como um rito de passagem, de iniciação social, pois o jovem em fase de amadurecimento está num processo contínuo de preparação para a cidadania plena e de sucesso.

Já Moran (2011) define o ato educativo como algo mais do que a mera transmissão de conteúdos do professor para o aluno. É um ato que deve ser colaborativo, em que professores e alunos ensinam e aprendem mutuamente, tornando a tarefa de aprender um hábito para toda a vida. O professor tem o papel de mediador, de tutor, encaminhando os seus alunos não apenas no âmbito escolar, mas na aprendizagem

para a vida. Cabe ao professor conduzir o aprendente na aquisição e desenvolvimento de capacidades e competências que o tornem mais qualificado e preparado para fazer as suas escolhas académicas e profissionais.

A educação pode ser virada para a socialização, que ocorre em qualquer meio social, ou para o espaço escolar, com objetivos e intenções bem definidas.

Na sua obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotsky (2003) usa como referente Blonski (1884-1941), para quem a educação exerce uma influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo

A educação é uma prática antiga, antecedendo Coménio e a sua *Didáctica Magna*, publicada em 1649, onde o autor referia as condições em que deveria ocorrer. Olhando para a sua história, conclui-se que as trajetórias educativas se replicaram ao longo dos séculos e que, de uma forma geral, os conceitos de educação e a forma como a escola é organizada obedece aos moldes idealizados por Coménio (2002) no século XVII.

A organização do espaço, do tempo, dos conteúdos, do calendário escolar, a formatação do edifício, a hierarquia, e as aulas ministradas dentro de um determinado tempo escolar, além da maneira como a escola se apresenta hoje, têm muitos pontos de contacto com o modelo de escola proposto por Coménio e segundo o qual a educação é “a arte universal de ensinar tudo a todos” (2002, p. 11), pela qual os jovens, sem distinção, possam receber uma instrução estruturada em etapas, orientadas pelo ciclo do tempo e de forma global, que lhes permita apreender, de forma prazenteira, leve e fundamentada, diversos conteúdos pertinentes não só para a vida académica, mas para toda vida.

As mudanças que ocorreram na organização da escola ao longo dos séculos foram no sentido da adaptação às transformações económicas e sociais. O modelo escolar proposto por Coménio, no século XVII, não obstante os avanços da ciência e toda a investigação levada a cabo na área educativa, mantém-se, de certa forma, atual, favorecendo a modalidade da educação presencial.

Como se percebe, a educação é um processo que cabe aos pais, ao Estado e à escola, na medida em que a educação é mais do que ensinar e aprender; é um meio essencial ao desenvolvimento do ser humano, sob o ponto de vista físico, moral e intelectual, e à sua inserção na sociedade em que vive. Tendo em conta os conceitos anteriormente referidos, a educação é um processo permanente que permite ao ser humano sair da condição de ignorância e adquirir conhecimentos e hábitos capazes de o

tornarem livre e ciente do que é correto, moral e justo. Transforma os seres humanos em cidadãos críticos, empreendedores, criativos, curiosos, ativos, capazes de reivindicar os seus direitos em busca da sua liberdade; capazes de tomar as suas próprias decisões na procura pelo sucesso.

Pela sua importância, é um direito humano fundamental de todos e um dever do Estado e da família.

1.2. Direito à Educação

Vários estudos apontam para a importância da educação no processo de desenvolvimento do ser humano como pessoa e perante a sociedade, tendo-se constituído como um direito.

Do ponto de vista de Cury (2005), não deixa de ser simplista afirmar-se que a sistematização do saber, sendo importante, é mais do que uma herança cultural por si só. Este tipo de herança confere poder ao cidadão, dando-lhe a capacidade de dominar tanto padrões cognitivos como formativos, resultando no domínio de conhecimentos sistemáticos e na capacidade e competência para influenciar e ser ativo, relativamente ao destino e processo de transformação da sociedade.

O reconhecimento da educação como um direito ocorreu após as revoluções burguesas que deram lugar ao Estado de Direito, particularmente a Revolução Francesa, que teve como bandeira os ideais de igualdade e liberdade. Esses ideais constituem a base das sociedades modernas, compondo o sentido crítico da educação: tornar o educando num cidadão livre e consciente da sua condição de igualdade relativamente a todos os outros.

Em 1792, em França, foi criado o Sistema de Instrução Pública gratuita e universal para todos os cidadãos. O Código de Educação Nacional previa “igualdade de acesso ao processo educativo por parte de meninos e meninas, em todos os níveis, desde o primário até o nível superior, porém, sem obrigatoriedade ou gratuidade garantidas.” (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 208)

O reconhecimento da educação como um direito aconteceu, concomitantemente, em diversos textos internacionais e nas várias Constituições dos Estados Modernos.

No plano internacional, o reconhecimento do direito à educação deu-se, especialmente, a partir da década de 40 do século XX, graças à ONU (Organização das Nações Unidas). Em 10 de dezembro de 1948, o direito à educação ficou consignado no

art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³ e foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, tornando-se um direito humano fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.

Em 1966, a ONU elaborou, votou e aprovou o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais - PIDESC, incorporado no Ordenamento Jurídico do Brasil, através do Decreto nº 591, de 06/06/1992, que reconheceu e regulamentou, entre outros, o Direito à educação fundamental, estabelecendo diretrizes a serem seguidas pelos países signatários e incorporadas nos seus ordenamentos jurídicos. O art. 13º do PIDESC¹⁴ reconhece a educação fundamental como um direito de todos e uma obrigação dos Estados que assumem o compromisso de universalizá-lo.

Em 1990, decorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, também conhecida por Conferência de Jomtien, onde foi elaborada a Declaração com o mesmo nome, considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação. Abrangeu os países mais populosos do mundo, tendo sido definidas e abordadas as necessidades básicas de aprendizagem, na perspectiva de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, objetivando uma sociedade mais humana e mais justa.

O objetivo da Declaração de Jomtien foi o de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, dos jovens e dos adultos. Constituiu um incentivo aos países participantes para elaborarem Planos Decenais que contemplassem as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, para o período de 1993 a 2003, dando cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien, foi divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/96)

¹³Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos.

¹⁴Artigo 13.º

1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:

a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;

incorporado, no art. 87, § 1º das suas Disposições Transitórias, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien.¹⁵

A UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), também é de suma importância para o direito à educação. Fundada em 16 de novembro de 1945, tem como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência e as comunicações, reduzindo a pobreza. Entre as prioridades da UNESCO, contam-se a redução do analfabetismo no mundo e a procura pela qualidade da educação para todos e da educação continuada, buscando novos desafios éticos e sociais, promovendo a diversidade cultural e construindo sociedades de conhecimento inclusivo, através da informação e da comunicação.

A 9 de abril de 2015, a UNESCO divulgou o *Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*, que acompanhou o progresso dos objetivos de 164 países, nos últimos 15 anos. O referido relatório deixou claro que apenas um terço dos países alcançou todos os objetivos mensuráveis de Educação para Todos (EPT), estabelecidos em 2000, no Fórum Mundial de Educação, que teve lugar no Senegal, e que só metade conseguiu atingir o objetivo mais visado de acesso universal à educação primária. Esses resultados serão discutidos mais a fundo no Capítulo 3.

O reconhecimento da educação como direito atesta a sua importância para a promoção da dignidade da pessoa humana e, em especial, mostrou que ela é indispensável ao consciente exercício da cidadania. Alvin (2006) ressalta que, para que um cidadão esteja em pleno uso da sua dignidade, é necessário viabilizar maneiras efetivas, ativas e eficazes de investimento pessoal e social na educação, o que implica uma sintonia entre ambiente e sociedade.

O direito à educação está vinculado ao princípio da dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos do Estado brasileiro (art. 1º, III da CF/88). Assim, da correta prestação do direito à educação, decorre a realização dos objetivos fundamentais do País, estabelecidos no artigo 3º da Lei Maior, nomeadamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

¹⁵ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Hoje, no seu acervo jurídico, quase todos os países do mundo garantem aos seus cidadãos o direito ao acesso a uma educação escolar básica, a permanência no sistema escolar e condições para o sucesso. “A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho.” (Cury, 2005, p.1)

No Brasil, o direito à educação é um dos mais importantes direitos sociais do cidadão, garantido pelo art. 6º da Constituição Federal do Brasil – CF/88. Também o art. 205 da Carta Magna e o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) consagram a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. “Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado” (*ibid*)

A educação é um direito humano fundamental, essencial e indispensável para o exercício da cidadania de todos os brasileiros. O art. 206, I, da CF/88 determina que um dos princípios básicos do ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; dito de outro modo, a educação, no Brasil, é assegurada a todas as pessoas, independentemente da faixa etária, da classe social, do credo religioso, ou da raça, em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Na visão de Cunha (1980) a educação, no seu ideal liberal, deve ser liberta de qualquer amarra restritiva, de ampla acessibilidade e não discriminatória, não dependendo da religião, ou da condição social ou financeira. “A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno”. (Cunha, 1980, p. 34)

O direito à educação é, assim, o direito de aceder a um serviço educativo prestado pelo Estado, que é responsável pela fiscalização das instituições escolares ou pela sua manutenção direta. Nenhum dos outros direitos - civis, políticos, económicos e sociais podem ser exercidos por indivíduos que tenham recebido um mínimo de educação, por isso, o Estado procura, há anos, promover a educação para todos, especialmente a Educação Básica de qualidade, sendo este um dos maiores desafios a superar.

O desenvolvimento socioeconómico de um país está intimamente relacionado com o desempenho do seu Sistema Educativo, pois a educação e, conseqüentemente, a acumulação de capital humano são essenciais ao processo de crescimento económico (Albernaz *et al*, 2002). A educação de qualidade e para todos gera desenvolvimento social e económico, elevando o nível de vida das pessoas e diminuindo as desigualdades

e os contrastes sociais. Não há desenvolvimento sem investimento em educação, porque esta distribui cultura, assegura o aumento da capacidade intelectual dos cidadãos, o seu desenvolvimento intelectual, moral, político, a sua independência, levando a que o cidadão, por si, exerça os direitos que a lei lhe confere.

Na opinião de Oliveira (2000), a educação não pode ser dissociada do desenvolvimento, na medida em que ela é o meio para que as pessoas possam ser agentes de mudança na sociedade, tornando-a mais igualitária, ao mitigar as desigualdades e contrastes, quer sociais, quer económicos. A partir da qualificação e da aquisição do conhecimento, as pessoas estarão aptas a participar ativamente nas sociedades, conscientes da importância do seu papel. Como refere Antunes (2008), a educação permite ao cidadão ser detentor do conhecimento, com isso ampliando o seu legado, pondo de parte apenas as conquistas materiais e avançando para as conquistas intelectuais. Ambos os autores concebem a educação como democrática, apolítica e livre de qualquer tipo de segregação, em que a aquisição individual está intimamente ligada ao desenvolvimento autêntico.

Hoje, no Brasil, o direito à educação ocupa lugar de destaque no ordenamento jurídico, não podendo ser eliminado por meio de emenda constitucional. A educação fundamental obrigatória é direito de todos, sejam jovens, adultos ou idosos; toda e qualquer pessoa com idade mínima para ingressar no Ensino Fundamental (que é, hoje, de 6 anos) tem o direito público subjetivo de acesso gratuito ao Ensino Fundamental, obrigatoriamente prestado pelo Estado, podendo exigí-lo das autoridades competentes, a qualquer momento. Mas, como veremos, nem sempre foi assim.

1.3. Evolução do Direito à Educação nas Constituições Brasileiras

A educação, como direito fundamental social, tem sido objeto de disciplina de todas as Constituições brasileiras.

Ao analisar a evolução histórica das Constituições Brasileiras, é possível constatar as proposições do Estado relativas ao Ensino Fundamental público. Como refere Cury (2008, p.208) a escola foi institucionalizada como dever do Estado e definida como “lugar do direito do saber e da cidadania”, uma conquista que resultou da conjugação de vários esforços e foi fruto de diversos combates no âmbito social e parlamentar, em virtude de uma compreensão generalizada quanto à importância, natureza e função da educação.

1.3.1 Constituição de 1824

Na Constituição Política do Império do Brasil de 1824 (Constituição Imperial), a primeira Constituição que vigorou nos sessenta e cinco anos do regime imperial, o artigo 179, alíneas XXXII e XXXIII, contemplava, já, a educação, estendendo a garantia do ensino primário a todos os cidadãos, a cargo, preferencialmente, da família e da Igreja, e estabelecendo a criação de colégios e universidades para o ensino das Ciências, Artes e Letras. A competência relativamente à educação era centralizada; as províncias não tinham competências específicas para a sua efetivação, pois defendiam que o controle centralizado com a Educação Básica resultaria numa educação nacional homogênea e uniforme.

Em 1828, foi promulgada uma lei que descentralizou a competência relativamente ao Ensino Fundamental, e que determinou a criação de escolas primárias, em cada cidade e vila do Império.

Apesar de o texto constitucional garantir o ensino primário a todos os cidadãos, na realidade, no Brasil imperial, a educação era elitista, sobretudo nos cursos superiores, a que tinham acesso apenas os membros da nobreza e da burguesia endinheirada. Como a Constituição não reconhecia ao escravo o estatuto de cidadão, na época da Independência, cerca de 40% dos habitantes não só não tinham acesso à educação, como não eram considerados cidadãos. (art. 3º da Lei Provincial do Rio de Janeiro, nº 1 de 2 de janeiro de 1837)¹⁶.

Quanto ao Ensino Fundamental e secundário, no Brasil, não foram objeto da mesma atenção que em outros países. E, assim, aquando da Constituição de 1824, privilegiou-se o Ensino Superior, em detrimento da Educação Básica. Os políticos encarregados de trabalhar o desenvolvimento do Ensino Fundamental não eram sensíveis a este aspeto, o que dificultou a criação de políticas públicas conducentes à implementação do Ensino Fundamental público e gratuito para a maior parte da população.

¹⁶Artigo 3º:

São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º: Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas;

2º: Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres e libertos

1.3.2 Constituição de 1891

Após a abolição da escravidão, em 1888, e depois de proclamada a República, em 1889, o país passou a ser uma República Federativa. A Constituição de 1891 foi promulgada na nova fase de governo e de estado adotados pelo país. O direito à educação foi consignado nos artigos 35º e 72º. O tratamento dado ao tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades da União e dos estados, tendo sido atribuída ao Estado competência em matéria educacional. Tratou-se de um passo, ainda que pequeno, no sentido da formação de um Sistema Educativo, bem como na melhoria das condições de desenvolvimento da educação no País.

A educação tornou-se, também, objeto de debates, em várias ocasiões, quer direta, quer indiretamente. Por vezes, o tema assumiu especial relevância, sobretudo no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária, aspecto negligenciado e omissos no primeiro texto constitucional, pelo menos no que diz respeito à gratuidade. “[Na] Constituição de 1891, há um silêncio a respeito da gratuidade” (Cury, 2001, p. 77).

Entre 1925 e 1926, houve uma revisão constitucional em que, na rubrica Educação, foi discutido o dever do Estado de oferecer ensino a todos, em especial a instrução primária. De acordo com Cury (2001), a educação deve ser tratada como um aspecto da unidade nacional, havendo uma escola única e coordenada pela própria União. Percebe-se, assim, que, nessa revisão, o Governo esteve à frente do seu tempo e apresentou a educação como direito social, evitando atritos com movimentos civis, que há algum tempo reivindicavam este tratamento.

1.3.3 Constituição de 1934

A Constituição de 1934 adotou os princípios das Constituições mexicana (1917) e alemã (1919), que plasmavam disposições relativas aos direitos sociais.

Entre outros autores, Freitag (1984) considera a Constituição de 1934 o marco histórico regulatório de uma política educativa no Brasil. De tendência democratizante, consagra, pela primeira vez, na alínea XVI do art. 5º e nos artigos 148 a 158, a obrigação do Estado (a nível federal, estadual e municipal) de manter e expandir o

ensino público, bem como a gratuidade do ensino primário e a tendencialmente extensiva aos restantes graus de ensino.¹⁷

Ficou decidido que haveria uma aplicação de recursos públicos na educação (contribuindo os Estados e o Distrito Federal com, pelo menos, 20% resultantes da arrecadação de impostos e a União e os Municípios com, pelo menos, 10%), o que promoveu avanços significativos na melhoria da qualidade da prestação de serviços educativos.

Ficou, igualmente, consignado o princípio da competência do governo federal para a fixação de diretrizes respeitantes à educação nacional, princípio que se manteve presente em todas as constituições, desde então.

1.3.4 Constituição de 1937

Com o fim do frágil regime democrático de 1934 e o surgimento do regime *de facto*, denominado Estado Novo, foi promulgada a Constituição de 1937¹⁸, que dispõe, nos artigos 125, 127 e 129, respetivamente, uma explícita visão organicista, hierárquica e elitista da educação e da sociedade¹⁹.

O texto constitucional de 37 enfatizou o ensino pré-vocacional profissional e manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Em termos educativos, inverteu as tendências democratizantes da Constituição de 1934, pois desobrigou o Estado (a nível federal, estadual e municipal) da manutenção e expansão do ensino público, institucionalizando o ensino público pago. Apesar de, em princípio, a lei consagrar o ensino como gratuito, na prática, quem tivesse condições, deveria pagar uma taxa, desde o ensino primário.

¹⁷O artigo 149 refere o direito à educação como um direito subjetivo público.

¹⁸Nesta constituição, o direito à educação está vertido no artigo 15, inciso IX, 16, inciso XXIV, e nos artigos 124 a 134.

¹⁹**Art. 125** – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Art. 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

1.3.5 Constituição de 1946

A Constituição de 1946, de tendência democratizante, volta a afirmar a obrigação do Estado (a nível federal, estadual e municipal), de manter e expandir o ensino público.²⁰ Com menor abrangência que a Constituição de 1934, consagra a gratuidade do ensino primário, fazendo-a depender, nos restantes graus da falta ou insuficiência de recursos devidamente comprovadas (Ribeiro, 1994). O direito à educação foi disciplinado nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 175.

Quanto ao financiamento da educação, estabeleceu que a União investiria 10% da renda obtida da arrecadação, enquanto os estados, o Distrito Federal e os Municípios investiriam 20% dos impostos arrecadados.

Neste período, passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases que permitiu a descentralização da educação, tendo o sistema de ensino sido dividido em dois: Federal e dos Territórios e, dos Estados e Distrito Federal.

1.3.6 Constituição de 1967

O golpe militar de 1964 deu origem à Constituição de 1967, que preservou a descentralização do sistema de ensino, mantendo, dessa forma, os sistemas de ensino dos Estados. O ensino primário, que fora ampliado para 8 anos, passa a ser obrigatório apenas para a faixa etária dos 7 aos 14 anos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais, embora continuasse a ter quatro anos de duração, em regra. Isso significava que, dentro dos limites daquela faixa etária, era obrigatório frequentar a escola primária.

Neste texto constitucional, não estava fixado o montante obrigatório proveniente da arrecadação de impostos a ser investido na educação. A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 estabelece a obrigatoriedade dos municípios de contribuírem para o financiamento da educação, uma obrigação posteriormente estendida à União e aos Estados por meio da Emenda Constitucional nº 24 de 1983.

Relativamente à gratuidade do ensino após a instrução primária, ficou estabelecida a sua substituição, sempre que possível, por bolsas de estudo, que, no caso do Ensino Superior, ficava sujeita a reembolso.

²⁰ O direito à educação está vertido no artigo 8º, incisos XVI e XVII, alínea q e § 2º, no artigo 167º, § 4º, e nos artigos 168º a 172º.

1.3.7 Constituição de 1988

A Constituição de 1988, que vigora até hoje, nos artigos 6º e 205 a 214, situa a educação entre os direitos sociais, ampliando o conceito de Educação Básica com o fim da limitação de idade que restringia o direito ao ensino gratuito à população entre os 7 e os 14 anos. Esse direito estende-se, hoje, às crianças, jovens, adultos e idosos, uma situação que pressupõe a responsabilidade do Estado com a educação pública, desde a Educação Infantil até à conclusão do Ensino Médio. O Ensino Fundamental é, então, obrigatório e gratuito (art. 208, inciso I, CF). Além de garantir o direito ao acesso e permanência (inciso I, CF), o artigo 206, no seu inciso VII, garante o padrão de qualidade como um dos princípios segundo os quais o ensino deve ser estruturado. Os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca.

A União é a entidade competente para legislar sobre normas gerais em matéria educativa, facultando aos Estados legitimidade para legislar na estrita observância da Lei Complementar a respeito de tópicos específicos. Em conformidade, foram publicadas a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a Lei nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação), cujo objetivo é possibilitar o desenvolvimento articulado do ensino, contribuindo, nomeadamente, para a erradicação do analfabetismo, para a universalização do acesso à educação e a melhoria da qualidade de ensino.

No seu artigo 211, §2º, a Constituição estabelece que os Municípios devem, prioritariamente, atuar ao nível do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A Constituição de 1988 reconhece o direito à diferença de etnia, de idade e de gênero, bem como situações peculiares de deficiência, mostrando que a legislação brasileira registou um grande avanço em matéria de reconhecimento de direitos.

O art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988 consagra a educação como um direito fundamental de natureza social, muito para além de interesses individuais. Para o cidadão que dela usufrui, representa um bem individual, uma forma de inserção no mundo da cultura; porém, para a sociedade como um todo, a educação visa a realização do bem comum, procura a continuidade de um modo de vida que se escolheu preservar.

Como refere Jaeguer (1989), a educação é propriedade da comunidade e não do cidadão individual e a força da comunidade é muito maior enquanto grupo, comparada com a força que possam ter os cidadãos individualmente. Essa força é visível no esforço

de educar. Jaeger (1989, p. 4) ressalta ainda que a “estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros”.

Assim, o direito à educação, mesmo que exercido individualmente, não pode ser desprezado como um direito que abrange interesse de grupos de pessoas, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educativa.

Um olhar sobre o direito à educação, tal como está consagrado nas Constituições brasileiras, permite concluir que houve grandes avanços no ordenamento jurídico, no que diz respeito, por exemplo, à obrigatoriedade do acesso e à gratuidade para todos; à evolução no sentido de estabelecer princípios que devem orientar as entidades federais no esforço de desenvolvimento do sistema de ensino; à fixação de recursos orçamentais para a manutenção e desenvolvimento da educação; e à oferta e manutenção de um ensino de qualidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito foi explicitamente considerado um direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pela falta de oferta ou pela oferta irregular. Assim, o direito à educação garante o acesso e permanência no Ensino Fundamental, bem como um padrão de qualidade como princípios segundo os quais o ensino deve ser estruturado.

Não obstante a evolução e as conquistas na área do direito à educação, muito há, ainda, a ser feito no domínio da formação do cidadão e da sua inclusão na sociedade; com efeito, o acesso à educação de qualidade continua a ser um desafio para o Estado. Cury (2008) salienta que, apesar dos avanços em termos legislativos e de atuação do governo, dos processos de formação e das conquistas de educadores e investigadores, a inclusão ainda não pode ser considerada uma realidade. Além de que a educação está numa situação desigual em virtude de os efeitos do acesso a ela não serem percebidos como deveriam. Esta evidência, ou melhor, a falta dela, pode ser percebida como falta de interesse ou, mesmo, omissão por parte do Estado, o que mantém situações latentes que configuram desigualdade e discriminação.

Por outro lado, a população espera que o Governo supere estas deficiências e se articule de forma a colmatar falhas na educação e promover a igualdade e acessibilidade, lutando contra a exclusão, já que é dever do Estado não apenas oferecer, mas garantir o direito e o acesso à Educação.

Por isso, urge garantir uma educação de qualidade, que amplie a democracia, forme cidadão para uma sociedade justa e igual para todos, não esquecendo que, para que tal aconteça, a Educação Básica de qualidade para todos deve constituir-se como uma prioridade inadiável.

1.4 Universalização do acesso à Educação Básica

1.4.1 Do Acesso à Educação

Durante muito tempo, grande parte da população brasileira não tinha acesso à educação. Estudos históricos sobre a educação brasileira mostram que o analfabetismo radica no início da colonização portuguesa, no começo do século XVI, tendo constituído um problema, no decorrer do processo da construção da nação (Freire, 1993).

O analfabetismo atravessou o período imperial, chegou ao período republicano e persiste, ainda, no século XXI, embora em índices bem reduzidos. Porém, é importante ressaltar que o Brasil passou a olhar com atenção para a questão do analfabetismo, encarando-o como um problema nacional, apenas a partir da segunda metade do século XX, tendo desencadeado um conjunto de ações para combatê-lo.

Em 1890, 85% da população brasileira era analfabeta, tendo esse número diminuído discretamente para 75%, em 1900, ano em que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), tendo em conta apenas a população de 15 anos ou idade superior, 65,3% da população era analfabeta. A situação manteve-se até 1920. Então, “[...] o direito de ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos. E o que é mais assustador: em 1960, esse mesmo direito era negado a quase 16 milhões” (Ribeiro, 1994, p. 150).

Com a evolução do processo de industrialização, na década de 30, surgiu a necessidade de mão-de-obra minimamente especializada, pelo que o Estado brasileiro, decidiu assumir constitucionalmente a responsabilidade de escolarizar a população, até então uma tarefa tacitamente delegada na Igreja Católica. As reformas ocorridas no início de 1900 tinham por alvo o ensino de adultos; na década de 20, também foram abordadas, de forma genérica, a renovação do sistema como um todo, enquanto na reforma de 1928 foram realçadas as renovações relacionadas com o ensino dos adultos (Paiva, 1973).

Com a criação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Constituição de 1934, ficou estabelecido que era dever do Estado garantir o ensino primário integral,

gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos como direito constitucional. A oferta de Ensino Básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais.

Porém, mesmo com o desenvolvimento industrial, a urbanização das cidades, os movimentos deflagrados por intelectuais e políticos progressivos em defesa da extensão da escola pública e gratuita para todos e a posição do Estado de se responsabilizar pela escolarização da população que contribuíram para o aumento do acesso à educação, o Brasil chegou ao século XX sem cumprir o que estava plasmado na Constituição: universalizar a escolarização básica da população.

De 1964 a 1974, houve um aumento de 85% no número de matrículas da 1ª à 8ª série. Entre 1975 e 1985, esse aumento foi de 30% (Paiva, 1990). Contudo, apesar dessa melhoria, em 1980, mais de um terço das crianças com idades entre os 7 e os 14 anos estava fora da escola, embora devesse frequentar o 1º grau (da 1ª à 8ª série). Analisando as taxas e informações relativas a esse período, Cunha e Goes (1999) verificaram que os excluídos estavam a aumentar e que a causa desse aumento residia nas altas taxas de repetência e de abandono escolar, na primeira série do primeiro grau, a nível nacional.

Se em 1970, havia 6,5 milhões de pessoas dessa faixa etária fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os excluídos da escola aumentaram de um milhão de 1970 a 1980! [...] Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever. [...] Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, da ordem de 40% como média nacional (Cunha e Goes, 1999, p. 57).

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a preocupação com o aumento da cultura geral do povo começou a fazer-se sentir através de campanhas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Fundo Nacional do Ensino primário (FNEP). Apesar de algumas limitações, essas campanhas parecem ter contribuído para a redução das taxas de analfabetismo entre a população maior de 15 anos, no período entre 1940 e 1960 (49,3% e 39,5%, respetivamente), de acordo com Noronha (1994).

Pelo Decreto 591 de 1992, que incorporou no ordenamento jurídico brasileiro o PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, o Estado comprometia-se a adotar medidas para erradicar o analfabetismo, bem como a garantir a universalização do Ensino Fundamental gratuito de forma imediata²¹.

²¹Art. 1º O Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Ao chamar a si a responsabilidade de proporcionar o acesso à escola regular a toda a população na faixa etária compreendida entre os 7 e os 14 anos, e, ao mesmo tempo, dando-se conta da dificuldade em cumprir esta meta, o Estado teve de elaborar programas de emergência, de que são exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva e as televisões educativas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, em 1990, tinha como meta, entre outras, o acesso universal à Educação Básica até 2000. No Brasil, face ao decidido nessa Conferência, foi criado o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) com o objetivo de universalizar o acesso à educação de forma igual para todos, com níveis de qualidade de ensino e desenvolvimento. O Plano Decenal de Educação foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que reiterou a preocupação com o analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental.

Hoje em dia, em conformidade com as normas da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), tal como o próprio nome indica, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No seu art. 21, está determinado que a educação escolar é composta pela Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, a Educação Superior. A Constituição de 1988, juntamente com a LDB 9.394/1996, rompeu com a história de exclusão da educação fundamental no Brasil, acabando com a limitação de vagas e estendendo-a a toda a população brasileira.

Apesar da universalização do Ensino Fundamental, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação desde 1996, o País ainda não alcançou a meta dos 100%, embora esteja perto de atingi-la, como se pode ver pelas tabelas 1 e 2:

Tabela 1- Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental – Taxa líquida de matrícula (BRASIL)

Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Taxa líquida de matrícula (BRASIL)						
	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Porcentagem	95,2 %	96,3 %	96,7%	97%	97%	97,1
Nº Absoluto	29027842	28657106	28619791	27519381	27251458	27188710

Fonte: IBGE/PNAD – Todos pela Educação. Observatório do PNE.²²

²² Tabelas 01 e 02 – dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>. Acesso em: 02.03.2015.

Tabela 2 - Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental – Taxa líquida de matrícula (BRASIL) – Por renda familiar *per capita*

Crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Taxa líquida de matrícula (BRASIL) – Por renda familiar <i>per capita</i>						
25% mais pobres	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Percentagem	94,2	95,6	95,9	96,2	96,3	96,5
Nº Absoluto	14016745	13826716	13859311	13678058	13499888	13591095
25% a 50%	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Percentagem	95,6	96,4	97,1	97,3%	97,4%	97,2
Nº Absoluto	7762369	7519590	7880987	6817068	6917991	6631029
50% a 75%	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Percentagem	96,8	97,7	98,1	98,2	98%	98,4
Nº Absoluto	3638505	4036100	3574967	3572398	3730112	3666782
25% mais ricos	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Percentagem	98,3	98,8	98,6	99,0	98,8	99,0
Nº Absoluto	2843672	2648862	2606985	2571378	2357581	2421676

Fonte: IBGE/PNAD – Todos pela Educação. Observatório do PNE.

Apesar de todos os esforços, a universalização do Ensino Fundamental não está totalmente concretizada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que a percentagem de crianças dos 6 aos 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental tem vindo a crescer ano a ano, embora de forma discreta. Cerca de 500 mil crianças na mesma faixa etária permanecem fora da escola (IBGE/PNAD 2013)²³, sendo, predominantemente, oriundas das famílias mais pobres, com um rendimento *per capita* até ¼ do salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Trata-se, portanto, de um grupo que tem de ser objeto de políticas públicas específicas e diferenciadas.

Não há dados para o ano de 2010.

As estimativas levaram em consideração a idade em anos completos, em 31 de março, ou a idade escolar.

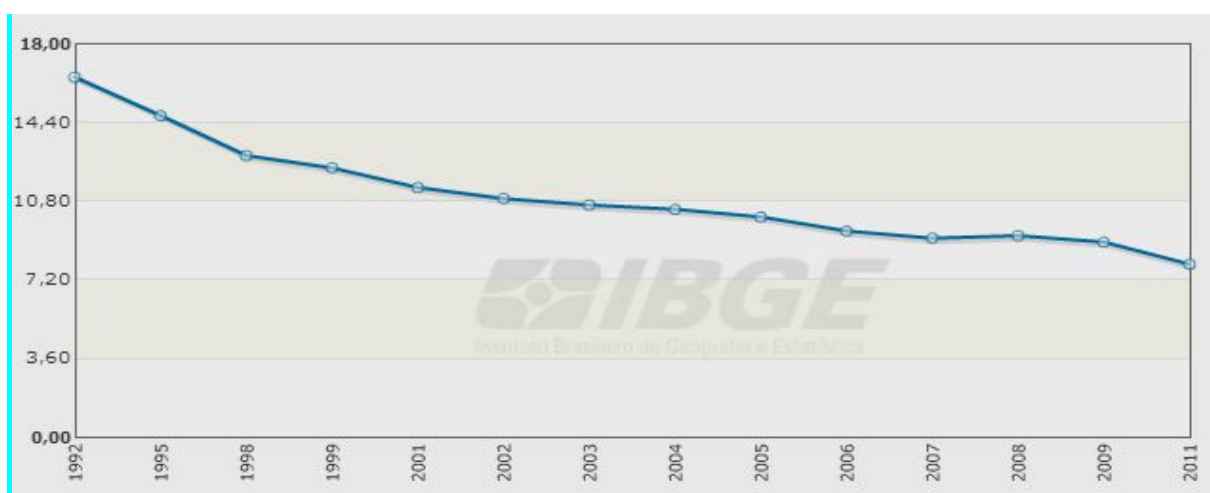
São excluídos da taxa da população de 6 a 14 anos aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental de 9 anos, com início aos 6 anos de idade, começou a ser implantado no Brasil em 2007.

²³ Dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental> . Acesso em 05.03.2015.

Observando os Gráficos 1 e 2 e as Tabelas 3 e 4, relativos à taxa de analfabetismo, no Brasil, conclui-se que houve uma redução da taxa de analfabetismo no Brasil, nos últimos anos, além de que a população entre os 7 e os 14 anos apresenta uma taxa de analfabetismo substancialmente menor que a faixa etária dos 15 anos ou mais, demonstrando que o Brasil está perto de atingir o seu objetivo de universalização do acesso à educação, naquela faixa etária.

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo de Pessoas de 10 anos ou mais de Idade no Brasil – em (%).



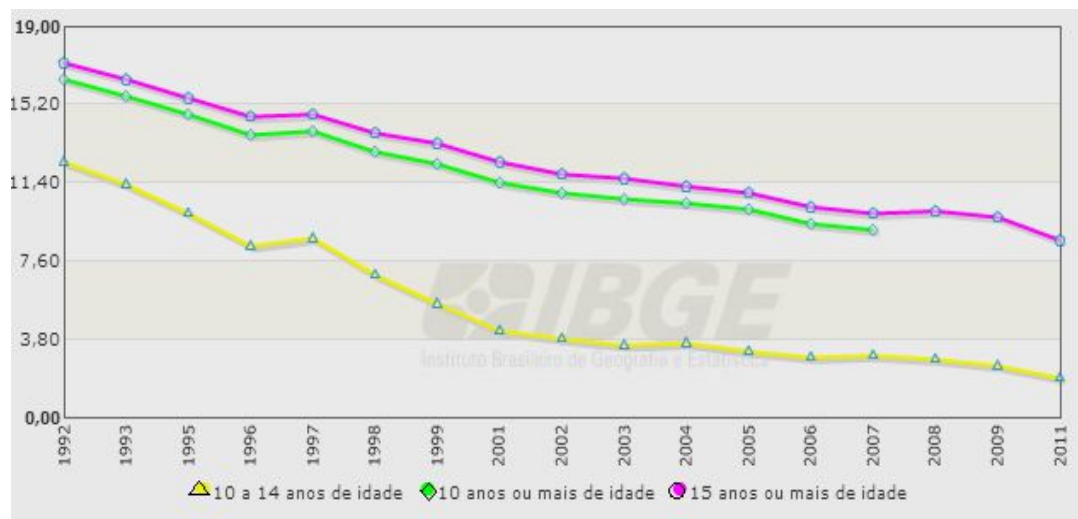
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

Tabela 3- Taxa de Analfabetismo de Pessoas de 10 ou mais anos de Idade no Brasil – em (%)

Período	Taxa de Analfabetismo (%)
1992	16,44
1995	14,68
1998	12,86
1999	12,3
2001	11,4
2002	10,9
2003	10,6
2004	10,4
2005	10,05
2006	9,41
2007	9,09
2008	9,2
2009	8,9
2011	7,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo por grupo de idades no Brasil – em (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.²⁴

Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo por grupo de idades no Brasil – em (%)

Taxa de analfabetismo (%)			
Período	10 a 14 anos de idade	10 anos ou mais de idade	15 anos ou mais de idade
1992	12,4	16,4	17,2
1993	11,3	15,6	16,4
1995	9,9	14,7	15,5
1996	8,3	13,7	14,6
1997	8,7	13,9	14,7
1998	6,9	12,9	13,8
1999	5,5	12,3	13,3
2001	4,2	11,4	12,4
2002	3,8	10,9	11,8
2003	3,5	10,6	11,6
2004	3,6	10,4	11,2
2005	3,2	10,1	10,9
2006	2,9	9,4	10,2
2007	3	9,1	9,9
2008	2,8	-	10
2009	2,5	-	9,7
2011	1,9	-	8,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

²⁴ Gráfico 02 e Tabela 04 – disponíveis em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171> – Acesso em: 05.03.2015.

Estudos de Brandão, Baeta e Rocha (1983) mostram que a alfabetização pode ser considerada o período mais decisivo na fase de escolarização.

O Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos) tem grande importância no Sistema Educativo, visto que é o nível em que é feita a introdução à leitura, à escrita e ao cálculo, sendo este o único nível obrigatório e garantido por lei (art. 208, §§ 1º e 2º da CF/88).²⁵ Em regra, aos 14 anos de idade, as crianças brasileiras devem concluir o Ensino Fundamental.

O acesso à Educação Fundamental já não é um problema sério do país, embora subsistam lacunas no sistema; também o analfabetismo deixou de ser o grande desafio do Brasil. O IBGE, através da edição de 2012 da PNAD, apresentou dados que comprovam que houve uma queda no número de pessoas com idade superior a 25 anos que não têm instrução, verificando-se uma retração de 3,2% (de 15,1% para 11,9%), o que equivale a 3,4 milhões de pessoas. Em relação às pessoas que completaram o nível superior, houve um aumento de 0,6% (de 11,4% para 12%), correspondente a mais 867 mil universitários, tendo sido atingido o número de 14,2 milhões de pessoas com curso superior completo.²⁶

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), no período compreendido entre 2004 e 2012, a taxa de analfabetismo entre os jovens e adultos baixou 2,8% (de 11,5% para 8,7%). Na faixa dos 15 aos 19 anos, com base nos dados aferidos pela PNAD 2012, de acordo com o MEC, a taxa de analfabetismo comprova a eficácia das políticas públicas para a Educação Básica, pois um índice de 1,2% é considerado muito inferior ao da média geral.

A UNESCO divulgou, no seu *site*, que o Brasil registou diversos avanços na educação, nas últimas duas décadas, como a elevada taxa de acesso ao Ensino Fundamental, atingindo o patamar dos 94,4%, relativamente à população entre os 7 e os 14 anos. Também no que diz respeito à Educação Secundária, houve progressos em termos do acesso, verificando-se que, se tomarmos por base os dados de 1995, o número

²⁵ Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

...

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

²⁶ Dados disponíveis em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/353/pnad-2012-divulga-novos-indices-de-analfabetismo-no-pais.html>. Acesso em: 10.03.2015.

de jovens com idade adequada inseridos no Ensino Médio mais do que duplicou. Além disso, a taxa de analfabetismo entre os jovens e adultos baixou, enquanto o acesso ao Ensino Superior cresceu.²⁷

O Plano Nacional de Educação – PNE, criado para vigorar de 2011 a 2020, tem como diretrizes, entre outras, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade de ensino.

A universalização do acesso à educação, no Brasil, está perto de se concretizar na plenitude; porém, a consecução deste objetivo deu origem a outros problemas que importa resolver.

1.4.2 Analfabetismo Funcional

No Brasil de hoje, o acesso à escola atinge já a quase totalidade das crianças entre os 7 e os 14 anos; contudo, um número muito significativo destes alunos não consegue, na idade prevista, terminar os Ensinos Fundamental e Médio, o que significa que ainda há muitos desafios a vencer, de que se destacam, desde logo, a elevada distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade do ensino.

Apesar da ampliação do Ensino Fundamental, nos últimos 20 anos, e não obstante ter gerado ganhos em termos de incorporação de segmentos da população até então excluídos do acesso à educação, há um problema sério a exigir atenção: o da percentagem da população entre os 15 e os 64 anos, que, apesar de saber ler e escrever, não tem competências de leitura, é incapaz de compreender textos simples e não tem as competências de escrita e de cálculo necessários ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo-se no que se designa por analfabetismo funcional.

De acordo com o INAF²⁸ – Indicador de Analfabetismo Funcional / Brasil – 2007, entre a população brasileira compreendida entre os 15 e os 64 anos, 34%, é analfabeta funcional, aumentando o índice à medida que aumenta a idade. Assim, na

²⁷ Dados disponíveis em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em 10.04.2015.

²⁸ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>. Acesso em: 14.03.2015.

faixa etária dos 15 aos 24 anos a taxa é de 17%; dos 25 aos 34 de 26%; dos 35 aos 49 de 40% e dos 50 aos 64 de 59%.

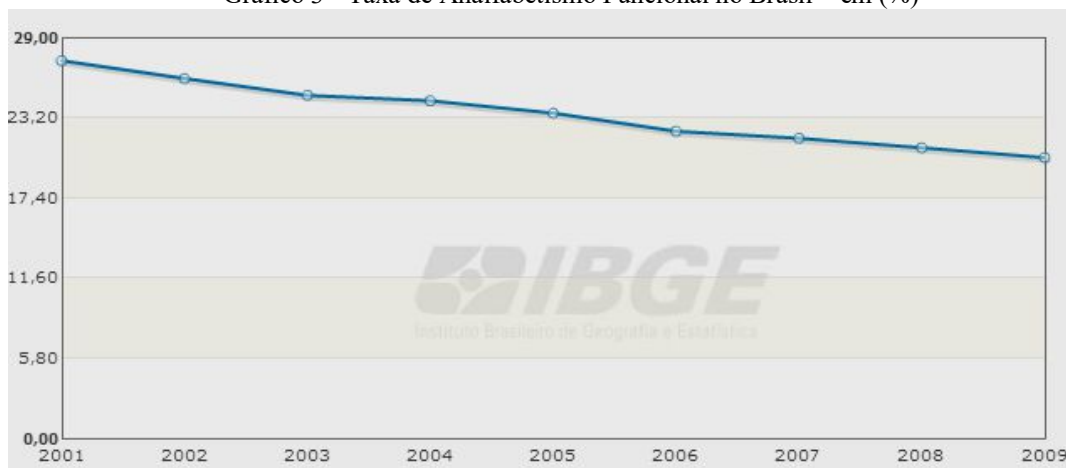
A principal causa do maior número de analfabetos funcionais se situar nas faixas etárias mais avançadas tem a ver, principalmente, com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, processo iniciado na década de 70 e, hoje, praticamente consolidado. Com efeito, a partir dessa altura, o acesso à educação deixou de ser privilégio de minorias e passou a estar ao alcance da maioria da população, na perspectiva de um Sistema de Ensino relativamente aberto.

Paralelamente, é essencial não descurar a questão da qualidade do ensino, pois uma oferta deficitária, sem qualidade, resulta num processo de exclusão educativa, com alunos a evidenciarem uma bagagem de conhecimentos insuficiente e inadequada, além de estarem altamente desmotivados, o que faz com que acabem por abandonar os estudos, não chegando sequer a concluir o ciclo educativo.

