



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação – MED**

**EMILLY GANUM AREAL**

**PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ACELERAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM**

RIO BRANCO-AC  
JULHO DE 2016

EMILLY GANUM AREAL

PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ACELERAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia de Fátima Melo.

RIO BRANCO-AC  
JULHO DE 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

A678p      Areal, Emilly Ganum, 1976 -  
Projeto Poronga: uma política educacional de aceleração da  
aprendizagem / Emilly Ganum Areal, 2016.  
132 f.; Il., 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de  
Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

1. Política educacional 2. Aceleração da aprendizagem - Acre 3.  
Exclusão escolar I. Título.

CDD: 379.98112

---

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11/1003




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

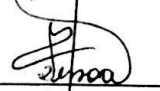
ATA DO EXAME DE DEFESA DE **EMILLY GANUN AREAL** DISCENTE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MED/UFAC, REALIZADA NO DIA DOZE DO MES DE JULHO DE 2016.

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis, às oito horas, na sala do Bloco Nely Catunda, (Sala Ambiente Prof. Ana Shirley) do curso de Pedagogia desta IFES, na presença da Banca Examinadora, composta pelas docentes Prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo - UFAC, Orientadora e Presidente da Banca; Prof. Dra. Valda Inês Fontenelle Pessoa UFAC - Membro Externo e Prof. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno UFAC - Membro Interno, na qualidade de membros, tiveram início os trabalhos de julgamento da Dissertação, exigida para o Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo (a) discente **EMILLY GANUN AREAL**. Os examinadores, observando o tempo regulamentar, arguiram o(a) candidato (a) sobre a Pesquisa intitulada "**PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM**". Após a arguição e tendo a candidata demonstrado capacidade em responder as questões apresentadas, os trabalhos foram concluídos às 10 horas em sessão secreta, cujo resultado final foi APROVADA considerando a relevância da pesquisa, o referencial teórico/analítico/metodológico e a contribuição para a pesquisa científica na área educacional. Sendo o trabalho indicado para publicação. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela banca Examinadora.

Rio Branco-AC, 12 de julho de 2016.

  
Prof.ª. Dr.ª. Lúcia de Fátima Melo  
Orientadora/Presidente da Banca

  
Prof.ª. Dr.ª. Ednaceli Abreu Damasceno  
Membro Interno

  
Prof.ª. Dr.ª. Valda Inês Fontenelle Pessoa  
Membro Externo

**DEDICO** este trabalho aos meus filhos Víctor e Esther, que me fazem compreender a plenitude do amor. Aos meus pais, Eugênio e Juzeide, minhas referências. Ao meu amor amigo Gilson, meu incentivador e porto seguro. A minha avó Nádima, que fez da educação sua escolha de vida. Ao meu tio José Sahid, *in memoriam*, uma das pessoas que sempre acreditou que eu conseguiria realizar esse sonho.

Amo vocês, amor que vai além da vida!

**AGRADEÇO** de uma forma muito especial, ao Senhor Jesus e dedico este trabalho aos alunos de ensino fundamental da rede pública do PROJETO PORONGA que constituem a opção da minha prática profissional e uma das razões pelas quais me dediquei à investigação.

A meus pais que, na medida das suas limitações, sempre se preocuparam em possibilitar educação escolar aos seus filhos.

Aos meus filhos por representarem uma fonte de estímulo e motivação durante essa jornada.

A Patrícia Rufino, que emprestou seus olhos e seu tempo para me auxiliar.

A Professora Rivanda Nogueira, pessoa que muito estimo e que contribuiu para que revisse diversos conceitos, uma incentivadora e fonte de inspiração para a continuidade dessa jornada.

A Professora Lucilene Almeida, que mesmo virtualmente contribuiu para que esse trabalho fosse concluído.

A todos os colegas do curso de mestrado.

A minha orientadora Lúcia, pela clareza ao apontar os caminhos e pela nitidez durante todo o percurso nessa caminhada.

Aos membros da banca examinadora pela forma respeitosa e humana na orientação deste trabalho.

Este trabalho expressa parte da minha trajetória profissional, sua realização só foi possível porque contou com o apoio de muitas pessoas.

Agradeço a equipe pedagógica do PROJETO PORONGA, e a todas as pessoas neste momento anônimas, que contribuíram para a realização deste estudo.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR (%) NO ENSINO FUNDAMENTAL, 6º AO 9º ANO, NO BRASIL, SEGUNDO GRANDES REGIÕES.....	56
TABELA 2 -	DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR ESTADO CIVIL E SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	66
TABELA 3 -	SERVIÇOS PÚBLICOS NA RUA E/OU NA RESIDÊNCIA, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	68
TABELA 4 -	BENS DURÁVEIS NO DOMICÍLIO, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	69
TABELA 5 -	NÚMERO DE REPROVAÇÕES, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	70
TABELA 6 -	MODALIDADE DE ESTUDOS FREQUENTADA PELOS QUE CONTINUAM ESTUDANDO.....	72
TABELA 7 -	JUSTIFICATIVAS PARA ESTAR FORA DA ESCOLA, SEGUNDO O GRUPO DE ANÁLISE.....	72
TABELA 8 -	CURSO QUE GOSTARIA DE FAZER, SEGUNDO GRUPO DE ANÁLISE.....	73
TABELA 9 -	SITUAÇÃO OCUPACIONAL, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	73
TABELA 10 -	REGULARIZAÇÃO OCUPACIONAL, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE....	74
TABELA 11 -	RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	75
TABELA 12 -	RESULTADO FINAL DO PROJETO PORONGA DE 2002 A 2015.....	106

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 -	OS CONTEXTOS DA POLÍTICA.....	24
------------	-------------------------------	----

## LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 -	PROJETOS REALIZADOS EM PARCERIA COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO NO BRASIL.....	17
------------	---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	PRESENÇA DE FILHOS SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	67
GRÁFICO 2 -	CONTINUIDADE DOS ESTUDOS, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE.....	71
GRÁFICO 3 -	HISTÓRICO DA CORREÇÃO DA DISTORÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL– ACRE.....	90
GRÁFICO 4 -	SOBRE QUESTÕES PEDAGÓGICAS.....	92
GRÁFICO 5 -	ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	93
GRÁFICO 6 -	PLANEJAMENTO.....	96
GRÁFICO 7 -	SOBRE O PROFESSOR.....	98
GRÁFICO 8 -	COMO O PROFESSOR AVALIA O TRABALHO DE LEITURA DE IMAGEM? .....	99
GRÁFICO 9 -	ENVOLVIMENTO DO(A) GESTOR(A).....	101
GRÁFICO 10 -	QUAIS OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS? .....	104
GRÁFICO 11 -	SOBRE A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS.....	107
GRÁFICO 12 -	DESAFIOS DO PROJETO.....	108
GRÁFICO 13 -	CONQUISTAS E DESAFIOS .....	109

## LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

**SEE** - Secretaria de Estado de Educação e Esporte

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**AC** - Acre

**Pnad** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PEEM** - Programa Especial de Ensino Médio - Poronga Médio

**FRM** - Fundação Roberto Marinho

**FIESP** - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

**TV** - Televisão

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**SINTEAC**- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**UFAC**- Universidade Federal do Acre

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**BM** - Banco Mundial

**Cepal** - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**Unicef** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**Unesco** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**ONU**- Organizações das Nações Unidas

**Proacre** - Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre

**BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento



**AID** - Associação Internacional de Desenvolvimento

**Zaps** - Zonas de Atendimento Prioritário

**OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**Cofix** - Comissão de Financiamentos Externos

**Seplan** - Secretaria de Planejamento

**CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

## RESUMO

O foco de estudo deste trabalho foi o Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, considerado uma das políticas educacionais em curso no contexto educacional acreano no período de 2002 a 2016, cujo objetivo é de combater os alunos “defasados”, matriculados na rede pública de ensino, com no mínimo dois anos de distorção idade/série. O Projeto decorre da preocupação com resultados de pesquisas, as quais indicam que, ainda hoje, a educação de nível fundamental continua com a distorção idade/série como um grave problema do ensino público a ser solucionado. À luz da abordagem do ciclo de políticas na análise das políticas educacionais de Ball e Bowe (1992; 1994), Mainardes (2006), onde se ancora um dos referenciais teórico-analítico desse trabalho. O presente estudo tem como objetivo central analisar a política educacional de aceleração da aprendizagem do Acre – Projeto Poronga, compreendendo sua trajetória a partir dos três contextos do ciclo de políticas: *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *o contexto da prática*. Procura-se no decorrer do estudo identificar os fatores intra e extraescolares relacionados ao fracasso escolar na perspectiva da distorção idade/série, visando compreender o universo sociocultural dos indivíduos excluídos pela escola. Ancorado também nas teorias de Hall (2005, 2006) e Bauman (1998, 2005), busca-se desvelar a identidade dos sujeitos excluídos pela modalidade regular de ensino, colocando essas discussões como questões importantes nas relações de poder, suas contradições e resistências que contribuem para compreensão do perfil de estudantes beneficiados por essa política, e, conseqüentemente, possibilitando uma análise mais ampliada da política delineada para esse público. Dessa forma, delinea-se o perfil dos egressos, sobretudo no que diz respeito a dados demográficos e socioeconômicos, contrastando-o ao do grupo de alunos do ensino regular. A metodologia empregada tem a intenção de analisar a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, se utilizando de fonte documental. Os documentos que foram analisados são reveladores da origem social, das impressões, da identidade e tantos outros aspectos inerentes a estes sujeitos e encontram-se presente neste estudo, mostrando a diversidade que os caracterizam e o contexto multifacetado que habitam. Os indicadores apontam que a implantação da aceleração da aprendizagem, através do Projeto Poronga, diminuiu o atraso escolar, contudo, não corrigiu completamente a distorção idade/série, notadamente, em razão das causas que o originam: reprovação e abandono.

**Palavras-chave:** Política educacional. Distorção. Exclusão Escolar.

## ABSTRACT

This work focus of study was the Special Project for Elementary School Learning Acceleration – PORONGA PROJECT, which makes up the acreano educational setting from 2002 to 2016, as a public policy to combat the students "outdated", enrolled in the public educational system with at least two years of age / grade distortion. Concern arises with research results, which indicate that even today, the basic level of education continues with age / grade distortion as a serious problem of public education to be solved. In the light of the policy cycle approach in the analysis of educational policy Ball and Bowe (1992, 1994), Mainardes (2006), which anchors the analytical theoretical framework of this work, this study aims to analyze the educational policy acceleration learning of the State of Acre - Poronga Project, including its trajectory from the three contexts of the policy cycle: influence context, production of text context and the practice context. And yet, compare the cultural universe of the subjects excluded by the school with the subjects handled by the regular educational system, and to identify the intra and extracurricular factors related to school failure from the perspective of age / grade distortion, aiming to understand the sociocultural universe of individuals excluded by the school. Anchored on the theories of Hall (2005, 2006) and Bauman (1998, 2005), seeks to reveal the identity of the subjects excluded by the school, putting these discussions as important issues in power relations, contradictions and resistances that contribute to the understanding of students profile that will be benefited from this policy, and, consequently allowing a broader analysis of the policy outlined for this public. In this way, graduates profiles are outlined, especially in regard to demographic and socioeconomic data, and comparing it to the students on regular educational group. The methodology used intends to analyze the current acceleration policy in the State of Acre through the Poronga Project, by utilizing documental source. The documents analyzed revealed the social origin, impressions, identity and so many other aspects of these subjects and are present in this study, portraying the diversity that characterize them and the multifaceted context they inhabit. The indicators show that the implementation of accelerated learning through the Poronga Project, decrease the educational delay, however, it did not completely correct age / grade distortion, especially, due to the originating factors: failure and dropout.

**Keywords:** Educational policy. Distortion. School exclusion.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Premissas teóricas da pesquisa .....	15
Questões da pesquisa .....	20
Objetivos da pesquisa .....	20
Objetivo Geral.....	20
Objetivos Específicos .....	20
O percurso metodológico da pesquisa .....	21
Estrutura da Dissertação .....	26
<b>CAPÍTULO I: SITUANDO O PROJETO PORONGA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	28
1.1 Concepções de Estado, política educacional e a influência dos organismos internacionais .....	29
1.2 Diretrizes de políticas globais e as relações com as diretrizes locais de políticas .....	38
1.3 A política: formulação, implementação e contexto de influência.....	41
<b>CAPÍTULO II: A POLÍTICA IMPLEMENTADA PELA SEE/AC: PROJETO PORONGA</b> .....	53
2.1 O Contexto da produção de texto.....	53
2.2 Exclusão de alunos: quem são? De que perfil/identidade falamos? .....	55
2.3 O estigma sob a ótica da crise de paradigmas.....	62
2.4 Perfil dos jovens .....	66
2.4.1 Condição socioeconômica .....	66
2.4.2 Trajetória escolar .....	70
2.4.3 Situação ocupacional .....	73
2.4.4 Correlação entre trabalho e conclusão do ensino fundamental.....	75
2.5 Que intenções, valores e propósitos representam os discursos presentes nos textos? .....	77
<b>CAPÍTULO III: O CONTEXTO DA PRÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROJETO PORONGA</b> .....	80
3.1 A formação dos professores .....	81
3.2 O currículo .....	86
3.3 As estatísticas do Projeto Poronga – O que mostram os dados oficiais da política? ..	90
3.4 Sobre questões pedagógicas .....	92
3.5 Sobre o professor .....	98
3.6 Sobre o diretor .....	101
3.7 Sobre a avaliação .....	104
3.8 Resultado final do Projeto Poronga .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema das políticas públicas educacionais voltadas para a aceleração da aprendizagem está relacionado à minha trajetória profissional, a partir do envolvimento direto como professora, supervisora e coordenadora do Projeto Poronga em momentos históricos distintos.