Refira-se, a propósito, que o conceito de analfabetismo funcional começou a ser adotado pela UNESCO apenas no final dos anos 70, a partir do pressuposto de que uma pessoa alfabetizada funcionalmente é aquela que é capaz de utilizar a leitura, a escrita e competências matemáticas para fazer frente aos desafios que o contexto social em que se insere lhe coloca, além de continuar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento ao longo da vida. O conceito só foi adotado no Brasil cerca de 20 anos mais tarde, quando, nos anos 90 do século XX, o IBGE procedeu ao levantamento dos índices de analfabetismo funcional, utilizando como referência o número de anos de estudos concluídos pelas pessoas, sendo consideradas analfabetas funcionais as que tivessem menos de quatro anos de estudos bem-sucedidos.

Como se pode verificar através do Gráfico 3 e da Tabela 5, em 2005, o Brasil registava 10,05% de analfabetismo e 23,5% de analfabetismo funcional. (PNAD 2005).

Gráfico 3 - Taxa de Analfabetismo Funcional no Brasil – em (%)



Fonte: IBGE, Indicadores Sociais de 2001 à 2009.²⁹

Tabela 5 - Taxa de Analfabetismo e Analfabetismo Funcional no Brasil – em (%)

Período	Taxa de Analfabetismo (%)	Taxa de Analfabetismo Funcional (%)
2001	11,4	27,3
2002	10,9	26
2003	10,6	24,8
2004	10,4	24,4
2005	10,05	23,5
2006	9,41	22,2
2007	9,09	21,7
2008	9,2	21
2009	8,9	20,3
2011	7,9	--

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011 e Indicadores Sociais de 2001 à 2009.³⁰

Como se pode verificar, no Brasil, apesar de todos os progressos, persiste uma taxa de analfabetismo funcional bastante elevada.

1.4.3 Alfabetização

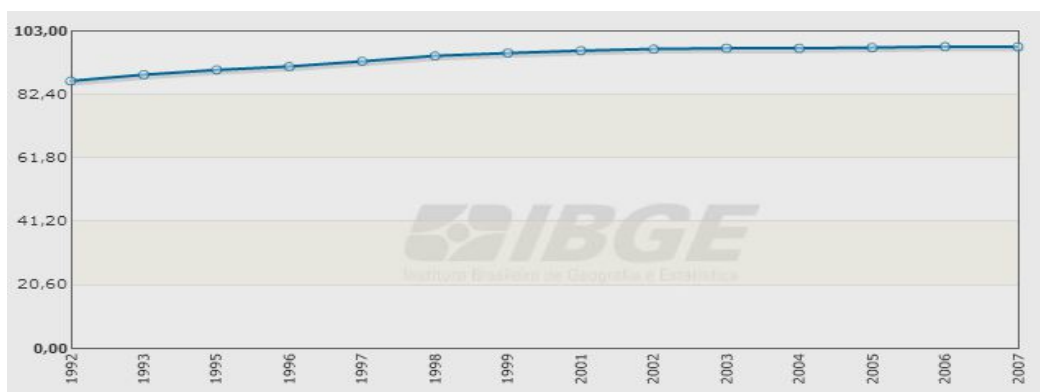
No Brasil, é possível saber o número de pessoas que frequentam a escola através das pesquisas dos Censos e estes têm mostrado que os grupos mais novos frequentam mais

²⁹ Gráfico 3 – disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384> – Acesso em: 05.03.2015.

³⁰ Tabela 5 – disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD330> (taxa de analfabetismo) e <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384> (Taxa de Analfabetismo Funcional) – Acessos em: 05.03.2015. Não há dados para Taxa de Analfabetismo Funcional para 2011.

a escola do que os grupos mais velhos. Dados obtidos a partir da PNAD, realizada em 2007, pelo IBGE, mostram que, naquele momento, 97,6% dos brasileiros entre os 7 e os 14 anos frequentavam a escola, o que permite concluir que a universalização do Ensino Fundamental para as crianças em idade escolar é hoje quase uma realidade (Gráficos 4 e 5 e Tabelas 6 e 7).

Gráfico 4 - Taxa de Escolarização dos 7 aos 14 anos de Idade no Brasil – em (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2007. ³¹

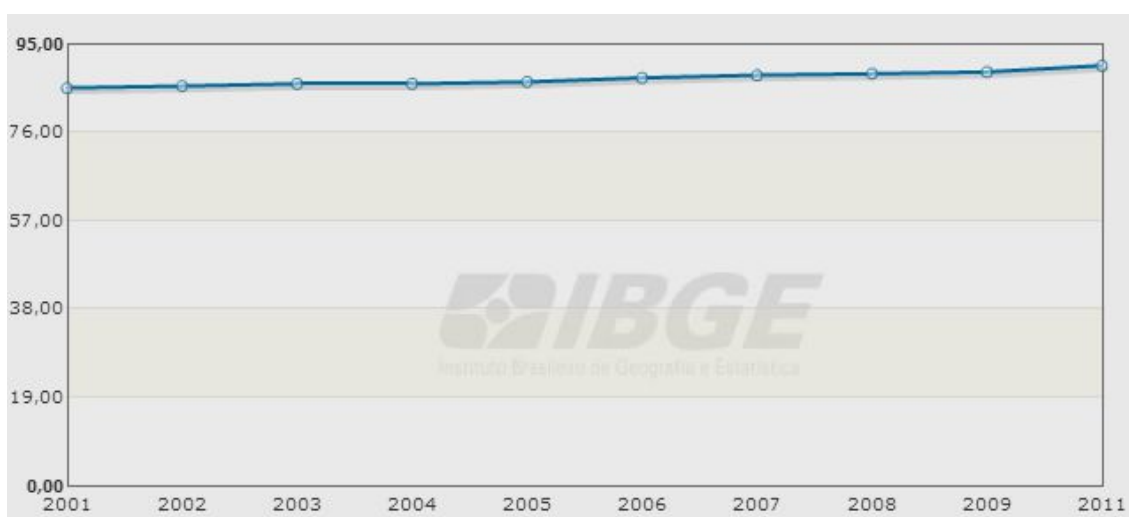
Tabela 6 - Taxa de Escolarização dos 7 aos 14 anos de Idade no Brasil – em (%)

Taxa de Escolarização (%)	
Período	7 a 14 anos
1992	86,59
1993	88,6
1995	90,22
1996	91,26
1997	92,99
1998	94,7
1999	95,69
2001	96,46
2002	96,94
2003	97,19
2004	97,19
2005	97,43
2006	97,73
2007	97,67

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2007.

³¹ Gráfico 4 e Tabela 6 – disponíveis em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD170> – Acesso em: 05.03.2015.

Gráfico 5 - Pessoas com 5 ou mais anos de idade, por alfabetização no Brasil – em (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.³²

Tabela 7- Pessoas com 5 ou mais anos de idade, por alfabetização no Brasil – em (%)

Período	Alfabetizadas
2001	85,39
2002	85,85
2003	86,31
2004	86,31
2005	86,72
2006	87,56
2007	88,12
2008	88,49
2009	88,83
2011	90,17

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.

Segundo o IBGE, a taxa de alfabetização é importante para avaliar a situação educativa e as condições sociais do país. Segundo os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez ou mais anos de idade é alfabetizada. Isto é, há uma percentagem de 9% de não-alfabetizados, o que equivale a dizer que, aproximadamente, 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever.

³² Gráfico 5 e Tabela 7 – disponíveis em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=peessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizacao> – Acesso em: 05.03.2015

Comparando os resultados dos Censos de 2000 e 2010, percebe-se que o nível de alfabetização, no país, melhorou, pois, a taxa de analfabetismo, que era de 12,8%, em 2000, diminuiu para 9%, em 2010. Contudo, apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande em algumas regiões do Brasil. A Tabela 8 mostra a taxa de analfabetismo no Brasil e nas Grandes Regiões em 2000 e, depois, no Censo 2010.

Tabela 8 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões – 2000/2010 – em (%)

Grandes Regiões	2000	2010
Brasil	12,8	9,0
Norte	15,6	10,6
Nordeste	24,7	17,6
Sudeste	7,5	5,1
Sul	7,0	4,7
Centro-Oeste	9,7	6,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.³³

Perante os dados até aqui apresentados, é legítimo afirmar que a universalização do acesso à educação já é um objetivo praticamente atingido; porém, não pode ser conseguida a qualquer custo, pois isso pode acarretar dois problemas: a exclusão por via da qualidade de ensino e, conseqüentemente, a dificuldade de saber o que fazer com os que já não se encontram na faixa etária correspondente (o ensino de jovens e adultos – EJA), especialmente a população idosa.

1.5 A Nova Gestão Pública

A gestão pública é de suma importância na satisfação do interesse da sociedade, pois possibilita o controle da eficiência do Estado na realização do bem comum, estabelecido politicamente e dentro das normas administrativas.

Em consonância com o princípio económico da escassez, e em face das necessidades sociais, que são muitas, ao contrário dos recursos financeiros, é imperioso

³³ Tabela 08 – disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> – Acesso em: 05.03.2015.

que a administração de tudo aquilo que for gerado no seio social seja a mais eficaz e eficiente, visando sempre o interesse coletivo.

Para Santos (2006, p. 3), a "gestão pública refere-se às funções de gerência pública dos negócios do governo". Atualmente, entende-se que empreender uma gestão pública moderna, eficiente e, principalmente, honesta, é uma necessidade urgente.

Na recente concepção de gestão pública, destacam-se vários objetivos novos, presentes nos estudos de alguns autores como Bueno e Oliveira (2002), que defendem que a modernização da administração implica um conjunto de objetivos que devem ser cumpridos, como: o combate ao patrimonialismo e ao clientelismo vigentes durante tantos anos; a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade; o aperfeiçoamento do controlo social; o aumento da eficácia, fazendo mais com menos recursos, diminuindo os custos

Na opinião de Garde (1996), esta nova visão da gestão tem por meta renovar e inovar a Administração Pública, servindo-se de estratégias postas em prática no setor privado, embora adaptadas à esfera pública, para atingir esses objetivos, procurando alcançar a eficiência social e económica.

No Brasil, a reforma administrativa só se efetivou em 1995, sendo encarada como condição necessária para a existência de um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para a satisfação das necessidades dos cidadãos.

Neste novo panorama, questões como a descentralização administrativa e política, a atribuição de funções e autonomia ao mercado e à sociedade, a flexibilização da gestão e a preocupação com a eficiência, na procura por resultados, tornam-se centrais, sendo relacionadas, segundo Costa (2010, p. 139) com a “emergência de um novo paradigma em administração pública, rotulado de modelo gerencialista ou *new public management*”.

A Administração Pública gerencial, baseada numa concepção de Estado e de sociedade democrática e plural, veio substituir a administração burocrática, marcadamente centralizadora e autoritária. A administração gerencial procura gerir, da melhor forma possível, os recursos disponíveis, evitando o mau uso dos dinheiros públicos, ao mesmo tempo que visa construir um governo democrata, transparente e responsável.

Enquanto a Administração Privada tem como objetivo essencial o lucro, a Administração Pública pretende, acima de tudo, realizar a sua função social, procurando prestar serviços à sociedade voltados para o bem-estar comum. Deve pautar-se pela

qualidade dos serviços públicos prestados e pela eficiente utilização dos recursos disponíveis, não podendo o princípio da eficiência ser ignorado no setor público. Com efeito, os gastos públicos devem ter em atenção os resultados desejados, de forma a resolver os problemas sociais e económicos a que se destinam.

Por outro lado, o setor privado é remunerado pelo preço dos serviços e produtos oferecidos, enquanto o setor público, na maior parte dos casos, suporta os custos dos serviços que presta através de recursos fiscais do orçamento público.

Finalmente, a qualidade no setor privado é um requisito para a competitividade empresarial, enquanto no setor público faz parte de um atendimento adequado dos cidadãos, pelo menor custo possível.

Para Araújo (2010), a Nova Gestão Pública tem características que podem ser observadas na iniciativa privada, tais como:

- contratos de gestão entre unidades;
- avaliação de desempenho;
- ênfase nos resultados;
- redução do poder da burocracia;
- focalização na eficiência;
- mecanismos regulatórios;
- introdução sistemática de conceitos de produtividade;
- flexibilidade;
- competitividade administrada;
- participação dos agentes sociais e controlo dos resultados;
- focalização no cidadão, no orçamento, na avaliação por resultados e na *performance*;
- fortalecimento e aumento da autonomia face à burocracia;
- descentralização na formulação e execução de políticas;
- maior autonomia das unidades executivas.

A Nova Gestão Pública procura combater dois entraves burocráticos: a ineficiência relacionada com o excesso de burocracia e a baixa responsabilização dos servidores face ao sistema político e à sociedade. Para atingir este objetivo, o caminho foi o da flexibilização da Administração Pública e aumento da obrigação de responder pelos resultados ou responsabilização governamental (*accountability*).

A mudança ocorrida na Administração Pública por via da Nova Gestão Pública não se deu apenas no plano interno, em prol da maior eficiência gerencial; ela passa, também, pela construção de uma administração voltada para os cidadãos.

A implementação da Nova Gestão Pública voltada para o desenvolvimento necessita de várias ações desafiadoras, que vão da formulação de estratégias efetivas de desenvolvimento, à elaboração de planos de desenvolvimento, à conceção de modelos de gestão por resultados e ao alinhamento das organizações com os resultados estabelecidos.

A gestão por resultados é outro elemento indispensável à nova administração para o desenvolvimento, possibilitando o desdobramento do Plano de Desenvolvimento em políticas e programas e a definição dos seus modos de implementação.

A Nova Gestão Pública fundamenta-se na observância da ética, da moral e da legalidade por parte daqueles que dela participam, objetivando um resultado positivo das políticas públicas que se pretende implementar e velando para que Administração Pública tenha credibilidade.

1.5.1 Princípios Constitucionais da Administração Pública

Antes da Constituição de 1988, os princípios relativos à Administração Pública não estavam expressos nos textos constitucionais, podendo ser encontrados apenas na legislação infraconstitucional.

Com o advento da Constituição de 1988, registou-se uma inovação ao ser plasmado no texto constitucional que a Administração Pública, a todos os níveis (federal, estadual e municipal), direta ou indiretamente, deve obedecer aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. Mais recentemente³⁴, foi incorporado o princípio da eficiência, através da Emenda Constitucional nº 19/98.

Segundo o princípio da Legalidade, só a lei pode obrigar alguém a fazer algo ou a deixar de fazê-lo. Meirelles (1991) caracteriza a legalidade como o princípio administrativo a que o administrador público, em quaisquer atividades funcionais que exerça, está subordinado, quer no que diz respeito aos preceitos da lei como às exigências do bem comum, tendo a obrigação de agir com retidão, no exercício das suas

³⁴A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (Art. 37,CF/88).

atribuições, sem o que é passível de sanções disciplinares, cíveis e, mesmo, criminais, dependendo da situação.

Por outras palavras, a Administração Pública não pode atuar de forma contrária à lei ou para além dela, devendo a sua ação situar-se dentro dos limites legais. Segundo Carvalho (2006, p. 301) "diferente do indivíduo que é livre para agir, podendo fazer tudo o que a lei não proíbe, a administração somente poderá fazer o que a lei manda ou permite".

De acordo com o princípio da Impessoalidade³⁵, o administrador público deve privilegiar o interesse público, sendo inadmissíveis atos que privilegiem amigos em detrimento dos restantes cidadãos. Este princípio estabelece que a Administração Pública não deve conter nenhuma marca pessoal do administrador, na medida em que os atos públicos são praticados pela administração pública e não pelo servidor. Mello (1994, p. 68) sustenta que esse princípio “traduz a idéia de que a Administração tem que tratar a todos os administrados sem discriminações, benéficas ou detriméntosas”.

No princípio da Moralidade, abriu-se caminho ao combate à impunidade que existe na Administração Pública, buscando uma nova ordem administrativa baseada na confiança, na boa-fé, na honradez e na probidade. Um dos meios utilizados para zelar pela moralidade, entre outros existentes na ordem jurídica, é o processo administrativo, que tem posição de destaque pela extrema amplitude de investigação que nele se permite, chegando ao mérito do ato ou da decisão, ao questionamento da sua oportunidade e conveniência. A observância do princípio da moralidade constitui pressuposto de validade dos atos e contratos administrativos, conforme exarado constitucionalmente (Souza Segundo, 2000).

Segundo o princípio da Publicidade, para que os atos cheguem ao conhecimento daqueles a quem se destinam, é necessário que se proceda à sua publicação e divulgação, para que possam começar a ter efeito, alcançando eficácia ao termo exposto. De notar que o sigilo só se aplica aos casos de segurança nacional. “A publicidade, como princípio da Administração Pública, abrange toda atuação estatal, não só sob o aspecto de divulgação oficial de seus atos como, também, de propiciação de conhecimento da conduta interna de seus agentes” (Meirelles 2000, p. 89).

³⁵ A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos deverão ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizam promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos. (Art. 37, § 1º, CF/88).

O princípio da Eficiência, apesar de ser o mais recente, é um dos mais importantes, pois está subjacente aos diversos atos da Administração Pública, desde a contratação e exoneração dos agentes públicos, à prestação de serviços, sendo abordado mais detalhadamente no ponto que se segue.

1.5.2 O novo princípio da Administração Pública: Eficiência

Este princípio tem por objetivo otimizar os serviços prestados e as atividades desenvolvidas pela Administração Pública, procurando aperfeiçoar os resultados e satisfazer o interesse público com a máxima eficácia, eficiência e satisfação. No caso da Administração Pública, agir com eficácia significa utilizar os melhores recursos da melhor forma possível, sempre de acordo com os objetivos traçados, alcançando a satisfação do interesse de todos. Na ótica de Silva (2000, p. 655/656), a "eficiência administrativa é atingida pelo melhor emprego dos recursos e meios (humanos, materiais e institucionais), para melhor satisfazer às necessidades coletivas num regime de igualdade dos usuários".

A responsabilidade sobre os atos e as funções do sistema administrativo tem sido analisada com base no conceito de responsabilização (*accountability*), que traduz a obrigação de responder pelos resultados, no sentido do controle orçamental e organizacional sobre os atos administrativos, do respeito pela legalidade dos procedimentos e da responsabilização pelas consequências da execução das políticas públicas.

A efetiva concretização de um novo modelo de gestão para tornar o Estado mais eficiente pressupõe um conjunto de procedimentos e atitudes voltados para o cidadão, procurando alcançar resultados que decorrem das necessidades da população. Logo, a Administração Pública será sempre eficiente, quando, no exercício das funções que lhe são próprias, empregar, da melhor forma possível, os recursos disponíveis, visando atingir o melhor resultado possível em relação aos objetivos que almeja alcançar.

1.5.3 A Nova Gestão Pública na Educação - Qualidade de Ensino

A Nova Gestão Pública, focada nos resultados, repercute-se, também, no campo da educação, que, tendo praticamente alcançado a universalização do acesso à educação, se vira, agora, para a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos resultados dos alunos. Vieira (2005) defende que, neste momento, o foco da gestão por resultados

já não é a cultura de processos, mas a democratização do acesso e a gestão escolar e que, uma vez consolidados, impõe-se garantir uma educação de qualidade.

O novo modelo de Gestão Pública por resultados deve-se à modernização e ao fortalecimento da gestão, que, através do uso adequado de recursos, procura atingir os resultados pretendidos, obedecendo a um processo rigoroso de coordenação e execução, planejamento e avaliação.

A partir de 1990, a política educativa, em concordância com as mudanças ocorridas na Gestão Pública brasileira, passou, igualmente, por um processo de mudança, dando origem, na Administração Educativa, aos fundamentos da Nova Gestão Pública.

As reformas educativas implementadas na América Latina, particularmente no Brasil, visavam modernizar a gestão escolar. Cabral Neto (2009) identifica as bases para esta modernização, defendendo que uma gestão educativa eficiente deve permear todas as esferas públicas, desde a escola, tida como microinstância, à macroinstância dos ministérios, passando pela instância intermediária das secretarias municipais e estaduais de educação.

A Administração Educativa inspirou-se nos modelos de gestão do setor privado onde, para se atingir o sucesso e a qualidade do ensino, a gestão tem fundamentalmente em conta os resultados, utilizando, por isso, indicadores de desempenho e estratégias de responsabilização dos gestores e docentes que respondem por esses resultados.

A gestão do sistema de ensino por resultados tem sido referenciada como promotora da eficiência e da eficácia públicas, sendo o meio de, supostamente, assegurar que o Poder Público atinge os resultados desejados, contribuindo, não somente para a eficiência da máquina pública, mas, também, para a melhoria dos resultados da ação do Estado.

Esta linha de pensamento foi difundida por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL (Comissão Económica para a América Latina e o Caribe), instituições que exercem grande influência nas diretrizes governamentais dos países em desenvolvimento.

Ao analisar algumas propostas da CEPAL/UNESCO e do BID (Banco Internacional de Desenvolvimento) para a gestão educativa, em países da América Latina e do Caribe, em curso desde a década de 1990, Gajardo (1999) mostra como os conceitos de qualidade, eficiência e equidade estão sempre presentes. Contudo, a qualidade, eficiência e equidade não poderão ser alcançadas se não for acompanhada da

modernização da gestão escolar, se a autonomia das instituições não for impulsionada, se não for posta em prática a avaliação de resultados e se os docentes não forem responsabilizados pelos resultados. Em suma, se os princípios básicos da nova Gestão Pública não tiverem aplicação no campo educativo.

Como refere Cabral Neto (2009), a aplicabilidade dos fundamentos da nova gestão na educação tem o intuito de contribuir para a implementação de princípios e de uma cultura de gestão dos sistemas de ensino, cujos pilares seriam o controlo de qualidade, a gestão estratégica, a eficiência e a eficácia.

A gestão escolar por resultados tem conquistado espaço na esfera pública e chegado às instituições escolares como enunciado para uma educação de qualidade, deixando para trás o modelo escolar designado por Paulo Freire (1980), de “educação bancária”, em que os conteúdos eram passados do educador para o educando sem que houvesse a preocupação de obter *feedback* sobre se o aluno estava a assimilá-los; na realidade, o objetivo era, apenas, o de transferir conhecimento e informação. De acordo com este modelo, as aprendizagens por parte do aluno e a capacidade deste em integrar-se, de forma autónoma e harmoniosa, na sociedade pareciam ser fatores irrelevantes.

Nos dias de hoje, a educação já não é vista como um simples sistema de transmissão de conhecimento (centrado no professor), mas antes de construção desse mesmo conhecimento (centrado no aluno). O educador deve despertar no educando o desejo de aprender. O conteúdo já não é mais o cerne deste processo, mas sim os educandos que dele participam.

Como cabe ao Estado garantir o acesso e a permanência dos membros da sociedade num Ensino Fundamental que tenha um bom padrão de qualidade, também lhe pertence a responsabilidade de manter o Sistema Educativo atualizado e adequado às mudanças que vão ocorrendo no âmbito da educação, estabelecendo as normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, bem como as ações e políticas que devem ser implementadas para garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, além, naturalmente, da qualidade da educação.

Antes de proceder a uma abordagem do Sistema Educativo Brasileiro, falar-se-á da metodologia utilizada neste trabalho, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Metodologia utilizada na pesquisa

A metodologia tem, naturalmente, a ver com o percurso que se faz para alcançar um objetivo; constitui uma forma de resolver as dificuldades com que o investigador se depara na procura por respostas para os problemas com que se debate. Para Andrade (2010, p.119), a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento.”

A presente investigação foi desenvolvida com base em estudos já realizados sobre o tema da distorção idade-série e políticas públicas para a sua correção, tendo sido utilizados métodos adequados de pesquisa e feita a recolha e análise cuidadosa de dados. O processo envolveu várias etapas, desde a adequada formulação do problema à apresentação dos resultados.

Lüdke e André (1986) são de opinião que, para investigar sobre um tema, deve partir-se de um problema que se revista de interesse, tendo-se o cuidado de delimitar a área de conhecimento em que o referido problema se insere e que o investigador procurará aprofundar. Para a investigação em si, deve proceder-se a uma análise cuidadosa de dados, pesquisas, conhecimentos teóricos e à recolha de informações. Para o autor, trata-se de um momento único, pois a reunião de informação e o contributo de pessoas qualificadas nos vários domínios fomentam a divulgação e aquisição de conhecimento, que pode ser usado para responder a diversos problemas.

Assim, o processo de pesquisa é um procedimento racional e sistemático como objetivo de proporcionar respostas às questões previamente formuladas (Gil, 2002).

No caso da presente dissertação, partiu-se das seguintes interrogações:

- O que causa e que consequências tem a distorção idade-série?
- Está a criação de programas de correção da distorção idade-série associada à baixa qualidade do ensino ministrado nas turmas regulares, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental?
- São os programas de correção da distorção idade-série eficazes?
- Consegue o aluno egresso deste Programa ser incluído na rede regular do Ensino Médio com qualidade em termos de aprendizagem?

- Por que motivo não se aposta na prevenção, investindo mais em políticas públicas voltadas para as turmas regulares do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem, em vez de remediar, investindo em políticas de correção da distorção?

Tratou-se de um estudo predominantemente exploratório com base em questões previamente formuladas, que aprofundou os estudos nos limites de uma realidade específica, procurando antecedentes e um maior conhecimento capaz de possibilitar o planeamento da pesquisa descritiva (Triviños, 1987), concretamente, a análise da política de correção do fluxo escolar para a distorção idade-série do Projeto Floração.

Em relação à análise de dados, a pesquisa foi, predominantemente, qualitativa, porque procurou analisar o problema e o campo, especificamente a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED.

O predomínio de dados e análises qualitativos no presente estudo deveu-se ao facto de se entrar em linha de conta com fatores humanos e sociais, a exigirem desenvolvimento e tratamento subjetivos, o que não excluiu a necessidade de analisar dados quantitativos referentes à rede pública de ensino do país, de Minas Gerais e de Belo Horizonte, bem como outros provenientes de estudos sobre o tema, partindo do princípio que quantidade e qualidade são aspetos complementares, por vezes indissociáveis, no âmbito da investigação académica.

O trabalho de investigação foi realizado no Brasil, na cidade de Belo Horizonte-MG, e teve por objetivo:

- identificar e caracterizar as causas subjacentes às taxas de distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental e as suas consequências nas escolas municipais de Belo Horizonte-MG;

- analisar as políticas públicas para a sua correção, em especial o Projeto Floração – um Programa de Aceleração de Estudos de Belo Horizonte-MG, adotado pela Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte-MG – SMED como regularizador do fluxo escolar dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, prestando especial atenção aos seus objetivos relativamente à qualidade de aprendizagem;

- contribuir, com base nos resultados obtidos, com sugestões para a implementação de políticas públicas mais eficazes.

Em termos de pressupostos, a presente pesquisa enveredou pelo caminho metodológico do materialismo histórico. De acordo com Lüdke e André (1986), o

materialismo histórico fundamenta-se na concepção de que o pensamento, as ideias, são o “reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, que não dependem do pensamento, pois têm as suas leis específicas que são as únicas reais. Logo, só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se designará, então, por “ideias” e “proposições”.

Desta forma, a abordagem seguida na pesquisa segue um método intimamente ligado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, tendo-se procurado analisar qualitativamente uma política de inclusão social, sem, contudo, pretender esgotar a questão, propiciando, ao contrário, novas investigações.

Por se tratar de uma pesquisa de âmbito educativo, além da revisão bibliográfica, em que se procurou obter o máximo de referenciais teóricos em publicações e estudos sobre o tema, procedeu-se a uma análise documental, incluindo Leis, Portarias, Decretos, estatísticas, e resultados de outras pesquisas, entre outros.

Foram recolhidos dados quantitativos sobre os alunos objeto de intervenção do Projeto Floração, no período de 2010 a 2013, de acordo com a posição de Triviños (1987) de que é possível, numa abordagem qualitativa, recorrer a todos os meios utilizados na abordagem quantitativa.

Porque a revisão bibliográfica e a análise documental, por si, se afiguravam insuficientes para responder a todas as dúvidas e considerações surgidas no decorrer da pesquisa, foi, igualmente, adotada a metodologia de recolha de dados com base em entrevistas semiestruturadas.

2.1.1. Pesquisa Exploratória

As pesquisas são classificadas em três grandes grupos: descritivas, explicativas e exploratórias. Relativamente às últimas, Gil (2002) é de opinião que permitem ao investigador explicitar os problemas e facilitam a construção de hipóteses. A pesquisa exploratória caracteriza-se pelo recurso a literatura e documentação pertinente, pela análise de exemplos e pela realização de entrevistas a pessoas com experiência no âmbito do problema em estudo. (Gil, 2002)

A presente dissertação recorreu, sobretudo, à pesquisa exploratória, uma vez que não existem estudos com estas características específicos sobre o tema.

2.1.1.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida, em especial, com base em livros e artigos científicos. Na realidade, uma grande parte dos estudos exploratórios define-se como pesquisa bibliográfica, sendo as análises das diversas posições sobre um determinado problema desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. A vantagem deste tipo de abordagem consiste em possibilitar ao investigador uma gama de conhecimentos muito mais ampla do que a que obteria através da pesquisa direta. No presente estudo, procurou-se, através da consulta a livros e artigos científicos, traçar o percurso histórico da educação, no Brasil, identificando as causas da distorção idade-série, referindo as suas consequências e elencando políticas públicas para a sua correção.

Em primeiro lugar, procurou-se mostrar a evolução do conceito de educação, a sua consagração como direito e a universalização do seu acesso; em seguida, traçou-se o retrato atual do Sistema Educativo Brasileiro, identificando as causas da distorção idade-série, e apontando as suas consequências, tendo por base o insucesso escolar e os fatores que lhe estão associados (reprovação, abandono).

Depois de contextualizar o problema da distorção idade-série, em termos das causas e consequências, procedeu-se à análise das Políticas Públicas implementadas para corrigir a distorção idade-série, particularmente o Projeto Floração.

A pesquisa bibliográfica, para ser eficaz e garantir a credibilidade do estudo a que se destina, deve obedecer a uma cuidada verificação das fontes pesquisadas, devendo o investigador assegurar-se da origem da informação obtida. Esse cuidado foi uma constante neste estudo, tendo todas as fontes pesquisadas sido devidamente confirmadas.

2.1.1.2. Pesquisa Documental

A pesquisa documental assemelha-se, em muitos aspetos, à pesquisa bibliográfica, diferindo, essencialmente, na natureza das fontes, cujo material, neste caso, ainda não foi objeto de tratamento analítico, e pode, mesmo, ainda ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em termos do modo como se desenvolve, segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. De ressaltar, no entanto, que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso constante de bibliotecas, na pesquisa

documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas e podem ser recolhidas em órgãos públicos ou em instituições privadas.

Através de uma análise documental, procurou-se investigar o Projeto Político Pedagógico do Projeto Floração em termos das suas linhas, diretrizes, opção política relativa ao projeto de sociedade e de escola, averiguando em que aspetos este programa configura uma política de inclusão ou, ao contrário, de exclusão social. O intuito foi o de trabalhar a análise documental do projeto político pedagógico do Programa na realidade local, relacionando-o com o documento de nível nacional.

Para Bardin (1977, p. 45), a análise documental permite representar a informação de outra forma, constituindo “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Trata-se de um processo pelo qual um documento primário (bruto) se transforma num documento secundário (representação do primeiro), de que são exemplos os resumos ou a indexação, permitindo, através da classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita.

Assim, além da análise do Projeto Político Pedagógico fornecido pela SMED, foram igualmente analisados o material didático utilizado no Programa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) - que possibilitou a legitimação e implementação de políticas públicas educacionais destinadas à correção da distorção idade-série - os Planos Nacionais de Educação – PNAD de 1993-2003, 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024, o Projeto de Lei nº 8.035/10, a Lei nº 13.005/14, entre outras, bem como os dados estatísticos fornecidos pelo INEP, IBGE e QEduc.

2.1.1.3. Entrevistas Semiestruturadas

Num terceiro momento da pesquisa, após uma vasta pesquisa sobre o tema em questão, o objetivo foi conseguir informações e recolher dados para além dos provenientes da pesquisa bibliográfica e da análise documental.

Escolheu-se a entrevista como método de complementação de informação, atendendo a que se pretendia avaliar o Sistema Educativo e verificar até que ponto os objetivos do Projeto Floração de corrigir a distorção idade-série, em conformidade com as diretrizes Curriculares Nacionais, estão a ser alcançados.

Através da entrevista – entendida como um processo de interação social entre duas pessoas, em que uma delas, o entrevistador, tem por objetivo obter da outra, o entrevistado, informação – procura-se conseguir do entrevistado o máximo de informação possível pertinente para o tema em questão, recolhendo dados objetivos e subjetivos, tendo em atenção que estes últimos só são possíveis através da entrevista, já que têm que ver com valores, atitudes e opiniões.

Dos tipos de entrevista possível, optou-se pela entrevista semiestruturada pois, de acordo com Triviños (1987) é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. As perguntas das entrevistas foram concebidas de acordo com os objetivos da pesquisa, visando conhecer com mais amplitude toda a dinâmica de funcionamento do Projeto Floração.

Foram entrevistados vários participantes do Projeto Floração, com recurso a entrevistas semiestruturadas conduzidas pela investigadora. As perguntas foram elaboradas de modo a permitirem conhecer em profundidade a dinâmica de funcionamento do Projeto Floração, a criação do Programa, a sua implementação, o material pedagógico, a avaliação, o orçamento financeiro e o perfil dos alunos dos professores do programa, entre outros aspetos.

A pesquisa passou, também, por várias visitas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, em busca de documentos que fornecessem informação sobre o enquadramento do Projeto Floração. No decorrer dessas visitas, foram entrevistados participantes diretos do Programa, como coordenadores e gestores que acompanharam o Projeto Floração, nas escolas, responsáveis pelas avaliações e estatísticas do Projeto, o supervisor e os gerentes pedagógicos, bem como o gestor financeiro. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas a participantes do Projeto Floração fora da SMED, professores que trabalharam diretamente com os alunos do Projeto e diretores de escolas participantes do Programa.

Através do contacto pessoal com a Secretaria Municipal de Educação - SMED e com profissionais da educação participantes do Projeto Floração, foi possível esclarecer dúvidas, tecer algumas considerações e obter resultados mais facilmente e com maior fiabilidade.

A maioria das entrevistas foi feita na SMED, onde, após a exposição dos objetivos deste estudo, foi solicitado o redirecionamento para o setor responsável pelo Projeto Floração, tendo havido uma maior proximidade relativamente à coordenação pedagógica e aos gestores, e, nas escolas, com os participantes do Projeto.

No início de cada entrevista, aos entrevistados foi garantida a confidencialidade e anonimato das informações prestadas, frisando-se o caráter acadêmico do trabalho, e procurando-se, na medida do possível, o apagamento da entrevistadora. Apresentou-se, igualmente, de forma resumida, os objetivos da entrevista, o fim a que se destinava, o porquê da escolha de cada entrevistado e o contributo do estudo para a problemática em questão.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas a Coordenadores, Supervisores, Gerentes, Gestores, Diretores de Escola e Professores inseridos no Projeto.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados em conformidade com os objetivos da investigação, ficando o grupo de participantes assim constituído:

- Coordenadora responsável pela implementação do Projeto Floração;
- Coordenadora do Projeto;
- Supervisora Pedagógica do Projeto;
- Gerentes de Coordenação da Política Pedagógica (dois)
- Gestor Financeiro do Projeto;
- Diretores de escolas participantes do Projeto (três)
- Professores do Projeto Floração (sete)

Após a recolha de dados, que teve lugar no período compreendido entre outubro de 2014 e julho de 2015, passou-se ao tratamento dos dados, evidências e informação recolhida, no âmbito do enquadramento teórico definido para o tema.

2.1.2. Das limitações e dificuldades na recolha de dados

Qualquer investigação requer sensibilidade, paciência e persistência, por parte de quem investiga, para responder aos desafios que se colocam, e esta dissertação não constituiu exceção.

Alguns entrevistados mostraram-se extremamente recetivos à ideia da entrevista, tendo, desde logo, sido combinada uma data. Outros, porém, só acederam após muita insistência, o que dilatou o período de recolha de dados. Não obstante, todas as entidades contactadas participaram do estudo e todas as entrevistas marcadas foram realizadas.

Relativamente aos documentos necessários, não houve, por parte da SMED, qualquer objeção em facultá-los, o que facilitou a recolha de dados estatísticos, tendo sido possível o acesso ao Projeto Político Pedagógico do Projeto Floração e ao material didático utilizado no Projeto.

Um dos objetivos deste estudo era o de fazer uma abordagem quantitativa e qualitativa relativamente à capacidade ou incapacidade do aluno egresso de se inserir na rede regular de ensino em termos da qualidade de aprendizagem proposta pelo Programa. Não foi, contudo, possível chegar a um diagnóstico da situação pelo facto de não haver um acompanhamento destes alunos após saírem do programa e seguirem para o Ensino Médio.

O principal objetivo da proposta pedagógica do Projeto Floração é acelerar os estudos do aluno que apresenta multirrepetência, melhorar a qualidade do ensino e a autoestima desses alunos. No início da pesquisa, havia o interesse em entrevistar alguns alunos do Projeto Floração; porém, a proposta do Projeto Floração foi integrada no Ensino Fundamental regular como uma política pública, tendo, em 2015, ano em que as entrevistas estavam calendarizadas, passado a designar-se por EJA JUVENIL. Por esse motivo, não havia mais alunos do Projeto Floração dentro do programa, pois os alunos certificados por este projeto são encaminhados para o Ensino Médio, não havendo acompanhamento da sua vida escolar e aproveitamento.

Daí que, no que diz respeito a este aspeto, a investigação tenha sido prejudicada, já que o único *feedback* conseguido é proveniente dos professores, coordenadores e diretores que trabalharam diretamente com esses alunos. As entrevistas com os alunos teriam sido importantes para ajudar a compreender que não basta preparar o aluno para a série que ele mostrar estar mais apto a frequentar; o que está aqui em questão é determinar se este aluno reúne condições para ingressar na rede regular de ensino no nível que se lhe segue e com qualidade. Esta é uma questão essencial, em termos de consolidação da pesquisa, que, pelas razões apontadas, ficou por responder.

No capítulo seguinte, abordar-se-á o Sistema Educativo Brasileiro.

CAPÍTULO 3 – SISTEMA EDUCATIVO

3.1 O Sistema Educativo Brasileiro

Segundo Teixeira (1976), até 1930, o Sistema Educativo funcionava moderadamente, providenciando Ensino Primário gratuito, mas de acesso limitado, um Ensino Secundário pago, que servia de estrangulamento a qualquer desejo de ascensão social, e um Ensino Superior gratuito, que era extremamente ineficiente.

Devido às mudanças importantes ocorridas no processo de reforma do Estado, às alterações introduzidas pela Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional n.º 14 de 1996 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consignada na Lei nº 9.394 de 1996, constituiu-se o atual sistema brasileiro de ensino, legalmente regulamentado por todos os diplomas atrás referidos.

De acordo com Cury (2005), o Sistema Educativo Brasileiro é o modo como se estrutura e organiza a educação regular, no Brasil, ao nível da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

3.1.1 Objetivo e Organização do Sistema Educativo Brasileiro

A finalidade do Sistema Educativo brasileiro é garantir diretrizes e bases para a educação nacional, instituindo normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como ações e políticas que devem ser implementadas para garantir o acesso à educação, condições de permanência dos alunos no sistema de ensino e a gestão democrática, velando, simultaneamente, pela qualidade da educação. Todas essas ações decorrem dos compromissos coletivos assumidos pelo Brasil, no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, que teve lugar em abril de 2000 e ficou conhecido como Declaração de Dakar – Educação para Todos – 2000-2015.

É competência da União, através do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com os poderes Estaduais e Municipais, gerir ações e políticas que garantam a educação como um direito social do cidadão, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacidade para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o MEC, o governo federal tem investido consideravelmente na Educação Básica; o alvo das diretrizes, metas e ações governamentais é a qualidade, na sua dimensão sóciohistórica, logo, inclusiva (Quadro 1).

Quadro 1- Estrutura Organizacional do MEC

Ministério da Educação (MEC) – Estrutura Organizacional	
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria da Educação Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SASE	Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonte: MEC/Institucional – O MEC/Estrutura Organizacional³⁶

A educação brasileira, de acordo com o art. 21º da LDB 9.394/96, está dividida em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior, como se pode ver no Quadro 2:³⁷

Quadro 2 - Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro – Lei 9.394/96 (Níveis e Subdivisões)

Níveis e Subdivisões			Duração	Faixa Etária
Educação Básica	Educação Infantil	Creche (art. 30, I)	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola (art. 30, II)	2 anos	De 4 a 5 anos
	Ensino Fundamental (obrigatório) (Art. 32)		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino Médio (art. 35)		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por área.		Variável	Acima de 17 anos

Fonte: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.³⁸

O Ensino Fundamental e Médio, é predominantemente público. As matrículas, na Educação Básica brasileira, no ano de 2014, abrangiam 49.771.371 estudantes, dos quais 43.924.931 (88,25%) oriundos da zona urbana (Tabela 9) e 5.846.440 (11,75%) da zona rural (Tabela 10).

³⁶ Quadro 1 – informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 25.04.2015.

³⁷ Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II - educação superior.

³⁸ Quadro 2 – informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01.4.2015.

Tabela 9 - Número de Matrículas na Educação Básica – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Urbana)

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Básica				
	Urbana				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	43.924.931	259.874	16.462.385	18.189.163	9.013.509
Região Sudeste	18.997.196	84.119	7.313.827	7.328.483	4.270.767
Minas Gerais	4.450.792	26.932	2.104.804	1.567.019	752.037

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2014.

Tabela 10 - Número de Matrículas na Educação Básica – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Rural)

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Básica				
	Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	5.846.440	36.871	831.972	4.900.325	77.272
Região Sudeste	708.394	9.100	170.941	507.120	21.233
Minas Gerais	296.134	6.909	66.017	220.308	2.900

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2014.

A rede municipal de ensino responde por 23.089.488 (46,39%) das matrículas, sendo 18.189.163 (78,78%) na zona urbana e 4.900.325 (21,22%) na zona rural representando, portanto, a maior rede em número de matrículas na Educação Básica.

A rede estadual responde por 17.294.357 (34,75%) matrículas, das quais 16.462.385 (95,19%) na zona urbana e apenas 831.972 (4,81%) na zona rural. O setor privado conta com apenas 9.090.781 (18,27%) matrículas na Educação Básica, servindo prioritariamente a zona urbana (9.013.509 matrículas, 99,15%), enquanto a zona rural conta com 77.272 (0,85%) matrículas.

A rede federal responde por apenas 296.745 (0,6%) matrículas na Educação Básica, das quais 259.874 (87,57%) na zona urbana e 36.871 (12,43%) na zona rural.

Das 49.771.371 matrículas efetuadas no Brasil, em 2014, 19.705.590 (39,59%) registraram-se na Região Sudeste, sendo 4.746.926 (24,09%) em Minas Gerais (Tabela 11). Os indicadores de matrículas para esse nível de ensino mostram que as políticas

educativas, pautadas pelo regime de colaboração entre os sistemas, devem voltar-se prioritariamente para assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino estadual, do Distrito Federal e Municipais.

Tabela 11 – Número de Matrículas na Educação Básica – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais (Total)

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Básica				
	Total Geral	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	49.771.371	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781
Região Sudeste	19.705.590	93.219	7.484.768	7.835.603	4.292.000
Minas Gerais	4.746.926	33.841	2.170.821	1.787.327	754.937

Fonte: INEP/MEC. Censo Escolar 2014.³⁹

Os dados do Censo Escolar de 2014 demonstram, também, que das 49.771.371 matrículas efetuadas no Brasil, nesse ano, 28.459.667 (57,18%) dizem respeito ao Ensino Fundamental (Tabela 12), sendo 10.895.368 (38,28%) na Região Sudeste, das quais 2.730.575 (9,59%) em Minas Gerais. A rede municipal de ensino também detém o maior contingente de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Dos 28.459.667 estudantes inscritos nesse nível de ensino, 15.941.124 (56,01%) estão matriculados na esfera municipal, sendo 5.093.726 (31,95%) na Região Sudeste, dos quais 1.202.519 (7,54%) em Minas Gerais.

Tabela 12 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	28.459.667	23.306	8.018.227	15.941.124	4.477.010
Região Sudeste	10.895.368	13.210	3.772.608	5.093.726	2.015.824
Minas Gerais	2.730.575	2.863	1.235.241	1.202.519	289.952

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2014.

³⁹ Tabelas 9 a 14 – dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 20.04.2015.

Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, os dados do Censo Escolar de 2014 apontam para a existência de 188.673 escolas de Educação Básica, no Brasil, das quais 149.098 (79,02%) são públicas e 39.575 (20,98%) privadas (Tabela 13). Entre as escolas públicas, 543 (0,36%) pertencem à rede federal de ensino, 30.758 (20,63%) à rede estadual e 117.797 (79,01%) à rede municipal de educação. Do total das escolas de Educação Básica, 59.432 (31,50%) situam-se na Região Sudeste e, dessas, 16.704 (28,11%) em Minas Gerais. Estes dados revelam que 79,02% das escolas de Educação Básica do País são da rede pública e 20,98% da rede privada de ensino. Entre as escolas da rede pública, 79,01% estão a cargo do poder municipal, o que é demonstrativo da importância da rede municipal na formação dos estudantes do Ensino Básico.

Tabela 9 - Número de Estabelecimentos de Educação Básica

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Básica				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	188.673	543	30.758	117.797	39.575
Região Sudeste	59.432	162	11.150	28.888	19.232
Minas Gerais	16.704	60	3.654	8.947	4.043

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2014.

Quanto às matrículas em programas de correção de fluxo, no Ensino Fundamental, tema desta dissertação, os dados do Censo Escolar de 2014 apontam para um total de 97.262 matrículas, sendo 31.282 (32,16%) na rede Estadual, 65.750 (67,60%) na rede municipal e 230 (0,24%) na rede privada (Tabela 14). Na rede federal, não se registaram matrículas. Das 97.262 matrículas efetuadas no Brasil, em 2014, 25.878 (26,60%) localizam-se na Região Sudeste, das quais 9.927 (38,36%) em Minas Gerais.

Analisando estes dados, é fácil concluir que a rede municipal de ensino detém a maioria das matrículas em programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental, na medida em que, das 97.262 matrículas, 65.750 (67,60%) estão na esfera municipal. Dessas, 19.026 (28,94%) acontecem na Região Sudeste, 4.218 (22,16%) das quais em Minas Gerais.

Tabela 10 - Número de Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental

Unidade da Federação	Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental				
	Total				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	97.262	-	31.282	65.750	230
Região Sudeste	25.878	-	6.839	19.026	13
Minas Gerais	9.927	-	5.709	4.218	-

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2014.

Dados fornecidos por instituições oficiais brasileiras revelam que, apesar das melhorias introduzidas no Sistema Educativo, particularmente no que toca às oportunidades de acesso ensino e a infraestruturas de serviços básicos, ainda há desafios a superar, como as elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos matriculados no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), o que se reflete diretamente na eficiência e eficácia do sistema.

3.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta o Sistema Educativo Brasileiro, público ou privado, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, de cada entidade federada (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) relativamente à oferta educativa, nos diferentes níveis e modalidades.

De acordo com a LDB, compete aos Municípios atuarem prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados cabe assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, prioritariamente, o Ensino Médio, que pode ser técnico, profissionalizante ou não; é da responsabilidade da União organizar o Sistema de Educação Superior e de apoio técnico e financeiro às demais entidades federais, bem como autorizar e fiscalizar as instituições privadas de Ensino Superior. O Ensino Superior pode ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes tenham cumprido, na totalidade, as suas obrigações para com os níveis pelos quais são responsáveis.

Há, ainda, na educação brasileira, algumas modalidades de educação que percorrem todos os níveis da educação nacional como a Educação Especial (destinada a alunos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino), a Educação à distância (servindo os alunos em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação), a Educação Profissional e Tecnológica (que visa preparar os alunos para exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos), a Educação de Jovens e Adultos (para aqueles que não tiveram acesso à educação em tempo oportuno) ou a Educação Indígena (direcionada para as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo).

A LDB 9.394/96 regula, igualmente, os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

3.3. Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) coordena as diretrizes da educação brasileira durante um período de dez anos. Sistematiza as ações educativas, apontando os objetivos e as metas a serem atingidas, bem como as estratégias que permitem cumprir essas metas, prevendo os recursos humanos, materiais e financeiros. A função do PNE é planejar as ações, antecipando, na teoria, aquilo que, na prática, será realizado num período de 10 (dez) anos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, que procurou fortalecer a dimensão federativa do país na condução da política educativa, muitos Estados e Municípios, com mais liberdade, têm procurado encontrar soluções criativas para a melhoria da gestão e da qualidade do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação a dez anos incorporou essa tendência, reconhecendo a importância da inovação local e criando mecanismos de apoio às iniciativas inovadoras da escola. O Brasil é um país de grande dimensão, com diferenças regionais marcadas que requerem, das próprias localidades, que sejam capazes de encontrar soluções alternativas para os seus problemas, incluindo os do âmbito da educação. A padronização estabelecida no passado revelou-se inadequada. A heterogeneidade da clientela, a cujas necessidades é necessário dar resposta, requer das escolas grande flexibilidade e criatividade em termos do seu projeto pedagógico.

Ao longo da sua história, o Brasil já criou alguns Planos Nacionais de Educação: Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; Plano Nacional de Educação 2001-2010 aprovado pela Lei nº 10.172/01, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 aprovado pelo Projeto de Lei nº 8.035/10 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/14, que vigora até hoje.

3.3.1. Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003

No seguimento do compromisso assumido em março de 1990, aquando da Conferência de Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, na Tailândia, sob os auspícios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial, o Brasil, através do Ministério da Educação (MEC), elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.

O referido compromisso resultou das posições unânimes dos vários países presentes, quanto à necessidade de envidarem todos os esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, sobretudo nos nove países cujo Sistema Educativo revelava algumas fragilidades (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).

O compromisso Nacional, assinado publicamente durante a Semana Nacional de Educação para Todos, incluiu tópicos considerados indispensáveis para compor uma agenda mínima de recuperação da Educação Básica nacional, destacando-se a profissionalização do magistério, a qualidade do Ensino Fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e a participação dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da Educação Fundamental.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi, assim, elaborado para ser um mecanismo a ser utilizado em favor da recuperação da Educação Básica do país, acima de partidos e de ideologias. O PNE 1993-2003 referia-se apenas à Educação Fundamental e não à educação como um todo, procurando encontrar caminhos para diagnosticar o Ensino Fundamental e soluções para enfrentar os obstáculos, formulando estratégias para erradicar o analfabetismo e universalizar a Educação Fundamental, abrangendo, dessa forma, a Educação Infantil (pré-escolar).

No entanto, apesar desse plano se propor enfrentar os problemas da educação, no Brasil, a exemplo do que aconteceu com vários projetos no âmbito educativo, praticamente não saiu do papel. Na opinião de Saviani (2002), o PNE 1993-2003

destinava-se mais a reunir os requisitos internacionais para obtenção de financiamento para a educação, em especial os que, de algum modo, tinham a ver com o Banco Mundial.

3.3.2. Plano Nacional de Educação 2001-2010

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 resultou do acordo firmado na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (2001).

Estava estruturado em torno de três eixos principais: a educação como direito individual; a educação como fator de desenvolvimento económico e social; e a educação como meio de combate à pobreza.

Os seus objetivos consistiam em quatro pontos:

- Elevação do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade da educação;
- Democratização educacional, em termos sociais e regionais;
- Democratização da gestão do ensino público.

Inicialmente, o PNE 2001-2010 tinha como objetivo garantir que, até 2011, todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso às escolas públicas e nelas permanecessem durante o período necessário à sua escolarização. Porém, dois anos após a sua aprovação, em 2003, devido à mudança de governo, houve alterações da agenda das políticas educativas que passaram a concentrar-se na expansão da educação pública de qualidade.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 tinha como prioridade o acesso, qualidade e democratização do ensino, consolidando o direito à educação para todos. Os seus objetivos eram:

- Garantia de sucesso para crianças de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental;
- Garantia de Ensino Fundamental aos que a ele não tiveram acesso ou o concluíram na idade própria;
- Ampliação do acesso aos demais níveis de ensino e modalidades de educação;

- Valorização dos profissionais da educação;
- Desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação;

O PNE 2001-2010 era um plano que envolvia os três poderes a nível federal, estadual e municipal. Era uma função de responsabilidade de todos na realização das ações e políticas para que o PNE fosse cumprido. O artigo 2º da Lei nº 10.172/01, que aprovou o PNE 2001-2010, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, cada um, apresentar os seus planos decenais⁴⁰.

Considerado um Plano de Estado a longo prazo, e não um Plano de Governo, representava o compromisso de uma geração para com as gerações futuras, tendo sido elaborado em consonância com importantes pactos internacionais firmados pelo Brasil em favor da educação para todos.

Na esfera do Ensino Fundamental, o PNE 2001-2010 tinha por objetivo, entre outros, estender de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com início aos 6 anos de idade.

O PNE 2001-2010 foi avaliado pelo MEC, em 2010, tendo-se constatado que o acesso da população entre os 7 e os 14 anos, neste período, estava quase garantido, comparativamente com 2006, ano em que a percentagem era de 97,6% (IBGE/PNAD, 2006).

No período em que vigorou o PNE, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para correção das distorções idade série na Educação Básica. O objetivo era diminuir os custos adicionais para o sistema, uma vez que 40% dos alunos tinha idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Também durante este período, ficou claro que o grande desafio que se colocava à educação era a qualidade, o que apontava para a necessidade de políticas públicas capazes de garantir a todos o direito à educação de qualidade.

3.3.3. Plano Nacional de Educação 2011-2020

O PNE 2011-2020 foi elaborado com base num amplo diagnóstico da educação nacional e nas conferências realizadas na época, em especial a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve lugar em 2010.

⁴⁰Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

O PNE 2011-2020 apresentava dez diretrizes objetivas, 20 metas e 150 estratégias específicas de concretização, a partir das diretrizes traçadas. O principal foco de atenção para os gestores públicos brasileiros e uma das causas mais mobilizadoras da sociedade civil continuava a ser a preocupação com a qualidade da oferta em termos de Educação Básica.

3.3.4. Plano Nacional de Educação 2014-2024

Desde a década de 90, que a qualidade da educação é tema de discussões acadêmicas e está no centro das preocupações dos gestores da educação. Vencido o desafio da universalização do acesso à educação, tarefa imposta pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) ao reconhecer a educação como direito público e subjetivo, foi necessário garantir a permanência dos alunos na escola, com qualidade, e o seu sucesso.

O Plano Nacional de Educação é uma das políticas educativas do Governo Federal, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação do país. Previsto no artigo 214 da Constituição Federal⁴¹, o Plano Nacional de Educação (PNE), um plano decenal, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em 26 de junho de 2014, para vigorar até 2024. O PNE é decenal, por força da Constituição, ultrapassando as decisões dos governos. É, além disso, um plano especial e democrático, pois foi elaborado após um amplo processo de debates, iniciado na CONAE 2010, e terminando com a aprovação pelo Congresso Nacional.

Com a aprovação do PNE e o início de sua vigência, os estados e municípios devem criar ou adaptar os seus planos de educação, no prazo de um ano a partir da data de publicação da Lei 13.005/14⁴², em conformidade com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE.

O PNE 2014-2024 aposta na motivação da família e no envolvimento dos pais como forma de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

⁴¹ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

⁴² Art. 8º 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 neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Entre os objetivos do PNE 2014-2024, contam-se a ampliação do acesso ao ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, a melhoria da qualidade do ensino de forma a dotar os alunos do nível de conhecimentos esperado para cada idade, e a valorização dos professores, através de medidas que vão da formação dos docentes até ao pagamento de salários condignos.

O PNE 2014-2024 contém 10 diretrizes⁴³ e 20 metas que dizem respeito ao acesso à Educação Básica e ao Ensino Técnico e Superior de qualidade, à formação e progressão na carreira dos docentes, e à gestão e financiamento da educação a nível do país, além de 254 estratégias previstas no anexo da Lei nº 13.005/2014 (Quadro 3).

Quadro 3 - As 20 Metas do PNE 2014-2024

Metas do PNE – Lei nº 13.005/2014	
Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, isto é, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.	Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11
Metas que dizem respeito especificamente à superação das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.	Metas 4 e 8
Metas relativas à qualidade e ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação.	Metas 12, 13 e 14
Metas de valorização dos profissionais da educação, consideradas estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas.	Metas 15, 16, 17 e 18
Meta para a efetivação da gestão democrática.	Meta 19
Meta de ampliação dos investimentos.	Meta 20

Fonte: PNE/MEC – Plano Nacional de Educação, Brasília: Câmara dos Deputados, 2014⁴⁴.

⁴³O artigo 2º da Lei nº 13.005/2014 estabelece as diretrizes do PNE:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

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

IV - melhoria da qualidade da educação;

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

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

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

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

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

⁴⁴ Quadro 03 – disponível em: <http://www.amcg.com.br/wp-content/uploads/2014/10/APRESENTA%C3%87%C3%83O-PMEs-AMPS1.pdf>. Acesso em: 21.04.2015.

As metas nacionais são de responsabilidade partilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e deverão ser cumpridas no período de vigência do PNE, isto é, até 2024.

Existem algumas metas que são da responsabilidade direta dos Estados e Municípios, como a Meta 2, referente à oferta do Ensino Fundamental, e, segundo a qual, toda a população entre os 6 e os 14 anos deve frequentar a escola e, pelo menos, 95% deve concluir o Ensino Fundamental dentro da idade adequada, sem desfasamento de aprendizagem, até ao final da vigência do PNE 2014-2024. Cabe ao PNE apontar as ações de Estados e Municípios para o cumprimento das suas metas. No caso concreto da Meta 2, são indicadas 13 estratégias.

3.3.4.1. Meta de Investimentos previstos no PNE

Em 2012, o investimento público direto em educação, no Brasil, foi o equivalente a 5,3% do PIB, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) prevê, na Meta 20, que o Brasil aumente o investimento em educação para o equivalente a 10% do PIB até ao final da vigência do Plano, traduzindo um investimento em educação que quase duplicará até 2024⁴⁵. Em números, representará R\$ 50 bilhões investidos, anualmente, em educação.

A Meta 20 (ampliação dos investimentos) prevê que o investimento cresça gradualmente: para 7% do PIB até 2019, chegando a 10% nos cinco anos subsequentes.

Para atingir esse investimento de 10% do PIB, até 2024, o Brasil tem já assegurada a sua principal fonte: a lei de destino dos direitos do petróleo, sancionada em 2013, que estabelece que 75% desse recurso e 50% do Fundo Social do Pré-Sal serão destinados à educação. Deverá haver, ainda, no decorrer da vigência da lei, uma redistribuição orçamentária, especialmente por parte do governo federal, que passará a ter uma maior participação no investimento total em

⁴⁵**META 20:** ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (12 estratégias). Lei nº 13.005/2014.

educação, além da criação de novas fontes de recursos que garantam que o objetivo do PNE seja atingido.

Todos os Planos Nacionais de Educação elaborados pelo Brasil visavam cumprir os compromissos e metas firmados pelo país, em acordos internacionais, com o objetivo de melhorar a sua educação, infraestruturar o seu Sistema Educativo em todos os seus níveis, fazer uma boa gestão dos seus recursos, melhorar o acesso à educação para toda a população e melhorar a qualidade do ensino, pois, é consensual que a educação é um dos principais caminhos para levar um país soberano ao desenvolvimento.

3.4. Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafio

No Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em 2000, 164 países, entre eles o Brasil, estabeleceram metas para mudar o cenário mundial da Educação, a partir de uma agenda comum de políticas de Educação que incluíam seis objetivos a alcançar até 2015.

A 9 de abril de 2015, a UNESCO divulgou o seu *Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios* onde se pode ler que, apesar de as metas não terem sido atingidas, foram feitos grandes progressos no sentido de se criar uma Educação para Todos e que há, hoje, muitos milhões de crianças, na escola, algo que não teria sido possível se tivessem persistido as tendências dos anos 90 do século passado. Segundo os dados apresentados, entre 2000 e 2014 o número de crianças e adolescentes nas escolas atingiu os 84 milhões. Na Educação Pré-primária, registou-se um aumento de dois terços de matrículas.

Apesar dos progressos, os desafios ainda são muitos, dado que apenas um terço dos países alcançaram todos os objetivos mensuráveis do EPT (Educação para Todos).

No caso do Brasil, houve um grande avanço em todas as metas, não obstante não ter conseguido alcançar os objetivos em algumas delas. O que se explica, em certa medida, pela grande dimensão do país, com milhares de escolas, de professores e alunos, revestindo-se de uma grande complexidade. Nos últimos 15 anos, entre os seis compromissos firmados, o Brasil cumpriu apenas dois, a saber:

1) Objetivo 2: Alcançar a Educação Primária universal, em particular para as meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas, que abrange do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essa meta significa garantir que todas as crianças tenham acesso à educação gratuita e de boa qualidade;

2) Objetivo 5: Alcançar a paridade e a igualdade de gênero, o que significa um número proporcional de meninas e meninos nas escolas.

O Relatório, lançado um mês antes do Fórum Mundial de Educação de Incheon, na Coreia do Sul, apresentou os resultados que constam dos Quadros 4 a 9:

Quadro 4 - Resultados do Objetivo 1

Objetivo 1	Expandir a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis
Resultado	47% dos países alcançaram o objetivo 8% ficaram perto do objetivo 25% ficaram longe desse objetivo 20% ficaram muito longe desse objetivo Em 2012, 184 milhões de crianças, quase dois terços mais que em 1999, foram matriculadas na Educação Infantil.
	Brasil: O Brasil <u>não alcançou</u>. Desafios do Brasil: Universalizar a educação de crianças de 4 e 5 anos; ampliar o acesso à creche para crianças até 3 anos e garantir o acesso à educação às crianças mais vulneráveis.

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT, 2015.⁴⁶

Quadro 5 - Resultados do Objetivo 2

Objetivo 2	Alcançar a educação primária universal, particularmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas
Resultado	52% dos países alcançaram o objetivo 10% ficaram perto do objetivo 29% ficaram longe do objetivo 9% ficaram muito longe desse objetivo, o que deixa quase 100 milhões de crianças sem concluir a Educação Primária, em 2015. - Com relação a números de 1999, há mais cerca de 50 milhões de crianças matriculadas na escola. - Globalmente, a estimativa é que a taxa de permanência na educação primária não será maior que 76%, em 2015. Se tivesse sido mantido o ritmo de crescimento da taxa de 1990, a permanência na escola teria chegado a 80%.
	Brasil: O Brasil <u>alcançou</u>. Desafios do Brasil: apesar de ter cumprido a meta, o Brasil ainda tem o desafio da plena inclusão de indígenas, quilombos e crianças com deficiência, entre outros grupos em situação de vulnerabilidade.

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT, 2015.

⁴⁶ Quadros 4 a 9 – dados disponíveis em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf> e <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/04/unesco-brasil-cumpriu-duas-das-seis-metas-da-educacao-estabelecidas-em-2000>. Acesso em: 10.05.2015.

Quadro 6 - Resultados do Objetivo 3

Objetivo 3	Garantir acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem e a competências para a vida
Resultado	71% dos países alcançaram o objetivo 5% ficaram perto do objetivo 21% ficaram longe desse objetivo 2% ficaram muito longe desse objetivo
	Brasil: O Brasil não alcançou. O país tem déficit de estruturas de físicas e falta de verbas para implementar ou realizar a profissionalização. Desafios do Brasil: Aumentar as matrículas; diminuir o número de jovens que abandonam o Ensino Médio; expandir a educação profissional pública.

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT, 2015.

Quadro 7 - Resultados do Objetivo 4

Objetivo 4	Alcançar uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos, até 2015
Resultado	23% dos países alcançaram o objetivo 19% ficaram perto do objetivo 26% ficaram longe desse objetivo 32% ficaram muito longe desse objetivo - A percentagem de adultos analfabetos desceu de 18%, em 2000, para 14%, em 2015. - Quase dois terços da população de adultos analfabetos continuam a ser mulheres.
	Brasil: O Brasil não alcançou. Segundo dados mais recentes, 8,7% (cerca de 13 milhões) da população adulta não consegue ler nem escrever. A Unesco constatou problemas na primeira infância, como a falta de creches, no país, reconhecendo, contudo, que o Brasil avançou, precisando de melhorar a qualidade. Desafios do Brasil: Reduzir o analfabetismo funcional e aumentar as taxas de adultos alfabetizados, especialmente nas áreas rurais.

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT, 2015.

Quadro 8 - Resultados do Objetivo 5

Objetivo 5	Alcançar a paridade e a igualdade de gênero	
Resultado	Educação Primária: 69% dos países alcançaram o objetivo 10% ficaram perto do objetivo 21% ficaram longe desse objetivo 0,6% ficaram muito longe desse objetivo	Educação Secundária: 48% dos países alcançaram o objetivo 7% ficaram perto do objetivo 35% ficaram longe desse objetivo 10% ficaram muito longe desse objetivo
	Brasil: O Brasil alcançou . Desafios do Brasil: Melhorar a formação de professores para acabar com a discriminação de gênero; combater a homofobia e, desenvolver uma política nacional de educação sexual e de combate à violência contra as mulheres nas escolas.	

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT, 2015.

Quadro 9 - Resultados do Objetivo 6

Objetivo 6	Melhorar a qualidade de educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos
Resultado	Taxa de alunos/professor na educação primária Taxa de alunos/professor formados na educação primária • O número de alunos por professor diminuiu em 121 dos 146 países, entre 1990 e 2012, no nível primário, mas ainda são necessários mais 4 milhões de professores para garantir a permanência de todas as crianças na escola. • O déficit na oferta de professores qualificados mantém-se em um terço dos países: em vários países da África Subsaariana, menos de 50% é profissionalizado. • A qualidade de educação tem recebido atenção especial desde 2000 e o número de países que realizam avaliações nacionais de aprendizagem duplicou.
	O Brasil não alcançou. Desafios do Brasil: Melhorar a formação dos professores; melhorar o currículo e melhorar as infraestruturas e a segurança das escolas.

Fonte: UNESCO. Relatório de Monitorização Global de EPT 2015.⁴⁷

⁴⁷ 1) Os desafios do Brasil foram anunciados pela coordenadora de Educação da Unesco, Rebeca Otero, em conferência de imprensa para lançamento do Relatório no Brasil. 2) A UNESCO não divulgou a percentagem de países que alcançaram a meta 6 pela complexidade e dificuldade na medição. Os dados brasileiros permitem, segundo a UNESCO, dizer que o país não cumpriu a meta.

A agenda pós 2015 tem novas metas que já estão a ser discutidas e definidas, desde a elaboração do Acordo de Mascate. O documento estabelece um objetivo e metas para a agenda da Educação pós-2015, que foram levadas ao Fórum Mundial de Educação da Coreia do Sul.

Algumas das metas são as mesmas, como os cuidados na primeira infância, e outras são novas – caso da meta de financiamento, pois, segundo a Unesco Brasil, para alcançar as outras metas, o financiamento é fundamental.

Desde 2000, foram 38 os países que aumentaram o seu compromisso em 1% ou mais do PIB. Entretanto, o financiamento continua a ser um grande obstáculo em todos os níveis de educação.

Segundo o *Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios* há a necessidade de aumentar o investimento em educação. De uma maneira geral, apesar de muitos governos terem aumentado o seu investimento, a educação ainda não recebe financiamento suficiente. Será preciso gastar 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) para assegurar um ensino de qualidade e as nações ricas precisarão aumentar a ajuda aos países pobres em US\$ 22 bilhões por ano para garantir que as novas metas educativas que estão a ser estabelecidas para serem atingidas até 2030 possam ser alcançadas.

O Relatório ressalta que, em muitos países, a educação não é prioridade; em 2012, representou apenas 13,7% dos gastos dos países, abaixo do que recomenda a UNESCO: 15% a 20% do orçamento ou entre 4% e 6% do PIB. A nível mundial, em 2012, dos 142 países acerca dos quais existem dados disponíveis, apenas 39 gastaram 6% ou mais do PIB em educação. O número aumentou em relação ao ano de 1999, em dos 116 países de que há dados disponíveis, apenas 18 gastaram 6% ou mais do PIB em educação. O Brasil, segundo dados do INEP, tem vindo a cumprir o investimento recomendado pela UNESCO, tendo atingido um investimento de 6,6% do PIB.

Apesar disso, o país deve fazer um esforço para aumentar o investimento, pois ainda está abaixo dos 10% previstos na meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá ser posto em prática nos próximos dez anos.

Ainda segundo o *Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*, há muitos desafios a enfrentar, entre eles a educação deficiente e as elevadas taxas de abandono, sendo a qualidade de ensino o principal desafio. A baixa qualidade da aprendizagem, no Nível Primário, ainda faz com que milhões de crianças deixem a escola sem terem aprendido as noções básicas. O relatório ainda

aponta para a desigualdade social como um dos entraves ao acesso à educação de qualidade e a gestão e formação de professores como condição essencial para melhorar a qualidade da educação.

Para medir os avanços em termos da educação, a UNESCO estabeleceu um *ranking* dos países, em que o Brasil não consta, ao contrário de todos os outros países da América Latina, em virtude de não ter concordado com a metodologia utilizada para a seriação.

Como já foi dito, houve bastantes progressos, na área da Educação, em todo o mundo, desde 2000; porém, não foram suficientes para atingir as metas pretendidas. Apesar dos esforços dos governos, da sociedade civil e da comunidade internacional, o mundo não alcançou a Educação para Todos, apresentando resultados moderados. Logo, muito há ainda a fazer para melhorar a educação mundial, garantindo, a todos, uma educação de qualidade e a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. O *Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios* representa um contributo relevante de apoio aos países, oferecendo avaliações e análises rigorosas para assegurar o desenvolvimento de novas políticas.

Relativamente ao Brasil, há todo um trabalho que ainda tem de ser feito, como: reduzir o analfabetismo dos adultos e garantir educação de qualidade aos jovens e às crianças com menos de 5 anos de idade; procurar mais investimentos; gerir eficazmente os recursos, através de um melhor planeamento - estabelecendo prioridades para a sua alocação - e aplicando-os melhor, evitando desperdícios.

3.5. Gestão de Recursos

3.5.1. FUNDEF

Criado pela Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério) foi implantado, nacionalmente, em janeiro de 1998, em todas as unidades da federação, na mesma altura em que começou a ser posto em prática o novo sistema de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, tendo vigorado durante dez anos (de 1996 a 2006). Tratou-se de um fundo administrativo, o que significa que não gerou novos recursos, tendo, simplesmente, distribuído os que já

existiam de forma distinta, extensível a todas as principais fontes do Estado e da receita municipal.

Com a implementação do FUNDEF houve uma mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, ao vincular-se a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 determina que 25% das receitas dos Estados e dos Municípios sejam destinados à Educação⁴⁸. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (representando 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficaram reservados ao Ensino Fundamental.

O FUNDEF revolucionou a oferta do Ensino Fundamental, no Brasil, e teve o grande mérito, enquanto política pública, de criar as condições para a universalidade. Do ponto de vista de Semeghini (2001b), o marco zero dessa universalidade encontra-se na Constituição de 1988 e na descentralização das redes de ensino nacionais, que, de acordo com a sua história, eram desiguais. Com este Fundo, ter-se-ia, depois de décadas, uma ferramenta com capacidade de intervir em locais em que realmente fosse necessária, disponível para alunos e professores, por todas as redes de ensino, sem que fosse circunscrita a locais designados como ilhas de excelência. Porém, de acordo com os estudiosos, o FUNDEF apresentava uma grande fragilidade porque financiava, exclusivamente, o Ensino Fundamental, excluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, que também pertencem à Educação Básica.

Por isso, em 2006, para corrigir esta fragilidade, foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que se destinava a financiar a Educação Básica no seu todo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, unificando-a com relação às políticas nacionais de financiamento.

3.5.2. FUNDEB

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, substituiu o FUNDEF. Ao contrário deste último, o FUNDEB investe em toda a Educação Básica: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e

⁴⁸ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

na educação de jovens e adultos, dando prioridade a 11 faixas constituídas da Educação Infantil, 1ª à 4ª série urbana, 1ª à 4ª série rural, 5ª à 8ª série urbana, 5ª à 8ª série rural, Ensino Médio urbano, Ensino Médio rural, Ensino Médio profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além da Educação Indígena e de Quilombolas. Terá uma duração de 14 anos (de 2006 a 2020), sendo o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) responsável pela sua administração e pela divulgação das previsões de recursos para o período a seguir.

O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contabilística e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, quase exclusivamente, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além destes recursos, o FUNDEB é ainda composto, a título de complementaridade, por uma parte dos recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, o seu valor por aluno não atinja o mínimo definido nacionalmente; cabe, deste modo, à União complementar os recursos dos fundos, de forma progressiva, até alcançar 10% da contribuição dos Estados e Municípios, a partir do quarto ano de vigência do Fundo.

Todos os anos é fixado um valor mínimo nacional por aluno e, sempre que o valor no âmbito de cada Estado for inferior ao mínimo fixado a nível nacional, o governo federal complementarará esses recursos.

Independentemente da sua origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

O FUNDEB começou a ser implementado a 1 de janeiro de 2007, ficando plenamente concluído em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e a contribuição dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a formação do fundo atingiu os 20%. A sua implementação foi programada, de maneira gradual, nos quatro primeiros anos, sendo a previsão de aplicação dos recursos feita de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior.

O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, transferência e aplicação dos recursos do FUNDEB são exercidos, junto dos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim. O Ministério da Educação atua na capacitação dos membros dos Conselhos.

A transferência de recursos do governo federal para o FUNDEB aumentou de R\$ 2 bilhões, em 2007, para R\$3,2 bilhões, em 2008 e R\$5,1 bilhões, em 2009 (Fig. 1). A partir de 2010, o seu valor passou para o correspondente a 10% da contribuição total dos Estados e Municípios de todo o país.

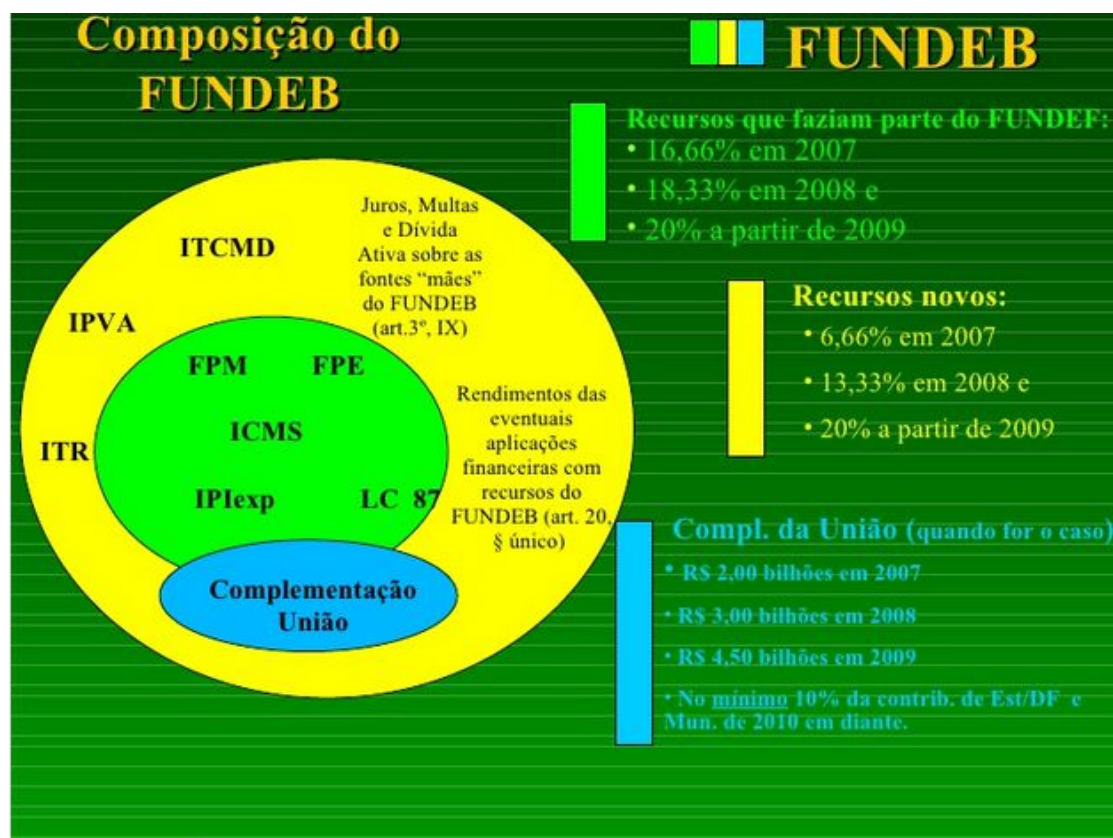


Figura 1- Composição do FUNDEB
Fonte: FNDE. Manual do FUNDEB. Presidência da República. MEC. 2008.⁴⁹

Segundo dados estatísticos do FNDE (dados financeiros do SIAFI-Sistema Integrado de Administração Financeira), a estimativa de receita do FUNDEB para o ano de 2013 foi de R\$ 102.002.189.900,00 para os Estados, Distrito Federal e Municípios e R\$ 9.180.197.100,00 de complementação da União, perfazendo uma estimativa total de R\$ 111.182.387.000,00.

Na prática, o valor total que foi distribuído pelo FUNDEB, no ano de 2012, foi de R\$ 106.618.240.995,18, sendo R\$ 96.246.032.800,97 arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios e R\$ 10.372.208.194,21 de complementação da União. No ano de 2013, o valor total distribuído pelo FUNDEB foi de R\$ 116.661.483.071,82, sendo R\$ 107.389.764.266,91 arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios

⁴⁹ Figura 01 – dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em: 28.04.2015.

e R\$ 9.271.804,91 de complementação da União. Em 2014, o valor total distribuído pelo FUNDEB foi de R\$126.189.142.174,06, sendo R\$ 115.329.696.274,23 arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios e R\$ 10.859.445.899,83 de complementação da União (Tabela 15).

Tabela 11 - Distribuição da Receita do FUNDEB

	2010	Contribuição	Complementação da União	Total
Brasil	Estados	R\$ 52.512.168.494,18	R\$ 1.710.196.275,90	R\$ 39.594.595.083,55
	Municípios	R\$ 25.750.373.247,27	R\$ 3.643.113.817,78	R\$ 44.021.256.751,58
	Total	R\$ 78.262.541.741,45	R\$ 5.353.310.093,68	R\$ 83.615.851.835,13
	2011	Contribuição	Complementação da União	Total
Brasil	Estados	R\$ 59.138.272.330,41	R\$ 2.921.551.577,69	R\$ 45.350.081.293,55
	Municípios	R\$ 29.745.952.169,27	R\$ 6.407.358.870,08	R\$ 52.863.053.653,90
	Total	R\$ 88.884.224.499,68	R\$ 9.328.910.447,77	R\$ 98.213.134.947,45
	2012	Contribuição	Complementação da União	Total
Brasil	Estados	R\$ 64.342.471.017,48	R\$ 3.262.997.466,92	R\$ 48.845.419.718,61
	Municípios	R\$ 31.903.561.783,49	R\$ 7.109.210.727,29	R\$ 57.772.821.276,57
	Total	R\$ 96.246.032.800,97	R\$ 10.372.208.194,21	R\$ 106.618.240.995,18
	2013	Contribuição	Complementação da União	Total
Brasil	Estados	R\$ 72.223.747.198,51	R\$ 2.846.738.691,98	R\$ 52.538.815.214,61
	Municípios	R\$ 35.166.017.068,41	R\$ 6.424.980.112,93	R\$ 64.122.667.857,21
	Total	R\$ 107.389.764.266,91	R\$ 9.271.718.804,91	R\$ 116.661.483.071,82
	2014	Contribuição	Complementação da União	Total
Brasil	Estados	R\$ 77.611.413.371,52	R\$ 3.236.086.378,16	R\$ 56.178.619.188,63
	Municípios	R\$ 37.718.282.902,71	R\$ 7.623.359.521,67	R\$ 70.010.522.985,43
	Total	R\$ 115.329.696.274,23	R\$ 10.859.445.899,83	R\$ 126.189.142.174,06

Fonte: FNDE. Financiamento/FUNDEB. Dados Financeiros (SIAFI).⁵⁰

⁵⁰ Tabela 15 – dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/repasso-de-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 11.05.2015.

Os recursos do FUNDEB devem ser empregados exclusivamente em ações de manutenção e de desenvolvimento da Educação Básica Pública, particularmente na valorização do magistério. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas (objeto de convênio) apuradas no último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Com base nos dados consolidados do Censo Escolar do ano anterior, são definidos os coeficientes de distribuição dos recursos do FUNDEB para cada Estado e para os Municípios, conforme se pode ver no Quadro 10.

Quadro 10 - Critérios de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do FUNDEB

Segmento da educação básica	Matrículas nas escolas			
	Estaduais	Distritais	Municipais	Conveniadas (*)
Educação infantil (creches)	Não	Sim	Sim	Sim
Educação infantil (pré-escola)	Não	Sim	Sim	Sim (por 4 anos)
Ensino fundamental regular	Sim	Sim	Sim	Não
Ensino médio	Sim	Sim	Não	Não
Educação especial	Sim	Sim	Sim	Sim
Educação de jovens e adultos (ensino fundamental)	Sim	Sim	Sim	Não
Educação de jovens e adultos (ensino médio)	Sim	Sim	Não	Não

(*) A partir de 2008

Fonte: FNDE. Manual do FUNDEB. Presidência da República. MEC, 2008. ⁵¹

3.5.3. FUNDEF *versus* FUNDEB

Com a criação do FUNDEB para substituir o FUNDEF, houve uma ampliação da distribuição de recursos – que passaram a abranger toda a Educação Básica - tendo a percentagem de arrecadação aumentado de 15% para 20%; paralelamente, foi alargado o leque de impostos que passaram a contribuir para o fundo (Quadro 11).

⁵¹ Quadro 10 – disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em: 28.04.2015.

Quadro 11 - Comparação entre FUNDEF e FUNDEB

FUNDEF	FUNDEB
Criado pela EC nº 14/96 e Regulamentado pela Lei nº 9.424/96.	Criado pela EC nº 53/2006 e Regulamentado pela Lei nº 11.494/07e pelo Decreto nº 6.253/2007.
Vigência de 10 anos (de 1966 a 2006).	Vigência de 14 anos (2006 a 2020).
Destinava-se apenas ao Ensino Fundamental • Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e remuneração condigna do magistério.	Passou a abranger todo o Ensino Básico: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. • Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e remuneração condigna dos trabalhadores da educação.
Fontes do FUNDEF: (15%) ICMS – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços FPE – Fundo de Participação dos Estados FPM – Fundo de Participação dos Municípios 10% do IPI – Imposto sobre Produto Industrializado transferido para os Estados	Fontes do FUNDEB: (20% a partir do 3º ano) ICMS – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços FPE – Fundo de Participação dos Estados FPM – Fundo de Participação dos Municípios IPIexp – Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações Lei Kandir (LC nº 87/96). ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores 50% do ITR – Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios As receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas.
Recursos distribuídos com base no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental público presencial de cada Município ou Estado ⁵² .	Recursos distribuídos com base no número de alunos da Educação Básica pública presencial de cada Município ou Estado.
Quota única.	27 fundos, um para cada Estado e o Distrito Federal.
60% do recursos do FUNDEF devem ser alocados pelos Estados e Municípios para pagamento de salários dos professores em efetividade de funções.	60% do recursos do FUNDEB devem ser repassados pelos estados e municípios para salário dos professores em efetivo exercício.
Tinha como objetivos garantir a aplicação de recursos públicos na educação fundamental (1ª a 8ª série) e corrigir a má distribuição dos recursos entre as diversas regiões do país.	Tem como objetivos a universalização da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio); promover a equidade; melhorar a qualidade do ensino e valorizar os profissionais de educação (criação de piso salarial ⁵³ nacional).

Fonte: MEC. Assessoria de Comunicação Social. Brasília.⁵⁴

⁵² Os recursos do FUNDEF poderiam ser gastos com a educação de jovens e adultos, porém, as matrículas não eram computadas para efeito da distribuição do recurso.

⁵³ Corresponde, em Portugal, ao salário mínimo nacional.

⁵⁴ Quadro 11 – dados disponíveis em: ftp://ftp.fnide.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf. Acesso em: 28.04.2015. Este Quadro tem por base a versão da Proposta de Emenda Constitucional aprovada na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em 07/11/2006.

Criado com o objetivo de garantir recursos para o Ensino Básico, proporcionar uma distribuição mais justa dos mesmos, baseada no número de alunos matriculados e, valorizar e melhorar a qualidade dos professores, o FUNDEB tem-se revelado uma política de inclusão social bem-sucedida.

Porém, de acordo com Semeghini (2001a), os indicadores de qualidade do ensino público apresentados mostram que a qualidade ainda não é satisfatória.

3.6. Sistemas de Avaliação (ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio e SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil)

Desde a década de 90, o sistema de avaliação brasileiro tem desenvolvido vários mecanismos em todos os níveis educativos. Segundo Marchelli (2010), os sistemas educativos avaliam, normalmente, duas dimensões: a aprendizagem, que diz respeito à soma de conhecimentos do aluno, sendo essa a principal finalidade do sistema; e a escola, que diz respeito aos meios que o Estado utiliza para realizar aquela finalidade.

No Brasil, houve uma verdadeira revolução em termos de informações educativas e avaliações. A alta qualidade dos estudos realizados transformou-os num instrumento indispensável para o planejamento e execução das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC). Com base nesses estudos, o Governo consegue gastar menos ao utilizar os recursos com mais eficácia.

O ponto de partida foi a conversão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) num organismo autónomo, dotado de recursos próprios. O INEP é responsável por todo o sistema de recolha, avaliação e armazenamento de informação sobre todos os aspetos da educação, no país.

A qualidade do trabalho realizado pelo INEP granjeou-lhe respeito internacional. Com os avanços obtidos nos sistemas de avaliação e informação, o Brasil participa, agora, internacionalmente em estudos comparativos, como o *World Educational Indicators* (WEI), elaborado pela UNESCO, em conjunto com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), ou o estudo do PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que possibilitam um estudo preciso de diagnóstico da situação do Brasil em comparação com os outros países.