O Projeto Poronga<sup>1</sup> é um Programa de Aceleração da Aprendizagem destinado aos alunos em distorção idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Programa foi criado no Estado do Acre no ano de 2002 por meio da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC) e utiliza a tecnologia educacional Telecurso, construída para atendimento do público jovem e adulto, de currículo mínimo, desenvolvida por intermédio da utilização de teleaulas. (ACRE, 2013a).

O Projeto Poronga - *Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*, foi “idealizado” pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre e desenvolvido através de contratação da Fundação Roberto Marinho, instituição ligada às Organizações Globo. Isso aponta para as dificuldades técnicas do estado em tocar seus projetos sozinhos, visto que essa relação público-privada, no tocante à prestação de serviços de consultoria e assessoria na área educacional, tem sido constante.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC), tendo como base decisões do Governo do Estado do Acre, levando em conta as premissas e os compromissos da gestão — e diante do cenário educacional à época — apontando que, em 1999 mais de 59%<sup>2</sup> dos alunos matriculados nas escolas públicas encontravam-se em distorção idade/série, criou-se o referido projeto, inicialmente desenvolvido em Rio Branco, capital do estado, conforme mencionado na Proposta Pedagógica do Projeto Poronga. (ACRE, 2013a).

A discussão relativa à aceleração da aprendizagem não é considerada uma concepção nova no contexto do ensino público. Conforme Prado (2000), em 1986, a *Stanford University*, localizada nos Estados Unidos, no Estado da Califórnia, desenvolveu o Programa *Accelerated Schools*, cujo trabalho influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros. Este

---

<sup>1</sup> A Poronga é um suporte da lamparina a querosene, usada como capacete pelos seringueiros para iluminar os caminhos pelos seringaais ao saírem nas madrugadas para extração do látex da seringueira. Essa é a metáfora utilizada pelo Governo do Estado do Acre para simbolizar o Projeto.

<sup>2</sup> Proposta Pedagógica do Projeto Poronga 2002a. Governo do Estado do Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre: dezembro de 2002.

Programa, das *Escolas Aceleradas*, objetivava o sucesso escolar dos alunos “em risco” e, a partir de 1992, essa ideia foi disseminada no Brasil.

Os programas de aceleração da aprendizagem extraem embasamento legal do Art. 24, inciso V, letra “b”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); da legislação complementar e das normas de organização específicas do Sistema de Educação do Estado do Acre, definidas no Parecer nº 05/2000, do Conselho Estadual de Educação, que orienta sobre a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, letra b. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Prado (2000, p. 55) afirma que a “LDB abriu o espaço para que iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas”. O Art. 23 prevê flexibilidade e diversificadas formas de organização dos sistemas escolares, com intuito de amenizar o fracasso escolar, uma vez que prevê a organização da educação básica nessas formatações: “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]” (BRASIL, 2002, p. 9).

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

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

Considera-se que algumas políticas podem ocultar o fenômeno social da exclusão escolar, camuflando a problemática em dados estatísticos que explicitam a participação de sua “clientela”, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos, nas pessoas do aluno e do professor, o que pode vir a desviar o foco central da discussão das políticas definidas no âmbito dos sistemas de ensino, dentre elas a política foco deste estudo.

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

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

No Acre, a história escolar dos estudantes não tem sido diferente. O Censo Escolar de 2014 aponta que o estado apresentava, no Ensino Fundamental, uma distorção idade/série nas escolas da rede estadual na ordem de 31,3%, enquanto a média nacional era de 20% no mesmo ano. No Ensino Médio, por sua vez, o índice de distorção atingiu 34,4% dos estudantes do estado, sendo a média nacional de 28,2%.

Segundo documento da Secretaria de Estado de Educação e Esporte<sup>3</sup>, no Ensino Médio, aproximadamente 11 mil estudantes matriculados têm 17 anos ou mais, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 9 mil estudantes têm 13 anos ou mais. (ACRE, 2015a).

Essa realidade tem sido uma preocupação constante, considerando que as questões educacional e social podem estar contribuindo para a exclusão desses estudantes. Para superar essa realidade, diversas políticas têm sido adotadas, no entanto, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é muito expressiva.

Após mais de uma década da implantação do Projeto Poronga no âmbito do Estado do Acre, 19,3%<sup>4</sup> dos alunos matriculados na rede estadual de ensino ainda apresentam distorção idade/série. Essa estatística nutre nossas inquietações e estimula os questionamentos sobre as limitações e contradições das políticas públicas desenhadas para atender os alunos excluídos socialmente pela escola, além de buscar compreender quais são os elementos definidores da política, quais mudanças são possíveis de serem observadas e quais os mecanismos que delineiam essa escolha.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), apesar de todos os esforços empreendidos, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é bastante considerável. Contudo, a taxa de defasagem idade/série está caindo lentamente em todo o Brasil. No estado do Acre, em especial no Ensino Fundamental, caiu 39,7% (passou de 59% para 19,3%).

Observa-se que, apesar de todos os avanços no sistema educacional brasileiro, os entes que compõem a Federação (União, Estados e Municípios) ainda enfrentam dois grandes

---

<sup>3</sup> Proposta Pedagógica do Projeto Poronga 2015a. Governo do Estado do Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre: setembro de 2015.

<sup>4</sup> Dado fornecido pela Coordenação de Estatística da SEE-AC, com base no Censo Escolar/2015.



problemas: elevadas taxas de abandono (evasão) e alto índice de repetência, que juntos constituem as principais causas da defasagem idade/série.

A reversão deste cenário implica, talvez, na adoção de uma política educacional efetiva, adequada ao perfil desse estudante e a sua história de vida, tornando a escola atrativa por meio de vivência de aprendizagens significativas que assegurem ao aluno a sua permanência, e a conclusão qualitativa de sua escolaridade básica.

### **Premissas teóricas da pesquisa**

Desde os fins da década de 1980, o Brasil vive um forte movimento em favor do direito à educação e uma tentativa de expansão dos níveis de escolaridade da população, com a universalização do acesso ao ensino fundamental, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), chegando a 97%, segundo dados de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Apesar de alguns avanços, inúmeros desafios ainda precisam ser enfrentados. As altas taxas de distorção idade/série, reprovação e abandono escolar configuram graves desafios a serem superados na educação.

A diferença de mais de dois anos entre a idade do aluno e a idade prevista para a série em que ele deveria estar matriculado é o parâmetro utilizado no cálculo da taxa de distorção idade/série que vem diminuindo gradualmente desde 2007. Nos anos finais do Ensino Fundamental, passou de 36,9% dos alunos para 31,4%. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no Ensino Médio, a taxa em 2007 era de 46,5% e passou para 34,5% em 2012. (BRASIL, 2012).

À luz da abordagem do ciclo de políticas na análise das políticas educacionais de Ball e Bowe (1992; 1994), Mainardes (2006), um dos referenciais teóricos onde se ancora este estudo, analisou-se a política educacional de aceleração da aprendizagem do Acre – Projeto Poronga, compreendendo sua trajetória a partir dos três contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Ainda como referencial, os postulados de Hall (2005, 2006) e Bauman (1998, 2005), contribuem para desvelar a identidade dos sujeitos excluídos pela modalidade regular de ensino, ainda que o Poronga não esteja imune a registros de evasão, colocando essas discussões como questões importantes nas relações de poder. Suas contradições e resistências contribuem para compreensão do perfil de estudantes beneficiados por essa política, e, conseqüentemente, possibilita uma análise mais ampliada da política delineada para esse público.

Nos últimos tempos, os avanços técnico-científicos e sociopolíticos registrados provocaram mudanças na forma de ver e pensar a educação. A exclusão de alunos com desvantagem social, econômica e de aprendizagem tornou-se explícita. Muitas tentativas foram postas em curso com o objetivo de minimizar o problema do fracasso escolar, principalmente a partir de 1990.

No bojo das reformas educacionais desse período, o cenário educativo, impulsionado pelos desafios impostos pelo mercado internacional, sobretudo pelas agências internacionais de fomento, a partir de fundamentos neoliberais pretensamente homogeneizantes das realidades, sem considerar o contexto local, regional, estabeleceu uma espécie de padronização de ações. Essa intenção política “reitera o caráter homogeneizante da Reforma e anula a possibilidade de definir políticas que tenham como ponto de partida a sua realidade específica”. (KRAWCZYK et al., 2000, p. 6).

No Estado do Acre, estudos indicam que a política educacional, implementada desde o final da década de 1990, assume concepções híbridas no tocante aos processos de reforma educacional.

Essa mistura de concepções presentes no processo de reformas educacionais no Estado do Acre mostra tratar-se de um processo híbrido que mescla diferentes orientações nas propostas de mudanças já realizadas e ainda em curso. Além das políticas serem híbridas por mesclarem diferentes orientações, também, no interior de uma orientação, pode haver penetração de ideias provenientes de outra concepção. (DAMASCENO, 2010, p. 61).

Damasceno (2010) discute o processo de hibridização, a partir da política educacional definida pela SEE/AC, ora ancorada a partir da perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora marcada por traços expressivos da política mercantilista. Essa parece uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC, que credenciou e validou a implementação de uma política de aceleração definida por uma instituição alheia ao contexto educacional acreano.

De acordo com o quadro abaixo, percebe-se que a instituição Fundação Roberto Marinho atua “em parceria” mercantil com vários estados e/ou capitais do Brasil, vendendo seus pacotes educativos à prefeituras, empresas e governos estaduais.

QUADRO 1 - PROJETOS REALIZADOS EM PARCERIA COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO NO BRASIL

Estados que utilizam a tecnologia Telecurso em parceria com a FRM	Nome do Projeto
<b>Paraíba</b>	Alumbrar
<b>Rio de Janeiro (capital e estado)</b>	Autonomia e Autonomia Carioca
<b>Rio Grande do Norte</b>	Conquista
<b>Belo Horizonte</b>	Floração
<b>Amazonas</b>	Igarité
<b>Pará</b>	Mundiar
<b>Bahia</b>	Ressignificando
<b>Pernambuco</b>	Travessia
<b>Acre</b>	<b>Poronga</b>

Fonte: Organizado de TELECURSO (2014).

Nota: Material de divulgação. (Informação disponível e retirada do sítio: <http://www.frm.org.br/acoes/telecurso/> Acessado em: 02 de mai. de 2014).

Nesse contexto, emerge a necessidade de criação de modelos de organização socioeconômicos que possibilitem a criação de uma proposta educacional mais democrática e “justa”, na perspectiva de Dubet (2004), se é que é possível simplificar ou conceituar esse termo. Sob a influência dos organismos internacionais, instituem-se os “pactos”. Tais acordos, ao que parece, servem para legitimar o discurso oficial direcionando-o a uma aparente realidade social, tendo como finalidade o fortalecimento das políticas públicas. Embora mais de 15 (quinze) anos tenham se passado do início da reforma educacional, as imposições e “pacotes de ações” originários dos organismos internacionais, que determinam qual a linha de ação/ações os governos precisam seguir para obter seus financiamentos, continuam sendo livremente apoiados e efetivados, mesmo com algumas ações pontuais de resistências e tentativas de superação o que, no caso do Estado do Acre, não tem apresentado maiores repercussões junto à sociedade.

A partir de dados empíricos, é possível inferir que os alunos matriculados no Projeto Poronga, excluídos do ensino regular da rede pública, podem ser considerados pertencentes a um grupo normalmente vitimado por mazelas sociais, marcado por estigmas e preconceitos por fugir ao “padrão” de sujeito aceito pela sociedade, e por constituir a “escória” da escola.

Nesse sentido Freitas, destaca que

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

Esses indivíduos “integram”, ou melhor, pertencem a um mundo à margem, muitas vezes rotulados, marcados para não darem certo ou estarem predestinados a ingressar no mundo do crime. Esses sujeitos de direitos, cujo histórico é marcado por sucessivas reprovações, abandono e, em alguns casos, em conflito com a lei, são vistos como “o problema” da escola que precisa ser eliminado, selecionado e sem acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade, tendo sua cidadania comprometida. Além disso, por vezes, não se consegue despertar nesses indivíduos o interesse em permanecer no ambiente escolar (sala de aula) para, de fato, aprender.

Os motivos que os levam à escola são diversos: interagir com os demais alunos, cumprir uma determinação social, em alguns casos, por imposição da família, ordem judicial etc. Todos esses motivos parecem ser mais importantes do que o fato dos mesmos terem a escola como uma referência de vida, onde se desenvolvem atividades que contribuem para a sua formação integral. Refletir como as políticas de aceleração se realizam no interior das escolas, e mais, como as camadas populares “incluídas” por políticas assistencialistas se enxergam, parece eminente. De acordo com a balizada advertência de Freire,

toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã [...]. Como marginalizados, “seres fora de” ou “a margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sã de onde um dia “partiram” [...]. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorpora-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1982, p. 69-70).

Freire refere-se a “oprimidos” para caracterizar os marginalizados que ousam adentrar a “educação bancária<sup>5</sup>”, demonstrando que a estrutura social dominante mantém a condição de exclusão social e fortalece, ainda mais, a condição “ser para o outro”, devendo, portanto, adequar-se à estrutura opressora, por isso, a educação bancária, reprodutivista e excludente, não deveria pautar-se na conscientização e no desenvolvimento da autonomia do aluno. Nesse sentido, os alunos egressos do Projeto Poronga podem ser definidos como parte dessa massa oprimida da sociedade que é “assistida” pelo sistema para atenuar uma dívida social do próprio sistema e da sociedade.