Hoje, na Educação Básica, estão em vigor o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), que avalia os alunos à saída do Ensino Médio e o SAEB (Sistema de Avaliação

da Educação Básica), cujo objetivo é possibilitar indicadores para a monitorização do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a formulação de políticas, por parte das entidades federais, dirigidas à melhoria da qualidade do ensino. Os participantes do SAEB são alunos das 5ª e 9ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, que fazem provas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.6.1 Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)

O ENEM foi criado, em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante no final da Educação Básica, procurando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, tendo sido implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao Ensino Superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinada com os seus processos seletivos próprios.

O ENEM também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

3.6.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil é uma avaliação externa em larga escala, aplicada desde 1990, de dois em dois anos, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

O SAEB afere não só o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, mas, também, a qualidade de ensino nas escolas do País. É reconhecido como um dos sistemas de avaliação mais sofisticados do mundo na avaliação do desempenho escolar.

O objetivo do SAEB/Prova Brasil é realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira. As informações produzidas por essa avaliação visam subsidiar a formulação, reformulação e a monitorização das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, cujas políticas incluem ações voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade da educação no país, a equidade e eficiência do ensino, de que são exemplo as ações para a correção da distorção idade-série.

A metodologia do SAEB/Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, utilizando uma escala de pontuação única que descreve capacidades e competências desenvolvidas pelos alunos. Além dos estudantes, também os diretores e professores respondem a Questionários Socioeconômicos. As escolas avaliadas pelo SAEB/Prova Brasil dividem-se em dois grupos: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas por amostra, através de sorteio. Além disso, o SAEB procura, igualmente, fornecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão relativamente aos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas áreas e anos avaliados.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala (Fig. 2):



Figura 2 - Avaliações do SAEB.

Fonte: INEP/SAEB, 2015⁵⁵.

- Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): é uma avaliação censitária, envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais,

⁵⁵ Figura 02 – disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 21.04.2015.

estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por entidade federativa.

Os resultados da Anresc (Prova Brasil) subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – composto por indicadores de desempenho e de fluxo escolar – e estão disponíveis ao público em geral, que é convidado a monitorizar o desempenho das escolas e municípios e, ao mesmo tempo, acompanhar as políticas públicas adotadas pelos diferentes níveis e esferas do governo.

- A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária, envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, fundamentalmente para avaliar os níveis de alfabetização e literacia em Língua Portuguesa, de alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada no SAEB através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. Os dados recolhidos nos processos de avaliação (processo de avaliação por amostragem) possibilitam a elaboração de um diagnóstico sobre o Sistema Educativo no País, permitindo, assim, aos governos e gestores identificar potencialidades e pontos fracos das políticas educativas delineadas, a nível local e nacional, e os seus desdobramentos nas instituições educacionais. Considerando a extensão territorial do Brasil, e, conseqüentemente, a diversidade dos sistemas educativos, os resultados dessas avaliações são fundamentais para que os governos locais discutam, no âmbito das suas secretarias, as medidas passíveis de solucionar os problemas identificados.

Na edição de 2013 da Anresc/Prova Brasil, a divulgação dos resultados teve como referência o Censo Escolar de 2013, o que significa que apenas as escolas declaradas no Censo Escolar 2013 têm os seus resultados divulgados.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2013 (Quadros 12, 13 e 14), é possível calcular a proporção de alunos cujas aprendizagens são adequadas à sua etapa escolar.

Quadro 12 - Aprendizado dos Alunos de Minas Gerais (Todas as Escolas)

Todas as Escolas	
Português, 5º an	Dos 265.917 alunos, 146.845 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 55% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.
Português, 9º ano	Dos 246.954 alunos, 83.471 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 34% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino.
Matemática, 5º ano	Dos 265.917 alunos, 135.998 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 51% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino.
Matemática, 9º ano	Dos 246.954 alunos, 50.210 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 20% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino.

Fonte: Prova Brasil 2013, Inep.⁵⁶

Quadro 13 - Aprendizado dos Alunos de Minas Gerais (Escolas Estaduais)

Escolas Estaduais	
Português, 5º ano	Dos 102.228 alunos, 60.178 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 58 % é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.
Português, 9º ano	Dos 176.160 alunos, 59.663 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 33% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino.
Matemática, 5º ano	Dos 102.228 alunos, 55.299 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 54% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino.
Matemática, 9º ano	Dos 176.160 alunos, 35.668 demonstraram o aprendizado adequado, ou seja, 20% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino.

Fonte: Prova Brasil 2013, Inep.

⁵⁶ Quadros 12 à 14 – dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/aprendizado>. Acesso em: 22.04.2015.

Quadro 14 - Aprendizagem dos Alunos de Minas Gerais (Escolas Municipais)

Escolas Municipais	
Português, 5º ano	Dos 163.458 alunos, 86.474 evidenciaram as aprendizagens adequadas, isto é, 53% é a proporção de alunos com as adequadas competências de leitura e interpretação de textos até ao 5º ano, na rede pública de ensino.
Português, 9º ano	Dos 70.346 alunos, 23.460 evidenciaram as aprendizagens adequadas, isto é, 33% é a proporção de alunos com as adequadas competências de leitura e interpretação de textos até ao 9º ano, na rede pública de ensino.
Matemática, 5º ano	Dos 163.458 alunos, 80.502 evidenciaram as aprendizagens adequadas, isto é, 49% é a proporção de alunos com as adequadas competências de leitura e interpretação de textos até ao 5º ano, na rede pública de ensino.
Matemática, 9º ano	Dos 70.346 alunos, 14.224 evidenciaram as aprendizagens adequadas, isto é, 20% é a proporção de alunos com as adequadas competências de leitura e interpretação de textos até ao 9º ano, na rede pública de ensino.

Fonte: Prova Brasil 2013, Inep.

Analisando os três últimos resultados do Prova Brasil, em Minas Gerais (Tabela 17), verifica-se que não só houve uma evolução de um ano para o outro, como os resultados se situam acima do resultado para o resto do Brasil (Tabela 16). Essa tendência só não se verificou nos resultados de matemática do 9º ano, em 2013, diminuindo 2% entre 2011 e 2013 (de 22% para 20%), embora fosse superior em 1% ao resultado de 2009 (19%).

Comparando as Tabelas 17 e 16, com os resultados de Minas Gerais e os do Brasil, respetivamente, verifica-se que os resultados de Minas Gerais são significativamente superiores aos do Brasil, o que mostra que o Estado de Minas Gerais tem tido uma evolução superior à do resto do país.

Tabela 12 - Proficiência (Todas as Escolas no Brasil) em (%)

Todas as Escolas						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	30%	10%	33%	12%	35%	11%
Português	32%	23%	37%	22%	40%	23%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.⁵⁷

⁵⁷Tabelas 16, 18 e 20 – dados disponíveis em: <http://www.gedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 22.04.2015.

Tabela 13 - Proficiência (Todas as Escolas de Minas Gerais) em (%)

Todas as Escolas						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	49%	19%	50%	22%	51%	20%
Português	47%	31%	51%	33%	55%	34%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.⁵⁸

A Tabela 19 mostra como, em Minas Gerais, a maioria dos resultados escolares das escolas estaduais evoluíram, comparativamente com os resultados das escolas do resto do Brasil (Tabela 18), com exceção da Matemática do 5º ano, que baixou 1% de 2009 para 2011 (de 52% para 51%), embora tenha registado uma recuperação de 3% em 2013 (de 51%, em 2011, para 54%) e da matemática do 9º ano, que baixou 2% de 2011 para 2013 (de 22% para 20%), embora se situasse 1% acima do resultado de 2009.

Tabela 14 - Proficiência (Escolas Estaduais no Brasil) em (%)

Escolas Estaduais						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	34%	11%	36%	12%	42%	12%
Português	36%	24%	40%	23%	47%	25%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.

Tabela 15 - Proficiência (Escolas Estaduais de Minas Gerais) em (%)

Escolas Estaduais						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	52%	19%	51%	22%	54%	20%
Português	50%	31%	53%	33%	58%	34%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.

A Tabela 21 mostra que os resultados das escolas municipais de Minas Gerais não são muito diferentes dos que constam da Tabela 17, verificando-se, quando comparados com os das escolas municipais do resto do país (Tabela 20), que houve uma

⁵⁸Tabela 17, 19 e 21 – dados disponíveis em: <http://www.qgedu.org.br/estado/113-minas-gerais/proficiencia>. Acesso em: 22.04.2015.

evolução em todos os resultados, exceto na matemática do 9º ano, em 2013, que baixou 2% entre 2011 e 2013 (de 22% para 20%), tendo, porém, ficado 3% acima do resultado de 2009 (17%).

Tabela 20 - Proficiência (Escolas Municipais no Brasil) em (%)

Escolas Municipais						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	28%	9%	31%	11%	32%	10%
Português	30%	20%	35%	20%	38%	21%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.

Tabela 21 - Proficiência (Escolas Municipais de Minas Gerais) em (%)

Escolas Municipais						
	2009		2011		2013	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Matemática	47%	17%	49%	22%	49%	20%
Português	45%	29%	50%	33%	53%	33%

Fonte: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep.

O Ideb utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta do Brasil é alcançar a média de 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como os Estados Unidos, o Canadá, a Inglaterra e a Suécia.

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), em 2007, o Ideb sintetiza, num único indicador, dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país:

1. Fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos;
2. Aprendizagem: corresponde aos resultados dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e pela Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926,

sendo 84% deles (13.188.037) de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros.

A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.293 municípios tiveram Ideb calculado para a rede pública.

Na rede federal, o Ideb aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais. (Inep/MEC, Ideb 2013)

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) relativos a 2013 mostram que o Ensino Fundamental registou uma melhoria e que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 0,3 pontos, em 2007 e 2013, e em 0,4 pontos, em 2009 e 2011. O Ideb nacional de 2013 (5,2) ficou 0,2 pontos acima do de 2011 (5,0) (Tabela 22).

Tabela 22 - Resultados do Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.⁵⁹

Já nos anos finais, a meta não foi cumprida apenas em 2013 (4,2), ficando 0,2 pontos abaixo da meta que era de 4,4. (Tabela 23). Em 2007 (3,8) e 2009 (4,0), ficou com 0,3 pontos acima da meta para esses anos, que era de 3,5 e 3,7, respectivamente. Em 2011 (4,1), ficou 0,2 pontos acima da meta que foi de 3,9.

⁵⁹ Tabelas 22 à 27 – disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 27.04.2015. Os campos marcados atingiram a meta.

Tabela 23 - Resultados do Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL – Anos Finais do ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.

Para a 4ª série/5º ano, a Rede Estadual de Minas Gerais, no ano de 2007, apresentou um Ideb de 4,9, ficando 0,1 pontos abaixo da meta, que era 5,0 (Tabela 24). Já nos anos de 2009, 2011 e 2013, a Rede Estadual de Minas Gerais apresentou um Ideb acima das metas: 2009 (5,8), Meta (5,3), 0,5 pontos acima da meta; 2011 (6,0), Meta (5,7), 0,3 pontos acima da meta e, 2013 (6,2), Meta (5,9), 0,3 pontos acima da meta.

Tabela 24 - Ideb 2013 – 4ª série/5º ano (Rede Estadual)

Ideb Observado									
Estado	2005	2007	2009	2011	2013				
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2				
Metas Projetadas									
Estado		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais		5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.

Para a 8ª série/9º ano, a Rede Estadual de Minas Gerais apresentou, nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013 um Ideb acima das metas: 2007 (3,7), Meta (3,6), ou seja, 0,1 pontos acima da meta; 2009 (4,1), Meta (3,8), 0,3 pontos acima da meta; 2011 (4,4), Meta (4,0), 0,4 pontos acima da meta e, 2013 (4,7), Meta (4,4), ou seja, 0,3 pontos acima da meta (Tabela 25).

Tabela 16 - Ideb 2013 – 8ª série/9º ano (Rede Estadual)

Ideb Observado									
Estado	2005	2007	2009	2011	2013				
Minas Gerais	3.6	3.7	4.1	4.4	4.7				
Metas Projetadas									
Estado		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais		3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.

Para a 4ª série/5º ano, a Rede Municipal de Belo Horizonte, no ano de 2007, apresentou um Ideb de 4,4, ficando 0,2 pontos abaixo da meta que era 4,6. (Tabela 26) Já nos anos de 2009, 2011 e 2013, a Rede Municipal de Belo Horizonte apresentou um Ideb acima das metas: 2009 (5,3), Meta (5,0), 0,3 pontos acima da meta; 2011 (5,6), Meta (5,4), 0,2 pontos acima da meta e, 2013 (5,7), Meta (5,6), 0,1 pontos acima da meta.

Tabela 17 - Ideb 2013 – 4ª série/5º ano (Rede Municipal)

Ideb Observado									
Município	2005	2007	2009	2011	2013				
Belo Horizonte	4.6	4.4	5.3	5.6	5.7				
Metas Projetadas									
Município		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Belo Horizonte		4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.

Para a 8ª série/9º ano, a Rede Municipal de Belo Horizonte, no ano de 2007, apresentou um Ideb de 3,4, ficando 0,3 pontos abaixo da meta que era 3,7. Já no ano de 2009 e 2013, a Rede Municipal de Belo Horizonte atingiu a meta, que era de 3,8 e 4,5 respectivamente (Tabela 27). Em 2011, a Rede Municipal de Belo Horizonte apresentou um Ideb de 4,5, correspondendo a 4 pontos acima da meta, que era de 4,10.

Tabela 18 - Ideb 2013 – 8ª série/9º ano (Rede Municipal)

Ideb Observado									
Município	2005	2007	2009	2011	2013				
Belo Horizonte	3.7	3.4	3.8	4.5	4.5				
Metas Projetadas									
Município		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Belo Horizonte		3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6

Fonte: INEP/MEC, Ideb 2013.

Apesar de, no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, o Brasil não ter cumprido a meta do Ideb para 2013, situando-se 0,2 pontos abaixo da meta (que era de 4,4), o estado de Minas Gerais e o município de Belo Horizonte conseguiram-no, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.7 Municipalização do Ensino Fundamental

A municipalização do ensino tem vindo a ser discutida, desde há bastante tempo, como o aspeto primordial para que se alcance melhorias na qualidade do ensino, no país. Segundo Fernandes e Freitas (2003), uma das metas da municipalização do ensino é procurar aumentar a qualidade do ensino, opinião partilhada por Cassuce (2011), para quem isso equivaleria, igualmente, a ampliar a distribuição de rendimentos e a democratização no país.

O processo de Municipalização do Ensino, no Brasil, começou a ser idealizado por Anísio Teixeira, em 1920, associado à doutrina política e social da Constituição de 1946. No pensamento de Anísio Teixeira (1957), a municipalização visava claramente a melhoria do ensino. A descentralização era vista como positiva, pois aproximaria os administradores da realidade administrada, o que os tornaria mais capazes de administrar eficaz e competentemente os poucos recursos destinados à educação.

Na perspetiva de Martins (2003), a democracia exercida em menor escala facilita a solução dos problemas. A comprovada ineficiência dos sistemas de ensino centralizados, sustenta, segundo a autora, a noção que uma administração municipal é a fórmula mais eficiente de gestão, face à heterogeneidade dos municípios, até pela proximidade com o Poder Executivo o que permite, de alguma maneira, influenciar este poder.

Em 1957, Anísio Teixeira apresentou as suas ideias num Congresso Nacional de Municipalidades. Inspirou-se no modelo norte-americano de educação, de tradições fortemente locais, defendendo que a municipalização do ensino primário ofereceria vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica, já que o município teria as competências de organização, administração e execução, ficando, apenas, a supervisão a cargo do Estado. Em termos sociais, seria benéfico o professor ser um elemento local; pedagogicamente, havia todas as vantagens em que o currículo escolar refletisse a cultura local. Anísio Teixeira (1957) entendia que a mudança se impunha e que a municipalização do ensino era a única solução viável para que o ensino primário melhorasse o seu padrão.

Para muitos autores, contudo, a municipalização da educação não poderia ser definida como a mera transferência de encargos e serviços da União e do Estado para o Município. Tratava-se de um projeto educacional que deveria conduzir à inclusão de todos os segmentos da população, em total regime de colaboração técnica e financeira entre as entidades federativas.

Both (1997, p. 78) definia a municipalização como “transferência da administração e desenvolvimento do Ensino Fundamental para o município realizada de forma gradual, progressiva e diferenciada, acompanhada dos recursos por parte da União e do próprio Estado.”

O termo municipalização relaciona-se com outros como descentralização e desconcentração, apontando para uma maior democratização e racionalização. Desde 1988, a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público são os alicerces que sustentam a atuação do Município.

No Brasil, a descentralização está relacionada com a transmissão voluntária, total ou parcial, do controlo do Ensino Básico dos Estados para os Municípios. Contudo, o processo de municipalização só ganhou força na segunda metade dos anos 90, decorrente de várias iniciativas do Poder Público para incentivar a descentralização, que se estendeu ao ensino, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a Emenda Constitucional 14/96 (FUNDEF), a Lei 9.424/96 e o Decreto Federal 2.264/97.

A instituição do FUNDEF foi um grande incentivo para o processo de municipalização do ensino, pois as transferências do fundo acompanhariam os alunos, já que as verbas seriam proporcionais ao número de matrículas no Ensino Fundamental. Como refere Mendes (2001), com este fundo, a alocação dos recursos passou a estar

associada ao número de alunos matriculados, sendo dissociada da liquidez financeira do município. Esta nova configuração, permite aos municípios com poucos recursos oferecer um ensino de qualidade, levando os gestores municipais a mobilizarem-se no sentido de que mais alunos frequentem as escolas.

A municipalização do Ensino Básico começou a ser concretizada, resultando na criação de sistemas públicos, inicialmente, a nível estadual, através das Constituições Federais (CFs) de 1934 e 1946, e, na esfera municipal, através da CF de 1988 (Cury *et al.*, 1996). As várias mudanças introduzidas pela legislação estimularam os municípios a investir no Ensino Fundamental.

No processo de municipalização do Ensino Fundamental, além das transferências de novas matrículas, houve, igualmente, a transferência das matrículas das escolas estaduais para as escolas municipais. Este processo ocorreu de várias formas, desde o aumento do número de alunos por escola, à construção de novas escolas e à transferência de escolas da tutela do Estado para a dos municípios.

Antes desse processo de municipalização do ensino, o Brasil estava na cauda da América latina, atrás de países como o México e a Argentina, no que respeita à qualidade da educação, devido à pouca atenção que, historicamente, sempre prestara a esta questão e à acelerada expansão do acesso ao Ensino Fundamental que posteriormente ocorreu, de forma desordenada, nas últimas décadas.

A situação é, hoje, bastante distinta, como o comprova o *ranking* mundial de educação, divulgado em maio de 2015, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Nesse *ranking*, entre 76 países avaliados, o Brasil ocupa a 60ª posição, à frente da Argentina (62ª), da Colômbia (67ª) e do Peru (71ª).

Juntamente com a universalização do Ensino Fundamental, deu-se o processo de municipalização da sua gestão. Muitos estudiosos vêem a descentralização de um Sistema Educativo como uma forma de gestão capaz de oferecer uma educação de melhor qualidade, comparativamente com um sistema centralizado, na medida em que, no sistema descentralizado, a gestão é mais flexível e transparente, melhora a sua eficácia e responsabilização (*accountability*), além de favorecer a participação da família e da comunidade no processo educativo.

Estudos de Álvarez *et al.* (2006), Gertler *et al.* (2006) e Skoufias e Shapiro (2006), mostram que, no México, os resultados encontrados indiciam impactos positivos

da descentralização sobre o desempenho dos alunos, principalmente quando combinada com políticas de responsabilização (*accountability*) relativamente aos gestores locais.

Também os estudos de Vegas (2002) revelam que, no Chile, há uma enorme variação nos resultados dos municípios, mas os que apresentam maior sucesso são os que têm sistemas de gestão e responsabilização (*accountability*) claros. Da leitura desses estudos, infere-se que, para que o processo de municipalização no Brasil seja bem-sucedido, é necessário dar mais liberdade de gestão aos secretários e diretores e estabelecer um sistema de metas e incentivos para os diretores e professores.

No Brasil, mais de 60% dos municípios têm menos de 20 mil habitantes, pouco vigor económico, e dependem, em grande medida, das transferências de dinheiro do Governo Federal; neste contexto, a municipalização do ensino aparece como uma saída para alguns impasses. Os dados do Censo Escolar de 2014 mostram que 56,01% dos alunos do Ensino Fundamental estão sob responsabilidade de redes municipais. Se levarmos em consideração apenas os anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental, de acordo com dados do Ideb 2013, as redes municipais respondem por 81,6% das matrículas da rede pública, nessa etapa.

Os dados mostram que a municipalização do Ensino Fundamental está já em curso mas enfrenta dois grandes problemas: a fragilidade financeira dos municípios, grandemente dependentes da União, e a inexistência de um regime efetivo de colaboração entre Estados e Municípios.

3.7.1 Financiamento

Os recursos da União são redistribuídos através do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Apesar de o FUNDEB ter aumentado o montante de arrecadação proveniente dos vários impostos que contribuem para o fundo, o valor arrecadado ainda é insuficiente, em virtude de ter aumentado, igualmente, o número de alunos abrangidos aquando do alargamento do Ensino Fundamental a todo o Ensino Básico.

Estudos de Pinto (2007) mostram que o investimento por aluno do Ensino Fundamental no Brasil é 6 vezes menor do que o da média dos países da OCDE e do que o de alguns países da América do Sul, ficando à frente, apenas, do Uruguai, do Peru e do Paraguai.

3.7.2 Colaboração

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 consagram o município como uma entidade federativa autônoma, no que diz respeito à formulação e gestão da política educativa, com a criação do seu próprio sistema de ensino. Estes diplomas legais definiram também, com clareza, a colaboração e parceria entre a União, os Estados e os Municípios como a forma mais apropriada de contribuir para uma educação eficiente e eficaz e não-excludente.

O processo de municipalização fortaleceu-se com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que, no § 2 do artigo 211,⁶⁰ define a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios pela via do chamado Regime de Colaboração, um princípio segundo o qual as entidades federativas trabalhariam em conjunto para suprir as deficiências.

Como se pode ver, a estrutura legal que introduz a municipalização e confere aos municípios a preferência na gestão da rede de Educação Infantil e do Ensino Fundamental prevê, igualmente, a existência de um regime de colaboração. No entanto, os moldes em que essa colaboração se processaria nunca foram definidos, nem na letra da lei, nem na prática, o que afetou a organicidade do processo, que, mesmo assim, prosseguiu, mercê do interesse dos Estados, em abrirem mão da sua rede, e dos Municípios, que não obtinham mais verbas.

Por isso, é consensual entre os estudiosos deste domínio que a municipalização vingou, principalmente, nos municípios que tinham mais recursos e detinham já redes autônomas por iniciativa própria.

Hoje, procura-se aperfeiçoar os modelos de municipalização, através da elaboração de um regime de colaboração efetivo e claramente expreso.

A Municipalização da Educação é possível, no âmbito de um município com autonomia administrativa, capacidade de gestão, cooperação e apoio da sociedade organizada e dos órgãos federais e estaduais. De resto, só será eficaz se contribuir para a melhoria do ensino, como preconizava Anísio Teixeira (1957). Mais do que municipalizar, é necessário melhorar a qualidade do ensino e o nível educativo das escolas brasileiras.

⁶⁰ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil

Para Sposati (2000), mais do que *slogans* e filosofias, é necessário agir, estabelecer metas ousadas e firmar compromissos globais de inclusão social, envolvendo a escola e todas as atividades educativas.

A questão da “qualidade do ensino”, que antes era secundária relativamente à prioridade do acesso à escola, é hoje um tópico indispensável e relevante para o interesse público e, nessas condições, tem de ser encarado pela própria sociedade como um todo.

Analisando todo o processo de Municipalização no Brasil, que decorre, claramente, de alguma da legislação em vigor, conclui-se que, para que haja uma educação de qualidade para todos, num país de dimensão continental, é necessário que este seja levado a cabo, de maneira séria, pelo governo, em todas as cidades, de modo a que o objetivo seja atingido. Para tal, mais do que um projeto governamental ou político-partidário, a municipalização do ensino deve ser encarada como um projeto da cidade e discutido pelos seus habitantes.

Além de que se deve dar continuidade a projetos de outras administrações; a descontinuidade administrativa, que ocorre sempre que há mudança de governo, e resulta, frequentemente, dos caprichos dos dirigentes governamentais, mais interessados em deixar a sua marca do que em efetivamente resolver os problemas das populações, é um erro gravíssimo, de consequências irreversíveis, muitas vezes para toda uma geração, causando entraves significativos à melhoria da educação (Gouvêa, 2000).

Mas, para que a continuidade dos projetos seja possível, urge que as escolas brasileiras tenham, realmente, uma gestão democrática, tal como está previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, procurando, assim, oferecer uma educação emancipadora a toda a população.

3.8. Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental Brasileiro

A priori, a proposição para o Ensino Fundamental é a de que a criança ingresse no 1º ano aos 6 anos de idade e conclua, sem interrupções, esse nível de ensino aos 14 ou 15 anos. Porém, o cenário apresentado – evasão, entrada tardia na escola, reprovação, abandono escolar – mostra que o objetivo de conclusão do Ensino Fundamental na idade certa não é alcançado por todos.

Dados fornecidos por instituições oficiais brasileiras revelam que, apesar das melhorias registadas no Sistema Educativo, em particular no acesso às oportunidades de

ensino, que já atinge quase toda a população entre os 6 e os 14 anos, um número muito significativo dos alunos não consegue, na idade prevista, terminar os Ensinos Fundamental e Médio, o que denuncia, claramente, a existência de uma série de desafios que o país deve superar pela educação. Entre eles, contam-se as elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos matriculados no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e a melhoria da qualidade do ensino, o que tem reflexos diretos sobre a eficiência e a eficácia do Sistema de Ensino.

A expansão do Sistema Educativo foi mais notória na década de 80, quando o objetivo era a universalização do Ensino Fundamental e a democratização da educação. O crescimento, em números, do Ensino Fundamental, em que um grande contingente de alunos antes excluídos estava, então, a ser escolarizado, aconteceu sem planejamento, de modo precário, sem que as escolas tivessem sido dotadas de recursos materiais, humanos e técnicos. Isto deu origem a sérios problemas de aproveitamento dos alunos que ainda hoje persistem. Para Mainardes (1998, p.18) “[...] a expansão da oferta garantiu o acesso da maioria da população; o problema da permanência do aluno na escola e sua promoção ainda não foi resolvido”.

Pesquisas nacionais e internacionais apontam a distorção idade-série como um dos principais problemas da educação brasileira atual (Bomeny, 2003). Esta variável permite avaliar quão inadequada pode estar a relação entre a idade dos alunos e a série em que estão inseridos. Bomeny (2003) atribui a esta distorção a responsabilidade pela dificuldade em melhorar o desempenho educativo.

No Brasil, como já foi referido, a LDB (Lei 9.394/96) prevê que a criança ingresse no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo na escola até ao nono ano, concluindo os estudos, nesta modalidade, até aos 14 anos de idade. Quando se olha para os jovens de 15 anos – idade em que todos já poderiam ter concluído o Ensino Fundamental, percebe-se que a maioria não consegue terminar o ciclo, ou fã-lo após a idade prevista, contribuindo para o baixo rendimento das escolas.

Quando o aluno reprova ou abandona os estudos, por um período igual ou superior a dois anos, durante a trajetória de escolarização, acaba por repetir uma mesma série. Nesta situação, pese embora continue os estudos, há um desfasamento em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com os pressupostos legais do país. Para efeitos estatísticos, este aluno será contabilizado como estando numa situação de distorção idade-série.

A distorção idade-série é calculada em anos e representa o desfasamento entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que está a frequentar. Assim, um aluno encontra-se em distorção ou desfasamento idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para a série é de dois ou mais anos.

A distorção idade-série é calculada a partir de dados recolhidos no Censo Escolar. O Censo é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Todas as informações de matrículas dos alunos são reunidas, incluindo a idade destes.

Num Sistema Educativo por série, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a adequada para ingresso no Ensino Fundamental, cuja duração é, normalmente, de 9 anos. Assim sendo, é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o número de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação relativa à idade através do ano de nascimento, é adotado o seguinte critério de identificação dos alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do Ensino Fundamental, cuja idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k .

Este critério justifica-se pelo facto de os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completarem $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1 de janeiro a 31 de dezembro) ainda permanecerem com i anos; daí o critério aqui adotado considerar estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. (INEP).⁶¹

O método de cálculo da Distorção Idade-Série na Rede Municipal do Ensino Fundamental pode ser sistematizado da seguinte forma:

Para a série:

$$\frac{\text{nº de alunos com idade superior à recomendada na série, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas na série, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Para o ciclo:

⁶¹ Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: 11.06.2015.

$$\frac{\text{nº de alunos com idade superior à recomendada, do 1º ao 5º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 1º ao 5º ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

$$\frac{\text{nº de alunos com idade superior à recomendada, do 6º ao 9º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 6º ao 9º ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Para o Ensino Fundamental (EF):

$$\frac{\text{nº de alunos com idade superior à recomendada, do 1º ao 9º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 1º ao 9º ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

O indicador é utilizado como estimativa do fluxo escolar e da eficiência do Sistema Escolar na promoção dos alunos.

3.8.1. Principais fatores que originam a Distorção Idade-Série

Com a ampliação do acesso à educação, que abrangeu alunos de todas as classes sociais e económicas, a distorção idade-série assumiu uma nova dimensão na educação brasileira, principalmente porque as escolas não se prepararam para receber alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, partindo do pressuposto irrealista de que receberiam alunos ideais, sem qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem.

A evasão de um aluno e o seu regresso, a repetência, o abandono e a entrada tardia na escola, são problemas crónicos, que sempre fizeram parte do universo escolar brasileiro, tornando-se os principais fatores que levam à distorção idade-série. São fatores que urge neutralizar, pois, além de causarem a distorção idade-série, aumentam os custos da educação a suportar pelo governo, nomeadamente os de manter um mesmo aluno por dois anos ou mais na mesma série, provocando a queda dos níveis de desempenho e o insucesso escolar.

Na opinião de Gouvêa (2000), o insucesso escolar é uma chaga que se instalou no Sistema Educativo Brasileiro, condenando parte considerável da população. De acordo com a literatura, a repetência, além de ser um dos fatores que originam a distorção, tem consequências muito negativas, tanto para o aluno, como para o Sistema Educativo no seu todo, pois estimula a evasão, prejudica a vida escolar do aluno e gera desperdício de recursos financeiros.

O físico e investigador Sérgio Costa Ribeiro (1991), no início da década de 90, estudou a fundo as estatísticas relativas à educação e concluiu que o grande problema da educação, no Brasil, não era a evasão, como então se acreditava, mas a repetência. Ribeiro (1991) concluiu que as estatísticas do MEC “sobrestimavam a evasão” e “subestimavam a repetência”. Os estudos de Ribeiro (1991; 1992) tiveram repercussão

nacional e reorientaram, de imediato, as políticas do setor. Ele mostrou que o aluno ficava, em média, doze anos na escola para concluir o Ensino Fundamental. De cada 1.000 alunos que se matriculavam na primeira série de uma escola pública, apenas 43 se formavam dentro do tempo mínimo de 8 anos (Ribeiro, 1992). Os seus estudos chamaram a atenção para a “pedagogia da repetência”, o que contribuiu para que a comunidade educacional e a própria sociedade em geral despertassem para os elevados índices de reprovação no Ensino Fundamental brasileiro, principalmente nas escolas públicas (Ribeiro, 1991).

A repetência e a evasão com posterior reingresso são fenômenos correlacionados. Os prejuízos individuais e coletivos da repetência têm sido repetidamente apontados na literatura: estímulo à evasão e favorecimento do autoconceito negativo; congestionamento do sistema de ensino; desperdício de recursos. Mas há outros fatores que interferem no sucesso ou insucesso escolar, de natureza econômica, social ou decorrentes da herança cultural familiar.

O ambiente familiar e o grau de instrução dos pais influem no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Machado e Gonzaga (2007) defendem que o ambiente familiar (educação e rendimento familiar) condiciona o progresso do aluno e que jovens oriundos de um bom ambiente familiar (com mais rendimentos e um nível de educação superior) têm maior probabilidade de não abandonarem a escola, por terem melhores condições para isso.

Nas famílias mais pobres, em que os rendimentos são menores, todos os braços são necessários para garantir o sustento, o que faz com que os filhos tenham de trabalhar desde cedo. Esta entrada precoce no mercado de trabalho pode levar ao abandono da escola, comprometendo o seu capital humano. Nessas famílias, de poucos recursos, o trabalho vem primeiro, relegando a educação para segundo plano. Esta é uma cultura que se perpetua, passando de pais para filhos, de tal forma que estes filhos, quando adultos, formam novas famílias que, provavelmente, devido à sua pouca ou nenhuma formação, continuarão a ser pobres, peças de uma engrenagem que se fecha num ciclo vicioso.

Nas famílias de baixos recursos, qualquer variação negativa no rendimento familiar aumenta a probabilidade da criança ou do jovem abandonar precocemente a escola. O rendimento familiar e o grau de instrução dos pais têm um efeito negativo na probabilidade do aluno ter um desfasamento idade-série.

Segundo Acemoglu e Pischeke (2001), para as famílias de altos rendimentos, o investimento na educação dos filhos verificar-se-á sempre que o custo de aquisição da educação seja menor que os ganhos esperados. Contudo, nas famílias de baixos rendimentos, que são obrigadas a reduzir o consumo no momento de decidir quanto vão gastar com a educação dos filhos, nivela-se a utilidade atingida com e sem esses gastos; por outras palavras, o rendimento familiar ou consumo atual também interferem na decisão de investir no capital humano dos seus filhos. O desconhecimento por parte desses pais quanto aos benefícios que a educação escolar pode trazer para os seus filhos, no futuro, leva-os a optar por empurrá-los para o mercado de trabalho, ainda na fase escolar, prejudicando consideravelmente o seu futuro escolar e profissional.

A lógica de sobrevivência dessas famílias leva-as a pensar no imediato, no dia-a-dia da sua subsistência, num quadro temporal onde não há lugar para planeamentos futuros; a regra de ouro é alocar os poucos recursos existentes à resolução dos problemas imediatos, porque deles depende a sobrevivência (Ramos, 2002). Para estas famílias é impensável planear a 15 anos, investir hoje em Educação Básica a prever a entrada no Ensino Superior.

A escola pública é um dos lugares sociais em que ocorre a apropriação de saberes construídos, sistematizados e acumulados pela humanidade, a partir de uma proposta de formação humana. A presença de alunos no ambiente escolar, durante a trajetória de escolarização, pressupõe que eles desenvolvam as suas capacidades intelectuais, que aprendam a socializar com os pares de maneira afetiva e ética, e se tornem sujeitos autónomos e críticos.

É, portanto, necessário mostrar a essas famílias mais pobres que o investimento em educação não só elevará o nível de escolaridade dos seus filhos, mas permitir-lhes-á auferirem mais rendimentos. Dito de outro modo, o custo/benefício é vantajoso e aumenta as hipóteses de sucesso dos alunos; daí a importância de as famílias valorizarem os resultados escolares. Famílias mais informadas optarão por manter os filhos mais tempo na escola e estimulá-los-ão a investirem mais na educação. Sendo um núcleo privilegiado para desenvolver estratégias educativas, cabe à família incentivar os hábitos de estudo e manter as expectativas educativas dos seus membros (Soares, 2005).

É importante realçar que, nos últimos anos, têm sido implantados programas de aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental público, em vários pontos do País, no contexto de políticas educativas de combate ao insucesso escolar. Esses programas visam corrigir o desfasamento idade-série nos alunos multirrepetentes, de forma a

permitir-lhes retomarem o percurso regular de escolarização, frequentando a série prevista para o seu grupo etário. Um dos grandes desafios das políticas públicas educativas é o de proporcionar às crianças de famílias pobres condições de acesso à escola na idade correta, progredindo na sua vida escolar sem interrupções e adquirindo conhecimento com qualidade.

Para Boudon (1981), nas etapas iniciais da vida escolar, surgem vários desafios que os alunos têm de enfrentar; ao fazerem-no, adquirem as capacidades necessárias para permanecerem na escola, seguindo uma trajetória escolar. Para o autor, nesta etapa da vida escolar, a escola desempenha um papel fundamental, adequando as estratégias pedagógicas e criando mecanismos que possam atenuar as diferenças de herança cultural nas crianças das camadas mais pobres, contribuindo para reduzir a evasão escolar.

Neste contexto, é importante valorizar os professores, que não podem ser tratados como meros executores das políticas públicas educativas. Devem ser vistos como sujeitos com potencial intelectual, peças fundamentais na procura por uma educação de qualidade, comprometidos politicamente com a sua tarefa de educar, e exercendo a sua função de educadores com eficiência e eficácia.

O educador que tem consciência da importância social de seu trabalho está mais comprometido com ele. Nunca é demais insistir na necessidade de se investir numa melhor preparação dos Educadores da escola pública para satisfazer o tipo de clientela que a procura (Moysés, 1995). É vital que os professores se vejam como agentes de mudança e se comprometam politicamente com a tarefa de ajudar a construir sujeitos sociais críticos e bem informados. O bom educador, comprometido com a função de educar, é aquele que se preocupa com a formação do seu aluno, com torná-lo uma pessoa com uma visão crítica da sociedade, um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo, capaz de expressar as suas ideias.

O professor tem o papel mais importante na vida escolar do aluno, pois é dele a responsabilidade pela instrução e educação dos seus alunos, fazendo com que adquiram e dominem os conhecimentos e competências que os tornem capazes de enfrentar os desafios da vida prática, no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

O verdadeiro desafio para a educação brasileira consiste em melhorar os índices de qualidade em todos os níveis e isso está intimamente associado com a valorização dos professores (Souza, 2001).

Ao melhorar a qualidade do educador, promovendo o seu desenvolvimento, o Estado está a contribuir para uma melhor prestação de serviços, a qual, por sua vez, aumenta o nível de aprendizagem dos alunos e diminui as taxas de distorção idade-série, reduzindo, assim, a necessidade de políticas públicas voltadas para as classes de aceleração. De forma a diminuir a necessidade de classes de aceleração resultantes de consecutivas reprovações, é indispensável mudar a instituição escola para que a educação inclusiva e um ensino qualificado que certifique a aprovação com uma aprendizagem real e efetiva possam ser postos em prática (Setúbal, 2000).

Nesta perspetiva, é indispensável que os dirigentes considerem a educação como uma necessidade básica para o desenvolvimento do país e criem uma política educativa cuja aposta seja uma educação de qualidade para todos, independentemente da sua condição socioeconómica.

3.8.2 Consequências da Distorção Idade-Série

O insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, que pode ser levado a perder a autoestima, como para o Sistema Educativo como um todo, onerando, significativamente, os custos da educação pública, pelo facto de o tempo de permanência dos alunos ser superior ao esperado e por demorarem muito tempo a concluir cada etapa.

Há uma vasta literatura sobre o insucesso escolar, chegando-se, frequentemente, à conclusão de que tem um custo muito elevado. Com efeito, gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos tende ao abandono e/ou à evasão.

De acordo com o MEC, o combate ao insucesso escolar requer medidas não só no que diz respeito ao acesso e à permanência, mas, também, ao modo de reverter a situação da fraca qualidade das aprendizagens na Educação Básica.

Do ponto de vista de Arroyo (2000), o caminho para pôr fim ao insucesso escolar, à exclusão e à seletividade do Sistema Escolar, na Educação Básica, passa pela adoção de uma visão humanista, em que a educação tenha como balizas o desenvolvimento humano dos discentes e o seu acompanhamento pedagógico.

O estudo do fenómeno da distorção idade-série parece ser fundamental para a política educativa brasileira, visto que tem impactos sobre a eficiência e a eficácia do Sistema Educativo e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas e

qualitativas da educação, como as taxas de reprovação e de repetência e as condições infraestruturais que, comprovadamente, influenciam o desempenho dos alunos (Vidal *et al.*, 2007).

Dados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), aplicada a alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, e da Prova Brasil, que avalia os 5º e 9º anos, evidenciam que os alunos em atraso escolar apresentam um baixo desempenho, quando comparados com alunos regulares. Daí que, hoje em dia, mais do que a manutenção do acesso à escola, a preocupação das políticas públicas deva ser a permanência dos alunos na escola e a qualidade das aprendizagens.

A distorção provoca a baixa autoestima dos alunos que se vêm desgarrados do seu grupo ou classe e inseridos no meio de crianças bastante mais jovens, com interesses muito diferenciados. Esta situação pode dar origem ao desânimo, à falta de confiança em si mesmo e ao desejo de abandonar a escola. O insucesso escolar perturba profundamente o aluno, que sofre a pressão da família, dos professores, dos colegas.

No Brasil, pode-se falar num ciclo vicioso, porquanto o abandono escolar e a repetência levam à distorção entre a idade e a série frequentada, a qual, por sua vez, provoca o aumento dos custos e a queda dos níveis de desempenho, traduzida em insucesso escolar, uma das principais causas da distorção.

3.8.3 Dados Estatísticos do Ensino Fundamental

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população entre os 6 e os 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até ao último ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), isto é, até 2024, é uma das metas do Governo. Dados estatísticos mostram que a evolução do ensino, no Brasil, tem sido lenta e que os índices apresentados nas pesquisas estão muito distantes da meta proposta.

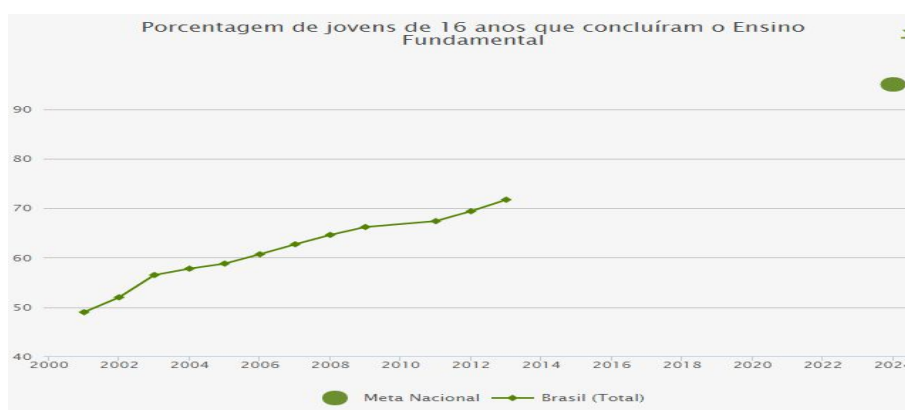
3.8.3.1 Conclusão do Ensino Fundamental na idade correta

O problema da distorção idade-série é recorrente no Sistema Educativo brasileiro, atingindo uma grande parte dos alunos do Ensino Fundamental.

Na Tabela 28 e no Gráfico 6, é possível observar que, embora o número nacional de alunos que terminam o Ensino Fundamental na idade certa esteja a aumentar (de 49%, em 2001, para 71,7%, em 2013), tendo-se verificado um aumento percentual de

22,7% em doze anos, o indicador ainda está muito longe da meta (95%, em 2024) e não se espera que haja uma convergência no prazo estabelecido, pois isso equivaleria a um aumento de 23,3%, em 9 anos.