<sup>5</sup> Educação bancária é uma expressão utilizada por Paulo Freire para se referir ao homem como ser de adaptação, arquivamento de depósitos, que mantém e estimula a “cultura do silêncio”, da dominação.

Assim como Bourdieu e Passeron (1975) explicitam que a educação é concebida como instrumento de reprodução das relações de força vigentes na sociedade, responsável pela disseminação da ideologia dominante em todos os sujeitos das sociedades capitalistas, e, por conseguinte, pela reprodução das relações de exploração que caracterizam essas sociedades, a distorção idade/série precisa ser analisada como consequência desta desigualdade historicamente constituída. De acordo com Popkewitz e Lindblad

Ao focalizar as estatísticas como discursos sobrepostos, buscamos nos afastar de boa parte das discussões em teoria social que são dominadas por teorias de “rotulagem”. Essas teorias enfocam o indivíduo institucionalmente confirmado pelo rótulo e levam as pessoas a adotar padrões estereotipados de comportamento. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 139).

Imposta pela classe detentora dos meios de produção, a cultura escolar, propagada nos discursos e textos oficiais, por vezes, concebe o aluno como um número, uma estatística. Essa abordagem fundamenta-se no papel reprodutivista da escola. Inspirada nos princípios de racionalidade, a educação tecnicista buscou reordenar o processo educativo para torná-lo operacional. Os professores e os alunos ocupam lugares secundários, na educação tecnicista é fundamental o equilíbrio do sistema social de que faz parte.

Essas não são respostas, mas inferências possíveis, oriundas de observações que colocam este estudo no campo das pesquisas sobre Políticas e Gestão Educacional, proporcionando um mergulho nas fontes empíricas para que floresçam várias outras questões de pesquisa, dentre elas, a necessidade de desvelar a política de atendimento aos alunos em atraso escolar utilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, autodenominada política de inclusão social.

Nesta perspectiva o objeto desta pesquisa diz respeito ao Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, considerado uma das políticas educacionais em curso no contexto educacional acreano no período de 2002 a 2016 e suas implicações no contexto educacional, cujo objetivo é de combater os alunos “defasados”.

Dessa forma, diante de todas as questões suscitadas anteriormente, o objeto desta pesquisa consistiu em examinar com mais profundidade o Projeto Poronga como uma política pública educacional em curso, na tentativa de compreender em que medida a política de atendimento aos alunos em distorção idade/série empreendida pela SEE/AC tem contribuído para melhoria da qualidade do ensino do Estado do Acre.

## **Questões da pesquisa**

No sentido de analisar a política de aceleração da aprendizagem ofertada aos alunos em distorção idade/série, por intermédio do Projeto Poronga, levando em consideração seu processo de concepção e implementação no âmbito do sistema de ensino do Acre, foram delineadas algumas questões de estudo que nortearam essa pesquisa, a saber:

- a) Quais são os documentos legais que estabelecem diretrizes, proposta pedagógica, didática e curricular do Projeto Poronga? O que dizem?
- b) Que concepções de educação estão embasados os documentos legais?
- c) Quais são as estatísticas apresentadas pelo Projeto Poronga?
- d) Qual era o contexto político vivido no Acre quando o Projeto Poronga foi elaborado e proposto? Como foram constituídos os grupos elaboradores do Projeto Poronga pelo poder oficial? Quem foi envolvido pelo poder oficial para a elaboração da proposta?
- e) Que materiais são utilizados pelo Projeto Poronga? Como os professores significam esse material? Fazem diferente? Têm liberdade para fazer diferente?

## **Objetivos da pesquisa**

### **Objetivo Geral**

Analisar a política de aceleração da aprendizagem ofertada aos alunos em distorção idade/série, por intermédio do Projeto Poronga, considerando seu processo de concepção e implementação no âmbito do sistema público de ensino do Acre.

### **Objetivos Específicos**

- Examinar os documentos legais que estabelecem diretrizes, normas, proposta pedagógica e curricular do Projeto Poronga.

- Explicitar como se delinea a perspectiva de inclusão desenhada pelo Projeto Poronga no Estado do Acre.
- Levantar e analisar os dados, os números sobre a distorção idade/série e os resultados apresentados pelo Projeto Poronga.
- Compreender o contexto da política pública que vem sendo desenvolvida para atender os alunos em atraso escolar, numa configuração mais regionalizada, sem perder de vista a macro política educacional no âmbito nacional.
- Desvelar os diversos contextos que caracterizam essa política, desde sua concepção até a sua implementação.

### **O percurso metodológico da pesquisa**

A proposta desse estudo utiliza a abordagem qualitativa, embora utilize dados quantitativos. Essa escolha encontra respaldo em Günther, que orienta:

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. (GÜNTHER, 2006, p. 207).

De acordo com Godoy (1995) a ideia de introduzir o estudo de documentos como possibilidade da pesquisa de abordagem qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam trabalhos dessa natureza. Usualmente ajuíza-se que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, acaba-se por esquecer que os documentos constituem uma valiosa fonte de dados.

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que se denomina pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas que não é possível ter acesso físico, além disso, os documentos são uma fonte não-reativa, propiciando assim, um estudo por longos períodos de tempo.

Assim, este trabalho analisou a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, utilizando-se de fonte documental.

A pesquisa documental é apropriada quando se pretende estudar longos períodos de tempo. Nesse caso, o período é considerável, uma vez que compreende quatorze anos de análise da política, que é contemporânea, mas também retrospectiva. Nessa direção, conforme

Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Dessa forma, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes principais documentos<sup>6</sup> produzidos pela Coordenação do Projeto Poronga, relatórios, proposta pedagógica do Projeto, contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho, Governo Federal e Banco Mundial, convênios, planilhas, orçamentos, pareceres, resoluções, além da legislação educacional nacional e acreana produzida no período. No total, analisou-se um conjunto de 104 fontes, assim distribuídas: 14 Propostas Pedagógicas do Projeto Poronga; 14 Orçamentos do Projeto; 14 Relatórios Finais do Projeto Poronga; 10 Contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho; 03 Relatórios da Fundação Roberto Marinho; 01 Acordo de Empréstimo celebrado com o Banco Mundial; 01 Convênio celebrado com o Governo Federal, através do Plano de Ações Articuladas – PAR; 01 Relatório de Avaliação de Egressos realizado pelo CENPEC; 01 Relatório de Meio Termo do Banco Mundial, 11 Pareceres e 12 Resoluções do Projeto Poronga expedidas pelo Conselho Estadual de Educação e 22 matérias publicadas na imprensa local. Deste total de fontes analisadas, as selecionadas por maior contribuição à esta pesquisa estão apresentadas ao longo do texto.

No decorrer do texto produzido, é possível perceber que estes documentos receberam um tratamento de enfoque tanto quantitativo como qualitativo dos dados. A segunda fase do trabalho investigativo foi o de procedimento da análise do *corpus* dos documentos recolhidos no intuito de identificar um fio condutor para desenvolver a análise das representações e o seu processo de constituição. Diniz (2008, p. 57) define esse momento como

Um processo de análise horizontal (articulação e combinação dos dados), interpretação e de inferência sobre as informações contidas nos documentos e publicações, tentando desvendar o conteúdo latente, iluminado pela teoria das representações sociais. (DINIZ, 2008, p. 57).

Constatou-se como vantajosa a adoção do método da pesquisa documental em virtude do fato de se apropriar, por meio dos documentos, de uma parte da história que não existia nos livros. De outro modo, sinaliza-se como desvantagem a atenção dispensada a estes documentos.

---

<sup>6</sup> Os dados analisados pertencem a Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre. Para ter acesso, formalizamos uma solicitação por escrito e foi concedido um Termo de Autorização que compõe o anexo A deste estudo.



Tomando como referência Günther (2006), à construção do processo investigativo, podem-se agregar abordagens investigativas com o objetivo de desvelar aspectos importantes do objeto em estudo.

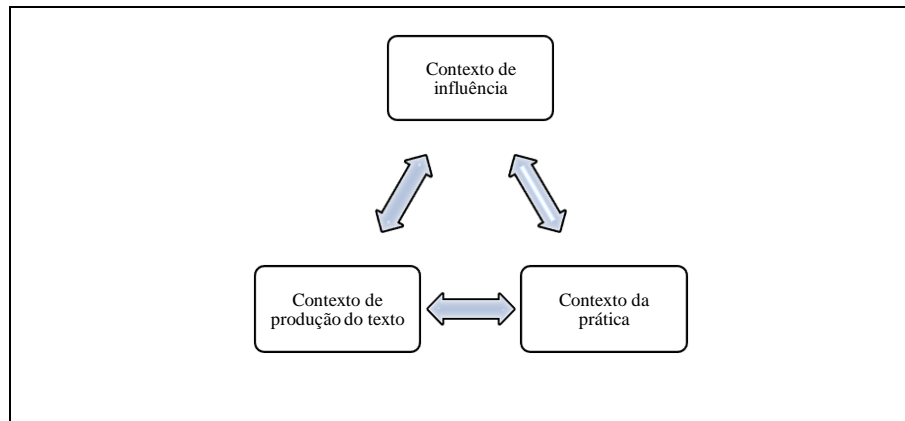
As escolas devem fornecer instrumentos de apoio à gestão, com isto podem subsidiar análises da compreensão da qualidade do ensino e da dinâmica da vida social para fornecer suportes para o planejamento educacional, além de garantir subsídios para a definição da organização e reformulação curricular, orientando a tomada de decisão no âmbito pedagógico e administrativo, dentre outros aspectos. Nessa direção, precisam ocupar um papel de centralidade na decisão de quais políticas devem ser empreendidas, embora este não seja o foco desta pesquisa.

Sob essa ótica, é fundamental pensar a política de correção da distorção idade/série empreendida pelo Estado, como no caso do Projeto Poronga, para além dos efeitos reguladores e cumprimento da redução do índice estatístico, sem considerar a necessária avaliação dos serviços prestados pelos sistemas educacionais, e, sobretudo, pela garantia dos dispositivos emancipatórios que a educação enseja.

Como suporte analítico, esta dissertação ancora-se em Ball e Bowe (1994), também por entender que a análise de uma política educacional é complexa e controversa, uma vez que, relaciona-se com as questões políticas num nível local e a ação dos atores que lidam com essas políticas necessitam articulá-las com realidades mais amplas, numa perspectiva macro e micro.

Numa perspectiva inicial, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar a compreensão do processo político por essas três facetas ou arenas da política: a “política proposta” ou “oficial”, correspondente à expressão das intencionalidades iniciais, a “política de fato”, formatada nos textos e documentos legais e respectivos ajustes no processo de formulação e, finalmente, na “política em uso”, que diz respeito ao campo da recontextualização pedagógica. Contudo, em função de apresentar certa rigidez e limitação para delinear o ciclo de políticas, os teóricos reformularam essas ideias, apresentando uma formulação mais refinada, propondo um ciclo contínuo, constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Isso implica aproximar processos de resistências, ajustamentos, rodeios, comodismos dentro e entre as arenas da prática, e um certo delineamento de conflitos entre os discursos nestas arenas, em etapas não lineares, em dimensão atemporal. Como ilustrado na figura a seguir.

FIGURA 1 – OS CONTEXTOS DA POLÍTICA



Fonte: Adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20, tradução nossa).

Destaca-se que nesse estudo, a abordagem do contexto da prática só foi possível graças à análise dos discursos dos professores realizados por ocasião dos monitoramentos. Essas vozes são desnudadas para fins de compreensão de como essa prática é reinterpretada na escola e na sala de aula, portanto, a voz dos protagonistas (professores do Projeto Poronga) é revelada a partir dos relatórios de monitoramento e da avaliação de egressos realizada pelo CENPEC, de sorte que se esse caminho não fosse empreendido, a interpretação e a reinterpretação do contexto da prática estaria comprometida, uma vez que essa pesquisa é de caráter documental.

Com essas orientações, a pesquisa desenvolveu-se por meio de revisão da literatura, seleção e análise de documentos acerca do assunto. Foram aplicadas técnicas de documentação indireta, que ocorrem quando o levantamento de dados se baseia em documentos pré-existentis (pesquisa documental) referentes ao estudo do objeto, assim como, a coleta de documentação indireta, que consiste na coleta de dados possíveis sobre o tema, tanto referente aos dados restritos a documentos, sejam eles escritos ou não (pesquisa documental).

Para verificar como a concepção da política de atendimento aos alunos em distorção idade/série foi concebida e implementada, na 1ª etapa, realizou-se uma revisão da literatura para identificar as origens e trajetórias da política de aceleração no estado do Acre, por meio do Projeto Poronga. Posteriormente, foi realizado um levantamento no banco de dissertações e teses da Capes<sup>7</sup>, por ano-base disponível para pesquisa, a partir de dois descritores, quais sejam: (1) *Políticas Públicas de Aceleração*; e (2) *Distorção Idade Série*. Na referida base de

<sup>7</sup> Disponível em no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

dados, a partir destes filtros, foi possível obter resultados mais precisos para verificar as produções acadêmicas que vêm tratando sobre o tema.

Além desse banco, efetivou-se pesquisa em sites de revistas renomadas na área de educação, em comum acordo com a orientação e com a linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”.

Concomitantemente, na 2ª etapa da pesquisa, realizou-se uma *pesquisa documental* para analisar a proposta pedagógica do Projeto Poronga no Acre e seus antecedentes (Programas de Aceleração), a partir de textos e documentos oficiais, além de sítios oficiais, sobretudo a partir dos contratos firmados entre a SEE/AC e a Fundação Roberto Marinho (FRM), que culminou na contratação da “parceira” responsável pela implementação do Projeto Poronga no Acre.

O levantamento de informações concernentes aos resultados das quinze edições do Projeto Poronga foi realizado tomando como referência informações publicadas, impressas ou disponibilizadas nos sites oficiais do Governo do Estado do Acre e da Fundação Roberto Marinho (FRM), bem como, analisando as publicações ou produtos oriundos dessa parceria, tais como: correspondências oficiais, relatórios em geral, bases de dados consolidada, planilhas consolidadas de resultados de avaliação externa, vídeos, revistas em geral, materiais de apoio, dados divulgados, dentre outros.

Também foram analisados, no sistema de ensino no Estado do Acre, os princípios norteadores do Projeto Poronga, bem como quais as intencionalidades iniciais, as estratégias de monitoramento, o nível de aceitação da política, os ajustes e os desvios inerentes ao processo de formulação e execução.

Na 3ª etapa, procedeu-se *análise documental* a partir da proposta pedagógica e curricular do Projeto Poronga, textos oficiais, dados estatísticos, manuais, leis, pareceres, resoluções, documentos, cadernos de formação, matrizes curriculares, projetos complementares, diretrizes, instruções, registros, memoriais, avaliações institucionais ou externas e demais documentos para proceder ao levantamento de quais estratégias técnicas e políticas são delineadas para atendimento aos alunos em distorção idade/série, no intuito de verificar a partir dos documentos, a “política proposta” e a “política de fato”.

Nessa etapa, também foi necessário um levantamento das condições históricas e materiais que possibilitaram a parceria da FRM com o Governo do Estado do Acre, especialmente no que concerne à análise dos instrumentos legais que instituíram o Projeto Poronga; quais os custos iniciais e complementares aos cofres públicos do Estado do Acre;

quais as atribuições da Coordenação do Projeto Poronga da SEE/AC e análise dos resultados a partir dos contextos e dos resultados propriamente ditos.

Com base nas teorias formuladas pela literatura da área, a partir de fontes que discutem conceitos essenciais dessa proposição tais como aceleração da aprendizagem, política pública, e outras, definidas no processo, foi possível fundamentar as reflexões das fontes empíricas.

Na 4ª etapa efetivou-se a análise da consolidação dos dados obtidos na pesquisa e seus resultados.

Vale salientar que, muito embora estas etapas estejam didaticamente separadas, elas mantêm uma interligação e ocorreram, em alguns momentos, concomitantemente.

### **Estrutura da Dissertação**

Sumariamente esta dissertação apresenta uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, objeto desta pesquisa cujo objetivo é combater a distorção idade/série da rede de ensino básica.

O texto divide-se em três capítulos, incluindo esta introdução, onde se procurou situar o contexto da pesquisa, seu objeto de estudo, referencial teórico, objetivos, questões de estudo e aspectos de sua metodologia.

O primeiro capítulo, de cunho teórico e documental, apresenta algumas considerações gerais sobre política educacional e concepções de Estado, sob a ótica do *contexto de influência*. Discute ainda as diretrizes de políticas globais e as relações com as diretrizes locais de política, o contexto da política desde seu processo de concepção a implementação e ainda aspectos relacionados ao financiamento do programa e sua operacionalização.

O segundo capítulo aborda-se o contexto da *produção de texto*, onde discute-se a identidade dos sujeitos que são atendidos pelo Projeto, os estigmas que envolvem tais sujeitos, o perfil dos alunos egressos do programa, além de outras questões. Finalizando a seção com algumas reflexões sobre as intenções, valores e propósitos representados nos discursos presentes nos textos que dão sustentação ao Projeto Poronga.

No terceiro e último capítulo, aborda-se os limites e possibilidades do Projeto PORONGA, analisando o *contexto da prática*, com base na análise de dados e nos resultados

apresentados pelo estudo, delinea-se uma análise acerca dos contextos da política empreendida no Projeto PORONGA, no sentido de compreendê-la em sua amplitude, a partir de uma ótica crítica, discutindo, a formação de professores, o currículo, as estatísticas do Projeto Poronga, outras questões pedagógicas, acerca do planejamento, sobre a supervisão, professor, diretor, frequência dos alunos e avaliação, estabelecendo uma relação com as políticas compensatórias e seu impacto social. Os dados foram obtidos junto à coordenação local do Projeto, localizada na Secretaria Estadual de Educação e nos censos divulgados pelo MEC/INEP (2002 a 2014), nos relatórios apresentados pela coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2002b; 2003b; 2004b; 2005b; 2006b; 2007b; 2008b; 2009b; 2010b; 2011b; 2012b; 2013b; 2014b; 2015b)<sup>8</sup>. Seguida das considerações finais do estudo e apresentadas às referências bibliográficas, acompanhadas do apêndice e anexo que o integra.

As informações apresentadas foram organizadas no sentido de trazer evidências da pertinência da pesquisa, assim como da sua contribuição ao avanço do conhecimento na área educacional.

---

<sup>8</sup> Conforme autorização constante no Anexo A deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### SITUANDO O PROJETO PORONGA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Para melhor compreensão acerca da política faz-se necessário elucidar as diferentes políticas públicas implementadas por um governo, descortinando a compreensão de Estado e de política social, nesse caso, com ênfase na política educacional do Projeto PORONGA. Parte-se da compreensão de que diferentes visões de sociedade e Estado originam diferentes projetos de políticas educacionais e diferentes intervenções nesse campo.

O objetivo desse capítulo é entender essa relação, à luz de autores que tratam do tema, discutindo como as diretrizes de políticas globais estabelecem relações com as diretrizes locais de política, o contexto da política desde seu processo de concepção à implementação e por fim, aspectos relacionados ao financiamento do programa e sua operacionalização.

É preciso compreender as “questões de fundo” que envolvem as escolhas feitas, os caminhos e percursos empreendidos durante a implementação e os modelos utilizados na aplicação durante uma intervenção governamental.

Uma dessas relações importantes é a que se estabelece entre Estado e políticas, que são realizadas em determinado momento histórico.

Quanto à análise das políticas implementadas por um governo, diversos fatores de diferentes naturezas são relevantes, em especial quando se discute uma política social como a educação, os fatores de “sucesso” ou “fracasso” são complexos e exigem um grande esforço no percurso da análise.

A partir do levantamento no banco de dissertações e teses da Capes, por ano-base disponível para pesquisa, a partir de dois descritores, quais sejam: (1) *Políticas Públicas de Aceleração*; (2) *Distorção Idade Série*, foi possível obter resultados mais precisos para verificar as produções acadêmicas que vêm tratando sobre o tema. Obteve-se com este filtro alguns aspectos relevantes acerca da aplicação desse tipo de pesquisa entre os mestrandos e doutorandos.

No primeiro filtro que utiliza a terminologia *Políticas Públicas de Aceleração*, foram encontradas apenas cinco dissertações identificadas no banco da Capes. A pouca incidência de produções aconteceu com o resultado do segundo filtro: *Distorção Idade Série* foram localizados apenas doze trabalhos, sendo que destes, seis apenas abordavam a questão educacional, sendo cinco dissertações e uma tese. Um destes trabalhos mantém relação direta com o objeto deste estudo, posto que versa sobre a política educacional de aceleração do Acre, nominada Projeto Poronga, portanto, temos uma única produção científica até o

momento, qual seja, o trabalho de mestrado em Letras da UFAC, realizado em 2013 por Maria Regiana Araújo da Costa, tendo como título: *Projeto Poronga: fracassos, incertezas e sucessos*, que tem como objetivo investigar as práticas de letramento de alguns alunos egressos das classes de aceleração do Poronga e discutir os efeitos/impactos desse processo de aprendizagem em suas vidas sociais. Nesse aspecto, percebe-se que o estudo dialoga parcialmente com o foco dessa pesquisa que no nosso caso se dará a partir da análise do ciclo de políticas de Ball, enfatizando os contextos de concepção e implementação do Programa. O estudo tem sua relevância e me utilizarei de alguns aspectos presentes no trabalho para enfatizar principalmente o processo de resistência do Projeto no tocante a sua implantação, abordado pela autora em sua pesquisa.

### **1.1 Concepções de Estado, política educacional e a influência dos organismos internacionais**

Para explicitar melhor as multifacetadas que o Estado enseja é necessário destacar a diferença entre Estado e governo, com base em Höfling,

Estado pode ser considerado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade civil e outros, propõe para a sociedade como um todo configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em função da natureza do Estado, suas políticas são mais duradouras, enquanto às políticas de governo são mais curtas, limitadas. As políticas públicas no entender de Gobert, Muller, (1987); são compreendidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado desenvolvendo um projeto de governo, através de programas e ações destinadas a segmentos específicos da sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Em princípio, são voltadas à redistribuição de benefícios sociais com vistas à diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais são advindas dos movimentos populares do século XIX e nascidas a partir do conflito entre capital e trabalho, oriundas das primeiras revoluções industriais.

Assim, a educação, como uma política pública, segundo Höfling (2001), é de responsabilidade do Estado, mas não é pensada somente por suas organizações. Desse modo, diversas são as formas de influência do Estado, portanto, admitem “aspectos” diferentes em diferentes concepções de Estado e sociedade.

Claus Offe (1984), circunscrito no núcleo da tradição marxista, traz uma importante contribuição a esta discussão. Para este autor, o Estado atua como balizador das relações sociais, a serviço da conservação das relações capitalistas, e esta função reguladora através da política social é apontada por Offe: “[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (LENHARDT; OFFE, 1984, p. 15). Ao Estado moderno capitalista caberia não somente qualificar a mão-de-obra para o mercado, mas também a partir de políticas e programas sociais, manteria sob domínio parte da população não inserida no contexto de produção.

Já a concepção neoliberal de sociedade, retoma a tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX, a partir de Friedman (1977), voltadas em grande medida para a crítica às teses de Keynes (1992), que norteiam o Estado de Bem-Estar social, resguardam declaradamente as liberdades individuais, condenam a intervenção estatal e enaltecem as qualidades reguladoras do mercado, essas ideias tiveram uma ampla ressonância a partir da grande crise do capitalismo na década de 1970, apresentando possíveis saídas para a mesma.

Os neoliberais defendem o empreendimento individual como base da atividade econômica e ao mercado cabe regular a riqueza e a renda. Nessa perspectiva, as políticas públicas sociais, revertidas nas ações do Estado, serviriam para controlar os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento capitalista. O livre mercado atua como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e as oportunidades das estruturas ocupacionais. A intervenção do Estado ameaça a livre iniciativa, a concorrência privada, bloqueando os mecanismos reguladores do próprio mercado capaz de restabelecer-se.

As teorias neoliberais propõem que o Estado divida ou transfira suas responsabilidades com o setor privado. Essa transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais, postula ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada. Nesse contexto, Höfling

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não tem o poder — e frequentemente, não



se propõem a — alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

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

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

É importante compreender a política definida para o atendimento desses sujeitos sociais, por vezes com suas trajetórias ignoradas e “invisíveis”, “atendidos” por uma política educacional definida para os pobres.

Nesse sentido, Boneti aponta que

As políticas sociais destinadas a favorecer segmentos sociais pobres, a cada momento histórico, se moldam aos avanços das relações econômicas, quase sempre na perspectiva de garantir a força de trabalho. O papel dessas políticas sociais seria o da diminuição da diferenciação social produzida pela apropriação do espaço de produção. (BONETI, 2004, p. 220).

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

A literatura sobre política pública apresenta várias acepções. Para Muller e Surel (2002), os conceitos variam desde a qualificação mínima, quando o governo opta por fazer ou não fazer, ou mesmo quando a ação se apresenta de modo mais amplo, representado por um programa governamental num determinado setor da sociedade. Nessa perspectiva, Azevedo (1997) pontua que o nascimento de uma política pública peculiar para determinada esfera “[...] constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado” (p. 61).

Para melhor compreender todo este processo, é fundamental ressaltar as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais em países emergentes, como é o caso do Brasil. Tais políticas, inspiradas no modelo neoliberal, de abordagem economicista para a educação básica, impõem mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas, submetidas aos ajustes macroeconômicos impostos pelo FMI. (KORITIAKE, 2010).

A década de 80 foi decisiva para as mudanças no papel das políticas públicas nos países do Terceiro Mundo, em especial na América Latina, em função do grande endividamento desses países, proporcionando um ambiente desejado pelos organismos que determinam as formas de renegociação das dívidas externas.

As novas orientações dadas às políticas educacionais não se consolidaram em todos os países nos anos 80. No Brasil, guardadas as devidas proporções, se estendeu pela década de 1990 até os nossos dias.

Serão destacadas algumas diretrizes do Banco Mundial (BM), da Cepal, Unicef e Unesco, que “determinaram” e interferiram nas reformas dos sistemas educacionais de países da América Latina, no período de 1980 a 1990, as quais ainda se consolidam até hoje.