Gráfico 6 -Percentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil



Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. Observatório do PNE.⁶²

Tabela 19 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil

Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil		
BRASIL	Percentagem (%)	Nº absoluto
2001	49,0	1648385
2002	52,0	1845154
2003	56,5	1965365
2004	57,8	2019598
2005	58,8	2101756
2006	60,7	2104625
2007	62,7	2099873
2008	64,6	20198331
2009	66,2	2205926
2011	67,4	2357938
2012	69,4	2409606
2013	71,7	2529408

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. Observatório do PNE.⁶³.

A Tabela 29 mostra as percentagens e números absolutos de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por Regiões do Brasil. Nela é possível perceber

⁶²Não há dados para o ano de 2010.

Gráfico 6 e Tabela 28 – disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental/indicadores#percentagem-de-jovens-de-16-anos-que-concluíram-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 01.05.2015.

⁶³O indicador é calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). As estimativas levaram em consideração a idade, em anos completos, em 31 de março, ou a idade escolar. Não há dados para o ano de 2010.

que as Regiões mais desenvolvidas do país, Sudeste e Sul apresentam, em 2013, os melhores resultados, 81,2% e 78,4%, respectivamente, ao passo que, nas Regiões menos desenvolvidas, Nordeste e Norte, no mesmo ano, os resultados apresentados são os mais baixos, 60,4% e 57,6%, respectivamente.

Tabela 20 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por Regiões do Brasil

Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por Regiões do Brasil										
	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
	(%)	Nº Abs.	(%)	Nº Abs.	(%)	Nº Abs.	(%)	Nº Abs.	(%)	Nº Abs.
2001	48,3	116189	28,0	300786	34,9	80181	62,8	847754	64,4	303475
2002	50,7	133103	30,3	350458	41,6	97974	66,2	929206	67,7	334413
2003	55,6	141634	33,9	375373	45,5	100649	72,5	103765	67,1	311944
2004	58,8	155378	36,8	407396	39,9	126134	73,7	1003759	73,5	326931
2005	62,3	163126	39,3	440994	41,1	125187	73,9	1049285	69,5	323164
2006	62,4	154832	44,0	468623	46,7	149029	73,6	1006264	69,9	325877
2007	67,8	172786	44,7	463156	50,4	154951	76,0	984766	71,6	324214
2008	66,2	172930	48,1	482607	52,4	179506	77,2	1024885	72,2	338403
2009	74,7	172930	51,6	517070	51,9	163071	76,2	975399	74,5	358221
2011	77,4	190791	56,7	622694	53,5	189078	76,5	996024	71,9	359351
2012	72,9	196456	59,1	630205	55,2	190233	78,7	1031386	75,2	361326
2013	74,8	195704	60,4	651115	57,6	198867	81,2	1101148	78,4	382574

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. Observatório do PNE.⁶⁴

A Tabela 30 apresenta os indicadores do Estado de Minas Gerais; relativamente ao ano de 2013, o indicador é 78,9%, superior à média nacional, que se situa em 71,7 para o mesmo ano, bem como à média de todas as Regiões, exceto o Sudeste, de que faz parte, cuja percentagem é de 81,2% para 2013.

⁶⁴Tabelas 29 à 31 – dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental/indicadores>. Acesso em: 01.05.2015.
Não há dados para o ano de 2010.

Tabela 30 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Minas Gerais

Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Minas Gerais		
MINAS GERAIS	Porcentagem (%)	Nº absoluto
2001	53,1%	187306
2002	56,8%	206216
2003	62,4%	229556
2004	66,5%	239415
2005	68,8%	260323
2006	64,1%	234154
2007	65,8%	213203
2008	68,7%	240645
2009	71,3%	247731
2011	73,4%	253950
2012	75,7%	270984
2013	78,9%	279252

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

Para a cidade de Belo Horizonte-MG, de acordo com a Tabela 31, o indicador para o ano de 2013 foi 80,5%, superior ao do Estado de Minas Gerais, de que faz parte, à média nacional e à de todas as Regiões, exceto a Sudeste. Os dados mostram que a cidade de Belo Horizonte-MG, para atingir a meta, precisará de progredir 14,5%. Apesar do indicador de Belo Horizonte-MG estar mais próximo da meta do Governo, o valor ainda não é satisfatório e, para atingir essa meta, serão necessários grandes esforços.

Tabela 31 - Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Belo Horizonte (MG)

Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental em Belo Horizonte (MG)		
BELO HORIZONTE	Porcentagem (%)	Nº absoluto
2001	61%	56910
2002	65,5%	48260
2003	72,3%	60205
2004	77,5%	62724
2005	75,3%	61332
2006	66,7%	57896
2007	71,2%	57564
2008	76,1%	60280
2009	81,3%	53326
2011	74,8%	65363
2012	78,6%	61728
2013	80,5%	67745

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE).

3.8.3.2. Taxa de Rendimento Escolar no Ensino Fundamental em Belo Horizonte

As taxas de rendimento escolar de cada instituição de ensino são geradas pela soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola no final de um ano em curso. A soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono será sempre igual a 100%. A compreensão dos indicadores destas taxas é importante porque se relacionam diretamente com o conceito de “distorção idade-série”.

O INEP/MEC padronizou, da seguinte forma, as fórmulas para cálculo das taxas de rendimentos:

• Matrícula Final $= (\text{Nº de Aprovados} + \text{Nº de Reprovados})$

• Taxa de Aprovação $= [(\text{Nº de Aprovados}) : (\text{Matrícula Inicial} + \text{Nº de Admitidos após o mês de março} - \text{Afastados por transferência})] \times 100$

• Taxa de Reprovação = $[(\text{N}^\circ \text{ de Reprovados}) : (\text{Matrícula Inicial} + \text{N}^\circ \text{ de Admitidos após o mês de março} - \text{Afastados por transferência})] \times 100$

• Taxa de Abandono = $[(\text{N}^\circ \text{ de Alunos afastados por abandono}) : (\text{Matrícula Iniciais} - \text{Afastados por transferência})] \times 100$

Método de cálculo da taxa de aprovação:

Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos aprovados, do 1}^\circ \text{ o } 5^\circ \text{ ano, na rede municipal de EF}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 1}^\circ \text{ ao } 5^\circ \text{ ano na rede municipal de EF}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos aprovados, do 6}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de EF}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 6}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos aprovados, do 1}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de EF}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 1}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Método de cálculo da taxa de reprovação:

Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos reprovados, do 1}^\circ \text{ ao 5}^\circ \text{ ano, na rede municipal de Ensino Fundamental}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 1}^\circ \text{ ao 5}^\circ \text{ ano na rede municipal de Ensino Fundamental}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos reprovados, do 6}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de Ensino Fundamental}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 6}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de Ensino Fundamental}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos reprovados, do 1}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de Ensino Fundamental}}{\text{n}^\circ \text{ total de matrículas do 1}^\circ \text{ ao 9}^\circ \text{ ano, na rede municipal de Ensino Fundamental}} \times 100$$

Método de cálculo da taxa de abandono:

Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{nº de alunos que abandonaram, do 1º ao 5º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 1º ao 5º ano na rede municipal de EF}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{nº de alunos que abandonaram, do 6º ao 9º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 6º ao 9º ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, rede pública municipal

$$\frac{\text{nº de alunos que abandonaram, do 1º ao 9º ano, na rede municipal de EF}}{\text{nº total de matrículas do 1º ao 9º ano, na rede municipal de EF}} \times 100$$

Como se pode ver nas Tabelas 32, 33 e 34, os piores desempenhos ocorrem nos anos finais do Ensino Fundamental e as melhorias verificadas não foram significativas.

Tabela 32 - Taxa de Aprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte-MG, em (%)

Taxa de Aprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos, em Belo Horizonte-MG, em (%)									
	Aprovação – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)			Aprovação – Anos Finais (6º ao 9º ano)			Aprovação no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)		
Rede	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Pública	95,7	97,1	98,4	81,3	86,1	84,6	88,3	91,4	90,7
Privada	98,3	98,4	98,5	90,5	90,9	91,2	94,8	95,1	95,3
Municipal	93,3	95,6	95,4	84,1	87,4	85,7	88,8	91,6	90,8
Federal	97,0	96,5	99,0	88,7	92,4	97,0	91,6	93,8	97,6
Estadual	98,8	99,2	99,1	78,3	84,6	83,3	87,8	91,2	90,5
TOTAL	96,4	97,5	97,4	83,3	87,1	86,0	89,9	92,3	91,8

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSL.⁶⁵

⁶⁵ Tabelas 32 à 34 – Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> . Acesso em 07.05.2015.

Tabela 33 - Taxa de Reprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte-MG, em (%)

Taxa de Reprovação – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos, em Belo Horizonte-MG, em (%)									
	Reprovação – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)			Reprovação – Anos Finais (6º ao 9º ano)			Reprovação no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)		
Rede	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Pública	3,8	2,5	2,7	16,6	11,6	13,2	10,4	7,2	8,0
Privada	1,6	1,6	1,4	9,4	9,0	8,7	5,1	4,9	4,6
Municipal	6,4	4,1	4,2	13,8	10,3	12,0	10,0	7,1	7,9
Federal	3,0	3,5	1,0	11,3	7,6	3,0	8,4	6,2	2,4
Estadual	0,7	0,4	0,5	19,5	13,0	14,6	10,8	7,3	8,2
TOTAL	3,2	2,3	2,3	15,0	11,0	12,2	9,1	6,6	7,1

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSL.

Tabela 34 - Taxa de Abandono – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos em Belo Horizonte-MG, em (%)

Taxa de Abandono – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos, em Belo Horizonte-MG, em (%)									
	Abandono – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)			Abandono – Anos Finais (6º ao 9º ano)			Abandono no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)		
Rede	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Pública	0,5	0,4	0,4	2,1	2,3	2,2	1,3	1,4	1,3
Privada	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0	0,1
Municipal	0,3	0,3	0,4	2,1	2,3	2,3	1,2	1,3	1,3
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual	0,5	0,4	0,4	2,2	2,4	2,1	1,4	1,5	1,3
TOTAL	0,4	0,3	0,3	1,7	1,9	1,8	1,0	1,1	1,1

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSL.

3.8.3.3. Taxa de Distorção Idade-Série nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As Tabelas 35, 36 e 37 apresentam os indicadores referentes à evolução da distorção idade-série para o Brasil, por regiões, e no Estado de Minas Gerais e no município de Belo Horizonte, respectivamente. Trata-se de um importante indicador de fluxo e representa a percentagem dos alunos de determinada localidade que não estão matriculados numa etapa compatível com sua idade escolar.

Como podemos observar (Tabela 35), a taxa de distorção idade-série para a rede pública no Brasil (para os anos iniciais do Ensino Fundamental) passou de 25,1%, em 2006 para 16,0%, em 2014, ou seja, em 8 anos, reduziu 8,9%. No entanto, 16,0% é ainda uma taxa elevada que urge combater.

Tabela 35 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)

Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	25,1	24,6	19,4	20,6	20,7	20,1	18,9	17,6	16,0

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação.⁶⁶ (Observatório do PNE)

Na comparação por Regiões, as Regiões Nordeste e Norte apresentam as piores taxas de distorção para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 23,0% e 24,7%, em 2014, respetivamente, enquanto as Regiões Sudeste e Sul registam as melhores taxas, 9,6% e 11,1%, para o mesmo ano, respetivamente (Tabela 36).

Não obstante, as Regiões Nordeste e Norte foram as que tiveram os melhores resultados, comparados com o ano de 2006; a Região Nordeste reduziu a taxa de 36,9%, em 2006, para 23,0%, em 2014, uma diminuição de 13,9%, e a Região Norte baixou de uma taxa de 38,6%, em 2006, para 24,7%, em 2014, uma diminuição, também, de 13,9%. As Regiões Sudeste e Sul, apesar de registarem as melhores taxas, não evoluíram muito desde 2006 até 2014; a Região Sudeste passou de uma taxa de 14,1%, em 2006, para uma taxa de 9,6%, em 2014, o que traduz uma redução de apenas 4,5%, e a Região Sul apresentou uma taxa de 12,9%, em 2006, e uma taxa de 11,1%, em 2014, tendo reduzido ainda menos, apenas 1,8%, configurando uma fraca evolução no período a que respeita a pesquisa.

⁶⁶Tabelas 35 a 40 – dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores>. Acesso em: 01.05.2015.

Os dados para compor o indicador da taxa de distorção idade-série são disponibilizados pelo Inep.

Tabela 36 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental por regiões do Brasil (Rede Pública)

Taxa de distorção idade- série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Regiões do Brasil (Rede Pública)									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Centro-Oeste	21,1	20,7	18,3	17,9	17,1	16,5	15,6	14,5	13,0
Nordeste	36,9	36,6	26,5	29,5	29,9	28,7	26,9	25,1	23,0
Norte	38,6	38,1	27,3	31,4	32,4	31,2	29,2	27	24,7
Sudeste	14,1	13,9	12,9	12,3	12,0	11,7	11,2	10,5	9,6
Sul	12,9	12,7	12,6	12,6	13,1	13,4	12,5	11,8	11,1

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

O estado de Minas Gerais e a cidade de Belo Horizonte-MG apresentam, para o ano de 2014, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, taxas significativamente menores em relação à média nacional e em relação a todas as Regiões do país: 6,7% e 6,0%, respectivamente (Tabela 37).

Apesar da Região Sudeste não ter baixado tanto a taxa de distorção de 2006 para 2014, o estado de Minas Gerais e a cidade de Belo Horizonte apresentaram melhorias significativas. Minas Gerais tinha uma taxa de distorção de 17,1%, em 2006, tendo reduzido para 6,7%, em 2014. Já Belo Horizonte-MG apresentou um resultado mais modesto, embora ainda não significativo, pois, em 2006, apresentava uma taxa de distorção de 10,6%, que reduziu para 6,0%, em 2014.

Tabela 21 - Taxa de distorção idade-série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental em MG e BH (Rede Pública)

Taxa de distorção idade- série (%) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental em MG e BH (Rede Pública)									
Rede Pública	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Minas Gerais	17,1	16,5	14,8	14,1	12,9	12	10,4	8,7	6,7
Belo Horizonte	10,6	11,8	9,6	9,2	7,9	7,5	7,1	6,6	6,0

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

3.8.3.4. Taxa de Distorção Idade-Série nos anos finais do Ensino Fundamental

Apesar de, nos últimos anos, o Sistema Educativo no Brasil ter conhecido alguns avanços, há, ainda, muito a fazer, nomeadamente, combater as elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos matriculados no segundo ciclo do Ensino Fundamental, que afetam, significativamente, a eficiência e eficácia do sistema. E embora os indicadores mostrem uma evolução no que diz respeito à distorção idade-série para o Brasil, para as Regiões, os Estados e os Municípios, essa evolução ainda é incipiente, tendo em conta que os indicadores continuam a ser muito significativos.

Como se pode observar pela Tabela 38, a taxa para a rede pública, no Brasil (para os anos finais do Ensino Fundamental), passou de 38,7%, em 2006, para 30,6%, em 2014. Apesar da diminuição de 8,1%, 30,6 representa uma taxa elevada.

Tabela 22 - Taxa de distorção idade-série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)

Taxa de distorção idade- série (%) - Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública)									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	38,7	36,9	30,1	31,8	32,7	32,0	31,4	30,7	30,6

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

A Região Nordeste apresenta as maiores taxas de distorção idade-série na Rede Pública, comparativamente com as outras Regiões, ao contrário da Região Sudeste, que apresenta as taxas mais baixas (Tabela 39).

Tabela 23 - Taxa de distorção idade-série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental por regiões do Brasil (Rede Pública)

Taxa de distorção idade- série (%) - Anos Finais do Ensino Fundamental por Regiões do Brasil (Rede Pública)									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Centro-Oeste	39,3	36,1	33,1	31,8	32,1	30,8	30,1	27,8	26,2
Nordeste	54,9	51,9	36,5	41,4	44,3	43,6	42,9	41,8	41,3
Norte	50,9	49,7	35,7	40,1	43	43,2	43,1	42,1	41,8
Sudeste	26,1	25,6	24,4	24,0	23,6	22,7	22,0	21,5	21,2
Sul	27,0	26,7	26,1	26,5	25,8	25,1	24,9	25,1	26,3

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

Apesar da Região Sudeste não ter baixado muito a taxa de distorção idade-série, na Rede Pública, entre 2006 e 2014, o estado de Minas Gerais e a cidade de Belo Horizonte apresentaram resultados significativos (Tabela 40). A taxa de distorção de Minas Gerais era de 33,3%, em 2006, tendo baixado para 23,77%, em 2014, o que equivale a uma redução de quase 10%. O resultado de Belo Horizonte-MG, pese embora mais modesto que o de Minas Gerais, foi, ainda assim, significativo, pois reduziu de 29,2%, em 2006, para 23,5%, em 2014.

Tabela 40 - Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Anos Finais do Ensino Fundamental em MG e BH (Rede Pública)

Taxa de distorção idade- série (%) - Anos Finais do Ensino Fundamental (Rede Pública)									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Minas Gerais	33,3	32,2	30,1	30,6	30,1	28,9	27,6	26,1	23,7
Belo Horizonte	29,2	29,9	25,6	26,9	27,2	26,6	26,0	25,6	23,5

Fonte: IBGE/Pnad – Todos pela Educação. (Observatório do PNE)

Como se pode ver, os problemas que dão origem à distorção idade-série surgem logo nos primeiros anos escolares, acentuando-se nos anos subsequentes.

A análise dos dados do Pnad relativos aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental mostra que a taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, na Rede Pública de ensino, em 2014, era de 16,0%, praticamente duplicando nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos anos iniciais (30,6%). Este aumento significa que, em cada 10 (dez) alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 3 (três) têm idade superior à adequada para a série que frequentam.

3.8.3.5. Taxa de Distorção Idade-Série ano a ano do Ensino Fundamental

Os dados constantes das Tabelas 41 e 42 mostram que a taxa de distorção idade-série atinge picos, no 6º ano do Ensino Fundamental, em virtude de, na maioria das vezes, nas séries iniciais, a reprovação e o abandono ainda serem elevados, o que faz com que um significativo contingente de alunos chegue à 6ª série com uma idade acima da ideal.

No mesmo período, verifica-se a circunstância de alguns alunos necessitarem de trabalhar para ajudar financeiramente o agregado familiar ou, inclusivamente, cuidar dos irmãos menores, fatores que favorecem a evasão da escola cada vez mais cedo. Outros aspetos, como a falta de estrutura familiar e de proficiência por parte dos docentes e a oferta de uma escola pouco atrativa prejudicam o desenvolvimento do aluno, resultando num quadro de repetência.

Tabela 41 - Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública - Estadual e Municipal)

Taxa de distorção idade- série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Pública – Estadual e Municipal)								
Brasil	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1º Ano	7%	10%	7%	7%	6%	5%	5%	4%
2º Ano	19%	20%	17%	17%	16%	14%	12%	10%
3º Ano	27%	26%	21%	24%	24%	24%	21%	20%
4º Ano	30%	30%	22%	25%	27%	26%	26%	24%
5º Ano	31%	31%	24%	26%	27%	28%	27%	28%
6º Ano	41%	40%	33%	36%	36%	35%	36%	34%
7º Ano	39%	37%	30%	32%	34%	33%	33%	33%
8º Ano	37%	35%	28%	30%	31%	31%	29%	29%
9º Ano	37%	35%	27%	28%	29%	28%	28%	26%

Fonte: Inep 2006/2013⁶⁷.

⁶⁷ Tabelas 41 e 42 – Dados disponíveis em: http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=5&localization=0&stageld=initial_years&year=NaN. Acesso em: 01.05.2015.

Tabela 42- Taxa de Distorção Idade-Série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Municipal)

Taxa de distorção idade- série (%) – Ano a ano do Ensino Fundamental no Brasil (Rede Municipal)								
Brasil	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1º Ano	7%	7%	7%	7%	6%	6%	5%	5%
2º Ano	21%	21%	18%	18%	17%	15%	12%	10%
3º Ano	29%	28%	23%	25%	26%	26%	23%	21%
4º Ano	33%	32%	24%	27%	29%	28%	29%	26%
5º Ano	34%	33%	26%	28%	29%	30%	29%	30%
6º Ano	48%	47%	37%	40%	41%	41%	41%	40%
7º Ano	46%	44%	34%	37%	39%	39%	38%	38%
8º Ano	45%	42%	31%	33%	35%	35%	34%	33%
9º Ano	44%	40%	29%	30%	31%	31%	30%	29%

Fonte: Inep 2006/2013.

3.8.3.6. Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental de todas as Redes de Ensino de Belo Horizonte

Nas tabelas 43, 44 e 45, observa-se que as maiores taxas de distorção idade-série, nas Redes de Ensino de Belo Horizonte, se encontram na rede municipal, e que isso se deve, em grande parte, ao facto de a rede municipal, sozinha, ser responsável por 118.984 (40,52%) das 293.623 matrículas na Educação Básica de Belo Horizonte, como ficou patente no Censo Escolar de 2014.

Apesar disso, a rede municipal foi a que mais reduziu esta taxa, de 2009 até 2014. No 1º Ciclo, reduziu de 11,0 para 8,3; no 2º Ciclo, de 28,4 para 23,8; e do 1º ao 9º ano, de 19,2 para 15,6. Contrariamente, nas redes federal e privada, as taxas de distorção aumentaram desde 2009 a 2014.

Tabela 43 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 1º ao 5º ano

Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte						
Rede	1º ao 5º Ano					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estadual	7,3	6,4	5,5	4,3	3,6	2,8
Federal	2,5	2,0	2,4	3,0	2,5	3,7
Municipal	11,0	9,3	9,3	9,5	8,9	8,3
Privada	2,7	2,9	3,3	2,9	3,1	3,0
Pública	9,2	7,9	7,5	7,1	6,6	6,0
Total	7,7	6,8	6,5	6,0	5,7	5,2

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI⁶⁸.

Tabela 44 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 6º ao 9º ano

Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte						
Rede	6º ao 9º Ano					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estadual	25,5	27,4	27,3	27,7	26,4	23,3
Federal	17,7	17,8	20,0	22,2	24,0	22,1
Municipal	28,4	27,2	25,9	24,4	24,9	23,8
Privada	7,9	8,2	8,9	9,0	10,1	10,1
Pública	26,9	27,2	26,6	26,0	25,6	23,5
Total	23,2	23,3	22,9	22,4	22,2	20,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Tabela 45 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte do 1º ao 9º ano

Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental das Redes de Ensino de Belo Horizonte						
Rede	1º ao 9º Ano					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estadual	16,3	16,9	16,8	17,0	16,2	14,1
Federal	13,3	12,5	13,5	15,4	16,6	16,0
Municipal	19,2	17,6	17,2	16,8	16,7	15,6
Privada	5,0	5,2	5,8	5,6	6,2	6,1
Pública	17,8	17,2	17,0	16,9	16,5	14,9
Total	15,1	14,6	14,4	14,2	13,9	12,7

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

⁶⁸Tabelas 44a 45 – Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 07.05.2015.

Apesar da pouca variação no resultado da taxa de distorção idade-série de ano para ano, o MEC afirma que a redução deste indicador, no período acumulado, foi significativa, uma tendência que deverá continuar, referindo que o patamar adequado deveria situar-se entre 3% e 4%, muito longe da situação atual.

Todos os dados apresentados demonstram a necessidade de adoção de políticas emergenciais, visando melhorar a eficiência interna do Sistema Escolar (Vidal *et al.*, 2007).

A distorção idade/série é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência, pela evasão e pelo abandono. Muitos especialistas consideram que ela pode ter um elevado custo psicológico na vida escolar, social e profissional dos alunos desfasados.

Estudos revelam que o atraso na aprendizagem escolar acarreta perdas significativas. Desde logo para o país, contribuindo de modo negativo para o desenvolvimento económico e social; mas, também, para o Sistema Educativo, acarretando desperdício de recursos financeiros; para o professor, cuja frustração de nem sempre obter os resultados almejados, tem como consequência, frequentemente, a inoperância; e, finalmente, para os alunos com atraso na aprendizagem, porque diminui a autoestima, impede a autonomia e dificulta o exercício de sua cidadania. Com efeito, a distorção idade/série afasta os alunos da competição no mercado de trabalho, em virtude de não estarem equipados com os conhecimentos e as competências necessários para sobreviverem numa sociedade do conhecimento cada vez mais exigente, competitiva e seletiva.

Uma das soluções para resolver o problema da distorção idade-série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo a aceleração das aprendizagens. Mas não basta dispor de projetos que viabilizem a correção quantitativa da distorção idade-série. É imprescindível que a metodologia e a implementação sejam igualmente eficientes ao nível da correção qualitativa da distorção, como defendem Ferrão *et al.* (2002), para quem é importante que a oferta educativa seja de qualidade, independentemente das medidas implementadas para corrigir estas distorções. Medidas que devem ter como foco principal fazer corresponder a progressão formal dos alunos em termos de percurso escolar ao progresso real das aprendizagens, garantindo-lhes uma qualificação, quer a nível de conteúdos, quer das competências necessárias ao exercício efetivo da sua cidadania, sem o que o Sistema Público será responsável pela sua exclusão educativa.

3.8.4. Políticas Públicas Educacionais de Aceleração dos Estudos como solução

A melhoria da qualidade do ensino tem sido, ao longo dos anos, discurso dominante nos setores públicos educativos, no Brasil, sobretudo após a democratização do ensino, quando os filhos das classes mais desfavorecidas passaram a ter acesso à escola. O acesso e a universalização do Ensino Fundamental são, neste momento, grandes conquistas sociais; no entanto, o baixo desempenho dos alunos é uma preocupação constante dos teóricos da educação, dos governantes e das políticas públicas, dos gestores escolares e professores que lidam diretamente com os estudantes e de grande número de famílias que percebem os problemas e vêem os seus filhos a seguir um trajeto escolar pontuado pelo fraco desempenho.

Perante isso, inúmeras ações têm sido realizadas, procurando garantir a qualidade da educação, algo que os resultados ainda não confirmam totalmente. Os números chamam a atenção para o problema e põem a nu os processos de segregação e seletividade que, contrários ao ideal da escola inclusiva e democrática, excluem os alunos, contrariando o seu direito à educação e aumentando o contingente de estudantes em situação de insucesso escolar.

É pensando nas exigências impostas pela contemporaneidade e nas possibilidades de práticas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem de todos que têm sido concebidas ações diferenciadas.

Na literatura sobre educação, a discussão acerca das Políticas Públicas Educativas tem vindo a ganhar destaque, em parte devido às reformas implementadas em vários países, tanto no que diz respeito ao currículo como à organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino.

De acordo com Azevedo (2003, p.38), “política pública é tudo que o governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. É importante ressaltar que o Brasil tem vindo a desenvolver políticas e ações a fim de melhorar o cenário da educação nos diferentes níveis e modalidades educativas. A proposta de Aceleração de Estudos está intimamente ligada com as políticas educativas que têm vindo a ser implementadas no país e, num âmbito mais geral, com a definição e promoção de políticas sociais. Constituem-se, assim, em propostas pedagógicas voltadas para satisfazer as diferenças individuais, a adequação do currículo e as alternativas metodológicas, entre outras, sem alterar velhas estruturas.

A ideia de classes aceleradas de aprendizagem não é nova. Segundo Prado (2000), o Programa *Accelerated Schools*, concebido na Universidade de Stanford e iniciado, em 1986, no estado da Califórnia, visando o sucesso escolar de alunos em situação “de risco”, exerceu uma grande influência no pensamento de alguns educadores brasileiros. Após a visita ao Brasil, em 1992, de um de seus principais criadores, Henry Levin, começou a ser difundida a ideia das escolas aceleradas no país (Prado, 2000).

Hoje, o conceito de aceleração de aprendizagem já foi assimilado e legitimado em todo o país, e a sua importância reconhecida por vários Estados e Municípios, que o implantaram. A sua expansão por todo o território brasileiro significa ter em atenção todos os multirrepetentes matriculados nas escolas públicas do Ensino Fundamental.

A proposta das classes de aceleração, de um modo geral, visa diminuir o desfasamento idade-série, corrigindo o fluxo escolar, ao readaptar alunos com dois anos ou mais de repetência no ensino regular.

Para implementar políticas públicas educativas de correção do desfasamento idade-série é fundamental entender os principais fatores que lhe estão subjacentes. A melhoria nas taxas de distorção escolar depende muito da melhoria de outros indicadores, como a entrada tardia na escola, a evasão escolar, o abandono e a repetência, fatores determinantes na distorção.

De entre os vários programas de correção de fluxo no Brasil, destacam-se o Programa A Hora É Essa - Avanço Excepcional – Cidade de Samambaia, o Programa Toda Criança na Escola, o Programa Acertando o Passo, o Programa Se Liga, Acelera Brasil e o Programa Travessia, desenvolvidos junto das redes públicas de ensino, em vários Estados brasileiros, pelo Instituto Ayrton Senna, e o Projeto Floração.

Para Cavalcanti e Querino (2014), estes programas públicos têm por meta evitar que as distorções económicas e sociais promovam, cada vez mais, desigualdades e aumentem o fosso existente. Através de políticas públicas que garantam o acesso à educação, é dada aos indivíduos desfavorecidos económica e socialmente a oportunidade de se igualarem em termos educativos, numa sociedade cada vez mais competitiva.

No Brasil, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases abriu espaço a que iniciativas dessa natureza fossem legitimadas. O inciso V do artigo 24º legitima uma proposta pedagógica de aceleração, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar com o objetivo de suprir lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos

alunos, possibilitando, a todos, a recuperação do tempo perdido ao longo da sua trajetória escolar.⁶⁹ Como consequência dessas ações, espera-se a correção do fluxo, superando a questão do insucesso escolar.

A LDB (Lei 9.394/96) reconhece expressamente, no seu articulado, a necessidade do programa de aceleração da aprendizagem para corrigir o desfasamento no fluxo escolar, visando uma educação de qualidade. A aceleração da aprendizagem está consagrada no programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, para corrigir a distorção do fluxo escolar, isto é, o desfasamento entre a idade e a série que os alunos deveriam estar a frequentar. Tem como objetivo viabilizar os sistemas públicos de ensino e as condições necessárias para combater o insucesso escolar, proporcionando aos alunos que se encontram em desfasamento idade-série condições efetivas de superação das dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

As políticas adotadas para a correção da distorção idade-série partem da ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos, permitindo-lhes recuperar o tempo perdido. Nos seus estudos, Neubauer (2000, p.130) crê que os programas de aceleração radicavam na ideia de que, “[...] por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries à frente”.

Neubauer (2000) e Oliveira (2003) são de opinião que os programas de aceleração de aprendizagem são estratégias políticas com o objetivo de transformar a cultura da repetência, que afeta a eficiência e eficácia do sistema de ensino, numa cultura de sucesso. Na verdade, estudos efetuados mostram que nem sempre a repetência é positiva, pois, não raras vezes, afetam a autoestima do aluno, tornando-o um sério candidato a não concluir os estudos e a evadir-se da escola (Gouvêa, 2000). No entanto, existem, também, estudos que mostram que aprovar alunos sem que estes tenham realizado as aprendizagens necessárias não é uma boa solução. Como afirma

⁶⁹ Art. 24. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

...

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

...

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Além do desafio de vencer a elevada distorção idade-série, corrigindo o fluxo escolar ao readaptar alunos com dois ou mais anos de repetência no ensino regular, o sistema educativo brasileiro tem como objetivo aumentar o nível de aprendizado e domínio do conteúdo de seus alunos.

Arroyo (2000, p.34) “Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano”.

A reprovação constitui a principal causa da distorção idade-ano e muito se tem discutido sobre o tema, no âmbito da educação. De forma geral, é tácito que reprovar não significa qualificar a escolarização dos sujeitos e, segundo alguns estudiosos, há um consenso generalizado sobre a ineficácia da retenção na aprendizagem. No entanto, se, por um lado, a retenção escolar não traz benefícios para os estudantes, por outro, a mera aprovação não significa desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao bom desempenho desses indivíduos. Entre uma posição e outra, é necessário intervir adequadamente para que seja assegurado o direito intrínseco a aprender, a um percurso escolar que equacione e resolva os desafios respeitantes ao insucesso, garantindo medidas de apoio e acompanhamento que suportem o progresso de cada estudante.

A questão que importa salvaguardar é a de dar oportunidade ao aluno de aprender. Portanto, qualquer política adotada para corrigir o desfasamento idade-série deve preservar a qualidade da educação. O sucesso ou o fracasso de um aluno não pode restringir-se ao aluno, mas deve incluir a escola, os agentes educativos e toda a estrutura educativa (Gouvêa, 2000). O insucesso que afeta tantos alunos não é um facto isolado, que diz respeito a cada aluno; é uma falha da escola. É preciso direccionar os investimentos no sentido de dotar a escola de condições para qualificar e qualificar-se, para que ofereça o melhor, a cada aluno e este, por sua vez, tenha sucesso e progrida eficazmente.

Para Mello (1993), construir escolas para combater o fracasso sem acautelar a qualidade do ensino aí ministrado, pode servir os interesses de políticos e empresários da construção, mas não servirá, seguramente, a sociedade e os utentes do Sistema de Ensino. A escola deve formar cidadãos apetrechados com conhecimento e sentido crítico. E convém não esquecer que, nos dias de hoje, o modelo educativo democrático não se centra nos conteúdos, mas sim no aprendente, respeitando a sua vontade, estimulando a sua autonomia e despertando nele o interesse em aprender (Parro, 2008).

Referindo-se à educação de qualidade, Moran (2013, p. 21) afirma que “há uma preocupação com o ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade.”. Falar em ensino não é necessariamente o mesmo que falar em educação, pois trata-se de conceitos diferentes; o ensino centra-se na organização de atividades didáticas que auxiliam no processo de compreensão do conhecimento; já a educação é muito abrangente, ultrapassa os limites da sala de aula. “É integrar ensino e vida.” (*ibid*).

Nesta integração, todos os saberes convergem para o aperfeiçoamento do ser humano, associando as capacidades e competências emocionais, intelectuais, profissionais e éticas com a vida. Dessa forma, a educação recebida qualifica o indivíduo para ser agente de mudança na sociedade em que se insere, assumindo-se como cidadão realizado e participativo.

Para vencer estes desafios e garantir a qualidade da educação, no Brasil, o Estado tem de constantemente criar Políticas Públicas eficientes, pois são fundamentais não só para a escola, como para o sistema escolar. A “qualidade não é optativa no serviço público é uma obrigação.” (Freitas *et al.*, 2009, p. 79).

Como já foi referido, esta pesquisa tem como objetivo principal o estudo da distorção idade-série no município de Belo Horizonte-MG e a Política Pública: Projeto Floração, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que teve início em 2009.

Trata-se de uma política pública destinada a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, matriculados nas escolas municipais, que se encontram em situação de distorção idade-série, a concluir o Ensino Fundamental. O *Projeto Floração* será apresentado no próximo capítulo, onde se aborda a natureza do projeto e se discute a sua eficácia para verificar até que ponto está a resolver um dos grandes males que afetam a educação, no país, ou se se trata, apenas, de uma ação, de qualidade duvidosa, suportada por um discurso de inclusão socioeducativa.

CAPÍTULO 4 – PROJETO FLORAÇÃO – ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

Neste capítulo, dedicado ao *Projeto Floração*, uma política pública educativa que procura corrigir a distorção idade-série nas escolas municipais de Belo Horizonte-MG, pretende-se avaliar, através da análise de documentos cedidos pela SMED (Secretaria Municipal de Educação), entrevistas semiestruturadas a gestores, professores e coordenadores e pesquisas de campo, se o Projeto Floração é realmente um projeto inovador, se tem tido resultados satisfatórios e se tem atingido os objetivos para que foi criado.

A investigação seguiu uma perspectiva histórico-crítica, analisando o projeto político pedagógico do *Projeto Floração*, as suas linhas, diretrizes, e opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, procurando verificar se se trata de uma política de inclusão ou, pelo contrário, de exclusão social.

4.1. Aceleração de Estudos

A proposta de Aceleração de Estudos está estreitamente ligada às políticas educativas que têm vindo a ser implementadas no país e, em âmbito mais geral, à definição e promoção de políticas sociais.

Determinadas políticas ou planos educacionais, como a aceleração de aprendizagem, têm sido criados para corrigir o fluxo escolar, entendido como uma questão política. Essas políticas pretendem corrigir ou mesmo reduzir os principais fatores que levam ao insucesso escolar, como a evasão, a repetência e a distorção idade-série.

Em virtude de o tempo de aprendizagem ser menor nos programas de aceleração de estudos (dois anos em um ou dois semestres), há necessidade de concentrar o ensino dos principais conteúdos num período de tempo mais curto, o que obriga a mudanças no planeamento das aulas, na seleção dos temas e na metodologia de ensino, garantindo, ao mesmo tempo, que a aprendizagem não é afetada.

Para alguns, o sucesso do programa está associado a um projeto político-pedagógico bem estruturado, organizado de forma a contemplar classes com menor número de alunos, material didático adequado e professores competentes e motivados para lidar com os desafios inerentes a este modelo de ensino. Estas mudanças organizacionais devem ter por alvo uma aprendizagem efetiva, que, consequentemente,

trará, tanto para alunos como para professores, maior realização e comprometimento, como fazem notar Placco *et al.* (1999).

Para Charlot (2005), o insucesso escolar constrói-se no dia-a-dia, na sala de aula; a prática pedagógica desempenha aqui um papel muito importante, pois, frequentemente, o fracasso tem a ver com facto de o aluno não acompanhar o professor e este ignorar os sinais, sem se preocupar em obter *feedback*.

Quando se fala em elaborar materiais, Tararam *et al.* (2000) enfatizam que estes devem ser adequados ao conteúdo, quer sob o ponto de vista da abordagem, quer didático, tendo em consideração a situação real de aprendizagem do aluno, as desigualdades de conhecimento e de desempenho.

O ambiente escolar também é um elemento de suma importância e, como tal, deve estimular o aluno, para que ele se sinta motivado a retomar o seu percurso escolar. O ambiente escolar deve despertar a curiosidade, com práticas que, nas várias disciplinas, permitam uma leitura de mundo. Na sua atuação pedagógica, os professores devem valorizar a bagagem destes alunos, promovendo novas aprendizagens através de indagações e da procura de informação que será, posteriormente, integrada no seu conhecimento prévio (Tararam *et al.*, 2000). Para que este trabalho seja efetivo, deve haver sempre uma avaliação sistemática das propostas inicialmente pensadas, para que estejam sempre alinhadas e sejam bem-sucedidas, a fim de manter estes alunos confiantes e interessados em continuar no processo de aprendizagem.

Alunos com várias reprovações no seu percurso escolar e que permaneceram na escola, vão-se gradualmente distanciando do que lhes é oferecido, mostrando que a simples repetição não só não é eficaz, como é contraindicada como estratégia de inclusão no processo pedagógico.

Poli (2003) defende que a reconstrução da autoestima dos alunos das classes mais desfavorecidas, constitui-se, necessariamente, numa ação mediada por processos que visam, sobretudo, a tomada de consciência, por parte do aluno, do lugar que ocupa nas relações sociais, de produção e de trabalho. Não se trata de um procedimento pedagógico carregado de pessimismo, mas, pelo contrário, de desenvolver estratégias metodológicas que tornem o espaço escolar atraente, alegre e solidário.

Configurar a aceleração da aprendizagem como um espaço onde os indivíduos possam tomar a história nas próprias mãos, apropriar-se do movimento da sociedade, compreender-se como sujeitos de um processo histórico, ler as relações, tornarem-se capazes de intervir, coletiva e organizadamente, na sociedade e de atuar

quotidianamente como cidadãos ativos só é possível graças a um projeto político-pedagógico que considere que acelerar a aprendizagem significa, antes de qualquer outra coisa, ler e escrever para transformar (Poli, 2003).

Torna-se imprescindível caracterizar a prática pedagógica como articuladora dos interesses populares, uma vez que o interesse maior reside na construção de processos de ensino e de aprendizagem voltados para a formação de indivíduos com perfil de autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança e ação coletiva e capacidade de autorrepresentação. Por isso, é preciso concentrar os esforços em estabelecer rotinas de trabalho com os docentes e coordenadores pedagógicos, propiciar a organização política e pedagógica das escolas em prol do sucesso e da permanência dos alunos na escola.

Apresenta-se, em seguida, as condicionantes pedagógicas do Projeto Floração.

4.2. O Projeto Floração

O Projeto Floração, Programa de Aceleração de Estudos do município de Belo Horizonte-MG, é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), em parceria com a Fundação Roberto Marinho, para melhorar a qualidade de ensino e reduzir o *deficit* de evasão e repetência, criando alternativas e metodologias de ensino e aprendizagens específicas para o público jovem, de modo a torná-los protagonistas do processo educativo.

O projeto pretende oferecer aos estudantes do ensino regular com desfasamento idade-série e idade compreendida entre os 15 e os 19 anos, matriculados e a frequentarem escolas públicas do município, a oportunidade de concluírem o Ensino Fundamental e alcançarem as metas de trabalho.

É uma proposta de inclusão, valorização e reconhecimento da dívida social que o Governo, por um lado, e a sociedade civil, por outro, têm para com uma parte da população, cuja experiência escolar carrega uma história de evasão e repetência, dentro da escola pública.

O Projeto Floração – Aceleração de Estudos corresponde a uma ação que se baseia no princípio da equidade e salvaguarda o direito de aprender relacionado com os processos de desempenho daqueles que, por diversos motivos, estão em total descompasso em relação aos colegas da sala de aula, tendo como pano de fundo a

preocupação com a inclusão e garantia do direito de aprender destes estudantes, transformada em política para responder a este desafio.

Apesar das trajetórias desfavoráveis destes alunos, com repetidas histórias de insucesso, os gestores da SMED acreditam que o *Projeto Floração – Aceleração de Estudos*, com as suas especificidades, é um *locus* privilegiado para criar e reinventar novas formas de ensinar e de aprender. É uma proposição que compreende que esses sujeitos, pelas experiências vividas e consequente acumulação de conhecimentos práticos, podem "acelerar" os seus processos de aprendizagem escolar, adquirindo capacidades e competências indispensáveis à mudança da sua história, ao fortalecimento da sua autoestima e à construção da sua cidadania.

Neste contexto, o ensino deve ter como ponto de partida o saber que o aluno constrói no seu quotidiano, propiciando o estabelecimento de relações entre esse saber e o que vai ser aprendido, ajudando-o a organizar e a integrar os conteúdos de ensino no repertório que já possui.

Tararam *et al.* (2000) sugerem que este tipo de programas ofereçam atividades que estimulem e desafiem os alunos a resolver problemas, que ampliem e enriqueçam a interação dos alunos com o meio sociocultural, e lhes façam perceber que o conhecimento adquirido se relaciona e pode ser aplicado nas mais diversas situações do seu quotidiano.

Além de incluir uma proposta pedagógica destinada a corrigir a distorção idade-série através da aceleração dos estudos dos jovens com esse desfasamento, o Projeto Floração também lhes permite obter formação profissionalizante, capacitando-os para o mercado de trabalho.

A coordenação geral - as orientações gerais, planeamento das aulas, avaliações, formação dos professores - foi realizada pelo Núcleo da SMED. O acompanhamento do Projeto Floração é feito pelos coordenadores e realizado nas nove regionais de Belo Horizonte. Cada coordenador acompanha 10 turmas, havendo um trabalho de sistematização com os professores, os alunos, a direção escolar e a secretaria.

O coordenador transmite as orientações da SMED para as direções escolares. Na secretaria, o coordenador acompanha todo o processo de inscrição do estudante (matrícula, idade, classificações, frequências, certificação), acompanha a frequência e as classificações.

Relativamente aos professores, o acompanhamento é feito no sentido de dar suporte ao trabalho da unidocência (um único professor ministra todas as disciplinas) e verificar a aplicação da metodologia.

Em parceria com a Fundação Roberto Marinho, o programa utiliza uma metodologia própria que dispõe de um ambiente virtual, material pedagógico próprio, dinâmicas de socialização, entre outros instrumentos que permitem criar oportunidades de os estudantes concluírem o Ensino Fundamental em menos tempo, além de os encaminhar para uma qualificação profissional gratuita, com a consequente inserção no mercado de trabalho formal. O objetivo é o de promover a melhoria social do aluno e da sua família, bem como a sua inserção na sociedade.

Os programas de correção de fluxo têm algumas particularidades, como material didático diferenciado, professores com capacitação e treino específico e adequado para trabalhar com alunos com características distintas. Além disso, o Projeto Floração também adota uma metodologia diferenciada, com o recurso sistemático a livros, vídeos, teleaulas e atividades pedagógicas complementares, como cinema, teatro, música, jornais e atividades de integração dos estudantes. No decorrer dessas atividades, os jovens trabalham a autoestima e a identidade juvenil, com ênfase na gestão partilhada da sala de aula. O programa investe em ações de inclusão, valorização e reconhecimento da cidadania.

O Projeto Floração teve início em Belo Horizonte, em dezembro de 2009, com presença em nove regionais de ensino da capital mineira: Barreiro, Centro Sul, Leste, Noroeste, Nordeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Relativamente à docência, a Prefeitura de Belo Horizonte-MG promove cursos de formação de professores para trabalharem no Programa Floração, pondo-os a par da metodologia de telecurso/telessala aplicada no projeto Floração.

A formação específica de professores e equipas técnico-pedagógicas para trabalhar nestes projetos é fundamental para que programa seja adotado pelo Município. Ferrão *et al.* (2002) defendem que as políticas de não repetência devem ser acompanhadas de uma reformulação de currículos (adaptação a alunos multirrepententes), além da qualificação dos docentes, que não deve incidir exclusivamente nos conteúdos a lecionar, mas, igualmente, em formação e estratégias para lidar com turmas tão diferenciadas.

O Projeto Floração tem como principais objetivos:

- Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino;
- Garantir a formação básica dos alunos em distorção idade-série, promovendo a aquisição de capacidades e competências básicas indispensáveis à mudança da história destes sujeitos;
- Fortalecer a autoestima dos alunos, contribuindo para a construção da cidadania, e, deste modo, favorecer a inclusão social destes estudantes.
- Reduzir os índices de evasão e repetência escolares;
- Qualificar o trabalho docente com o público-alvo;
- Reduzir os custos financeiros na relação aluno *per capita* e,
- Fazer com que os alunos que não se identificam com a metodologia tradicional possam beneficiar da proposta do Projeto Floração.

Visando primordialmente a formação do aluno e a redução da distorção idade-série, capacitando-o para retomar o percurso escolar e mais tarde se inserir na vida social e no mercado de trabalho, as ações mais importantes do Projeto Floração são o aumento da autoestima do estudante e o desenvolvimento do seu sentido crítico, participação social e motivação para prosseguir estudos. Com o retomar do percurso escolar e com a consequente conclusão dos estudos, aumentam as possibilidades de inserção do aluno no mercado formal de trabalho, com carteira assinada, qualificação e melhores salários.

A principal causa para a falta de sucesso do programa reside no facto de alguns dos alunos participantes não deterem as competências básicas mínimas, o que dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que não conseguem prosseguir o estudo dos módulos.

O *Projeto Floração* enfrentou alguns desafios, nomeadamente a questão da unidocência, no que diz respeito à qualificação dos professores, na medida em que estes, na sua carreira académica, têm formação para lecionar uma disciplina, quando muito duas, não para lecionar várias disciplinas distintas. Assim, para ampliar a qualificação docente, os professores são sujeitos a formação contínua para garantir a

produtividade do seu trabalho didático e adquirirem habilitação para a docência das várias disciplinas que compõem o currículo.

Outros desafios que o programa teve de enfrentar foram: o trabalho com os adolescentes da geração Z⁷⁰; o baixo índice de aprendizagem, decorrente de trajetórias escolares fragmentadas; a dificuldade de aceitar anteriores reprovações; défices de atenção e concentração e dificuldade de conclusão de tarefas.

Para a SMED, o *Projeto Floração* tem desempenhado um papel importante na correção do fluxo escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Desde a sua implementação, assistiu-se a uma melhoria dos índices educativos referentes à taxa de distorção, nas escolas municipais, e nas avaliações do sistema educativo.

Devido aos resultados positivos do *Projeto Floração*, inicialmente previsto para ter uma duração de dois anos, a SMED, após o período estipulado, decidiu dar continuidade ao programa, que, após quatro anos, foi reformatado, dando origem a uma nova política educativa no município de Belo Horizonte. A proposta do *Projeto Floração* foi, então, integrada no Ensino Fundamental regular como uma política pública, e, em 2015, passou a chamar-se EJA JUVENIL.

Como foi já referido, o programa começou como uma parceria com a Fundação Roberto Marinho. Neste momento, é gerido pela Prefeitura, com recursos próprios e qualifica jovens dos 15 aos 19 anos, sendo este trabalho feito no âmbito de uma política pública municipal, com o que consegue uma significativa poupança.

Os recursos para o *Projeto Floração* provêm do Projeto Sustentador da Prefeitura de Belo Horizonte-MG e são fiscalizados pelo Ministério Público Estadual. Até à data, têm sido sempre suficientes, pois respondem efetivamente às necessidades de todas as turmas. Todos os gastos estão previstos nas políticas públicas da Educação de Belo Horizonte-MG.

4.2.1. Implementação do *Projeto Floração*

Como foi já referido no capítulo 3, a Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 24, inciso V, alínea b, possibilitou a legitimação e implementação de políticas públicas educativas viradas para a correção da distorção idade-série. Partindo do reconhecimento da

⁷⁰ alunos globalizados que desafiam o saber do professor a cada momento, sem a noção dos limites, em virtude de terem sido criados por madrastas e padrastos, com dificuldade inicial de interação coletiva, não reconhecendo a hierarquia e tratando o professor como amigo ou inimigo, não aceitando ser contrariados

necessidade desse desfasamento, a Portaria SMED 191/2010 cria o *Programa de Aceleração de Estudos “FLORAÇÃO”*.⁷¹

O *Projeto Floração* foi idealizado pela Secretária da Educação da altura e implantado pelo CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), em 2009, com acompanhamento sistemático por parte dos coordenadores que, semanalmente, transmitiam as informações ao Núcleo SMED.

Os professores tiveram uma formação integral, ao longo de todo o ano letivo, para aplicar a metodologia específica do programa e formações complementares e didáticas no âmbito das disciplinas.

O *Projeto Floração* foi antecedido de um amplo trabalho de divulgação, em todas as escolas da rede municipal, no decorrer do qual foram divulgados os pressupostos do programa, nomeadamente em Fóruns patrocinados pela SMED aos gestores escolares.

Inicialmente, a SMED teve de vencer a resistência de alguns grupos escolares, renitentes em trabalhar com uma metodologia diferenciada e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. De resto, nas comunidades escolares onde a resistência não foi vencida, o programa não funcionou, pois o processo de formação das turmas, amplamente discutido com a gestão das escolas, os professores, os pais e a comunidade escolar, passava pela aprovação de todos estes atores.

A rede escolar conta com cerca de 184 escolas, tendo, inicialmente, cerca de 90 aderido ao projeto, um número que sofreu pequenas variações, ao longo dos 5 anos, de acordo com a procura da comunidade escolar.

As turmas variam segundo a procura das escolas e respetivas comunidades; normalmente, é superior naquelas onde existem turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em escolas onde o fluxo foi corrigido, não foram formadas mais turmas e, noutras, o sucesso do programa teve como consequência o aumento do número de turmas e a oportunidade dos jovens concluírem esta etapa de ensino.

⁷¹“...e objetivando:

- fundamentar um fazer pedagógico com qualidade e criatividade, capaz de responder aos desafios de reduzir a distorção idade-ano de escolaridade dos jovens de 15 a 19 anos, matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH;

- fortalecer a política educativa da RME-BH relativa à inclusão social desses jovens;

- promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis à mudança da história desses estudantes, ao fortalecimento da autoestima e à construção da cidadania,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica autorizada, em caráter inovador, a implementação do Programa de Aceleração de Estudos “Floração”, em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH, destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade, oriundos de todos os bairros de Belo Horizonte, os quais apresentem distorção de idade/ano de escolaridade.

Parágrafo único - O Projeto caracteriza-se por uma metodologia diferenciada, mediante a utilização sistemática de livros, vídeos, tele aulas, atividades pedagógicas complementares, assim como do cinema, do teatro, da música e do jornal.”

4.2.2. Da Parceria com a Fundação Roberto Marinho

A SMED fez um contrato de prestação de serviços com a Fundação Roberto Marinho que vigorou de 2010 a 2013, pelo qual cabia à Fundação a responsabilidade pela formação dos professores e pela logística da formação, através do acompanhamento mensal da aplicação da metodologia do programa e visitas às salas de aula.

A formação de professores, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho nos projetos que utilizavam os materiais e a Metodologia Telessala, tinha por objetivo fundamentar um fazer pedagógico que respondesse, com qualidade, aos desafios de uma proposta pensada para alunos da Educação Básica em situação de distorção idade-série. O Telecurso apresentava essa proposta pedagógica a fim de responder às necessidades da Rede de Ensino, no que diz respeito ao fortalecimento da política de inclusão de jovens e adultos.

No decorrer do programa, nem sempre a proposta da Fundação Roberto Marinho, no seu formato fechado, dava resposta à diversidade da procura dos alunos da rede municipal de ensino. Muitas vezes, a abordagem seguida, focada nos conteúdos, estava em contradição com a proposta da formação de um aluno crítico e ativo no meio em que vive (enfoque mercadológico *versus* enfoque qualitativo).

Assim, em 2014, por divergências entre a SMED e a Fundação quanto à concepção de formação do aluno do Ensino Fundamental, e a fim de reduzir custos, o contrato com a Fundação Roberto Marinho não foi renovado, tendo terminado a parceria. A equipa da SMED assumiu, integralmente, a gestão do programa, instituiu uma equipa para produzir materiais, qualificar o trabalho dos professores e instituir um processo de aprendizagem dos alunos condizente com a realidade educativa local.

4.2.3. Material Didático

Até 2014, os materiais didáticos utilizados, elaborados pela Fundação Roberto Marinho, eram constituídos pelo livro do aluno, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, inglês, história, e pelo livro do professor, de todas as disciplinas, acompanhado de um *kit* de DVDs com as teleaulas. Os materiais eram concebidos de forma tradicional, com enfoque no conteúdo curricular condizente com o Ensino Fundamental. A partir de 2014, ano em que passou a ser elaborado pelo Núcleo de Produção da SMED – CAPE, foi adotada uma metodologia participativa e de produção coletiva de conhecimento que se estendeu ao conjunto de materiais (livros,

teleaulas, percursos livres e outros). De acordo com a SMED, este é um dos aspetos que caracterizam o sucesso desta metodologia.

4.2.4. Corpo Discente (Público-alvo)

Os alunos que participam do projeto situam-se na faixa etária dos 15 aos 19 anos, frequentam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, e estão na situação de distorção idade-série.

Relativamente aos alunos, o *Projeto Floração* visa:

- Proporcionar-lhes a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental;
- Levá-los a adquirir os conhecimentos referentes a esse nível de escolaridade;
- Desenvolver a sua autoestima, o sentido crítico, a autonomia e a sua formação cívica.

O programa não abrange todos os alunos da rede municipal de ensino, pois a sua frequência é uma decisão individual do aluno, com o conhecimento e a concordância dos pais ou dos responsáveis pelo jovem, sendo assinado um termo de adesão. Porque se trata de um acordo firmado, as turmas são abertas em escolas onde se verifique procura e que aceitem os pressupostos do programa. No caso do *Projeto Floração*, houve uma média de 50% de adesão das escolas, mas a rede de ensino envolve uma logística de 5000 alunos por ano, para que a qualidade do programa seja garantida em todas as etapas de formação.

Não obstante o programa depender de uma escolha informada dos alunos e seus responsáveis, verificou-se uma evasão de cerca de 5%, por motivos que se prendem, principalmente, com a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, a vulnerabilidade social e, no caso das jovens, com problemas de gravidez.

As turmas, no projeto, são de menor dimensão que as turmas regulares - 18 alunos por turma, no mínimo, e 25, no máximo. O acompanhamento das turmas é semanal e levado a cabo pelo coordenador.

A maioria dos alunos que participam do programa é oriunda das classes sociais menos favorecidas e as suas famílias recebem benefícios sociais do governo como: o bolsa família e o programa saúde da família.

Quanto à participação dos pais ou responsáveis, é garantida, em todas as reuniões, aquando da entrega de resultados e em eventos envolvendo a turma, ao longo do ano letivo. Os pais têm livre acesso à escola para obterem informação sobre a situação dos filhos.

Os alunos são objeto da avaliação sistêmica da Prefeitura de Belo Horizonte, o AVALIA BH, no início e no final do ano letivo, para determinar se houve lugar a aprendizagens e melhoria da sua qualidade.

No final do processo, os alunos são avaliados por um Conselho Escolar e aqueles cujo aproveitamento se enquadra nos objetivos do *Projeto Floração* são certificados, tendo suas promoções asseguradas.

A reprovação ocorre quando se verifica um absentismo de 25% das aulas e um aproveitamento inferior a 50%. Ao aluno, são concedidas novas oportunidades de aprendizagem, ao longo do ano letivo e no final do ano, mas, esgotadas todas as possibilidades, se esse aluno não obtiver êxito, terá a oportunidade de frequentar mais um ano no projeto e de fazer a certificação no ano seguinte. Em caso de repetido insucesso, este aluno retorna à sua turma de origem, ou migra para o EJA.

Como o próprio nome indica, no programa de aceleração de estudos, o aluno é rapidamente encaminhado para concluir o Ensino Fundamental. Se o aluno se encontra no 6º ano do ensino regular, por exemplo, ele é “acelerado” para o 9º ano e promovido com a conclusão do Ensino Fundamental. Se está já no 9º ano do Ensino Fundamental, ele é apenas promovido à conclusão do Ensino Fundamental.

Para acelerar e concluir o Ensino Fundamental, o ponto de partida do aluno é sempre tido em consideração, partindo do pressuposto que o seu ponto de chegada é, sempre, a conclusão do Ensino Fundamental.

Para os coordenadores e gestores do programa, todos os alunos em situação de concluírem demonstraram capacidades e aquisição de competências avançadas em relação à sua formação no início do ano letivo. Até mesmo os alunos que desistiram ou não conseguiram êxito, no final do ano apresentaram melhoria de aprendizagem e comportamento.

Uma vez de posse do certificado, os alunos são encaminhados para as escolas do Ensino Médio, tendo vaga garantida. Nesta fase, são tomadas providências no sentido de que tenham acesso aos melhores locais e horários de aulas, de forma a garantir que continuem o seu percurso acadêmico. Os alunos que participam das qualificações profissionais oferecidas são encaminhados para empregos no mercado formal, como menor aprendiz. A partir daí, cessa o acompanhamento, não havendo informação sobre se continuam a estudar ou se houve mais distorções no decorrer da sua vida escolar.

É importante frisar que os programas de aceleração da aprendizagem têm sido implementados no ensino público fundamental, nos últimos anos, em vários pontos do

País, no contexto de políticas educativas de combate ao insucesso escolar, para corrigir o desfasamento idade-série em alunos multirrepetentes, e permitir-lhes retomarem o percurso regular de escolarização, frequentando a série prevista para seu grupo etário. O facto de o programa corrigir a distorção e certificar o aluno com a conclusão do Ensino Fundamental não significa que este se incluiu na rede regular de ensino, pois só é considerado inclusão a adaptação do aluno e prosseguimento de estudos no ano seguinte.

Contudo, não se verifica esse acompanhamento, no Ensino Médio, por parte do *Projeto Floração* ou da SMED, o que obstaculiza a obtenção de informação precisa relativamente à questão da inclusão.

4.2.5. Corpo Docente

Os professores do *Projeto Floração* são selecionados de acordo com o currículo profissional, o seu perfil de trabalho e o seu interesse em trabalhar com os adolescentes. Todos foram admitidos por concurso e o tempo de magistério é irrelevante.

O professor exerce a sua atividade em regime de dedicação exclusiva, sendo-lhe distribuída uma carga horária de 22, 5 horas por semana, 4, 5 horas diárias.

É submetido a uma entrevista com o Núcleo SMED – CAPE, durante a qual se afere o seu compromisso com o trabalho em termos de assiduidade, aspeto essencial no programa, uma vez que a relação com o aluno é diária e muito importante no processo de aprendizagem.

Uma vez selecionados, aos professores é dada formação durante todo o ano letivo, de forma a capacitá-los para lecionarem aulas sobre diversos conteúdos e utilizarem a metodologia da gestão participativa da sala de aula. O salário do professor, no *Projeto Floração*, é igual para todas as categorias. A remuneração é unificada em toda a rede de Ensino Municipal; todos recebem o salário básico e as remunerações extra em função da progressão na carreira.

Para trabalhar no âmbito do *Projeto Floração*, o professor deve ter perfil específico para o trabalho, conforme explicitam as diretrizes das políticas de aceleração de aprendizagem, comprometendo-se a:

- Ser pontual e assíduo, na escola;
- Ser pontual e assíduo, nos encontros de formação;

- Atuar na prática pedagógica, em regime de unidocência, usando metodologias diferenciadas, seguindo orientações dadas pela coordenação do projeto;
- Compreender os processos de alfabetização/literacia em função da necessidade dos estudantes;
- Ser inclusivo, afetivo e acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os estudantes;
- Trabalhar em consonância com a concepção e metodologia do programa;
- Interessar-se em participar ativamente nos encontros de formação promovidos pela SMED;
- Ter conhecimentos básicos de informática para lidar com a comunicação realizada eletronicamente;
- Assumir e finalizar o programa, evitando pleitear o cargo, caso estejam previstas férias prêmios, licenças prolongadas ou aposentadoria;
- Receber parecer favorável, caso já tenha experiência nos programas, da avaliação do seu trabalho realizado no ano anterior.

De acordo com a SMED, não houve qualquer desistência dos professores selecionados para integrarem o *Projeto Floração*.

4.2.6. As Escolas da Rede Municipal no *Projeto Floração*

A rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte conta com 184 escolas, das quais cerca de 90 aderiram ao programa, representando uma adesão de quase 50%.

Nas escolas que aderiram ao programa, os alunos do *Projeto Floração* têm uma carga horária de 15 horas semanais, distribuída por 3 horas diárias, de segunda a sexta-feira. Os turnos das aulas são formados de acordo com a disponibilidade de salas, decorrendo a maioria no turno noturno.

4.2.7. O *Projeto Floração* e suas Ações Estruturantes

Para a manutenção da proposta de aceleração de estudos praticada pelo *Projeto Floração*, são necessárias algumas ações estruturantes, abordadas nos próximos pontos.

4.2.7.1. Formação continuada de educadores

O processo de formação continuada dos professores é, prioritariamente, desenvolvido e fundamentado na perspectiva da atuação do professor como mediador da aprendizagem, em sala de aula, e na consequente ampliação dessa prática. Esse processo tem, portanto, um papel determinante na qualidade dos resultados do programa. Todas as ações vivenciadas nesse processo têm por referência a prática do professor no contexto da sala de aula e o firme propósito de possibilitar a compreensão e a utilização adequada da metodologia.

A formação continuada dos educadores é feita de forma presencial, em campo e à distância, durante todo o Programa; presencial, no início de cada módulo; em campo, durante todo o programa, por ocasião do acompanhamento pedagógico; e à distância, através de um ambiente virtual, concebido para ampliar e fortalecer esse processo. A formação presencial desenvolve-se tendo como referentes a estrutura e funcionamento da proposta, a fundamentação teórico-metodológica, o uso dos *media*, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem no processo.

A formação presencial é realizada em módulos. Dialoga com a experiência anterior dos educadores e propõe uma reflexão, lançando um novo olhar sobre as práticas formais. Os conteúdos trabalhados durante a formação são selecionados com a finalidade de garantir a compreensão e a prática da metodologia específica do Programa, além de preparar os professores para os novos desafios e para o planejamento pedagógico.

Os conteúdos trabalhados durante a formação são:

- Os fundamentos da proposta pedagógica;
- A organização pedagógica: eixos temáticos, organização modular, atividades pedagógicas complementares e matriz curricular.
- A metodologia do Telecurso®: materiais pedagógicos, uso dos meios, organização do espaço pedagógico, dinâmica pedagógica e avaliação da aprendizagem.
- O período de integração.
- O trabalho pedagógico com as disciplinas do módulo/eixo temático.
- O Percurso Livre.

4.2.7.2. Acompanhamento pedagógico

O acompanhamento pedagógico compõe a formação continuada dos educadores e é fundamental para fortalecer a qualidade do processo. Essa ação garante a atenção permanente ao processo pedagógico, por meio de reuniões técnico-pedagógicas, visitas às salas de aula e monitorização de resultados.

A cada visita, o coordenador dialoga com os professores, alunos e gestores escolares, propondo uma reflexão sobre o andamento do Programa.

Por meio do acompanhamento, torna-se possível:

- Fortalecer a dinâmica da sala de aula e os pressupostos teórico-metodológicos;
- Incentivar as conquistas alcançadas;
- Buscar soluções coletivas para a superação dos desafios identificados;
- Observar a participação, interação e integração dos alunos e do professor.

Além dessas questões pedagógicas, os aspectos técnico-administrativos também são objeto do acompanhamento, de forma que o pedagógico e o administrativo se conciliem, contribuindo para o bom andamento das ações.

Os desafios pedagógicos apontados no acompanhamento são trabalhados durante a formação de educadores, procurando uma reflexão sobre a prática desenvolvida no Programa e a realimentação do processo pedagógico.

4.2.7.3. Encontro com gestores

Os encontros com gestores são atividades formativas fundamentais para garantir a participação qualitativa de diretores e de outros gestores no acompanhamento do processo pedagógico do Programa.

Esses encontros têm como objetivos:

- Apresentar e discutir a proposta pedagógica;
- Apresentar os resultados obtidos no módulo anterior;
- Fortalecer a importância do papel do gestor na implementação do Programa;
- Estimular a integração da turma do Projeto na comunidade escolar.

4.2.7.4. Período de integração

O período de integração inicia o 1º Módulo do Programa e constitui-se num momento de diagnose e de criação de vínculos necessários à construção de uma comunidade de

aprendizagem. Antecede a utilização dos materiais audiovisuais e impressos e tem a duração máxima de 30 dias letivos.

No período de integração, são realizadas atividades para receber, acolher e integrar os alunos, fortalecer competências específicas no que diz respeito às linguagens e realizar um diagnóstico inicial, individual e coletivo, oferecendo ao professor informações preciosas sobre o modo de ser, pensar e compreender dos seus alunos, além de fornecer indicações sobre o nível de língua em que se encontram.

4.2.7.5. Percurso Livre

Ao longo do Programa, realiza-se um trabalho no âmbito da leitura e da linguagem matemática designado por Percurso Livre. Trata-se de uma atividade transdisciplinar que visa estimular atitudes e disposições favoráveis relativamente a essas duas linguagens, além de favorecer a aprendizagem em todas as disciplinas.

Na proposta para leitura, o aluno recebe uma obra literária em cada módulo. Ao professor, é oferecido material para apoiar o seu trabalho com sugestões de atividades de sala de aula, além dos meios auxiliares para a sua realização. Pretende-se, deste modo, não apenas favorecer o desenvolvimento das competências de compreensão e interpretação de textos, mas, principalmente, despertar o prazer da leitura.

O trabalho com a linguagem matemática é realizado de maneira contextualizada, envolvendo fenómenos quotidianos que abordam questões socioeconómicas, políticas, científicas, ecológicas e culturais. A leitura e a interpretação de textos, gráficos e tabelas são os focos principais.

4.2.7.6. Projeto Pedagógico Complementar

Trata-se da vivência de ações organizadas em projetos educativos, utilizando temáticas cujas abordagens focam assuntos de interesse da comunidade escolar, como: segurança alimentar e nutricional, sexualidade, empreendedorismo, meio ambiente, entre outros.

Os projetos tornam a aprendizagem mais significativa, propiciam a vivência da transdisciplinaridade e da interculturalidade, promovem o interesse pela pesquisa e o fortalecimento da autoestima, da iniciativa e da criatividade, além de viabilizarem a aplicação imediata do conhecimento construído e o desenvolvimento de competências voltadas para o ser: o saber-fazer, o saber-conviver e o saber-empreender.

Essas experiências incorporam-se no trabalho com as componentes curriculares e, no final de cada módulo, são socializadas com a escola e com a comunidade, através de atividades temáticas, dando visibilidade ao conhecimento construído na vivência desses projetos e demonstrando a sua aplicabilidade.

As atividades temáticas podem ocorrer sob a forma de oficinas, feiras, mostras culturais e apresentações de projetos de trabalho que concorrem para a consolidação das novas aprendizagens e a democratização do conhecimento, num ambiente colaborativo e socializante. Contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais, por meio do reconhecimento das inteligências e da valorização da diversidade cultural local.

4.2.8. A Metodologia Telessala e o Uso dos Meios

O programa conta com o apoio dos materiais didáticos do Telecurso®, resultado de um intenso diálogo entre professores e comunicadores, que atuaram em parceria com núcleos de excelência de diversas universidades e instituições brasileiras.

As teleaulas têm a função de apresentar, contextualizar e fortalecer a compreensão dos diferentes conceitos trabalhados, concretizando questões abstratas, fazendo a interação dos conteúdos e criando novos.

Com uma duração média de 15 minutos, recorrem a múltiplas linguagens televisivas, e o seu formato, argumento e linguagem despertam o interesse e a curiosidade, estabelecem inter-relações com os conhecimentos e suscitam questões dos alunos sobre a temática trabalhada na atividade pedagógica.

A Metodologia Telessala é orientada para um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o conflito produtivo, o diálogo, e transforma o ensino em aprendizagem.

O tratamento pedagógico dos conteúdos privilegia a contextualização, a leitura de imagens, o fortalecimento das linguagens oral e escrita e o ato criador do aluno, construindo um ambiente de aprendizagem agradável e incentivador da inventividade, da estética e da sensibilidade.

O exercício da atitude investigativa, cooperativa e integradora faz parte da construção do grupo de aprendizagem. Os limites são enfrentados, permitindo avanços, e os erros são vistos como inerentes ao processo de aprendizagem, valorizando-se as potencialidades e as qualidades de cada indivíduo. A Metodologia Telessala tem um

compromisso com o desenvolvimento da autoestima, da autocrítica e da auto-avaliação, concorrendo para que o aluno tenha iniciativa, disciplina e organização.

Nessa proposta, o papel do professor é o de:

- mediar a relação do aluno com o objeto do conhecimento;
- facilitar as relações interpessoais;
- coordenar e facilitar um grupo de estudo, orientando pesquisas e desenvolvendo um espírito investigativo, juntamente com o aluno;
- criar condições necessárias ao exercício de competências que facilitam a contextualização dos conteúdos e a aprendizagem dos conceitos;
- agenciar uma educação progressista, multicultural e libertária, que continuamente pratica a observação, a construção da autonomia, a reflexão, o planeamento e a avaliação formativa.

O facto de estar consciente da sua função faz com que o professor avance na sua prática, desenvolvendo formas diferenciadas de pensar, de sentir e de agir no processo pedagógico e investindo numa nova relação de aprendizagem entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, a proposta do Telecurso® caracteriza-se pela metodologia diferenciada e pelo uso interativo de diversos meios.

4.2.9. Planeamento Coletivo

O planeamento coletivo permite que os professores, sistematicamente, revisitem a sua prática, colmatando as necessidades de aprendizagem. No planeamento coletivo, o quotidiano da sala de aula, com os diferentes procedimentos didáticos, é pensado em função de uma dinâmica que congrega a leitura crítica, a reflexão, o debate e a expressão individual e coletiva.

No *Projeto Floração*, a formação do professor é imprescindível para que ele exerça toda a sua criatividade e autonomia, ao usar e reinterpretar os meios colocados à sua disposição.

4.2.10. Organização Modular e Eixos Temáticos

No *Programa Floração*, a organização modular e a identidade de cada módulo é garantida por eixos temáticos, distribuídos da seguinte forma (Quadro 15):

- 1º Módulo: O ser humano e sua expressão - quem sou eu?
(Língua Portuguesa e Ciências)
- 2º Módulo: O ser humano interagindo com o espaço - onde estou?
(Matemática e Geografia)
- 3º Módulo: O ser humano em ação e sua participação social - para onde vou?
(História e Inglês)

Quadro 15 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental

	MÓDULO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
1 - EIXO TEMÁTICO	O ser humano e a sua expressão. Quem sou eu?	Multidisciplinar	Período de Integração/ Diagnose	
		Línguas, códigos e suas tecnologias.	Língua Portuguesa Educação para o Desporto	
		Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Ciências	
		Componentes Ttransdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto Pedagógico Complementar	
		Total do Módulo I		
2 - EIXO TEMÁTICO	O ser humano interagindo com o espaço. Onde estou?	Línguas, códigos e suas tecnologias	Educação para o Desporto	
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geral e do Brasil, Geografia	
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto Pedagógico Ciências	
		Total do Módulo II		
3 - EIXO TEMÁTICO	O ser humano em ação. Para onde vou?	Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Educação para o Desporto	
		Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Matemática	
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre: Língua Portuguesa Percurso Livre: Matemática Projeto Pedagógico Complementar	
		Total do Módulo III		
	Carga Horária Total			

Fonte: SMED. Fundação Roberto Marinho. Gerência Geral de Educação e Implementação. Caderno de Metodologia. 2009.

Os eixos temáticos são motivadores da reflexão e articulam-se para colaborar na construção de um sujeito reflexivo que, conhecendo-se, conhece seu entorno e com ele interage, descobre-se produtivo e exerce a sua cidadania.

Em cada módulo são trabalhadas entre 3 a 4 componentes curriculares. Nessa proposta, as componentes integrantes da base nacional comum e/ou da parte diversificada partilham objetos de estudo por meio do eixo temático e da abordagem contextualizada.

A organização de conteúdos apresenta uma sequência considerada pedagogicamente adequada. Estimula a construção das aprendizagens, correlaciona conceitos com o cotidiano, possibilita uma abordagem transdisciplinar e provoca o prazer de aprender.

Através da socialização de experiências com a comunidade, professor e alunos partilham as suas produções com os pares, fortalecendo os vínculos e reconhecendo-se numa comunidade de aprendizagem que produz e frui do conhecimento e da cultura. Uma comunidade de aprendizagem constituída por pessoas capazes de propor alternativas de solução para problemas/situações que interferem com o contexto em que estão inseridas.

4.2.11. Organização do Grupo

No *Programa Floração*, o trabalho coletivo considera as necessidades de organização e autogestão do grupo de aprendizagem a partir de diversas estratégias de construção de significado da ação coletiva.

O processo pedagógico é apoiado por equipes, denominadas SOCIALIZAÇÃO, SÍNTESE, COORDENAÇÃO E AVALIAÇÃO. Com o trabalho em equipe, é possível consolidar os hábitos de respeito, colaboração, participação crítica e compromisso com uma cidadania planetária. Nas equipes, os alunos disponibilizam conhecimentos, atitudes e práticas que trazem da sua vivência anterior e socializam capacidades e competências entre eles.

As quatro equipes do *Floração* são constituídas com o objetivo de desenvolver nos alunos competências pessoais e profissionais pretendidas pela sociedade em geral e pelo mundo do trabalho. Ao longo do Programa, os alunos irão desempenhar funções com distintas atribuições, tornando-se corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e pelo alcance de resultados e metas por parte do grupo.

4.2.11.1. A equipa de socialização

A equipa de socialização fortalece os vínculos, promovendo o acolhimento individual e coletivo e o cuidado com o outro. Participa do planeamento das dinâmicas de integração e cria atividades que integram os alunos de forma a construir relações de solidariedade, confiança e respeito, que alimentam o espírito de grupo. Realiza vivências coletivas e de apoio na construção do grupo de aprendizagem.

As atividades desta equipa favorecem o desenvolvimento de competências como o relacionamento interpessoal, a criatividade, a solidariedade e o compromisso com o bem coletivo.

4.2.11.2. A equipa de coordenação

A equipa de coordenação valoriza a participação consciente do aluno no seu processo de aprendizagem, em corresponsabilidade com a ação pedagógica do professor. Contribui para a construção do grupo de aprendizagem e para o planeamento e organização das atividades diárias, estando sempre muito próxima do professor. Zela para que os materiais e o tempo sejam bem utilizados na sala de aula, facilitando a participação de todos nas rotinas diárias.

As atividades desta equipa contribuem para o desenvolvimento de responsabilidades com o ambiente coletivo, de competências para organização e gestão, e ainda, de atitudes proativas dos alunos.

4.2.11.3. A equipa de síntese

Esta equipa desempenha um importante papel na valorização da produção individual e coletiva, retomando os pontos relevantes da construção de aprendizagens, fortalecendo o processo de compreensão e memorização dos novos conceitos construídos pelo grupo e sistematizando os pontos mais importantes.

Estas atividades proporcionam a construção de competências importantes, fortalecendo a capacidade de síntese e de expressão, contribuindo para a manutenção dos focos principais e o estabelecimento de prioridades na procura pelos melhores resultados.

4.2.11.4. A equipa de avaliação

Dissemina a cultura da autoavaliação e da avaliação coletiva e alimenta a avaliação processual. O trabalho da equipa pode gerar indicadores que revelam necessidades de revisão de conteúdos e possibilidades de superação das dificuldades identificadas, valorizando os ganhos obtidos, tanto do ponto de vista cognitivo, como relacional.

Esse trabalho fortalece a corresponsabilidade de todos em relação aos resultados. Desenvolve não apenas a visão crítica do aluno, mas permite, também, ao professor inserir esse olhar no processo de avaliação, gerando indicadores importantes para a sua reflexão sobre a construção do grupo.

Com a realização de tarefas sistemáticas na equipa de avaliação, o aluno exercita competências de observação, análise, argumentação e autocrítica.

4.2.11.5. Dinâmica das equipas

Os alunos atuam nas equipas de maneira rotativa, ao longo dos módulos, o que dá oportunidade a todos de exercitarem as diversas competências relacionadas com a observação crítica, análise, reflexão, síntese, organização e gestão coletiva.

No início de cada módulo, as equipas devem apresentar-se diariamente e, depois de incorporadas na dinâmica da turma, periodicamente, de acordo com a necessidade observada pelo professor ou grupo. A apresentação das equipas pode variar a periodicidade, mas a sua atuação – o seu olhar, a sua atenção, os seus registos – deve ser diária.

As competências exercitadas e construídas ao longo desse processo são essenciais à aprendizagem dos conteúdos básicos formais, ao exercício da cidadania e ao desempenho de um trabalho transformador.

4.2.11.6. Gestão partilhada da Sala de Aula

O modo de gestão da sala de aula está representado na Figura 3:

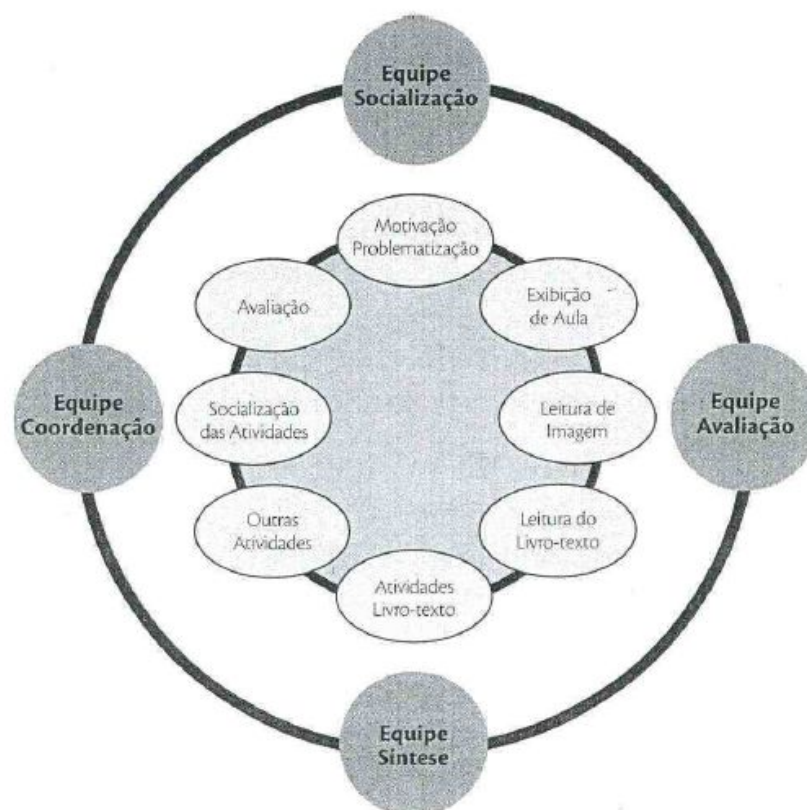


Figura 3 - Gestão partilhada da Sala de Aula

Fonte: SMED. Fundação Roberto Marinho. Gerência Geral de Educação e Implementação. Caderno de Metodologia. 2009.

4.2.12. A importância do registo: o Memorial

O Memorial é uma ferramenta à disposição de professores e alunos na sala de aula do Programa, num processo avaliativo, que assegura tanto o registo do quotidiano – os avanços, as dificuldades e as soluções de ensino e de aprendizagem – como a formulação de critérios e juízos de valor que expressem o crescimento das pessoas envolvidas e possibilitem o encaminhamento para ações necessárias.

Para Fernandes (2007, p. 34) “O Memorial se constitui em uma escrita livre do estudante acerca de suas vivências ao longo do ano.” Dele constam todos os processos vivenciados, os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas e as reflexões.

O objetivo do Memorial é fazer com que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem em relação aos conteúdos específicos, bem como sobre o seu compromisso com o programa, nomeadamente em termos do que tem feito para contribuir para o seu desenvolvimento e o do seu grupo.

Esta estratégia é totalmente adequada para propiciar a avaliação processual da aprendizagem e do ensino. O uso do Memorial permite a reflexão contínua e o crescimento da autoestima e da capacidade crítica, nas decisões de aperfeiçoamento, tanto da aprendizagem como do ensino. Trata-se de um instrumento disponível para consulta de alunos e professores, para troca de experiências e para avaliação coletiva do processo.

4.2.13. Avaliação no *Programa Floração*

No *Programa Floração*, a avaliação é uma prática transformadora e essencialmente pedagógica, no sentido de que, mais do que aferir conhecimentos, ela propõe-se, durante todo o processo, contribuir para o desenvolvimento de competências avaliativas, fundamentais para a cidadania. Nesta perspectiva, é diagnóstica e formativa.

4.2.13.1. Avaliação diagnóstica

No início do primeiro módulo, durante o período de integração, são realizadas as atividades diagnósticas. Estas têm como objetivo identificar conhecimentos e competências que constituem a bagagem dos alunos à entrada, conhecer as suas necessidades e interesses, observar o comportamento individual e coletivo e oferecer elementos que subsidiem a seleção dos procedimentos pedagógicos a adotar.

4.2.13.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa vai mais além da mera aplicação de provas e testes para medir o conhecimento dos alunos. O objetivo da avaliação formativa é estar ao serviço dos alunos e da aprendizagem.

De acordo com Mendez (2013), a avaliação formativa é essencial para o professor que quer fazer do seu trabalho um ato educativo, na medida em que é uma perspectiva para a aprendizagem, simultaneamente uma fonte de conhecimento e um recurso de aprendizagem.

A avaliação formativa ocorre durante todo o processo de aprendizagem e possibilita uma reflexão contínua sobre a prática do professor e a aprendizagem dos alunos. Realizada por meio de diversas atividades e da observação e registo cuidadoso da construção de conhecimento do aluno e do grupo, representa um acompanhamento sistemático do processo educativo. A partir dela, cria-se novos instrumentos de trabalho

e retoma-se aspetos que devem ser considerados e ajustados para um resultado mais eficaz de aprendizagem. O melhor resultado obtido pelo aluno será sempre referendado, considerando que o conceito que foi construído de forma significativa será incorporado na sua nova percepção do mundo das ideias e do conhecimento. A avaliação formativa, na maioria das vezes, contribui para que alunos com menos conhecimentos escolares consigam concluir etapas do ensino.

Este tipo de avaliação contínua possibilita observar e reconhecer as competências desenvolvidas pelos alunos, bem como os conhecimentos construídos por eles, através das suas produções, das decisões que tomam, das suas atitudes para com o grupo e para consigo mesmos. Além da observação feita pelo professor, o processo conta com a autoavaliação do aluno, o que faz com que desenvolva estratégias de análise e interpretação das suas produções, dos seus procedimentos, atitudes e valores, competências fundamentais que devem ser exercitadas no ambiente pedagógico do programa.

Segundo Lima (2013), a autoavaliação é essencial para que exista avaliação formativa. A participação no processo de autoavaliação permite o amadurecimento e o desenvolvimento de docentes e discentes em termos das suas capacidades e competências avaliativas. O aluno toma parte ativa neste processo e torna-se colaborativo com colegas e professores. Para o autor, é errada a visão de que a avaliação formativa seja “boazinha”, ou aplicada com o intuito da aprovação isenta da verificação da aprendizagem; na realidade, para que seja eficaz, a avaliação formativa deve ser planeada e tratada com profissionalismo e assente em princípios éticos.

A avaliação formativa tem um papel preponderante no processo de diminuição da DIS, pois a sua prioridade é a aprendizagem dos alunos. Permite detetar os problemas e intervir no preciso momento em que ocorrem. O seu objetivo é a incluir o aluno no processo de ensino, avaliando-o para que continue aprendendo.

O professor conta, basicamente, com os seguintes instrumentos para aferir o crescimento dos alunos: o Memorial do Aluno; o desempenho em testes e atividades escritas, em geral; e as suas próprias anotações sobre as evidências de crescimento que cada aluno vai apresentando ao longo do curso.

Apesar de o professor continuamente observar o aluno em termos do seu desempenho, foi sugerido que, após o término de cada etapa ou bloco de aulas e no final de cada módulo, se realizassem avaliações de desempenho. Para aqueles alunos

cujas aprendizagens não tiverem tido êxito, são criadas novas oportunidades de construção do conhecimento com intervenção do professor.