Os documentos trazidos para essa discussão são textos publicados no período acima, que delineiam as perspectivas destes organismos para as políticas educacionais, utilizadas como mecanismos para tornar os países da América Latina mais competitivos e de maior destaque na economia. Criado em 1944, o Banco Mundial promoveu apoio aos países atingidos pela Grande Guerra durante o período da sua reconstrução. Em função dos conflitos advindos da Guerra Fria, contribuiu para a incorporação dos países do Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, através da criação de programas de apoio econômico que estimulavam a industrialização.

Embora haja duas décadas de crescimento econômico (1950-1960), continua acentuada a pobreza e persistem de maneira acentuada as desigualdades entre países ricos e pobres. Nesse cenário, o Banco Mundial amplia os investimentos na agricultura e na área social, além da infraestrutura e industrialização. Só a partir de 1970-80 é que se acentua o discurso do Banco em relação a pobreza. (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

O Banco tem afirmado que a educação é a melhor forma de enfrentar a pobreza. Fonseca (1998) assegura que as políticas sociais, em especial a educação é considerada medida compensatória para abrigar os pobres e acalmar as crises sociais.

Por meio do documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”, publicado em 1995, o Banco Mundial apresentou as diretrizes para a educação básica dos países em

desenvolvimento, sugerindo: Melhoria da qualidade e eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos e financeiros; descentralização e autonomia das instituições escolares; maior participação dos pais e comunidade nos assuntos escolares; impulso para o setor privado e organismos não-governamentais na esfera educativa; mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1-16).

O aumento da população constitui-se uma das inquietações do Banco. A educação passa a ser um instrumento de controle da população e para o fomento da produtividade. Daí o lugar de destaque que a educação básica passa a ocupar, visto que é a principal responsável pela preparação da população, em especial, a feminina. (ALTMANN, 2002).

Na visão do Banco Mundial, os investimentos na educação básica contribuirão para a diminuição da pobreza, diminuição da natalidade e aumento das mulheres pobres no mundo do trabalho.

Compreende que para que haja melhoria na qualidade da educação é necessário maior investimento em bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos e experiência do professor; laboratórios; salários do professor, e tamanho da classe, recomenda prioritariamente aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos e no melhoramento do conhecimento do professor, privilegiando a formação em serviço. (ALTMANN, 2002, p.80).

É importante compreender que não é possível simplificar a educação e reduzi-la a mera aquisição de insumos, e que isso não interfere na qualidade, já que a educação não se restringe a presença desses rudimentos, e não pode ser mensurada numa relação simplista de custo-benefício (CORAGGIO, 1996). A escola é enxergada a partir dos parâmetros de mercado e cotejada a uma empresa (TORRES, 1996), e mais, a escola é pensada por economistas e tecnocratas que, em geral, não são conhecedores da realidade, sequer escutam professores, não compreendem o interior da sala de aula, e ignoram as diferenças regionais presentes. Trata-se de olhar de maneira genérica para os países, ignorando suas realidades culturais, econômicas, políticas e sociais.

O Banco Mundial recomenda ainda uma maior ênfase nos aspectos administrativos e financeiros, associados à descentralização e autonomia das escolas, essa seria uma forma de transferir responsabilidades para a gestão e o financiamento, o Estado incumbiria a responsabilidade de determinar os padrões, promover as condições para melhorar o aproveitamento escolar, estabelecer meios para adquirir e utilizar os insumos e acompanhar o desempenho escolar. (BANCO MUNDIAL, 1995).

As reformas educacionais reforçam a descentralização das políticas educacionais e desenvolvem a autonomia das escolas de acordo com as exigências da produção, numa perspectiva de contenção.

Ressalte-se, segundo Oliveira (2000), que nas escolas há descentralização administrativa e financeira, mas há também, autonomia para escolas deliberarem sobre seus projetos políticos pedagógicos, inclusive com o protagonismo dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Outra questão posta pelo BM é a participação dos pais e da comunidade nas questões da escola. Tal proposição contempla a ideia de que o Estado não consegue manter as políticas por ausência de recursos, necessitando da participação da sociedade tanto para sustentação quanto na administração do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2000). Daí a importância de garantir a participação dos pais e da sociedade civil no processo de gestão da escola, por meio dos conselhos escolares, colegiados, Associações de Pais e também, através de doações, prestação de serviço gratuita ou contratos de parcerias público-privadas.

As investidas na direção do setor privado e dos organismos não-governamentais são também maneiras de descentralização, incumbindo a estes setores a prática de ações no ambiente educacional, a partir de uma proposta de diversidade da oferta educacional, com a finalidade de aumentar a competitividade, considerada a principal definidora da qualidade.

No entender de Torres (1996) é perigoso priorizar este ou aquele nível de ensino em relação ao outro, sob pena, inclusive, de interferir na própria perspectiva do papel do Estado em relação à educação. Exigir das famílias e das comunidades contribuição para a manutenção da escola é bastante complexo e foge às suas responsabilidades e obrigações.

As bases para definição das políticas educacionais são alicerçadas nas análises econômicas, para iniciar os investimentos é realizado um diagnóstico que define as prioridades, cálculo custo/benefício, inserção e institucionalização de valores da esfera do mercado no contexto educacional. (CORAGGIO, 1996).

A educação é vista como prestação (pública ou privada) de um serviço e não como um direito de todos. Vigora uma espécie de correlação entre sistema educativo com sistema de mercado, essa correlação de maneira simplificada funciona assim: a escola é vista como empresa, os pais como consumidores de serviços, as relações pedagógicas são as relações de insumo-produto, e, por fim, a aprendizagem, equivale ao produto propriamente dito. (CORAGGIO, 1996).

Embora as diretrizes do BM afirmem que a “educação é um direito universal”, contraditoriamente, caminha e sugere ações alinhadas no ideário mercantil, porque vincula os

investimentos públicos destinados à educação, com a produtividade e eficiência, sempre com o menor custo.

Em relação a influência da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), criada em 1948, é ela que coordena ações para estimular o desenvolvimento econômico da região latino-americana e, posteriormente, ampliou-se para o Caribe, aliando ao objetivo de estimular o desenvolvimento social e sustentável.

Toma-se como referência a finalidade desse organismo, o documento “Transformação Produtiva com Equidade” (CEPAL, 1990), conforme sua finalidade, a CEPAL, tem o desafio de propor o crescimento sustentado, assim como a estabilização das sociedades diversas e democráticas, levando em consideração questões como: o papel da política social; tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; e progresso técnico para inserção no âmbito global, para consolidar a estabilidade econômica dessa região e para promover seus processos de expansão.

Outro documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, de 1992, que tem como objetivo garantir o progresso técnico para a América Latina e Caribe, sugere as transformações econômicas com igualdade social, sintonizada com as mudanças decorrentes do setor produtivo e da competitividade causada pela globalização.

Preconiza ainda que é preciso dispor de recursos humanos qualificados para expandir o progresso técnico e congregar ao sistema de bens e serviços. Aposta num conjunto de conhecimentos e destrezas obtidos através da escola. São delineados sete pontos previstos nesse documento: superar o isolamento do sistema de ensino; acesso universal aos códigos da modernidade; impulso à criatividade; gestão institucional responsável; profissionalização; protagonismo dos professores; compromisso financeiro da sociedade com a educação e cooperação regional e internacional. (CEPAL, 1992 apud BIELSCHOWSKY, 2000).

Alguns desafios se destacam: a capacidade dos países e empresas em deter conhecimento e cidadania diante dos excluídos da sociedade; Segundo Oliveira (2000), constitui-se ainda, desafio, o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social; visão de que o sujeito que estuda acessa mais fácil o mercado de trabalho e a escolarização vista como instrumento de redução das desigualdades sociais.

Esses dois documentos estabelecem como absoluta prioridade a organização e reestruturação produtiva dos países da América Latina e o Caribe, enfatizando os maiores investimentos na formação de pessoas com o intuito de aumentar sua posição competitiva no mercado mundial.

Quanto à influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), criado em 1946, o mesmo forneceu assistência emergencial a crianças no período pós-guerra na Europa, Oriente Médio e China. Defende como princípio, a promoção do bem-estar da criança e do adolescente, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social e opinião política.

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criada em 1945, atua como agência do conhecimento e busca agenciar a cooperação internacional entre seus 193 países nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação.

Ambos, o Unicef e a Unesco, com o apoio do BM, coordenaram as discussões realizadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir que todos tenham conhecimentos básicos para uma vida digna. De acordo com Torres (2001), serviu como marco para esboço e cumprimento de políticas e estimulou a extensão da reforma educativa da década de 1990, em grande medida, voltadas às necessidades básicas de aprendizagem, onde recomenda a integração da educação às demais políticas sociais.

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, as necessidades básicas de aprendizagem compreendem tanto os instrumentos para aprendizagem, como a leitura e a escrita, como a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, bem como os conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimentos, valores e atitudes, para que os seres humanos possam desenvolver suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, art. 1, item 1).

Para satisfazer a necessidade básica da aprendizagem, a Conferência sugere que os países reúnam esforços para universalizar o acesso à educação e estimular a equidade, focar a ação na aprendizagem, alargar os meios e o alcance da educação básica, assegurar um ambiente adequado à aprendizagem e enfatizar as alianças. (UNESCO, 1990, art. 2, item 1).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual os países signatários firmaram um acordo para expandir significativamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015, foram estabelecidas definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem e o seu desenvolvimento ao longo da vida, tendo em vista os compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa.

A Conferência é contrária à ideia de deixar na mão do mercado a decisão sobre qual projeto de desenvolvimento implantar. Dez anos se passaram e como o objetivo não foi

alcançado, em 2000, em Dacar, Senegal, reiterou-se o compromisso de Educação para Todos até 2015.

Em 2002, na Assembleia Geral da ONU foi promulgada a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), que conferiu à Unesco a missão de desenvolver ações em busca da realização dessa tarefa.

A declaração assinada em Jomtien, em 1990, até hoje serve de referência para a definição de políticas, tanto nos países desenvolvidos, como naqueles em processo de desenvolvimento, embora os desafios como desigualdade, pobreza e acesso persistam, posto que as intenções, por si só, não garantem o cumprimento das propostas.

Outro documento considerado é o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors em 1996.

Delors (1998) afirma que a educação e a aprendizagem ao longo da vida devem ser alicerçadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ao que parece, tal como ocorre no sistema de produção, os pilares do “aprender a conhecer” e “aprender a viver juntos” visam a adaptação dos sujeitos à sociedade, objetivando assim que as habilidades e capacidades dos estudantes sejam flexíveis. O “aprender a fazer” nos remete ao fato do sujeito estar preparado para um ofício, isto é, para a profissionalização ou a habilidade de lidar com situações e pessoas. E finalmente o “aprender a ser” pode ser visto na perspectiva de o sujeito procurar ser melhor, com o compromisso de ampliar seus conhecimentos para fins de coesão social. Esses são alguns contrapontos em relação aos quatro pilares da educação proposto por Delors, sugerindo a formação de um indivíduo solidário, mas ao mesmo tempo competitivo. Esses são princípios que norteiam a educação e que merecem reflexão em função da contradição presente no interior das suas premissas.

O estímulo da economia, as mudanças organizacionais e tecnológicas, a força da competitividade do mercado e a reserva macroeconômica quanto ao desenvolvimento de programas de equilíbrio financeiro colaboraram para mudanças no mercado de trabalho em âmbito global, inclusive, em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Essas transformações são decisivas quanto à supressão de diversos postos de trabalho, bem como, na diminuição do poder de compra daqueles que são excluídos socialmente, aumento na concentração do capital, perda do poder, comprometimento da governabilidade e transferência de competência do estado para o setor privado, o que Ianni (1995) aponta como sendo o “colonialismo do mercado”.

Para os organismos internacionais e nacionais, a educação é preponderante e tem papel decisivo no país no que se refere ao contexto da sua economia frente à economia mundial. Países desenvolvidos, que tem sua população bem preparada, se destacam em relação a produção de ciência e tecnologia, já que o volume de investimentos é maior nestes setores em relação aos países em desenvolvimento, que estão à mercê das grandes potências.

De acordo com Andreoli (2002), o BM estabelece como duas tarefas importantes para a educação: a educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (pessoas como consumidores) e garantir governabilidade, gerar estabilidade política nos países, subordinando os processos educativos aos interesses das relações sociais capitalistas.

Sabe-se que tanto os organismos internacionais (BM, Unesco, Unicef, Cepal e outros) como os nacionais (representantes de empresários e trabalhadores), ao elaborar suas políticas educacionais, o fazem com um discurso que abrandam as mazelas originárias do capitalismo. Segundo Oliveira (1999), a legislação educacional brasileira está sintonizada com uma formação que privilegia o econômico.

Martins (2000), afirma que a LDB atende aos interesses do capital externo expressos pela ideologia neoliberal. O sistema educacional brasileiro foi alterado por mudanças, que transformaram a educação em um serviço, governada pela lógica de funcionamento do livre-mercado. Coloca-se em discussão a necessidade de encontrar os caminhos para atenuar este quadro sociopolítico e econômico que delinea as políticas sociais, dentre elas, destaca-se a educação.

A recorrência a estas diretrizes globais adotadas pelas políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil faz-se necessária para que se possa entender o contexto da política local, o “pano de fundo” que norteará a concepção de projetos e programas executados e em fase de execução nas redes de ensino, entre os quais se enquadra o Projeto Poronga, objeto deste estudo.