No *Programa Floração*, procura-se que os alunos desenvolvam três domínios, ou competências fundamentais para o processo de conhecimento, definidas como expressão das possibilidades de construção de conhecimentos dos alunos:

- I- Fazer uso da norma culta da língua portuguesa e das linguagens científica e artística para compreender e comunicar problemas da comunidade e da sociedade em que vivem, respeitando a diversidade cultural e os valores humanos.
- II- Compreender fenómenos e conceitos das várias ciências e das artes e com eles construir argumentos consistentes para defesa dos seus pontos de vista.
- III- Formular e resolver problemas para construir projetos de ação solidária, demonstrando reflexão crítica sobre a realidade social.

Da associação de cada conteúdo das várias disciplinas que compõem o Programa com as operações mentais envolvidas no desenvolvimento de cada competência, obtém-se a indicação das competências, que funcionam como verdadeiros descritores do que o aluno deve demonstrar para mostrar se houve, de facto, aprendizagem e a que nível ocorreu. Essas competências vão subsidiar a elaboração das questões das provas, bem como o planeamento e a observação das atividades em sala de aula.

Desses eixos metodológicos, que fornecem a sustentação teórica ao Programa, derivam os fundamentos pedagógicos que norteiam as ações dos professores e a dinâmica da sala de aula, constituindo a denominada “pedagogia do sucesso”, que procura substituir, no País, a pedagogia da repetência, tão arraigada no Sistema de Ensino brasileiro (Querino, 2000).

A avaliação formativa tem grande importância no processo de aprendizagem, pois constitui-se em processo dialogado de acompanhamento das aprendizagens, ao mesmo tempo que promove a melhoria da prática pedagógica do professor, interferindo nos fatores que causam a distorção.

4.3. Indicadores Educativos e Dados estatísticos do *Projeto Floração* e sua análise

Os indicadores explicitam um aspeto da realidade educativa e clarificam uma situação, auxiliando os gestores e coordenadores do Projeto a "enxergarem através dos números" e a perceberem a realidade para que possam mudá-la.

Os indicadores do Censo Escolar explicitavam o número de estudantes em situação de distorção idade-ano e, conforme foi salientado anteriormente, a necessidade de construção de políticas públicas para modificar a situação. Daí a justificativa da implementação do *Projeto Floração*.

Com presença em nove regionais de ensino da capital mineira - Barreiro, Centro Sul, Leste, Noroeste, Nordeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova, o *Projeto Floração* distribuiu o número de matrículas e certificações que constam da Tabela 46 e dos Gráficos 7 e 8:

Tabela 46 - Número de Estudantes matriculados e certificados por Regional



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS DE BELO HORIZONTE

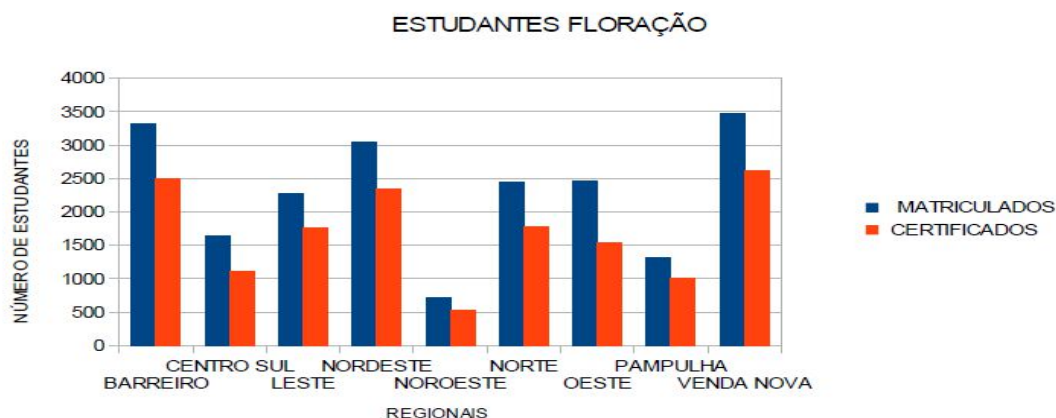


FLORAÇÃO - PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS DE BELO HORIZONTE DADOS ESTATÍSTICOS

REGIONAIS	MATRÍCULAS 2010	MATRÍCULAS 2011	MATRÍCULAS 2012	MATRÍCULAS 2013	MATRÍCULAS 2014	TOTAL MATRÍCULAS	TOTAL ESTUDANTES CERTIFICADOS
BARREIRO	727	808	762	549	470	3316	2499
CENTRO SUL	257	257	339	428	355	1636	1107
LESTE	881	484	418	238	248	2269	1759
NORDESTE	521	519	651	684	676	3051	2335
NOROESTE	182	183	105	119	121	710	529
NORTE	473	663	590	422	299	2447	1782
OESTE	704	519	396	419	418	2456	1542
PAMPULHA	221	250	233	321	296	1321	1015
VENDA NOVA	727	800	710	653	585	3475	2612
TOTAIS	4693	4483	4204	3833	3468	20681	15180

Fonte: SMED – Secretaria Municipal de Educação. Estatísticas, 2015.

Gráfico 7 - Número de Estudantes matriculados e certificados por Regional

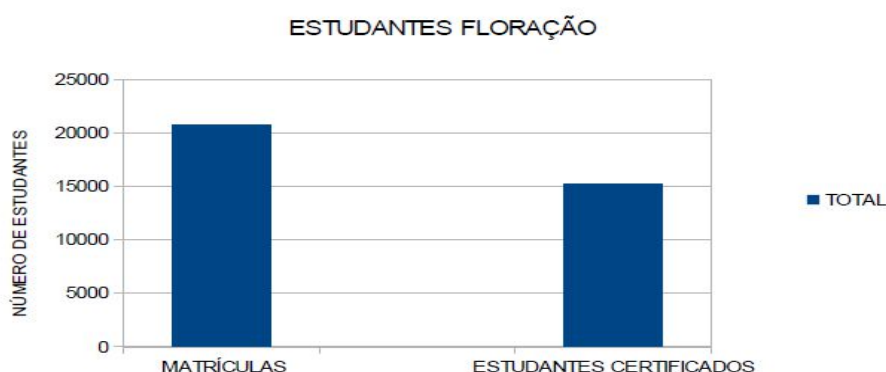


Fonte: SMED – Secretaria Municipal de Educação. Estatísticas, 2015.

As regionais com mais procura são Barreiro, Nordeste e Venda Nova por serem as maiores de Belo Horizonte no que diz respeito ao contingente de estudantes.

As escolas que aceitaram a responsabilidade de incluir este tipo de aluno sem situação de distorção idade-série foram as que apresentaram maior evolução.

Gráfico 8 - Total de Estudantes matriculados e certificados por Regional



Fonte: SMED – Secretaria Municipal de Educação. Estatísticas, 2015.

Analisando os dados estatísticos referentes ao êxito, isto é, o número de alunos certificados com a conclusão do Ensino Fundamental, verifica-se que, com exceção das regionais Centro Sul e Oeste, com 67,67% e 62,78% de alunos certificados, todas as outras regionais apresentaram um rendimento acima de 72,80%, sendo a regional Leste a que apresentou melhor rendimento, com 77,52% de alunos certificados, seguida de perto pelas regionais Pampulha e Nordeste com 76,83% e 76,53% de alunos certificados, respetivamente. Do total de 20.681 matriculados, 15.180 foram certificados; em termos de média geral, a percentagem foi de 73,40%. A SMED considerou estes números muito bons, no contexto da redução da distorção, contudo, ainda insuficientes perante o objetivo da sua correção.

Em 2010, primeiro ano de funcionamento do *Projeto Floração*, houve 4.693 alunos participantes. Este número foi reduzindo de ano para ano e, em 2014, situava-se nos 3.468, correspondendo à menor adesão até então. Em face destes dados, uma questão se coloca: O que fez diminuir a adesão ao longo dos anos: a diminuição da distorção, que leva à diminuição da procura? Ou a falta de interesse dos alunos em participarem do programa? Segundo a SMED, a diminuição da adesão deveu-se ao facto

de o fluxo ter sido corrigido, ao longo dos anos, nas escolas que aderiram ao Projeto. E a outras iniciativas educativas, acrescentadas ao programa, e que melhoraram a qualidade do ensino. Quando isso acontece, diminui-se a evasão e a repetência, logo, a procura por parte de alunos em situação de distorção. A diminuição da adesão não teve, então, nada que ver com falta de interesse, mas resultou de um decréscimo da procura nas escolas participantes do Projeto.

De acordo com dados do Censo Escolar, as taxas de distorção idade-série, no Ensino Fundamental da RME-BH (Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte), têm vindo a diminuir, embora que timidamente, desde a implementação do programa de correção de fluxo; no entanto, a percentagem de alunos nessa situação ainda é elevada, como se pode ver na Tabela 47, e merece, portanto, atenção especial por parte da gestão:

Tabela 47 - Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas urbanas do município de Belo Horizonte – MG e as Taxas de Distorção

Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas urbanas do município de Belo Horizonte- MG e as Taxas de Distorções					
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	Número de Matrículas no Ensino Fundamental	17.326	15.056	14.234	13.874
	Percentagem da Distorção	25%	29%	27%	28%
	Alunos em Distorção Idade-série	4331	4366	3843	3885
2011	Número de Matrículas no Ensino Fundamental	18.137	14.116	14.707	12.863
	Percentagem da Distorção	23%	27%	28%	26%
	Alunos em Distorção Idade-série	4172	3811	4118	3344
2012	Número de Matrículas no Ensino Fundamental	19.208	14.964	14.027	12.596
	Percentagem da Distorção	22%	26%	28%	24%
	Alunos em Distorção Idade-série	4226	3891	3928	3023
2013	Número de Matrículas no Ensino Fundamental	17.236	15.764	14.906	11.980
	Percentagem da Distorção	23%	26%	27%	25%
	Alunos em Distorção Idade-série	3964	4099	4025	2995

Fonte: INEP/MEC. Censo Escolar, 2013.⁷²

⁷² Tabela 47 – dados Disponíveis em: http://www.qedu.org.br/cidade/1587-belo-horizonte/censo-escolar?year=2010&localization=0&dependence=3&education_stage=0&item=matriculas

Analizando a Tabela 47, referente à distorção apresentado na rede regular de ensino das escolas municipais de Belo Horizonte-MG, percebe-se que, apesar de ter reduzido, a correção do quadro de distorção não evoluiu significativamente, nos quatro anos do programa. Em 2010, dos 60.490 alunos matriculados, 16.426 estavam desfasados relativamente à faixa etária, ou seja, 27,25% dos alunos apresentavam distorção idade-série. Em 2011, havia 59.823 alunos matriculados, dos quais 15.445 (26,00%) se enquadravam na situação de distorção, registrando-se uma diminuição percentual, de um ano para o outro, de apenas 1,25%. Em 2012, o número de matrículas aumentou em quase mil alunos, totalizando 60.795 alunos matriculados, dos quais 15.068 (25,00%) apresentavam quadro de distorção. Apesar do aumento do número de matrículas, não houve aumento de distorção; pelo contrário, entre 2010 e 2012, baixou 2,25%, uma variação, contudo, pouco significativa. Em 2013, registaram-se 59.886 matrículas e o número de alunos em situação de distorção manteve-se, praticamente, invariável, totalizando 15.083 (25,25%).

Analizando todos os dados estatísticos, é fácil concluir que o *Projeto Floração*, apesar de apresentar resultados significativos relativamente aos alunos que dele participaram, não consegue erradicar o problema da distorção, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG. Com efeito, o programa abrange, no máximo, 5.000 alunos por ano em situação de distorção. Preferencialmente, o programa deveria arrancar de forma moderada, expandindo-se, gradualmente, com o tempo. Tal como está, contempla, apenas, 1/3 dos 15.500 alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG que, em média, anualmente, se encontram em situação de distorção idade-série. Verifica-se ainda, que as vagas disponíveis no programa não são todas ocupadas e que nem todos os alunos participantes deixam de fazer parte do quadro de distorção.

Além disso, nem todas as escolas da rede municipal aderiram ao Projeto, tendo como consequência que, nessas escolas, a distorção continue a acontecer sem que sejam implementadas políticas para corrigi-la. Uma forma de incentivar essas escolas a aderirem ao *Projeto Floração*, preenchendo, assim, todas as vagas disponíveis e aumentando o número de alunos certificados, seria a de realizar campanhas

promocionais, divulgando as boas práticas e os resultados obtidos nas escolas participantes do programa.

Os resultados apresentados demonstram que o problema da distorção ainda persiste e se situa em níveis considerados elevados. De notar, contudo que não existem estudos que revelem se se verificou, de facto, melhoria na qualidade do ensino, decorrente da implementação do projeto; a informação disponível resulta dos depoimentos dos professores e gestores que lidam diretamente com os alunos do Projeto e os dados fornecidos pela SMED não ajudaram a esse diagnóstico. De acordo com os depoimentos, houve progressos e foram muitos; contudo, seria necessário um estudo mais detalhado, tendo por objeto os egressos, para verificar qual o seu desempenho, no Ensino Médio e no mercado de trabalho.

Seria, além disso, fundamental avaliar as políticas públicas que se destinam a corrigir a distorção e melhorar a qualidade do ensino, a fim de estabelecer até que ponto são eficazes e cumprem os seus objetivos, uma vez que, como já foi referido, os alunos certificados pelo Projeto Floração transitam para o Ensino Médio sem acompanhamento e sem um diagnóstico das aprendizagens entretanto adquiridas.

O acompanhamento desses alunos, nos primeiros anos do Ensino Médio, seria, certamente, elucidativo, em termos das suas aprendizagens e da bagagem de conhecimento adquirida no Ensino Fundamental; além de que a continuidade do seu percurso escolar e a conclusão dos estudos constituiria uma resposta concreta sobre o sucesso do *Projeto Floração*. Do mesmo modo, a eventualidade de, mais tarde, esses alunos reprovarem novamente ou abandonarem a escola, aumentando a taxa de distorção, no Ensino Médio, seria uma indicação preciosa do que deve ser mudado para melhorar a qualidade da aprendizagem. Não fazer esse acompanhamento e prescindir dessa avaliação significa empurrar o problema da distorção do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Os resultados também deixam claro que, mais do que corrigir a distorção, importa, urgentemente, estabelecer políticas públicas para evitá-la, melhorando a qualidade do ensino e despertando, nos alunos, desde cedo, o interesse em aprender.

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte existe o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para atuar nas turmas de base do primeiro e segundo ciclo; porém, segundo os gestores da SMED, a educação não é algo simples e é

imprescindível investir, simultaneamente, na formação de professores e alunos, além de garantir a logística adequada. Por isso, existem Projetos de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática a par de outras iniciativas educativas.

No entanto, estas nem sempre conduzem aos resultados esperados, pois a educação é um processo contínuo que envolve muitos atores – pais, professores, diretores, educadores. O trabalho acerca da qualidade no processo ensino/aprendizagem é sempre permeado por desafios que envolvem todos os sujeitos e participantes da educação.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. Da discussão dos dados recolhidos nas entrevistas

Com o intuito de procurar respostas às questões formuladas na introdução, procurou-se, através das entrevistas, conhecer o trabalho pedagógico e ouvir os atores envolvidos diretamente no Projeto – gestores, coordenadores, gerentes, diretores e professores – no sentido de se perceber em que medida compreendem a importância do *Projeto Floração* enquanto política de inclusão e superação das dificuldades dos alunos.

Através das respostas dos entrevistados, principalmente dos professores, atuando diretamente junto dos alunos, foi possível conhecer um pouco da conceção dos profissionais envolvidos relativamente aos alunos participantes do Projeto e compreender os resultados em algumas escolas que aderiram ao programa.

Foram ouvidos dois professores de escolas que obtiveram bons resultados, três professores de escolas com aproveitamento razoável e dois com resultados abaixo da média.

Todos os professores entrevistados:

- têm relativa experiência profissional;
- participaram de ações de formação e formação continuada, promovidas pela SMED;
- são de opinião que, para conseguir envolver os alunos na sala de aula, é preciso estar atento à sua diversidade, saber lidar com a heterogeneidade em sala de aula, respeitá-la, e conhecer a experiência do aluno anterior à escola, as suas aptidões como cidadão e o conhecimento por si adquirido ao longo do percurso escolar.

À pergunta sobre qual o seu papel no projeto e o que fazem para melhorar a autoestima dos alunos e motivação para continuar a estudar, os professores entrevistados das escolas com bom aproveitamento responderam que os bons resultados se devem ao facto de eles terem abraçado o projeto, de gostarem da sua profissão e de só se preocuparem em fazer daqueles alunos vencedores, contribuindo para o seu sucesso. A sua motivação é o desafio e o ponto de partida é trabalhar a autoestima dos alunos, mostrando-lhes que, com o estudo e o conhecimento adquiridos, poderão ganhar o mundo, e, uma vez adquirida a apetência pelo saber, trabalharem o conhecimento.

Para estes professores, o período de integração é fundamental, pois permite-lhes conhecer melhor os seus alunos em termos da sua personalidade, fragilidades, modo de pensar e compreender as coisas, identificando o nível das suas aprendizagens. Esta informação é importante para a proposta do Programa, composta pelos diagnósticos de todos os alunos, o que ajudará no trabalho ao longo de todo o ano letivo.

Na sua opinião, muitos alunos, por pertencerem às classes menos favorecidas, não acreditam que possam estudar e usufruir de uma aprendizagem que os torne competitivos no mercado de trabalho. Logo, trabalhar a autoestima e a motivação é essencial antes de qualquer outro aspeto.

Já os professores das escolas com baixo aproveitamento não se mostraram muito entusiásticos, não sendo capazes de identificar o que fazem para motivar os alunos e aumentar a sua autoestima. Com a sua atitude, demonstram que apenas cumprem um cronograma, sem grande empenho no seu trabalho e sem um objetivo maior a atingir.

Uma das professoras entrevistadas, acredita, inclusivamente, que o resultado obtido na sua escola, situado abaixo da média, se deve ao facto de alguns dos seus alunos não conseguirem acompanhar as aulas, evidenciarem falta de vontade de aprender. A docente descartou qualquer possibilidade do insucesso ser atribuído aos recursos didáticos por si utilizados, atribuindo-o, pelo contrário, ao facto de não ter conseguido melhorar a autoestima desses jovens nem motivá-los a estudar para poderem garantir um futuro melhor.

Estes professores referiram um aspeto que consideram importante para justificar os maus resultados: a obrigatoriedade de lecionarem vários conteúdos, para os quais não têm formação, confessando algum grau de dificuldade no domínio de certas matérias. Consequentemente, viram-se obrigados a dedicar mais tempo à preparação dos conteúdos, descurando a motivação e o aumento da autoestima, o que, na sua opinião, afetou consideravelmente o rendimento das suas turmas.

As respostas dos professores das escolas com resultados medianos estão mais próximas dos professores das escolas com aproveitamento abaixo da média e nelas se verificou, também, alguma falta de motivação, não tendo bem a perceção do que poderiam ter feito melhor para cativar os alunos.

Estes dois últimos grupos de professores, apesar de todas as dificuldades apontadas, demonstraram compreender a importância da metodologia diferenciada do projeto e em que medida a forma de ensinar e lidar com os alunos contribui positiva ou negativamente para a sua autoestima, motivação e aprendizagem.

Nas entrevistas com os coordenadores pedagógicos, foi possível destacar as quatro maiores dificuldades pedagógicas com que se depararam:

- A dificuldade de agendar encontros com familiares dos alunos para obterem mais informação acerca da situação atual do aluno, eventuais problemas por que possam estar a passar e que os impeçam de se empenharem totalmente no trabalho, impeditivos de uma ajuda por parte da escola, tendente a aumentar o seu rendimento escolar.
- A falta de interesse de alguns alunos, por razões que têm que ver com não serem capazes de acompanhar a turma em que estão inseridos, com o cansaço físico - muitos trabalham durante o dia e frequentarem o curso à noite - e com a desmotivação, que implica um trabalho muito eficiente dos professores para mantê-los motivados.
- A necessidade de motivar os professores e fazer com que acreditem nestes alunos e na eficiência do Projeto, o que obriga os coordenadores a fazer um trabalho exaustivo para conseguir um maior compromisso dos professores.
- A falta de compromisso, em algumas escolas, dos atores da escola com o projeto, em termos de acompanhamento pedagógico e encontros com gestores, o que dificulta o trabalho dos gestores para melhorar o programa, naquele local.

Nas entrevistas, foi evidente que os entrevistados atribuem aos anos iniciais, com falhas de aprendizagem e problemas sociais e económicos dos alunos, a causa do problema de distorção enfrentado, hoje, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para eles, deveria haver, já nos anos iniciais, um trabalho de motivação dos alunos e políticas de correção da distorção mais eficazes.

Quanto aos materiais didáticos utilizados no programa para ministrar as aulas, afirmam que são adequados para o fim a que se destinam, que as escolas dispõem de bibliotecas com livros e material didático complementar, salas de aulas espaçosas, televisor para as teleaulas, e todo o suporte para um trabalho de docência capaz de proporcionar aos alunos melhores aprendizagens. Porém, alguns entrevistados lastimam o facto de alguns professores não os aproveitarem adequadamente, o que constitui motivo de uma certa preocupação, uma vez que afeta diretamente toda a organização do trabalho pedagógico, interferindo, naturalmente, na aprendizagem dos alunos.

Na opinião de alguns professores, o desinteresse dos alunos, a sua falta de comprometimento e a não capacitação afetam, de forma contundente, o sucesso do programa, porque prejudicam a proposta de ensino inclusivo do Projeto, têm um peso

negativo na formação integral e humana desses alunos e demonstram que a escola não tem conseguido responder às necessidades formativas de todos os alunos.

Um dos objetivos do *Projeto Floração* passa pelo educador ser capaz de planejar um trabalho capaz, de fazer com que os alunos participantes do programa superem os seus limites e avancem na construção do conhecimento, contando, nesse sentido, com o apoio incondicional do coordenador e do articulador pedagógico.

A proposta do *Projeto Floração* justifica-se pelo atual cenário político, económico e social, que tem exigido um novo modelo de escola e educação, dirigido às reais necessidades da sociedade, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia. Hoje, no Brasil, ainda é grande o segmento da população das classes menos favorecidas que não acredita na escola e no futuro melhor que ela pode proporcionar. Os elevados índices de distorção idade-série e o insucesso escolar contribuem para esta visão, o que faz com que os jovens prefiram entrar mais cedo no mercado de trabalho, sem qualquer qualificação, em detrimento de fazer um percurso escolar que lhes garanta um futuro melhor.

Em termos de uma visão mais crítica sobre toda a pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação, é possível concluir, em face dos resultados obtidos, que antes de ensinar conteúdos, é necessário trabalhar a autoestima e motivação dos alunos das classes mais desfavorecidas e mostrar-lhes como estudar pode fazer a diferença nas suas vidas.

O *Projeto Floração* comunga desta visão, e tem como um dos seus objetivos trabalhar a autoestima e motivação de alunos e professores. A experiência, contudo, mostra que nem sempre tal acontece. E uma pergunta se impõe: que fazer para que o discurso da inclusão, em que teoricamente assenta o *Projeto Floração*, funcione eficiente e eficazmente? Até que ponto a metodologia do Projeto provoca, no educador, a vontade de procurar e imprimir à sua prática novas metodologias de ensino, estimulando o aluno a aprender?

5.2. Da discussão dos resultados dos Sistemas de Avaliação e dados estatísticos

Apesar de este ser mais um estudo de caso, há alguns resultados que merecem discussão.

Segundo o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Prova Brasil de 2009, 2011 e 2013), apesar da evolução discreta apresentada pela avaliação de uns anos

para os outros, mais de metade dos alunos das 6^a e 9^a séries não atingiram os objetivos nas competências de leitura e interpretação de texto e de resolução de problemas, situando-se abaixo dos padrões mínimos de desempenho esperado. Esses resultados mostram que o Brasil precisa de melhorar a eficiência e eficácia do Ensino Básico, apostando na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, que ainda estão longe do desejável.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostram que o Brasil não cumpriu a meta dos anos finais do Ensino Fundamental em 2013, que era de 4,4, situando-se 0,2 pontos abaixo. Apesar do fracasso a nível nacional, o Estado de Minas Gerais e o Município de Belo Horizonte cumpriram as suas metas, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do Ensino Fundamental, embora, com frequência, tenham obtido um resultado tangencial à meta que, mesmo assim, é inferior à de 6,0 dos países da OCDE. Os resultados mostram, igualmente, que há necessidade de melhorar a qualidade do ensino no município de Belo Horizonte e, em especial, no Brasil.

Quanto à conclusão do Ensino Fundamental na idade correta, a nível nacional, quase 30% dos alunos não conseguiram concluí-lo em 2013, enquanto em Belo Horizonte, a percentagem é de 19,5% para o mesmo ano. Comparado com o total nacional, Belo Horizonte obteve um bom resultado, não obstante o número de alunos que não conseguiram concluir este nível de ensino ser, ainda, muito elevado, o que motiva um aumento das taxas de distorção. Não houve, assim, grandes avanços, nos últimos anos, apesar de, entre 2001 e 2004, a taxa de alunos que não concluiu ter passado de 39% para 22,5%. A partir desse período, não houve grandes variações.

Todos estes resultados põem em xeque as políticas dos últimos anos para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem do Ensino Fundamental brasileiro.

Após a implementação do *Projeto Floração*, em 2009, esperava-se uma redução significativa da distorção idade-série, nas escolas municipais de Belo Horizonte, o que não se veio a confirmar. O IBGE divulgou, em 2009, uma taxa de 26,9% e, em 2014, de 23,5%, o que representa uma variação de 3,4%. Sem dúvida, trata-se de um resultado demasiado modesto, se se tiver em conta que o objetivo era erradicar a distorção. Comparando, apenas, os anos finais do Ensino Fundamental, verifica-se que quase não há variação entre 2009 e 2013, correspondendo a uma oscilação de apenas 1 ponto percentual. E embora o Projeto tenha apresentado resultados satisfatórios, isso não se refletiu na rede regular, pelo facto de contemplar,

apenas, 1/3 dos alunos em situação de distorção. Como o programa depende da adesão das escolas, o facto de nem todas terem participado reflete-se na rede regular de ensino, que continua a registar um elevado nível de distorção, ao longo dos anos.

Todos os dados apresentados reforçam a noção de que é necessário adotar novas políticas emergenciais para aumentar a eficiência interna do Sistema Educativo, já que as que existem não se têm mostrado eficazes no combate à distorção.

Existem, em todo o território brasileiro, Políticas Públicas para corrigir a distorção idade-série. No caso específico *do Projeto Floração*, de um total de 20.681 alunos matriculados no programa, 15.180 foram certificados, o que equivale a uma média de 73,40%. Mas este resultado, pese embora significativo, e tendo reduzido um pouco a distorção, no município, não a corrige.

Este estudo mostrou que o Brasil ainda está longe de ser um exemplo em termos da educação, e o ensino público, ainda não atingiu o nível de qualidade que a população merece, o que está patente em três grandes aspetos: o elevado índice de repetência, a distorção do fluxo escolar e os baixos níveis de aprendizagem. Logo, muito ainda tem que ser feito para que o país disponha de uma educação de qualidade e aprendizagens típicas de países desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu, neste estudo, esgotar a temática da distorção idade-série, mas contribuir para uma reflexão comprometida em torno do tema, colocando à disposição de toda a comunidade escolar e acadêmica uma reflexão que possa conduzir a novos e estudos em torno da questão, com vista a resolver o problema do insucesso escolar e, conseqüentemente, diminuir a distorção idade-série.

Assim, o estudo realizado permitiu chegar às seguintes conclusões:

1- Relativamente à primeira questão, referente às causas e conseqüências da distorção idade-série, as principais razões do desfasamento idade-série, de acordo com os estudos consultados, são a repetência, o abandono escolar e a evasão com posterior reingresso, fenômenos que estão correlacionados. Os prejuízos individuais e coletivos da repetência - estímulo à evasão e favorecimento do autoconceito negativo, congestionamento do sistema de ensino e desperdício de recursos - têm sido repetidamente identificados pela literatura sobre esta temática.

Os fatores econômicos e sociais e a herança cultural familiar também interferem no sucesso ou insucesso escolar. Especialmente o ambiente familiar e o grau de instrução dos pais influenciam significativamente o processo de ensino aprendizagem do aluno, podendo contribuir para que este tenha dificuldades que, se não forem ultrapassadas, conduzem ao insucesso e, conseqüentemente, à distorção.

O abandono, a evasão e a repetência culminam na distorção entre a idade e a série frequentada, o que faz aumentar a despesa com o ensino, provoca a queda dos níveis de desempenho e aumenta o insucesso escolar, que são, então, as principais conseqüências da distorção.

2- No que diz respeito à segunda questão, sobre se a criação dos programas de correção da distorção idade-série está associada à baixa qualidade do ensino ministrado nas turmas regulares, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se que os programas de aceleração de aprendizagem foram criados com o objetivo de corrigir a distorção idade-série dos alunos em desfasamento, no ensino regular, procurando também melhorar a qualidade do ensino e aprendizagens, tendo em conta que os estudos demonstram que a qualidade do ensino ministrado nas turmas regulares do Ensino Fundamental, no Brasil, ainda é baixa e que, juntamente com os fatores já referidos (abandono, evasão, repetência) conduzem ao insucesso escolar e aumentam a distorção.

Logo, foi possível concluir que a criação destes programas se deve ao fraco desempenho e qualidade do Ensino Fundamental.

3- Quanto à terceira questão, relativa à eficácia dos programas de correção da distorção idade-série, ou ausência dela, o presente estudo demonstrou que as taxas de distorção idade-série ainda são altas e não têm registado uma redução significativa, a nível nacional, não obstante os programas de correção implementados.

No caso concreto do *Projeto Floração*, sobre o qual incidiu este estudo, o programa não foi eficaz na erradicação da distorção, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, já que contempla, em média, 4.000 alunos por ano, dos cerca de 15.000 em situação de distorção. No entanto, no que diz respeito aos alunos participantes do programa, o Projeto Floração apresenta um resultado satisfatório, tendo-se verificado uma percentagem superior a 70% de alunos certificados.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que são corrigidas as distorções, há novos alunos a frequentar o ensino regular, que vão entrando para as estatísticas do desfasamento. O que equivale a dizer que, sem identificar e combater diretamente as causas subjacentes à distorção idade-série (repetência, entrada tardia na escola, abandono, evasão e retorno do aluno evadido), as políticas públicas de correção da distorção não terão qualquer eficácia na resolução do problema.

4- A resposta à quarta questão, que se prendia com a capacidade do aluno egresso do *Projeto Floração* ser incluído na rede regular do Ensino Médio, evidenciando qualidade nas aprendizagens, provou ser difícil, não só porque não há estudos que incidam sobre este aspeto específico, como não foi possível, no decorrer da pesquisa, obter dados concretos que permitissem uma resposta por que os alunos participantes do *Projeto Floração*, após a certificação e posterior encaminhamento para o Ensino Médio, não são objeto de acompanhamento ou mesmo de avaliação da qualidade do ensino e das suas aprendizagens. Portanto, não há quaisquer dados sobre se continuaram o seu percurso escolar ou se o fizeram, mas, novamente, em situação de distorção.

Uma resposta cabal a esta questão, exigiria seguir o trajeto destes alunos, no Ensino Médio, o que se revelaria, de resto, uma boa linha de investigação para se poder afirmar, com exatidão e rigor, que programas de aceleração de aprendizagem são eficientes, eficazes, e uma boa aplicação dos dinheiros públicos.

5- A quinta questão tinha a ver com estabelecer se seria mais útil prevenir, investindo em políticas públicas voltadas para as turmas regulares do Ensino Fundamental que têm dificuldade de aprendizagem, ou remediar, criando políticas de correção da distorção. No seguimento da resposta à terceira questão, ficou claro que as Políticas Públicas de melhoria da qualidade do ensino, com efetiva prioridade na implementação de programas de correção do fluxo escolar, por si só, não são suficientes. É necessário ir mais além e atacar o problema na raiz, investindo mais em programas que atuem nos primeiros anos de vida escolar do aluno, erradicando os fatores que causam a distorção idade-série.

Esses programas devem trabalhar a autoestima do aluno e incidir na aprendizagem, evitando a “cultura da repetência” ou da “promoção automática” dissociada do conhecimento.

Deve ter-se em conta que o aluno que tem sucesso na aprendizagem chega à série seguinte com uma boa autoestima, detentor de uma certa bagagem de conhecimento, o que reduz a probabilidade de ter insucesso. Conhecendo as causas da distorção e o que ela origina, por que não investir na prevenção, ao invés de gastar recursos em medidas corretivas cuja eficácia nem sempre conduz aos resultados pretendidos?

Apesar da sua pertinência, trata-se de uma pergunta ainda à espera de resposta. De facto, pouco tem sido feito para evitar a distorção nos primeiros anos do percurso escolar dos alunos. Dados estatísticos mostram que a taxa de reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal é, ainda, bastante elevada.

Para os gestores da SMED, não basta implementar políticas públicas voltadas para as turmas de base do primeiro e segundo ciclos; na sua opinião, a educação não é matéria simples, e exige um significativo investimento na formação de professores e alunos, além da logística adequada. É um processo contínuo que envolve pais, professores, diretores, educadores e outros atores educativos. O trabalho com a qualidade no processo de ensino e aprendizagem é sempre permeado por desafios que envolvem os sujeitos e participantes da educação.

Ao procurar responder às questões iniciais, este estudo permitiu concluir que o processo de universalização e expansão da escola, durante a segunda metade do século passado, ocorreu de forma acelerada, não obedecendo a um planeamento adequado que garantisse uma educação eficiente e eficaz. Embora o acesso à escolaridade seja uma questão essencial, não constitui o único objetivo educativo. Os problemas que a

educação, hoje, enfrenta são consequência da expansão desordenada do Sistema Educativo nos últimos anos.

O grande desafio da Educação Básica, no Brasil, era o de oferecer educação a todos. Dados estatísticos mostram que este desafio está praticamente superado. Porém, garantir o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar não significa, necessariamente, que todos dela usufruirão com qualidade. Para além da frequência, o aluno tem direito a um ensino de qualidade, que contribua positivamente para o aumento do seu nível de aprendizagem e o coloque ao abrigo dos fatores que contribuem para o insucesso escolar.

Se o acesso à educação está praticamente universalizado, o mesmo não sucede em relação à conclusão do Ensino Fundamental; atualmente, da totalidade dos alunos que entram para a escola, apenas 70 % concluem o Ensino Fundamental na idade considerada certa. Grande parte dos alunos do Ensino Fundamental, com o passar dos anos, é vítima de insucesso escolar, acabando por abandonar a escola. Os que ficam, em virtude de repetidas reprovações, acabam por fazer parte de um quadro de distorção idade-série.

Este grupo de alunos, mais tarde ou mais cedo, acaba por abandonar, também, a vida escolar, gerando uma perda significativa para o Sistema Educativo. Logo, não basta garantir o acesso à educação; é fundamental que esse direito seja acompanhado de condições para que os alunos do Sistema Educativo tenham uma escolaridade com qualidade, e que todo o trabalho desenvolvido pelos vários atores se processe com eficiência e eficácia, permitindo a conclusão de cada etapa do Processo Educativo.

Este estudo procurou mostrar, com clareza, que não se pode continuar a produzir uma geração de indivíduos “pseudoescolarizados”, num processo em que a preocupação fundamental é a de aprovar o aluno numa determinada série, deixando-o transitar à seguinte sem que tenha adquirido os conhecimentos mínimos necessários, contribuindo para a sua baixa autoestima e eventual insucesso escolar, numa fase posterior.

Foi possível verificar que o acesso à escola a qualquer custo empurrou o Ensino Fundamental para uma situação limite: a de garantir a permanência de alunos, no Sistema Educativo, com possibilidade efetiva de aprendizagem dos conteúdos e com qualidade, combatendo o insucesso escolar.

Apesar do problema do insucesso escolar (repetência, evasão, abandono e entrada tardia na escola) ser um problema antigo, que afeta consideravelmente a eficiência no desempenho do aluno e a eficácia do Sistema Educativo de Ensino, e não

obstante os muitos estudos e pesquisas a esse respeito durante todos estes anos, a distorção idade-série representa um problema grave do ensino brasileiro e de difícil solução, independentemente das várias políticas públicas gizadas para o combater.

Estudos de Ferrão *et al.* (2002) mostram que as medidas aplicadas para minimizar a repetência se concentram no problema da distorção, diminuindo o desfasamento entre a idade e a série, mas com consequências evidentes para a população, em termos da qualidade da oferta educativa.

Enquanto as políticas públicas adotadas não atuarem com eficiência e eficácia no combate ao insucesso escolar; enquanto a questão for disfarçada por soluções do tipo “diminuir os índices do fracasso e evasão, numa escola sem condições”, estaremos, na opinião de Arroyo (1986), salvaguardando um Estado ausente e uma ordem social injusta.

Os problemas gerados pelo insucesso escolar desencadearam políticas educativas centradas na correção do fluxo e na implementação de programas de aceleração levados a cabo pelo Ministério da Educação, em 1996. Porém, na ausência de um esforço para identificar e combater, diretamente, as possíveis causas dos altos índices de reprovação, essas medidas não se mostraram capazes de erradicar ou diminuir significativamente os índices de distorção idade-série.

Por isso, hoje, além da preocupação em garantir o acesso à escola, as políticas públicas têm que velar pela permanência dos alunos na escola e pela qualidade da aprendizagem.

As políticas públicas para a correção do desfasamento idade-série têm vindo a surtir efeitos positivos, como é o caso do *Projeto Floração*, mas não se têm mostrado eficazes a erradicar a distorção; nas classes regulares, os fatores que causam o desfasamento ainda persistem e os índices de desfasamento idade-série ainda se situam acima da meta. É importante garantir a qualidade do sistema de ensino, proporcionando ao aluno que transite à série seguinte com um elevado nível de aprendizagem, tornando desnecessárias as políticas públicas de correção do desfasamento.

Assim, fica para os educadores e pesquisadores o alerta de que os cuidados dispensados às turmas especiais devem estender-se às turmas regulares, contribuindo para a melhoria do sistema escolar no seu todo. Para Setúbal (2000), o caminho a trilhar deve pautar-se por ações reais de educação inclusiva, pela existência de um ensino de qualidade e pela preocupação com que a aprendizagem seja efetiva, pois, “as classes de

aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar (Setúbal, 2000, p.10).”

Este estudo deixou claro que, a par das políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino, dando prioridade à implementação de programas de correção do fluxo escolar, o governo deveria criar programas destinados a intervir nos primeiros anos de vida escolar do aluno, para erradicar os fatores responsáveis pela distorção idade-série. Esses programas devem estar virados para a autoestima do aluno e ter como objetivo a aprendizagem, rejeitando a “cultura da repetência” ou da “promoção automática” sem conhecimento, que fizeram parte das políticas aplicadas durante anos, sem que com isso o ensino tenha ganho em eficiência ou qualidade.

Vários estudos comprovaram que o *deficit* de aprendizagem, nas séries iniciais, leva ao abandono escolar; portanto, é necessário atuar nos primeiros anos do percurso escolar do aluno, tornando a escola atrativa, despertando no aluno o interesse em aprender, elevando o seu nível de aprendizagem, fazendo com que transite para a série seguinte com boa autoestima e uma razoável bagagem em termos de conhecimento, contribuindo para que compreenda as desvantagens de abandonar a escola ou repetir de ano, em suma, erradicando os fatores que levam à distorção idade-série e, em última análise, à distorção.

Obviamente, os programas de aceleração de aprendizagem são fundamentais para vencer o ciclo da repetência, mas, por si só, não resolvem definitivamente o problema do insucesso escolar. É necessário criar outras políticas que combatam os fatores que causam a distorção, melhorando a qualidade do ensino e o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, mais do que combater o insucesso escolar, importa combater as causas que lhe subjazem, pois só assim é possível melhorar consideravelmente a qualidade do ensino, no Brasil.

Sendo as reprovações sucessivas a principal causa do desfasamento idade-série, só uma mudança do paradigma da escola, que contemple uma educação inclusiva e um ensino de qualidade e assegure a promoção com aprendizagem efetiva, poderá impedir que o Sistema Educativo continue a gerar a necessidade de classes de aceleração.

Velar pela qualidade do ensino nas séries iniciais parece, então, ser mais eficaz do que tentar corrigir esta falha nas séries finais do Ensino Fundamental. A ideia não é o abandono das políticas públicas voltadas para correção do desfasamento idade-série, mas a sua aplicação, juntamente com outras de erradicação dos principais fatores que causam a distorção idade-série. Com efeito, esta pode ser a estratégia para uma

educação de qualidade, no Brasil, abrindo caminho a que, num futuro próximo, o país consiga superar o fantasma da repetência, fortalecendo o sucesso escolar.

O recurso à reprovação sem critério, não é positiva, uma vez que desestimula o aluno. Do mesmo modo, a promoção automática sem lugar a aprendizagem também não funciona, contribuindo para a baixa estima do aluno ao dar-se conta, no ano seguinte, que não tem as bases necessárias para apreender os novos conteúdos. A resolução eficaz destas situações passa pelo recurso a uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno.

Daí a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e o nível de aprendizagem dos alunos; o sucesso de um país e o seu desenvolvimento dependem do grau de educação da sua população. Logo, é fundamental implementar políticas educativas que visem a educação de qualidade para todos, independentemente da sua condição socioeconómica. Paralelamente, deve investir-se na formação de professores, pois são, juntamente com toda a comunidade escolar, um dos principais atores na luta contra o insucesso

Apesar dos muitos esforços para melhorar a qualidade do ensino, no Brasil, e das melhorias apresentadas nestes últimos anos, esta ainda está longe de ser um exemplo, na medida em que muitos alunos ainda concluem os seus estudos sem o mínimo de qualificação em competências básicas para o exercício da sua cidadania, como ler e escrever. A conclusão deste estudo é a de que, face aos níveis de distorção idade/série do país, ainda há muito para fazer pela qualidade da educação, no Brasil.

Trata-se de uma tarefa árdua, sem dúvida, mas, como dizia Paulo Freire, “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. (1991, p. 7)

● Das Limitações do Estudo

Este estudo tinha, como um dos seus objetivos, refletir se o aluno egresso, após a participação no *Projeto Floração*, consegue integrar-se na rede regular de ensino com qualidade de aprendizagem. Contudo, não foi possível chegar a um diagnóstico pelo facto de que não há acompanhamento destes alunos depois de saírem do programa e transitarem para o Ensino Médio. A quarta questão formulada no início da investigação não obteve, assim, qualquer resposta

O principal objetivo da proposta pedagógica do *Projeto Floração* é acelerar a progressão do aluno com multirrepetência, melhorar sua autoestima e a qualidade do ensino. No início da investigação, pretendia-se entrevistar alguns alunos do *Projeto*

Floração; porém, em 2015, quando as entrevistas deveriam arrancar, a proposta do *Projeto Floração* foi integrada no Ensino Fundamental regular como uma política pública, passando a designar-se por EJA JUVENIL. Por esse motivo, deixou de haver alunos do *Projeto Floração* dentro do programa, já que os que eram certificados pelo Projeto passaram a ser encaminhados para o Ensino Médio, onde, como foi referido, não há acompanhamento, quer do seu percurso, quer do seu aproveitamento. Esta vertente da investigação ficou, assim, por concretizar, limitando-se a registar as informações e opiniões dos professores, coordenadores e diretores que trabalharam diretamente com esses alunos.

As entrevistas com os alunos eram importantes para perceber se o facto de se acelerar a passagem do aluno para a série em que deveria estar, de acordo com a idade, tem em atenção aspetos fundamentais como a sua adaptação, com qualidade, à rede regular de ensino, em anos subsequentes ou se isso equivale a adiar o problema.

Assim, a informação facultada pela SMED foi referente à correção quantitativa da distorção idade-série, tendo faltado informação e dados da correção qualitativa da distorção, imprescindíveis a uma análise mais aprofundada do fenómeno em questão.

● Sugestões para Investigação Futura

A partir das entrevistas, ficou evidente que, para que uma escola funcione bem e uma política pública atinja o objetivo para que foi criada, são necessários recursos financeiros suficientes para suportar todo o funcionamento da escola e do projeto, uma estrutura física capaz de acolher, com segurança e qualidade, o corpo docente e discente e, principalmente, material humano competente, envolvido e comprometido com os objetivos da escola, particularmente todos os que lidam diretamente com os alunos.

As escolas onde os profissionais da educação abraçaram o *Projeto Floração* e se comprometeram com o mesmo, enfrentando os desafios, foram as que obtiveram os melhores resultados, o que diz bem da importância do professor no processo educativo dos alunos, na melhoria da qualidade do ensino e na formação não apenas de intelectos, mas, sobretudo, de cidadãos críticos e dispostos a procurar o seu lugar na sociedade.

Nesta dissertação, sugere-se um estudo mais aprofundado sobre o efeito positivo do professor no percurso escolar e social do aluno, procurando responder à seguinte questão: o que mantém esses professores motivados, face aos desafios que têm de enfrentar no dia-a-dia da sua profissão?

Um outro aspeto interessante, prende-se com o facto de não haver estudos que comprovem se houve ou não melhoria na qualidade do ensino dos alunos, decorrente da implementação do *Projeto Floração*. Neste momento, o que existe são, apenas, depoimentos dos professores e gestores que lidam diretamente com os alunos do Projeto e dados fornecidos pela SMED que, não obstante serem importantes, não permitiram um diagnóstico preciso. De acordo com os depoimentos, foram percebidas muitas melhorias, mas seria, no entanto, necessária uma investigação junto dos alunos egressos para verificar, precisamente, qual o seu desempenho, quer no Ensino Médio, quer, posteriormente, no mercado de trabalho.

Seria vital, também, avaliar as políticas públicas de correção da distorção e melhoria da qualidade do ensino para estabelecer em que medida estão a cumprir os objetivos para que foram criadas.

Um acompanhamento dos alunos certificados por esses programas, nos primeiros anos do Ensino Médio, daria uma resposta cabal relativamente às suas aprendizagens e à qualidade da bagagem de conhecimentos adquirida no Ensino Fundamental. Por outras palavras, permitiria avaliar o sucesso dos programas de correção, mostrando se representam, de facto, uma solução eficaz para o problema da distorção idade-série e do insucesso escolar, no Sistema Educativo brasileiro, ou se, pelo contrário, se limitam a empurrar o problema para o nível seguinte, o Ensino Médio, perpetuando e replicando o fenómeno.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- Acemoglu, D., & Pischke, J. (2001). "Changes in the wage structure, family income, and children's education". *European Economic Review*, n. 45: pp. 890-904. Disponível em: [http://eprints.lse.ac.uk/2471/1/Changes_in_the_wage_structure_family_income_and_childrens_education\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2471/1/Changes_in_the_wage_structure_family_income_and_childrens_education(LSERO).pdf). Acesso em 26.03.2014.
- Aguiar M. A. S. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.* Campinas, 31(112), pp. 707-727. Julh/set. 2010.
- Albernaz A., Ferreira, F. H. G., & Franco, C. (2002) Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez., pp. 453-476.
- Álvarez, J., Moreno, V. G., & Patrinos, H. A. (2007). Institutional Effects as Determinants of Learning Outcomes: Exploring State Variations in Mexico. In *Policy Research Working Paper*, n. 4286. Washington D.C.: World Bank. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1004200>. Acesso em: 23.03.2014.
- Alvin, M. C. de S. (2006). A Educação e a Dignidade da Pessoa Humana. In Ferraz, A.C.da C., & Bittar, E. C. B. (Org.). *Direitos Humanos Fundamentais: Positivização e Concretização*. São Paulo: EDIFIEO.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. (10ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Antunes, M. D. C. P. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina.
- Araújo, M. A. D. (2010). Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In *Construindo uma Nova Gestão Pública*. Coletânea de textos do I Ciclo de Palestras organizado pela Escola de Governo do Rio Grande do Norte. Natal, RN: SEARH/RN.
- Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco; Poética*. vol.2. (4ª ed.). (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Arroyo, M. G. (Org.) (1986). *Da Escola Carente à Escola Possível?* São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (2000). Fracasso/Sucesso: Um Pesadelo que Perturba Nossos Sonhos. *Em Aberto*, 17(71), pp. 33-40.

- Azevedo, S. de (2003). Políticas Públicas: Discutindo Modelos e Alguns Problemas de Implementação. In Santos Júnior, O. A., Christovão, A. C. , & Novaes, P. R. *Políticas Públicas e Gestão Local: Programa Interdisciplinar de Capacitação de Conselheiros Municipais*. Rio de Janeiro: FASE.
- Bacon, F. (2005). *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Barbosa, L. C. de M. (2012). *Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – Desafios e Possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG. Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>. Acesso em 10/08/2015.
- Bomeny, H. (2003). Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 5(2), pp. 277-301. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf. Acesso em 29.06.2015
- Both, I. J. (1997). *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental*. Campinas (SP): Papirus.
- Boudon, R. (1981). *A Desigualdade das Oportunidades: A Mobilidade Social nas Sociedades Industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Brandão, Z., Baeta, A. M. B., & Rocha, A. D. C. (1983). *Evasão e Repetência no Brasil: a Escola em Questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Bueno, J., & Oliveira, R. (2002). *Apresentação do livro de Mark H. Moore*. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=266>. Acesso em: 29.06.2015.
- Cabral Neto, A. (2009). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In França, M., & Bezerra, M. C. (orgs.). *Política Educacional: Gestão e Qualidade do Ensino*. Brasília: Liber Livro.
- Cardoso, N. F. C. (2012). *As Políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo-SP.
- Carvalho, A. (2006). *Gotas de Inteligência: Fortalecendo o Potencial Humano*. São Paulo: Livro Pleno.
- Cassuce, F. C. C., Coelho, F. R. C., & Lima, J. E. (2011). Municipalização e Qualidade de Ensino Fundamental no Município de Ponte Nova, Minas Gerais. *Planejamento e Políticas Públicas*, V. 37, pp. 133-152.

- Cavalcanti, R. J. P. U., & Querino, J. S. F. (2014) Sistema Educacional de Pernambuco e o Programa de Correção De Fluxo: Um Olhar Sobre os Projetos se Liga e Acelera. In Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação. V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Agost. 2014.
- Chagas, A. R. (2013). *Trabalho Pedagógico com Alunos Defasados Idade-Ciclo em uma Escola Estadual do Município de Cáceres de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT. Brasil.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Comenius, J. A. S. (2002). *Didática Magna*. Trad. Benedetti, I.C. (2ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Costa, F. L. (2010). *Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica ao paradigma gerencialista*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cunha, L. A. (1980). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Ed. Livraria Francisco Alves S.A.
- Cunha, L. A., Goes, M. (1999). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cury, C. R. J. (2001). A educação e a primeira constituinte republicana. In Fávero, O. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. (2ª ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- _____. (2005). *O Direito à Educação: Um campo de atuação do Gestor Educacional na Escola*. Brasília: Escola de Gestores.
- _____. (2008). A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, (48), pp. 205-222.
- Cury, C. R. J., Horta, J. S. B., & Fávero, O. (1996). A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In Fávero, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Dermerval, S. (2002). Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional*. (coleção educação contemporânea). Campinas – SP: Autores associados, pp. 73-78.
- Duarte, C. S. (2007). A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 691-713.
- Escola, J. J., & Riso, M. (2013). *Desafios éticos na sociedade tecnológica: Respostas às necessidades educativas especiais e educação para os média*. Galícia: Andavira.

- Fernandes, C. D. O., & Freitas, L. C. de (2007). Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em: 08.09.2015
- Fernandes, M. D. E., & Freitas, D. N. T. D. (2003). Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados, MS. Reunião anual da ANPED. Caxambu. Revista da Faculdade de Educação da UFG. V. 29, nº 1. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1331/1367>. Acesso em: 20.05.2015.
- Ferrão, M. E., Beltrão, K. I., & Santos, D. P. (2002). Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, pp. 47-73.
- Ferreira A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI - Dicionário da Língua Portuguesa*. (5ª impressão). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Freire, A. M. A. (1993). Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista. (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2001). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- _____. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo. Editora Cortez.
- Freitag, B.(1984). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, n. especial, pp. 965-987.
- Freitas, L. C., Sordi, M. R. L., Malavasi, M. M. S., & Freitas, H. C. L. (2009). *Avaliação Educacional: Caminhando na Contramão*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fundação Roberto Marinho, & Secretaria Municipal de Educação – SMED (2010). Caderno de Metodologia. Belo Horizonte: Fundação Roberto Marinho.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década*. Série PREAL Documentos, n. 15. Rio de Janeiro: PREAL.
- Garde, A.J. (1996). *Gerencia y Administración Financiera*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Gertler, P. J., Rubio-Codina, M., & Patrinos, H. A. (2008). Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico. *Policy Research Working Paper Series*, n. 3935. Washington D.C.: World Bank.

- Ghiraldelli Jr, P. (2006). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos e Pesquisas*. (4ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Gomes, E. G. M.. (2009). *Gestão por Resultados e Eficiência na Administração Pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais*. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo-SP. Brasil.
- Gouvêa, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), pp. 12-21.
- Gusmão, J. B. B. (2010). *Qualidade da Educação no Brasil: Consenso e Diversidade de Significados*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. Brasil.
- Jaeger, W.W. (1989). *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kant, I. (2005). *Crítica da Razão Pura*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Lima, E. S. (2013). Mas o que é mesmo essa tal de avaliação formativa? *GEPA*, 2013. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/mas-o-que-e-mesmo-essa-tal-de-avaliacao-formativa/> Acesso em: 08/09/2015.
- Locke, J. (1999). *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Lüdke, M., & André M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, D. C., & Gonzaga, G. (2007). O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, 61(4), pp. 449-476.
- Mainardes, J. (1998). A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/agosto. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/222/223>
- Marchelli, P. S. (2010). Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), pp. 561-585.
- Marques, J. B. (2003). A gestão pública moderna e a credibilidade nas políticas públicas. *Revista de Informação Legislativa*, v. 40, n. 158, pp. 219-225. abr./jun. 2003.

- Martins, A. M. (2003). Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 120, pp. 221-238. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf. Acesso em: 20.05.2015.
- Martins, R. M. S. F. (2004). *Direito à educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal.
- Martins, T. de F. K. (2013). *Defasagem Idade/Série na Região do Vale do Rio dos Sinos – Uma Análise de Políticas Municipais de Educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo-RS. Brasil.
- Meirelles, H. L. (1991). *Direito Administrativo Brasileiro*. (16ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- _____. (2000). *Direito Administrativo Brasileiro*. (25ª ed.). São Paulo: Malheiros.
- Mello, C. A. B. (1994). *Curso de Direito Administrativo*. (5ª ed.). São Paulo: Malheiros.
- Mello, G. N. (1993). *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mendes, M. (2001). *Descentralização do ensino fundamental: avaliação de resultados do FUNDEF. Planejamento e Políticas Públicas*. (24). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/69/79>>. Acesso em: 20.05.2015.
- Moran, J. (2011). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. (5ª ed.). Campinas: Papirus.
- Moran, J., Masetto, M., & Behrens, M. (2013). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. (21ª ed.). Campinas: Papirus.
- Moysés, L. (1995). *O Desafio de Saber Ensinar*. Papirus. Campinas.
- Neubauer, R. (2000). Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. *Em Aberto* V. 17, n.71, pp. 129-132.
- Noronha, O. M. (1994). A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In Xavier, M. E. S. P., Ribeiro, M. L. S., Noronha, O. M. *História da Educação: a Escola no Brasil*. (Coleção Aprender & Ensinar). São Paulo: FTD.
- Oliveira, J. B. A. (2003). *A Pedagogia do Sucesso: Uma Estratégia Política para Corrigir o Fluxo Escolar e Vencer a Cultura da Repetência*. (6ª ed.). São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.
- Oliveira, R. de F., Teixeira, B. de B. (2009). Do FUNDEF ao FUNDEB: A Qualidade Ainda Fora de Pauta. *Vertentes*. São João Del-Rei, v. 33, pp. 36-47.

- Oliveira, S. L. (2004). *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, tgi, tcc, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira.
- Paiva, V. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. (Temas Brasileiros, 2). V.1. São Paulo: Loyola.
- _____. (1990). Um século de educação republicana. In *Pró-Posições. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP*, n. 2, pp. 7-8.
- Pamplona, K. (2008). *Conceito de Educação*. Disponível em: <http://www.paraibanews.com/2008/01/08/conceito-de-educacao/>. Acesso em: 20.05.2015.
- Parro, V. H. (2008). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. V. 4. (2ªed.). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (1991). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Piaget, J. (1984). *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Summus.
- Pinto, J. M., & Carreira, D. (2007). *Custo aluno-qualidade Inicial: Rumo à Educação Pública de Qualidade no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Placco, V. M. N. S., André, M., & Almeida, L. D. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.108, pp. 49-79.
- Platão. (1987). *Defesa de Sócrates*. (4ª ed.). (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Platão (1991). *Diálogos*. (5ª ed.). (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Poli, S. M. A. (2003). *Aceleração da Aprendizagem: de quem?*Chapecó: Argos.
- Prado, I. G. de A. (2000). LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, pp. 49-56.
- Querino, M. M. de F. (2000). Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. *Em Aberto*, v. 17, Brasília, jan. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000294.pdf>. Acesso em: 14.03.2015.
- Ramos, C. A. (2002). *Teoria do Capital Humano. Curso de Economia do Trabalho*. Brasília: UNB.
- Secretaria Municipal de Educação - SMED. (2015). Estatísticas de Matrículas e Evasão em... Belo Horizonte: SMED.

- Ribeiro, M. L. S. (1994). A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In Xavier, M. E. S. P., Ribeiro, M. L. S., & Noronha, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. (Coleção Aprender & Ensinar). São Paulo: FTD.
- Ribeiro, S. C. (1991). A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), pp.7-21.
- _____. (1992). A educação e a Inserção do Brasil na Modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.84. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 63-82.
- Rousseau J. J. (1999). *Emílio ou da Educação*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sano, H., & Abrúcio, F. L. (2008). Promessas e Resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: O Caso das Organizações Sociais de Saúde em São Paulo. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v. 48, pp. 64-80.
- Santos, C. S. (2006). *Introdução à Gestão Pública*. São Paulo: Saraiva.
- Santos, L. L. de C. P. (2002). Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), pp. 346-367.
- Semeghini, U. C. (2001a) FUNDEF: corrigindo distorções históricas. *Em Aberto*. Brasília, v. 18, n. 74, pp. 43-57.
- _____. (2001b). *FUNDEF: uma revolução silenciosa*. Brasília: MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/REVOLUCAO.pdf
- Setúbal, M. A. (2000). Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*. Brasília, 17(71), pp.9-19. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1070/972> Acesso em 28.08.2014.
- Silva, J. A. (2000). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. (18ª. ed.). São Paulo: Malheiros.
- Silva, L. R. B. (2014). *O Currículo e a Distorção Idade-série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. Brasil.
- Skoufias, E., & Shapiro, J. (2006). Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data. *Policy Research Working Paper Series*, n. 4036. Washington D.C.: World Bank.
- Soares, A. J. (2002). *Dialética, Educação e Política: Uma Releitura de Platão*. (2ªed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Soares, J. F. (2005). Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In Schwarzman & Brock (Orgs.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, pp. 91-117. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em 28.08.2014.

- Sonobe, A. K. (2013). *Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto-SP*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP. Brasil.
- Sousa Segundo, L. O. S. (2000). A axiologia de moralidade administrativa tendo por base sua posição no sistema jurídico brasileiro. *Jus Navegandi*, Teresina, a. 5, n.48, dez. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/339/a-axiologia-do-conceito-de-moralidade-administrativa-tendo-por-base-sua-posicao-no-sistema-juridico-brasileiro>>. Acesso em: 26/03/2015.
- Souza, P. R. (2001). Education and Development in Brazil, 1995-2000. *Cepal Review* 73, april 2001, pp. 65-80. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10790/73065080I_en.pdf?sequence=1. Acesso em: 28.08.2014.
- Sposati, A. (2000). Exclusão Social e Fracasso Escolar. *Em Aberto*. Brasília, 17(71), pp. 21-32.
- Subtil, C. I. de C. (2008). *Aspectos Socioculturais e Registro Ortográfico de Alunos com Defasagem Idade-Série*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. Brasil.
- Tararam, M. S. B., Marinho, A. D. A. C., Armelin, M. A. M., Smole, K. C. S., Diniz, M. I. D. S. V., Soncini, M. I. I., & Picarelli, A. (2000). Organização curricular para um projeto de aceleração de estudos. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, pp. 74-92. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1076/978>. Acesso em: 28.08.2014.
- Teixeira, A (1957). A municipalização do ensino primário. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XXVII, abril-junho, n. 66.
- _____. (1968). *Educação não é privilégio*. (Vol. 10). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- _____. (1976). *Educação no Brasil*. (2ª Ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC.
- Terto, D. C., & Pereira, R. L. de A. (2011). A Nova Gestão Pública e as atuais tendências da gestão educacional. In *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. XXV Simpósio Brasileiro/II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação. Abril, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>. Acesso em: 01.04.2014.

- Trivinhos, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Fonseca, G. B. F., & Oliveira, P. T. Educação: Reflexões Legislativas e Doutrinárias no Plano do Desenvolvimento. Disponível em: http://legacy.unifacef.com.br/novo/xi_encontro_de_pesquisadores/Trabalhos/Encontro/Gustavo%20Beghelli%20Fonseca,%20Dr.pdf Acesso em: 01.04.2014.
- Vegas, E. (2002). School Choice, Student Performance, and Teacher and School Characteristics: The Chilean Case. *Policy Research Working Papers Series*, n. 2833. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Vianna, C. E. S.(2006). *Evolução Histórica do Conceito de Educação e os Objetivos Constitucionais da Educação Brasileira*. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/view/41/44>> Acesso em: 17/10/ 2014.
- Vidal, E., Costa, L., & Vieira, S. L. (2007) Ensino Fundamental: fim de um ciclo expansionista? In *Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005*. Livro 2 – Educação. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.
- Vieira, S. L. (2005). *Gestão para uma comunidade de aprendizes. Gestão escolar e qualidade da educação*. Fortaleza: SEDUC.
- Vigotski, L S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. (Edição comentada). Trad. Shilling, C.). São Paulo: Editora Artmed.
- Zacharias, V. L. C. (2007) *Paulo Freire e a Educação*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vyadocen.htm>. Acesso em: 17/10/2014.

Legislação:

- Constituição Política do Império do Brasil, de 24 de março de 1824. Conselho de Estado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 01.4.2015.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Congresso Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 01.4.2015.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Assembléia Nacional Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 01.4.2015.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 01.4.2015.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Assembléia Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 01.4.2015.

Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em 01.4.2015.

Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Assembléia Nacional Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 01.4.2015.

Declaração de Dakar – Educação para Todos – 2000-2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 02.04.2015.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25.02.2015.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em 28.02.2015.

Decreto Federal nº 591/1992. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em: 28.02.2015.

Decreto Federal nº 2.264/97. Brasília. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 01.04.2015.

Emenda Constitucional nº 1/69. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 02.04.2015.

Emenda Constitucional nº 14/96. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 20.02.2015.

Emenda Constitucional nº 19/98. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 02.04.2015.

Emenda Constitucional nº 24/83. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc24-83.htm. Acesso em: 02.04.2015.

Emenda Constitucional nº 53/2006. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 28.04.2015.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>. Acesso em: 03.03.2015.

PIDESC - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 03.03.2015.

Lei de Diretrizes e Base nº 4.024/61. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01.04.2015.

Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01.04.2015.

Lei nº 9.424/96. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 01.04.2015.

Lei nº 10.172/2001. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 21.4.2015.

Lei nº 13.005/14. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 21.4.2015.

Lei Provincial do Rio de Janeiro, a de nº 1 de 02/01/1837. Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa Provincial. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 01.04.2015.

Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em 21.4.2015.

Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em 21.4.2015.

Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1370/plano-nacional-de-educacao-2011-2020---documento-divulgado-pelo-mec/>. Acesso em 21.4.2015.

Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 21.4.2015.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2015. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015-versao_site.pdf. Acesso em: 23.09.2015.

Portaria SMED 191/2010. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1050303>. Acesso em: 15.08.2015.

Portaria nº 482/2013. Brasília. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 09.04.2015.

Projeto de Lei nº 8.035/10. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 21.4.2015.

UNESCO. (2014). The Muscat Agreement. Global Education for All Meeting. 12 – 14 May 2014. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/2014_GEM_Final_Statement_Muscat.pdf. Acesso em: 09.04.2015.

UNESCO: Representação da Unesco no Brasil
– Estratégia da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>. Acesso em: 10.04.2015.

– Educação para Todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em 10.04.2015.

Sites Pesquisados:

Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05.03.2015.

EBC – Empresa Brasil de Comunicação.
<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/04/unesco-brasil-cumpriu-duas-das-seis-metas-da-educacao-estabelecidas-em-2000>. Acesso em 15.04.2015

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 21.04.2015.

FNDE. Financiamento/FUNDEB. Dados Financeiros (SIAFI). Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/repasse-de-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 11.05.2015.

FNDE. Manual do FUNDEB. Presidência da República. MEC. 2008. Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em: 28.04.2015.

IBGE, Censo Demográfico 2000/2010. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> – Acesso em: 05.03.2015.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 04.03.2015.

IBGE, Indicadores Sociais de 2001 à 2009. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384> – Acesso em: 05.03.2015.

IBGE/PNAD – Todos pela Educação. Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>. Acesso em: 02.03.2015.

IBGE/PNAD (2005). – Analfabetismo Funcional. Dados. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD386&t=taxa-analfabetismo-funcional-sexo>. Acesso em: 02.03.2015.

IBGE/PNAD (2005). Síntese de Indicadores. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf. Acesso em 02.03.2015.

IBGE/PNAD (2006). Aspectos Complementares de Educação, Afazeres Domésticos e Trabalho Infantil. Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/suplementos/afazeres/publicacao_afazeres.pdf. Acesso em 02.03.2015.

IBGE/PNAD (2007). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf. Acesso em 02.03.2015.

IBGE/PNAD (1992/2007). Taxa de Escolarização. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD170> – Acesso em: 05.03.2015.

IBGE/PNAD (1992/2011). Analfabetismo. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo> – Acesso em: 05.03.2015.

IBGE/PNAD (2001/2011). Alfabetização. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=pessoa-s-5-anos-mais-idade-alfabetizacao> – Acesso em: 05.03.2015.

IBGE/PNAD (2012a). Analfabetismo. Dados. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/353/pnad-2012-divulga-novos-indices-de-analfabetismo-no-pais.html>. Acesso em: 10.03.2015.

IBGE/PNAD (2012b). Síntese de Indicadores. Disponível em: <file:///D:/Natalia/Downloads/PNAD%20-%202012.pdf>. Acesso em 02.03.2015.

IBGE/PNAD (2013a). *Escolarização*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental>. Acesso em: 05.03.2015.

IBGE/PNAD (2013b). *A Janela para olhar o Brasil*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018851209112014124618639859.pdf>. Acesso em 05.03.2015.

INEP/MEC (2006/2013). *Taxa de Distorção Idade-Série*. Disponível em: http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=5&localization=0&stageId=initial_years&year=NaN. Acesso em: 01.05.2015.

INEP/MEC. *Censo Escolar 2013*. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/1587-belo-horizonte/censo-escolar?year=2010&localization=0&dependence=3&education_stage=0&item=matriculas (Matrículas) e http://www.qedu.org.br/cidade/1587-belo-horizonte/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=NaN (Distorção). Acessos em: 17.05.2015.

INEP/MEC. *Censo Escolar 2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 20.04.2015.

INEP/MEC. *IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2013*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 27.04.2015.

INEP/SAEB, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 21.04.2015.

MEC. Assessoria de Comunicação Social. Brasília. Dados disponíveis em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf. Acesso em: 28.04.2015.

MEC/Institucional – O MEC/Estrutura Organizacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 25.04.2015.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25.04.2015.

PNE/MEC – Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.amcg.com.br/wp->

[content/uploads/2014/10/APRESENTA%C3%87%C3%83O-PMES-AMPS1.pdf](#). Acesso em: 21.04.2015.

Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>. Acesso em 11.05.2015.

Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep. Proficiência. Dados para o Brasil disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 22.04.2015.

Prova Brasil 2009, 2011 e 2013, Inep. Proficiência. Dados para Minas Gerais disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/proficiencia>. Acesso em: 22.04.2015.

Prova Brasil 2013, Inep. Aprendizado. Dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/aprendizado>. Acesso em: 22.04.2015.

Relatório do INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional / Brasil – 2007. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>. Acesso em: 14.03.2015.

Reported education for all in brazil 2000-2015. Education for All 2015 National Review - <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230021e.pdf>. Acesso em: 10.05.2015. MEC/INEP/DEED/CSI. Taxas de Rendimento. Dados Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> . Acesso em 07.05.2015.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> Acesso em: 21.04.2015.

UNESCO: Brasil cumpriu duas das seis metas da Educação estabelecidas em 2000. Dados disponíveis em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/04/unesco-brasil-cumpriu-duas-das-seis-metas-da-educacao-estabelecidas-em-2000>. Acesso em: 10.05.2015.

UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA Global Monitoring Report, 2015*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>. Acesso em: 10.05.2015.

Versão em Português, Relatório UNESCO – Educação para Todos. Progressos e Desafios. Relatório de Monitoramento Global de EPT, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 10.05.2015.

ANEXOS

Anexo I

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE



CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE-MG – PBH

Belo Horizonte, 01 de outubro de 2014.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG – SMEBH – Projeto Floração

Eu, **NATÁLIA FERREIRA JORGE**, brasileira, solteira, inscrita no CPF sob o nº 978.360.366-34, CI nº MG 7.247.000 – SSP/MG, responsável principal pelo projeto de Dissertação de Mestrado em Gestão, o qual pertence ao curso de Gestão Pública da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD, situada na cidade de Vila Real, em Portugal, venho pela presente, solicitar, através da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, autorização da Conselheira Municipal de Educação, Gioconda Machado Campos, para realização da coleta de dados históricos, administrativos e estatísticos, do Projeto Floração desde a sua implantação, em 2009, até os dias atuais, para o trabalho de pesquisa sob o título **A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS ADOPTADAS PARA A SUA CORREÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE-MG: PROJETO FLORAÇÃO**, com o objetivo de analisar o projeto implantado para corrigir a distorção idade-série dos alunos da rede municipal do ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte-MG; demonstrar os resultados do Projeto Floração nos cinco anos de sua existência, e, por fim, verificar o que deu certo no Projeto. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Professor Doutor. Francisco José Lopes de Sousa Diniz.

- Natália Ferreira Jorge – Pesquisadora: (31) 8835-8010 – e-mail: nataliafj@globo.com
- Francisco José Lopes de Sousa Diniz – Professor Orientador: e-mail: fdiniz@utad.pt
Curriculum Vitae na Plataforma DeGóis está disponível no endereço:
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2081909566248989>

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Natália Ferreira Jorge
Pesquisadora
RG – MG 7.247.000

GIOCONDA M. CAMPOS
BM: 70.103-7
DIRETORA DO CAPE
SM - D-PBH

Doutor Francisco José Lopes de Sousa Diniz
Professor Associado com Agregação
Orientador da Pesquisa

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD

Anexo II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A COORDENADORA RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO FLORAÇÃO

- 1 – O que é o Projeto Floração?
- 2 – Qual a Lei que criou o Projeto Floração?
- 3 – Por que houve o interesse em implantar esta Política Pública para corrigir a defasagem?
- 4 – Como estava o quadro de distorção antes do Projeto Floração (2009)? E Hoje, em 2015, como está? Qual a porcentagem de alunos fora da série adequada?
- 5 – Qual o objetivo maior a ser atingido com o projeto?
- 6 – Quais os atores deste Projeto?
- 7 – Como se deu a orientação técnico-pedagógica para os Coordenadores Regionais, Supervisores Pedagógicos e demais atores escolares?
- 8 – Quem implantou o Projeto Floração (equipe/órgãos)?
- 9 – Como foram as etapas de implantação?
- 10 – Foi feita divulgação do Projeto Floração nas escolas, antes da sua implantação?
- 11 – Houve dificuldades para sua implantação? Se positiva a resposta, quais foram?
- 12 – Como foi feita a parceria com a Fundação Roberto Marinho?
- 13 – A Fundação Roberto Marinho contribuía de que forma?
- 14 – Por que não há mais a parceria?
- 15 – Houve problemas com a operacionalização e a administração do Projeto?
- 16 – Houve resistência por parte dos alunos, pais, professores, comunidades e até mesmo das escolas em aceitar o Projeto?
- 17 – Houve participação da comunidade e dos pais no Projeto?
- 18 – Como esta Política Pública foi recebida? Como foi implementada?
- 19 – O Projeto busca corrigir a defasagem e também economizar gastos?

- 20 – Quais as características mais positivas e ações mais importantes do Projeto Floração?
- 21 – Quem da Secretaria Municipal de Educação que faz o acompanhamento do Projeto? Como é feito o acompanhamento?
- 22 – Quem coordena o Projeto?
- 23 – Nestes 5 anos de Projeto foi detectado alguma falha? Se positiva a resposta, a falha foi corrigida?
- 24 – Qual o maior desafio do Projeto, a baixa estima dos alunos, dificuldade em aprender, baixa motivação ou falta de estímulo familiar?
- 25 – Quando o Projeto teve mais sucesso, no início quando era novidade, ou agora, em que já é uma realidade?
- 26 – Qual o Futuro do Projeto Floração? É um projeto por prazo indeterminado?
- 27 – Por que a SMED não investe nas turmas regulares dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no lugar de investir em programas de correção de fluxo?
- 28 – Há Políticas Públicas para evitar a ocorrência de defasagem idade série?

Anexo III

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A COORDENADORA DO PROJETO FLORAÇÃO

Escolas:

- 1 – Quantas escolas municipais existem em Belo Horizonte?
- 2 – Cerca de 90 escolas aderiram ao projeto, foi assim desde o início? Houve variação nestes 5 anos? Qual a porcentagem das Escolas Municipais que participam do Projeto Floração?
- 3 – Qual o horário de estudos (carga horária)?
- 4 – Houve muita adesão das escolas? Como foi a projeção nestes 5 anos?
- 5 – Quando que o Projeto foi introduzido nas escolas?
- 6 – A escola pode optar por não aderir ao Projeto?
- 7 – Como é realizado o acompanhamento das ações junto às escolas?

Professores:

- 8 – Como é feito o recrutamento de professores para trabalharem no Projeto Floração?
- 9 – Quanto tempo de docência tem os professores que participam do floração?
- 10 – Os professores que participam do Projeto tem que ser diferenciados, eles têm que passar por alguma qualificação, capacitação? Se positiva a resposta, quem são os responsáveis pela qualificação e capacitação?
- 11 – Os professores têm dedicação exclusiva ao Projeto?
- 12 – Os professores do Projeto tem algum benefício financeiro a mais pela sua participação no Projeto?
- 13 – Há muita desistência de professores que participam do Projeto Floração? Se positiva a resposta, o que os fazem desistir do Projeto?
- 14 – Os professores envolvidos no Projeto têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

Alunos:

- 15 – Qual a faixa etária dos alunos participantes do Projeto Floração?
- 16 – Quais as séries que participam do Projeto Floração?
- 17 – Quantos alunos estão em defasagem idade-série hoje na Rede Municipal de Ensino (em porcentagem e números absolutos)?
- 18 – Todos os alunos em defasagem de idade estão no programa? Qual a porcentagem de adesão ao Projeto?
- 19 – O Projeto Floração oferece 5000 vagas por ano. Por que nunca atingiu o número de vagas oferecidas?
- 20 – Quantos alunos estão matriculados no Projeto Floração?
- 21 – Quantas matrículas ocorreram ano a ano de 2009 a 2014?
- 22 – Qual a causa da diminuição do número de alunos no Projeto Floração de ano para ano? A adesão diminuiu no decorrer dos anos em função da diminuição da distorção, que consequentemente diminui a demanda, ou em função da baixa adesão por desinteresse dos alunos que enquadram no programa?
- 23 – O número de turmas sempre foi o mesmo desde o início? Quantas turmas eram?
- 24 – Como os alunos são selecionados?
- 25 – As turmas são mais reduzidas que as turmas regulares? Quantos alunos são por turma?
- 26 – Como é feito o acompanhamento dos alunos, é contínuo, mensal, anual?
- 27 – Qual a classe social dos alunos do Projeto?
- 28 – Este Projeto visa resolver problemas sociais?
- 29 – Há contato com a família dos alunos?
- 30 – Como é o comportamento dos alunos que participam do Projeto Floração?
- 31 – Há a opção do aluno querer ou não participar do Projeto Floração?
- 32 – Há evasão de alunos do Projeto? Qual o principal motivo?
- 33 – Os alunos saem capacitados?
- 34 – Os alunos certificados conseguiram corrigir a defasagem e se enquadrarem nas classes regulares?

- 35 – Há preparação para o ingresso nas turmas regulares dos alunos que obtiveram sucesso no Projeto? Eles são acompanhados para que não volte a habitar o quadro de distorção?
- 36 – Há alunos que participaram do Projeto, se recuperaram, avançaram para a série correta em turmas regulares e depois voltaram a ficar em defasagem e novamente regressaram ao Projeto?
- 37 – Qual a porcentagem de alunos que apresentaram bom desempenho escolar, significando que adquiriram conhecimentos suficientes para serem promovidos para séries mais avançadas?

Resultados:

- 38 – Como estava o quadro de distorção antes do Projeto Floração (2009)?
- 39 – Qual a meta que o Projeto Floração almejava atingir?
- 40 – E Hoje, como está? Qual a porcentagem de alunos fora da série adequada?
- 41 – O Projeto conseguiu diminuir o número de alunos em defasagem idade-série?
- 42 – Como vem sendo avaliado o desenvolvimento do Projeto? Há avaliações dos resultados nestes cinco anos de Projeto?
- 43 – Como foi o resultado, ano a ano (de 2009 a 2014), em porcentagem e números absolutos, de alunos que participaram do Projeto e que se enquadraram na série correta com a idade?
- 44 – Qual o resultado por séries, em porcentagem e números absolutos?
- 45 – Houve melhora na qualidade do ensino com o Projeto?
- 46 – Em que tipo de escolas houve maior rendimento dos alunos do Projeto?
- 47 – Existe diferença em resultado de aprendizagem dos alunos das classes regulares com os do Projeto Floração que chegaram ao Ensino Médio?
- 48 – O que foi mais eficaz até agora, os professores, o material utilizado, o treinamento dos professores, a forma de avaliar ou a forma de ensinar?
- 49 – O(A) senhor(a) acredita que este Projeto, uma política criada para corrigir a distorção e melhorar a qualidade, não sendo eficaz em seus propósitos, possa apenas estar transferindo de lugar o problema da distorção do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?
- 50 – Como está hoje, após 05 anos do Projeto? Sei que foi substituído pelo EJA, por que isso aconteceu?

Anexo IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A SUPERVISORA PEDAGÓGICA E GERENTES DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA DO PROJETO FLORAÇÃO

Material Pedagógico, currículo escolar e avaliação

- 1 – O material utilizado no Projeto é diferente do das turmas regulares?
- 2 – Como são os materiais pedagógicos utilizados no Projeto? São bons?
- 3 – Quem os elaborou?
- 4 – Quem fornece os materiais?
- 5 – Qual a metodologia utilizada no Projeto? Quem é o foco do processo de aprendizagem, o aluno ou o conteúdo?
- 6 – Como é o currículo escolar no Projeto?
- 7 – Como os alunos do Projeto Floração são avaliados? Eles são avaliados pelo Sistema de avaliações (ENEM e SAEB)?
- 8 – Os alunos se auto-avaliam?
- 9 – O que acontece com os alunos que não conseguem o certificado ao final do processo?
- 10 – O material elaborado pelo Núcleo de Produção da SMED – CAPE surtiu mais efeito que o da Fundação Roberto Marinho?
- 11 – Qual a causa maior da distorção nas turmas do Projeto Floração?
- 12 – Qual o tempo de estudo no Projeto Floração?
- 13 – Ao final do ano letivo, o aluno poderá ser promovido ou acelerado, ou só acelerado?
- 14 – De quem é a decisão de certificar ou não o aluno? Do professor, coordenador pedagógico ou em conjunto?
- 15 – Há reprovação no Projeto Floração? Todos os recursos têm que ser esgotados com o fim de que o aluno obtenha sucesso escolar?
- 16 – Qual a meta que o Projeto Floração almejava atingir? A meta foi alcançada?
- 17 – Há avaliações dos resultados nestes cinco anos de Projeto?

- 18 – Existe diferença em resultado de aprendizagem dos alunos das classes regulares com os do Projeto Floração que chegam ao Ensino Médio?
- 19 – Os professores do Projeto são qualificados para a função que exercem no Projeto?
- 20 – Houve melhora na qualidade do ensino com o Projeto Floração?
- 21 – Em que tipo de escolas houve maior rendimento dos alunos do Projeto?
- 22 – O que foi mais eficaz até agora, os professores, o material utilizado, o treinamento dos professores, a forma de avaliar ou a forma de ensinar?
- 23 – Quais as maiores dificuldades enfrentadas até agora por esta coordenação?

Anexo V

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O GESTOR FINANCEIRO DO PROJETO FLORAÇÃO

- 1 – De onde vem os recursos do Projeto Floração?
- 2 – Existem recursos financeiros destinados exclusivamente ao Projeto?
- 3 – Há algum recurso do FUNDEF?
- 4 – Os recursos destinados ao Projeto são suficientes para o seu propósito?
- 5 – Há algum financiamento de terceiros para o Projeto Floração?
- 6 – Onde há maior gasto com o aluno, no Projeto Floração ou nas turmas regulares?
- 7 – Qual é o orçamento e gastos destes 5 anos do Projeto (ano a ano)?
- 8 – Houve economia de gastos com alunos em defasagem com a implantação do Projeto Floração? Há estatísticas sobre estes dados?
- 9 – O que mais eleva o custo do Projeto? Por quê?
- 10 – Como são os gastos em porcentagem com: pagamento de salários, capacitação (se houver), material pedagógico, custo médio por aluno, e outros?
- 11 – O Projeto fez com que os gastos com alunos em defasagem idade-série reduzisse?
- 12 – Se houve economia financeira, qual o valor em porcentagem?
- 13 – Se estes alunos estivessem em turmas regulares o gasto seria maior?

Anexo VI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA PARTICIPANTE DO PROJETO FLORAÇÃO

- 1 – Como se dá o acompanhamento do Projeto Floração no âmbito da escola?
- 2 – Um dos objetivos do Projeto é garantir aos alunos a aprendizagem significativa e o resgate de sua autoestima. O que sua escola entende por aprendizagem significativa e o que ela faz para garantir que o Projeto resgate a autoestima do aluno?
- 3 – Como o(a) senhor(a) avalia a receptividade do Projeto Floração pelos alunos, pais e professores?
- 4 – Como é o grau de comprometimento dos professores, pedagogos e demais envolvidos desta escola? Houve alguma resistência individual ou coletiva por parte deles? E quanto aos alunos?
- 5 – Foi necessário fazer adaptações, mudanças ou mesmo alteração no contexto do Projeto para se enquadrar na realidade da sua escola?
- 6 – Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 7 – Como é a relação desta escola com os coordenadores, gerentes e gestores da SMED? Há diálogos? Há abertura para expressar as dificuldades que porventura surjam durante o processo?
- 8 – Como se deu a seleção dos supervisores e professores para trabalhar com o projeto?
- 9 – A escola oferece ambiente adequado para o funcionamento das salas de aula?
- 10 – Como o(a) senhor(a) avalia o material didático específico do Projeto? São bons?
- 11 – O(A) senhor(a) como diretor(a) desta escola sente que tem autonomia para agir com relação a decisões a serem tomadas durante o processo do Projeto Floração nos limites desta escola, ou tem que se reportar sempre à SMED?
- 12 – O(A) senhor(a) acredita no Projeto Floração?
- 13 – O(A) senhor(a) conhece os objetivos e metas do Projeto Floração?
- 14 – O(A) senhor(a) acredita que a divulgação do Projeto Floração foi bem sucedida nesta escola?

- 15 – Quais foram as maiores dificuldades da implementação do Projeto nesta escola?
- 16 – Houve melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos desta escola integrantes do Projeto Floração?
- 17 – Houve melhora na frequência às aulas?
- 18 – Houve diminuição da evasão nesta escola?
- 19 – Como é o relacionamento dos alunos do Projeto com os professores?
- 20 – O(A) senhor(a) vê alguma falha no Projeto Floração que impeça esta escola de obter rendimentos melhores no sentido de incluir verdadeiramente estes alunos no ensino regular?

Anexo VI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PARTICIPANTE DO PROJETO FLORAÇÃO

- 1 – O(A) senhor(a) recebe apoio para realizar o seu trabalho nesta escola? Quem apoia? Como apoia?
- 2 – O(A) senhor(a) se considera preparado(a) para o exercício do seu cargo/função?
- 3 – As condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, interferem no seu rendimento dentro da sala de aula?
- 4 – O(A) senhor(a) tem autonomia para exercer o seu trabalho?
- 5 – Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
- 6 – O(A) senhor(a) é avaliado(a) formalmente quanto ao seu desempenho profissional?
- 7 – Para o(a) senhor(a) houve mudança no seu trabalho em consequência de transformações e repercussões das políticas educacionais? Se positiva a resposta, como o(a) senhor(a) avalia essas mudanças?
- 8 – Em relação ao seu salário, o(a) senhor(a) se considera satisfeito/a por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho?
- 9 – Quais são as dificuldades que o(a) senhor(a) enfrenta no seu trabalho?
- 10 – Com o Projeto Floração utiliza uma metodologia diferente, o(a) senhor(a) se sente forçado(a) a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?
- 11 – Como o(a) senhor(a) avalia o material didático específico do Projeto? São bons?
- 12 – Qual é o papel do professor no Projeto?
- 13 – O que o(a) senhor(a), particularmente, faz para melhorar a autoestima dos alunos do Projeto e motivá-los a continuar os estudos?
- 14 – Como é o seu relacionamento com os alunos do Projeto Floração?
- 15 – Onde o desafio é maior, nas turmas regulares ou nas turmas do Projeto Floração?
- 16 – Há uma maior participação dos alunos integrantes do Projeto em sala de aula, em questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado?
- 17 – Houve melhora no comportamento dos alunos e na indisciplina?