## **1.2 Diretrizes de políticas globais e as relações com as diretrizes locais de políticas**

Fazendo um recorte das políticas públicas delineadas a partir de 1999, ano que marca o início dos governos da Frente Popular, Melo (2010) afirma que no Governo do Estado do Acre

direcionaram-se para adoção de medidas emergenciais de criação de programas sociais, com forte apelo à sociedade em prol da construção de uma cultura de solidariedade, defendendo como atribuição do Estado assegurar meios reais de



sobrevivência para as pessoas e as famílias e o assistencialismo como necessário. (MELO, 2010, p. 85-86).

O Governo da Frente Popular promoveu um amplo plano de serviços de assistência social, em que a sociedade civil organizada e o setor privado firmaram compromisso através de diversos programas assistenciais. No que tange à política educacional, a premissa fundamental era a cidadania, marcada no primeiro mandato do governador Jorge Viana (1999-2002), por meio do seu Plano de Governo: “*A vida vai melhorar*”, que naquela ocasião era anunciado em documento oficial que a política do seu governo para a educação acreana passaria a priorizar a formação de sujeitos críticos e participativos, com ênfase na recuperação do Sistema de Ensino e combate ao analfabetismo. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 1999).

A concepção das ações empreendidas na política educacional construída a partir desse momento, cujas medidas vêm sendo implementadas no sistema de ensino, impulsiona-nos a fazer uma análise mais detida dos documentos que subsidiam tal política, tentando identificar as repercussões na política de aceleração empreendida pela SEE/AC, por meio do Projeto Poronga, objeto de preocupação central deste estudo. Nesse cenário, a partir dos Governos da frente popular, tendo como ressonância as políticas compensatórias já empreendidas, o Projeto de Aceleração é instituído.

Na gestão do governador, Arnóbio Marques Júnior (2007-2010), ampliou-se ainda mais os serviços na área de assistência social. Seu Programa de Governo: *Acre: Estado da Florestania na Amazônia Brasileira*, que tinha como mote o slogan: *Acre o melhor lugar para se viver na Amazônia*, possuía diversas frentes de trabalho, que visavam desde a superação da pobreza até programas de ampliação de moradia, expandindo significativamente os investimentos, através de empréstimos contraídos com o Banco Mundial, a partir do PROACRE. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 2008).

Segundo Tommasi (2007), o Banco Mundial realizou um diagnóstico acerca do sistema de educação brasileiro, onde aponta que o objetivo do Banco é a melhoria da qualidade do ensino. Não se pode perder de vista que esse é o discurso realizado e propalado pelo Banco.

Nessa direção, o Banco Mundial, no ano de 2009, iniciou uma parceria com o Governo do Estado do Acre, por meio da assinatura de acordo de empréstimo nº 7625/BR-BIRD<sup>9</sup>. Em 19/12/2008, nas suas muitas linhas de ação no setor educacional, firmou um empréstimo com o Governo do Acre para, segundo o Banco, promover a inclusão social e

---

<sup>9</sup> Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alviana/proacre>> Acesso em: 15 de fev. 2015.

econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do Estado, sendo três as áreas de intervenção: saúde, educação e produção sustentável. Esse investimento foi de US\$ 150 Milhões de Dólares, sendo US\$ 120 Milhões de Dólares desembolsados pelo BIRD e US\$ 30 Milhões de Dólares pelo Estado do Acre. A ação atendeu aos 22 municípios do Acre, executado num prazo de seis anos.

Dentre os indicadores apontados através do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre/PROACRE 2009/2010, (ACRE, 2009c) aparecem as ações na educação, sendo mencionadas a garantia do acesso à educação de qualidade às comunidades mais isoladas e o fortalecimento do sistema escolar. Nos diversos eixos e linhas de ação está a melhoria dos processos de correção da distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental (Projeto Poronga). Embora o Projeto Poronga já exista desde 2002, houve um incremento financeiro, fruto desse empréstimo.

Tommasi (2007), afirma que é preciso entender que existe uma sintonia entre os técnicos do Banco, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais. Há um alinhamento de ideias acerca do conceito de “qualidade” do ensino, e de igual modo, ao que parece, acontece no Acre, não negando que existe um espaço de autonomia para os técnicos nacionais, mas é urgente aumentar nossa capacidade de propor alternativas e estratégias de políticas próprias. Nesse sentido, o Banco Mundial, como financiador, dita as regras e impõe uma série de exigências para que os empréstimos aconteçam. Isto vai desde o impositivo da licitação internacional até quanto aos custos no âmbito dos “insumos pedagógicos” a serem financiados que devem ser sempre os mais baratos, de menor preço.

Mais recentemente nos governos de Tião Viana (2011-2014) e (2015-2018), sob os lemas: *Governo do Povo do Acre, servir de todo coração* e *Novo Acre. Governo Parceiro, Povo Empreendedor*, respectivamente, demonstram claramente a manutenção das linhas de ação dos Governos da Frente Popular, inclusive desde o primeiro mandato, desenvolvendo políticas compensatórias na área da educação. (PLANO PLURIANUAL, 2012; 2016).

Em função da manutenção do acordo de empréstimo nº 7625/BR/BIRD<sup>10</sup> assinado em dezembro de 2008, onde prevê nos resultados do referido termo uma ampliação no atendimento de 22.200 novas vagas para os estudantes beneficiados pelo Programa de correção de fluxo nos ensinos fundamental e médio, nas zonas de atendimento prioritário

---

<sup>10</sup> Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alviana/proacre>> Acesso em: 20 de fev. 2015.

(ZAPs) urbanas, a saber: em Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó e Sena Madureira, o volume total de investimento na área da educação é de US\$ 53,2 milhões de dólares e o incremento destinado à aceleração também será ressaltado doravante no presente estudo.

Aportadas nessas arenas, é possível perceber como as diretrizes de políticas globais são determinantes nas construções/relações com as diretrizes locais de políticas. É consenso que as políticas públicas precisam considerar alguns dos grandes problemas da educação básica brasileira, a saber: a necessidade de universalização, a ampliação da democratização da educação básica e o fracasso escolar, expresso através da distorção idade/série. Tudo indica a existência de um nível de aceitação e otimismo em relação ao *contexto de influência* e certo distanciamento entre o *contexto da prática*. Desta forma é preciso uma reflexão mais apurada, ancoradas em dados. É preciso verificar também se os investimentos despendidos nas políticas educacionais se convertem em ações sistemáticas e consistentes que podem ser delineadas e desencadeadas, tendo como resultados impactos efetivos no ensino.

### **1.3 A política: formulação, implementação e contexto de influência**

É fundamental compreender a política de aceleração da aprendizagem a partir do seu processo de formulação e implementação. Para isto, além de outras referências, lançamos mão dos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994), no tocante a “*abordagem do ciclo de políticas*”, acerca dos “contextos de influência”, do “contexto da produção do texto” do “contexto da prática”. Estabelecer essa discussão é intenção desse trabalho, ao desnudar o desenho da política de atendimento aos alunos em distorção idade/série, mencionada nos textos e documentos legais e respectivos ajustes no processo de formulação, perpassando pela “política em uso” que se refere à contextualização pedagógica, que acontece no interior da sala de aula, possibilitando assim, desvelar a política de atendimento aos alunos em distorção.

Esses autores recomendaram um ciclo ininterrupto formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates, retomando a perspectiva de arenas.

Pretende-se discutir, tomando como base Ball e Bower (1992), a política educacional adotada pelo governo do Acre para enfrentar a distorção idade/série, considerando suas dimensões, seu contexto de influência, onde as políticas públicas são iniciadas e onde os

discursos políticos são construídos, bem como o contexto de produção de textos em que foi concebida, analisando os textos resultantes dos interesses, intenções e acordos, uma vez que, há diversos grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos, cabendo a eles controlar as representações políticas. E por fim, será abordado o contexto da prática, seara em que a política está sujeita à interpretação e recriação, e também onde pode produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Desta forma, torna-se indispensável compreender o cenário político e pedagógico em que se situam as políticas delineadas para a educação básica, buscando identificar concepções, ações e programas direcionados à educação, estabelecendo uma interface com a suposta qualidade de ensino preconizada no Brasil, sob a ótica da análise das políticas e programas no contexto de reforma do Estado, sem perder de vista os limites e perspectivas desse processo.

Fazendo essa abordagem rápida do ciclo de políticas, passo a relacioná-lo com a política educacional em análise – Projeto Poronga – e seus contextos, situando inicialmente o chamado *contexto de influência*.

O contexto de influência é o espaço em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, e é nesse contexto onde grupos políticos disputam os espaços para influenciar e definir os rumos e as finalidades sociais da educação. Nessa conjuntura, atuam as forças político partidárias, o executivo e o legislativo, nesse cenário, os contextos adquirem legitimidade e vozes de base para a política.

Nesse momento, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como: comissões, grupos representativos, atores que exercem uma forte influência através dos meios de comunicação social. Ball (1998), contribui para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no contexto da formulação das políticas nacionais. Conforme Ball, a propagação de influências internacionais pode ser entendida, ao menos, de duas formas.

A primeira trata do processo de circulação internacional de ideias, atuando através de redes políticas e sociais (Popkewitz, 1984), o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin e Troyna, apud Ball, 1998a), conforme Mainardes (2006, p. 51) e os “grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico, que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc”.

A segunda está ligada a patrocínio, e, em grande medida, à imposição de algumas “saídas” oferecidas e recomendadas por agências como: o Banco Mundial e outras. O World Bank tem lugar de importância, visto que as intenções do banco são entendidas com importante instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado às linhas de

mercado. Nessa direção, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são consideradas agências que possuem forte influência no processo de criação das políticas nacionais.

Essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas, pelos países, segundo (Robertson, 1995; Ball 1998a e 2001; Arnove e Torres, 1999), há uma relação dialética entre o global e o local, a globalização promove migração de políticas, contudo, essa migração sofre recontextualização no cenário nacional específico, não é apenas uma mera transposição, sem resistência ou modificação, o que (EDWARDS et al., 2004) chama de “processo interpretativo” sofrido pela globalização.

À luz do contexto de influência dos organismos internacionais e suas recomendações, conforme relatório da coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2015b), em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 59% em 1999, foi feita uma "garimpagem" no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Tais dados motivaram a tomada de decisão visando propiciar as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

De acordo com Almeida Júnior (2006),

Uma das promessas do Plano de Governo do então candidato Jorge Viana era a duplicação das matrículas no Ensino Médio, mas levou pelo menos seis meses para a equipe retirar esta meta do planejamento estratégico. É que o número de alunos concluintes do Ensino Fundamental era insuficiente para a duplicação da matrícula. O melhor projeto para o Ensino Médio naquele momento era o investimento no Ensino Fundamental. Junto com a Fundação Roberto Marinho, a Secretaria de Educação começou um projeto de correção de fluxo com resultados extremamente positivos (...). O Projeto Poronga, responsável pela correção do fluxo no Ensino Fundamental fez com que a matrícula de alunos na faixa etária ideal para o Ensino Médio (15 a 17 anos), ou abaixo dela, seja muito superior em termos relativos no Estado do Acre que as médias nacional ou regional. Como existe uma relação direta entre rendimento escolar e faixa etária, este dado pode ter sido um dos responsáveis pela melhoria do rendimento escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, pp. 153-154).

Um elemento interessante posto na discussão e pouco propagado decorre da afirmação de Almeida Júnior (2006), acima, ao expor que a decisão da implantação do Projeto Poronga foi uma promessa de campanha para o aumento das vagas no Ensino Médio, mas à época, o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental para garantir que a promessa fosse cumprida era insuficiente, daí em diante, foi desencadeado um amplo trabalho de mobilização da Fundação Roberto Marinho e da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, junto aos diretores de escola, estimulando-os a discutir o assunto.

Não há registro sobre quais seriam os temas abordados nas discussões, mas, é possível que em tais reuniões não se tenha debatido a função social da escola pública, evasão,

reprovação, abandono, educação como direito, currículo, currículo oculto, avaliação da aprendizagem e outros temas afins, tendo como referência o clima educacional reinante nas instituições que dirigiam, os processos e a forma de participação da comunidade escolar, os índices de fracasso ou sucesso, enfim, os resultados do trabalho da escola, da sala de aula e a forma de mediação estabelecida com a prática social mais ampla. Cabe mencionar que não foi observado, a partir dos documentos analisados, a presença da Universidade Federal do Acre nesse contexto de discussão, por razões óbvias, a FRM não tinha interesse na opinião da academia frente a essa problemática.

Para a elaboração do Projeto, foram considerados ainda: os dados disponíveis no sistema de ensino sobre os resultados obtidos nos períodos anteriores ao início dos governos da Frente Popular; os estudos e pesquisas existentes, bem como as teorias disponíveis sobre o fracasso escolar; as críticas, solicitações, expectativas e sugestões que foram apresentadas pelos diretores; a estimativa da redução de custos financeiros e sociais, com base na comparação entre os investimentos realizados para a implantação do Projeto de correção de fluxo e a manutenção de alunos multirrepetentes na mesma série que, por outros motivos, apresentassem distorção idade/série, sem perspectivas de sucesso.

No que se refere à documentação, procedeu-se à definição da base legal necessária, para fins de validade dos estudos feitos e das medidas a serem implantadas. O sistema de matrículas foi reorganizado e adaptado, expedindo-se orientações sobre o registro na documentação escolar.

Organizaram-se turmas desseriadas<sup>11</sup>, compostas por uma média de 35 alunos, oriundos do 6º ano, 7º e/ou 8º anos, devidamente matriculados no ensino regular, agrupados, tanto quanto possível, por proximidade de idade. Foi mantido o controle das séries de origem dos alunos apenas para fins de monitoramento do tempo e do número de séries que teriam avançado, por força do Projeto.

Foi desenvolvido um plano de formação de professores em serviço, visando apoiá-los para que se tornassem pesquisadores de seu próprio trabalho. Contudo, na visão de Freitas (2002), muitas são as críticas a estes diferentes cursos e programas, por privilegiarem uma concepção pragmática e conteudista da educação, em que são utilizados materiais escritos, mídias interativas e com intenso uso das novas tecnologias de comunicação.

---

<sup>11</sup> Nas turmas desseriadas, não há separação por série, a organização do conteúdo apresenta uma sequência considerada pedagogicamente adequada.

Realizou-se ao longo de cada ano (2002 a 2015), no mínimo, três momentos de formação de professores, além dos planejamentos aos sábados, momento em que acontecem também oficinas pedagógicas, como continuidade da formação em serviço.

Segundo informado pela Coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2002b), várias foram as dificuldades encontradas no processo de implantação do Projeto Poronga. Elas variaram desde os entraves legais e burocráticos até as contestações, *a priori*, realizadas por parte de grupos que se posicionaram contrariamente, a saber: professores universitários e sindicatos. Enfrentaram também as resistências naturais, motivadas pelo medo do desconhecido e pelos posicionamentos já cristalizados que privilegiam apenas a formação inicial do professor especialista por área.

Além destas, outras dificuldades também acabaram se manifestando, como a obrigatoriedade de oferta de todas as disciplinas presentes no referencial curricular do Estado, além da complexidade da organização da proposta curricular, que recomenda a integração das disciplinas objetivando evitar a criação de compartimentos estanques. E ainda: as dificuldades relacionadas à produção do material necessário para utilização nas formações, bem como a sua impressão e distribuição em tempo hábil; a mobilização de enorme contingente de apoio logístico, assim como o desafio relacionado à substituição de professores, por motivos diversos, no decorrer de um ano letivo. Dentre outras, essas se destacaram, mas foram enfrentadas passo a passo, segundo o referido relatório. (ACRE, 2002b).

Após verificar e visitar, *in loco*, inúmeras experiências no Brasil que trabalhavam com Projetos ou Programas para atendimento de alunos em distorção idade/série, o Governo do Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, visando minimizar a problemática da distorção idade/série, adotou medidas para atenuá-lo, de acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga. (ACRE, 2002a).

As estatísticas nacionais e os estudos sobre a educação básica no Brasil têm evidenciado uma alta taxa de abandono escolar, assim como elevados níveis de reprovação e repetência, indicando resultados insatisfatórios na educação, incluída a baixa qualidade. (INEP/MEC, 2001).

Por conseguinte, registra-se uma também elevada taxa de distorção entre a idade e a série que os alunos deveriam estar frequentando. No Brasil, em 1995, 44,53% dos alunos do ensino fundamental estavam, pelo menos, com dois anos de atraso em relação ao ano em que deveriam estar. Os custos da repetência no Ensino Fundamental são muito altos, não somente em termos financeiros, mas também sociais, pessoais e educacionais.

O Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem foi adotado no Acre como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas, bem como a superação da discrepância idade/série em sua escolaridade, ficando estabelecido que essas políticas deveriam fazer a correção do fluxo escolar.

Contudo, segundo a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a), a correção visava não somente o ajuste das distorções idade/série, mas também, a superação da injustiça social a qual esses alunos estão submetidos, reconhecendo-se que a grande maioria dos que se apresentavam em situação de fracasso escolar era oriunda de baixo nível socioeconômico. Verificou-se ainda que a escola, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superarem suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim, uma condição de injustiça social, mediante uma sistemática exclusão de alunos da trajetória escolar regular, uma forma disfarçada de tentar homogeneizar os que não se adequam ao padrão ideal.

Procurando basear-se nas avaliações realizadas pelo Inep, como o SAEB, o ENEM e PISA, em nível internacional, observa-se que a reprovação e a repetência não melhoram o rendimento do aluno, pois quanto mais ele repete um ano letivo, pior fica o seu desempenho. A avaliação realizada pela SEE em 1999, com o universo dos alunos dos 5º anos (rede estadual e rede municipal) apontava também a mesma tendência.

Diante desse quadro, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte resolveu trabalhar a correção de fluxo do 6º ao 9º ano, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com uma metodologia que vem dando bons resultados estatísticos<sup>12</sup>, permitindo aos alunos da rede estadual de ensino em atraso, a retomada do percurso escolar.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), apresentam subsídios teóricos para análise de políticas com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos, acenando para aspectos essenciais, dentre eles, a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma e a bricolagem de conceitos. Em geral, esse discurso é construído a partir de uma linguagem prescritiva, marcados por características discursivas recorrentes, fazendo uso de uma “retórica utilitarista”, veiculando “posições dos governos como inequívocas, consolidando a ideia de um pensamento único” (SHIROMA; CAMPOS;

---

<sup>12</sup> Estudo divulgado no Relatório da Fundação Roberto Marinho (FRM, 2013), informa que desde 2009 o Telecurso consta no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC e que já atendeu 7 milhões de estudantes.



GARCIA, 2005, p. 438), tais documentos expõem a educação como meio de acesso aos países que tendo seus cidadãos educados possibilita a competição no mercado internacional.

Essa “hegemonia discursiva”, segundo Jameson (1997), está presente e revela um expressivo aumento na homogeneização das políticas educacionais. Conceitos presentes como inclusão social, aprender a aprender, cidadania, redes de comunidade, ambientes colaborativos são termos tomados emprestados de autores de séculos passados e hoje, são apresentados nos documentos que orientam as políticas públicas.

É possível perceber o uso recorrente do pronome “nosso”, das expressões “política de inclusão social”, “resgate de autoestima”, “atitudes de cidadania” em todas as edições das propostas pedagógicas do Poronga (ACRE, 2002a, 2003a, 2004a, 2005a, 2006a, 2007a, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a e 2015a). Talvez esses termos, expressos nos documentos oficiais e nos relatórios, utilizam a linguagem como um instrumento de mobilização das pessoas em direção ao consenso social. Para exemplificar recorro a uma fala de uma professora do Poronga sobre o Projeto: “O Poronga não é só um projeto de correção de fluxo. É um projeto de inclusão social”. (CENPEC, 2007, p. 35).

Ao analisar os contextos para compreensão da política educacional à luz de Bowe e Ball (1994), compreende-se que no caso da política de aceleração do Acre, houve uma grande influência de grupos externos ao contexto acreano (FRM), embora não sejam eles que determinam diretamente a política, contudo, sob a ótica do *contexto de influência*, onde os discursos políticos são construídos, onde a elaboração das políticas públicas tem início, houve uma participação muito decisiva da Fundação Roberto Marinho em coerência com a política do Banco Mundial. É importante advertir que as partes envolvidas, também autodenominadas *parceiras* nos textos oficiais acima mencionados, disputam, em alguma medida, a definição dos propósitos sociais da educação.

Nesse sentido, tendo como referência os relatórios de monitoramento (ACRE, 2002c e 2015c) em algumas telessalas, a partir de algumas práticas de professores é perceptível que no campo objetivo, algumas práticas se diferenciam e produzem resultados não lineares, talvez a explicação para esse fato, resida na leitura que é feita por esses profissionais da política empreendida e, naturalmente, a partir das suas experiências, resistências e concepções de educação.

A despeito da geração e da formulação da política, essas nascem em momentos distintos. A política educacional recente tem se caracterizado pela ausência de consulta popular e, por vezes, acontece anterior à elaboração da legislação. Há uma distância grande entre políticos, burocratas e destinatários, os que receberão a política. Ao que parece, existe

um elemento de controle que revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos e beneficiários da política. Esses efeitos da política, descritos no ciclo de políticas de Ball, parece que acontece na política de aceleração do Projeto Poronga. O relatório da coordenação e a primeira proposta pedagógica do Projeto (ACRE, 2002b; 2002a), apontam para essa direção ao afirmarem que tanto no processo de “escolha” da política, no âmbito da implantação do Projeto em 2002, quanto nos efeitos práticos, os professores não participaram dessa consulta. Há apenas menção da participação de diretores de escolas e dos sindicatos dos trabalhadores em educação no processo de implantação do Projeto Poronga.

Para Oliveira (2012), O Governo Federal, a partir de 2007, buscou atender o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, tendo como um dos instrumentos o Plano de Ações Articuladas – PAR, instituído pelo decreto 6094, de 24 de abril de 2007, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê a conjugação de esforços da União e demais entes da Federação, atuando em regime de colaboração. Consta que houve 100% de adesão dos municípios para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal parâmetro do governo para medir a qualidade da educação. O MEC, a partir dos resultados e análises dos indicadores do IDEB, passou a oferecer auxílio técnico e financeiro a municípios com indicadores insuficientes de qualidade de ensino. De início, foi realizada a adesão do “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do PAR. Segundo consta, a adesão dos municípios foi total. Nessa perspectiva, e de acordo com Oliveira (2011), o governo pretendia orientar uma política de Estado ao reunir os programas de governo.

De acordo com o Plano de Trabalho do Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do Convênio nº: 806064/2007 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Estado do Acre (ACRE, 2007c), representado pela Secretaria de Educação (SEE/AC). As ações aprovadas para a execução do referido convênio foram: formação de professores, gestão educacional e infraestrutura e recursos pedagógicos. O convênio foi publicado no Diário Oficial da União nº: 249, de 28 de dezembro de 2007, conforme Brasil (2007).

O Projeto Poronga foi beneficiado com o pagamento de consultoria para a Fundação Roberto Marinho e demais insumos, como livros e mídias de DVD.

Este estudo na seção anterior mostrou a influência dos organismos internacionais na educação, especialmente em relação ao Banco Mundial. Esta influência no Estado do Acre ficou evidenciada no período que envolve o processo de implementação das reformas educacionais até os dias atuais, como sumariamente visto.

Esse período foi decisivo no papel das políticas públicas nos países do terceiro mundo, em especial na América Latina, em função do endividamento externo, tornando tais países mais suscetíveis à influência dos organismos internacionais e o seu pacote de ações ao estabelecerem as regras para renegociação das dívidas.

O Banco Mundial, desde a década de 90, tem defendido que a melhor forma de combater a pobreza é através de investimentos na educação. Segundo Coraggio, as políticas sociais, no caso a educação,

[...] estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, [...]. (CORAGGIO, 1996, p. 78, grifo do autor).

O Banco Mundial (BM) apresentou um documento contendo as prioridades e estratégias para a educação, publicado em 1995, recomendando as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, são elas: melhoria da qualidade e eficácia da educação, ênfase nos aspectos administrativos e financeiros, descentralização e autonomia das instituições escolares, maior participação dos pais e comunidade nos assuntos escolares, impulso para o setor privado e organismos não-governamentais na esfera educativa, mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação e análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1-16).

O BM entende que os investimentos na educação básica contribuirão para a diminuição da pobreza, e nessa direção Fonseca (1998, p. 82-122) corrobora que as políticas sociais, em especial a educação, é tratada como medida compensatória para proteger os pobres e conter as tensões sociais.

No Acre, o incremento proveniente dos recursos do Banco Mundial, instituição financeira internacional composta pelo BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), se deu a partir do Acordo de Empréstimo nº: 7625/BR-BIRD, denominado PROACRE – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Acre, um programa estadual estratégico, assim nominado pelo Governo do Acre (ACRE, 2009c), que foi efetivado a partir de 30 de janeiro de 2009 no valor de US\$ 150 milhões e, especificamente em 2010, iniciou o processo de elaboração dos Termos de referências para aquisição dos insumos financiados pelo Banco para o Programa de Aceleração.

Do valor total, US\$ 120 milhões foram financiados pelo Banco Mundial. Os US\$ 30 milhões restantes representam a contrapartida do Governo do Estado do Acre. O início da contratação do financiamento externo, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Planejamento (Seplan), foi dado com a aprovação, em 13 de dezembro de 2007, da Carta consulta pela Comissão de Financiamentos Externos (Cofix), ligado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O projeto foi ainda discutido e aprovado pela Assembleia Legislativa do Acre.

De acordo com divulgação do PROACRE<sup>13</sup> (2009), o objetivo do Programa é

Contribuir para os esforços do Governo do Acre em promover a inclusão social e econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do Estado. (PROACRE, 2009).

Segundo Relatório do PROACRE (2011c), em que consta o subcomponente: Atividades educativas para a inclusão social de grupos menos favorecidos em ZAPs (Zonas de Atendimento Prioritário) urbanas, prevê o fornecimento de serviços básicos em educação que melhorarão o acesso e a qualidade da educação básica para estudantes regulares que estão dentro do sistema, incluindo o desenvolvimento de programas de educação acelerada para melhorar a eficiência do sistema de educação. A população beneficiária desse subcomponente é composta por comunidades selecionadas nas cidades de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira. Esse subcomponente financiou a capacitação para professores e supervisores estaduais e municipais de educação.

O Programa contou, até 2011, com os serviços de consultoria realizados pela Fundação Roberto Marinho que desenvolve a metodologia do Telecurso 2000<sup>®</sup>. Essa parceria começou em 2002, quando a Secretaria de Estado de Educação e Esporte começou a desenvolver programas de correção da distorção idade/série.

A parceria com a FRM desenvolveu as seguintes ações: acompanhamento pedagógico na capital e municípios, visitas as telessalas e a realização de formações para os supervisores, equipe pedagógica e formadores do Projeto Poronga. Foram adquiridos através do financiamento junto ao BIRD/2009 (ACRE, 2009c), equipamentos tecnológicos (TV, DVD e microsystem) para as telessalas.

E, ainda, realização de formação continuada de professores, supervisores e coordenadores do Projeto Poronga demanda custos com passagens e diárias para o

---

<sup>13</sup> Retirado da publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alviana/proacre>> Acesso em: 15 de fev. 2015.

deslocamento de técnicos, especificamente, para os municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Brasiléia e Epitaciolândia.

A assessoria prestada pela Fundação Roberto Marinho prevê na minuta contratual formações continuadas para as equipes de Coordenação e Supervisão.

Ao longo desses anos (2002-2015) foram gastos o valor de R\$ 15.421.033,62, sem considerar os custos com os salários dos professores, supervisores e equipe pedagógica do Projeto Poronga.

Conforme divulgação oficial do Banco Mundial<sup>14</sup>, em 2013, mais de 700 mil pessoas que vivem no Estado do Acre foram beneficiadas por ações públicas ligadas a empréstimos firmados junto ao Banco Mundial, especialmente, no tocante à preocupação com o aumento da eficiência do setor público, especialmente nas áreas de educação e igualdade de gênero. Para essa finalidade, foi aprovado pela Diretoria do Banco Mundial um empréstimo de políticas de desenvolvimento no valor de US\$ 250 milhões, destinado ao Fortalecimento dos Programas Públicos para Melhoria da Oferta de Serviços. Esse incremento está sendo executado desde de 2015.

Ainda que não seja o objeto central deste estudo, fazemos destaque de maneira tangencial, ao volume de investimentos despendidos, algo em torno de mais de R\$ 15 milhões de reais, sem contar com os salários dos professores, supervisores e técnicos do Programa. Depreende-se a partir do número de alunos atendidos pelo Projeto no período supracitado, numa relação meramente estatística, considerando a relação custo/benefício, a *grosso modo*, que o custo do Programa/Ano é algo em torno de R\$ 1 milhão de reais, fazendo uma média no período que compreende (2002 a 2015).

Considerando que o gasto mínimo anual por aluno da educação básica pública é de R\$ 2.545,31 para 2015, de acordo com portaria publicada pelo MEC (Ministério da Educação) no Diário Oficial da União nº 212, do dia 06 de novembro de 2015, conforme Brasil (2015), o montante equivale ao gasto mínimo de R\$ 212,10 ao mês por estudante. E no Acre, nos anos finais do Ensino Fundamental, o custo anual por aluno é de R\$ 3.148,31 para 2015, conforme documento citado. Assim, pelos custos levantados, no Projeto Poronga o custo/aluno anual fica em torno de R\$ 2.043,00, o que é inferior à média nacional prevista pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb para 2015, o que leva a concluir que, do ponto de vista financeiro, o

---

<sup>14</sup> Informação extraída do site oficial do Banco Mundial: <http://www.worldbank.org> <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2013/12/05/wb-brazil-700-000-to-benefit-from-enhanced-public-services-in-the-state-of-acre/>> Acessado em: 02 de jan. de 2014.

custo/aluno no Projeto Poronga é inferior ao custo/aluno do Ensino Fundamental regular da média nacional e do Acre.

Procuramos ao longo deste tópico apresentar de modo mais detalhado o *contexto de influência*, demonstrando o alcance da Fundação Roberto Marinho e do Banco Mundial no delineamento da política empreendida pela SEE-AC, por meio do Projeto Poronga.

No próximo capítulo retomaremos aos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994), no tocante a “*abordagem do ciclo de políticas*”, para enfatizar o “*contexto da produção do texto*” na tentativa de compreender melhor o contexto em que o Projeto Poronga foi produzido e se difundiu, adquirindo as características que o identificam no contexto das políticas educacionais no Estado do Acre.

## CAPÍTULO II

### A POLÍTICA IMPLEMENTADA PELA SEE/AC: PROJETO PORONGA

Cada período específico da história possui exigências específicas, tanto no nível educativo e cultural, como sócio-profissional e econômico. Não obstante, inserem-se nesse contexto de exigências e de mutabilidade, específicas do século XXI, a educação e a formação, que tanto atendem a satisfação das necessidades individuais, como as sócio-organizacionais.

O quadro de mudanças rápidas e contínuas no qual estamos representados, sem dúvida, revela as fragilidades da permanência das coisas. Essas fragilidades passam a ser responsáveis por novas exigências de adaptação e de melhoramentos em vários níveis/campos da existência humana, dentre eles, a educação como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida”.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise acerca dos contextos da política empreendida no Projeto PORONGA, na perspectiva do contexto da “*produção de texto*”, na tentativa de compreendê-lo em sua amplitude.

O capítulo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira seção, enfatiza-se o contexto da “*produção de texto*”, onde se discute a identidade dos sujeitos que são atendidos pelo Projeto e os estigmas que os envolvem. Na segunda seção é apresentado e analisado o perfil dos alunos egressos do programa, considerando aspectos que vão desde questões socioeconômicas, escolaridade, situação ocupacional, trabalho, além de outras questões que merecem ser conhecidas e estudadas, finalizando com algumas reflexões sobre as intenções, valores e propósitos representados nos discursos presentes nos textos que dão sustentação ao Projeto Poronga.

#### 2.1 O Contexto da produção de texto

Na perspectiva do *contexto da produção de texto*, Bowe e Ball (1994) afirmam que esse contexto “representa” a política propriamente dita, expressa nos documentos oficiais. São geralmente articulados à linguagem mais popular, apregoada pelo discurso populista e pautada no senso comum e apelo à política. Por vezes, esses textos são lidos e mal interpretados ou incompreendidos, daí busca-se assegurar uma compreensão mais linear e uniforme, de acordo com as intenções dos autores dos documentos, fazendo uma espécie de apologia das ideias presentes nos discursos oficiais, procurando atribuir-lhes sentido. Ao que

parece, essa percepção coaduna com os documentos oficiais analisados nessa pesquisa, posto que, as ideias mestras são amplamente difundidas pela mídia e têm seus discursos oficiais já internalizados pelo senso comum popular.

Vale destacar que o contexto de influência tem uma relação direta com o contexto de produção de texto, posto que está relacionado a ideologias dogmáticas, apresentando uma linguagem de um público mais geral. Os textos políticos representam a política e se apresentam nos textos legais oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos etc.

Assim, vale abordar algumas informações e dados acerca do tema. A distorção idade/série é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. A distorção é considerada um dos maiores problemas da educação básica brasileira, agravada pela repetência e pelo abandono, de acordo com Brandão (1983), Rocha (1983) e Patto (1993).

Uma das soluções para combater a distorção idade/série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo a aceleração de aprendizagem um dos elementos aplicados no processo de investimento na superação desse problema.

Observa-se que esse problema está presente em muitas redes de ensino pelo país. Os dados do Censo Escolar 2010 apontam que um em cada cinco estudantes brasileiros, do Ensino Fundamental, está defasado do seu ano na escola. No Ensino Médio, pelo menos três em cada dez estudantes também estão nessa situação.

A trajetória escolar de muitos estudantes brasileiros tem sido marcada pela repetência e pelo abandono. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad<sup>15</sup> de 2009, divulgado pelo IPEA (2010), mostram que mais de 50% dos estudantes do Ensino Fundamental não conseguiram terminar o ciclo na idade prevista, fixada hoje em 15 anos de idade. No Ensino Médio a realidade torna-se ainda mais agravante, visto que mais de 65% dos jovens de 18 anos não conseguiram a certificação de conclusão do Ensino Médio.

O abandono e a reprovação mostram-se como as principais causas da distorção idade/série, tanto que a Pnad mostrou que quase 15% dos estudantes de Ensino Fundamental, e 24% do Médio não progrediram de série por esses dois motivos.

---

<sup>15</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) que, no território brasileiro, investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, da educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o país.



Deste modo, percebe-se que no Brasil persiste um ciclo vicioso no sistema educacional: abandono e repetência que levam à defasagem idade/série e, conseqüentemente, ao baixo desempenho escolar.

Observa-se que, apesar de todos os resultados obtidos no tocante aos avanços no sistema educacional brasileiro, os entes que compõem a federação (União, Estados e Municípios) ainda enfrentam dois grandes problemas: as elevadas taxas de abandono e o alto índice de repetência, que juntas constituem as principais causas da defasagem idade/série.

Os resultados das avaliações nacionais revelam o baixo desempenho desses estudantes quando comparados aos estudantes que estão matriculados nas séries compatíveis com suas idades. As políticas de correção do fluxo escolar, como a aceleração de estudos, têm se apresentado como uma solução para o enfrentamento deste desafio.

A reversão desse cenário implica, principalmente, na adoção de uma metodologia adequada ao perfil desse estudante e a sua história de vida, tornando a escola atrativa por meio de vivência de aprendizagens significativas que assegurem ao aluno a sua permanência e a conclusão qualitativa de sua escolaridade básica. Esse trabalho também considera políticas de formação continuada de professores, uma vez que a mudança das práticas docentes é fundamental para a relação dialógica ensino-aprendizagem.

Desde os fins da década de 1980, o Brasil vive um forte movimento em favor do direito à educação e uma tentativa de expansão dos níveis de escolaridade da população, com a universalização do acesso ao ensino fundamental, previsto na Constituição Federal/1988, chegando a 97%, segundo dados de 2010 do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

## **2.2 Exclusão de alunos: quem são? De que perfil/identidade falamos?**

Segundo Mainardes (2006), a análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, e ainda, entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. Dessa forma, busca-se nesta subseção, compreender a identidade e o perfil desses sujeitos atendidos no Projeto Poronga, como forma de desnudar quais/que grupos excluídos são esses? Que vozes estão “presentes” e “ausentes” nessa produção?

A Geografia da educação brasileira (Inep, 2010) apontou que, de cada grupo de 100 alunos ingressos no 1º ano do ensino fundamental, apenas 59 conseguiam terminar o 9º ano, e 41 estagnavam seus estudos no meio do processo. Dados de 2010 mostram que 30% dos

alunos matriculados no ensino fundamental no Brasil têm idade superior àquela adequada à série e, como se pode observar na Tabela 01, na região Norte, esse índice chega a 40,7%.

TABELA 1 - TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR (%) NO ENSINO FUNDAMENTAL, 6º AO 9º ANO, NO BRASIL, SEGUNDO GRANDES REGIÕES

Indicadores	Brasil	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul
<b>Aprovação</b>	86,6	88,2	82,9	81,9	90,6	88,1
<b>Reprovação</b>	10,3	9,3	11,8	12,9	7,9	10,4
<b>Abandono</b>	3,1	2,5	5,3	5,2	1,5	1,5
<b>Distorção idade/série</b>	29,6	28,5	40,7	34,6	21,0	23,8

Fonte: INEP/2010a, dados organizados pela autora da pesquisa em 2015.

O epíteto identidade aqui abordado parte da concepção postulada por Hall (2005, p. 12), que ressalta a dificuldade de conceituar identidade, uma vez que se trata de um termo "demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova". Segundo o autor, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Portanto, a identidade é definida historicamente e não biologicamente. Nessa linha de pensamento é

[...] realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em 'processo', sempre sendo formada. (HALL, 2005, p.38).

O autor sugere que, ao invés de conceber a identidade como acabada, ou petrificada, compreendê-la como um processo em andamento, onde o sujeito é fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Em virtude dessa dificuldade de entender o processo de construção das identidades, através do qual o homem projeta sua cultura, a identidade tornou-se mais provisória, variável e complexa para ser encerrada numa única percepção.

No que tange ao conceito de sujeito, esses são apresentados como resultado do hibridismo, uma vez que suas representações são marcadas pelas diferenças. Nesse trabalho, compreende-se hibridismo como sendo a junção dessa cultura diversa, oriunda da relação com a sociedade global e local.

Canclini (2008) sugere uma ruptura da ideia de limites, de fronteiras. Ele afirma que as estruturas humanas são construções culturais, históricas e até simbólicas, não naturais. Estas construções impõem controle social, as concepções de pureza se dissipam quando “[...] o tradicional e o moderno se misturam” (p.18), já que há uma “oposição abrupta” (p. 19) que

separa o moderno do arcaico. Contraindo-se a essa visão, as ciências, por vezes, reduzem suas teorias e as limitam ao dito, não buscam o caminho do encoberto, do escondido, em virtude do costume, do convencional e do poder. Os processos de hibridização, de misturas interculturais extrapolam fronteiras, períodos históricos e identidades petrificadas.

Essa visão preestabelecida das ciências limita as percepções que são traduzidas para que o outro entenda as práticas culturais, individuais e coletivas, as quais todos os seres humanos são submetidos ao longo de sua existência. Sendo não simplesmente uma apropriação do discurso do “outro”, mas muito mais um processo de revisão dos sistemas culturais, que ultrapassam as questões de posturas sociais. O hibridismo, nesse contexto, vem para “balançar” o conceito de pureza de raça. E a partir dessa ruptura se forjam as identidades, ou seja, do contato com o outro e de como esse contato é o resultado das mediações entre um e outro.

É fundamental entender como se dá na Amazônia, e em particular no Acre, a produção de novos sujeitos, sendo eles híbridos, marcados pelo multiculturalismo e inacabados. Resultado de práticas, também inacabadas, como feixes identitários que nos conduzem a uma diversidade cultural, pautada em uma lógica de poder que busca estabelecer identidades não-naturais, mas impostas por um espaço cultural marcado pelas relações interétnicas resultantes das formações históricas de cada indivíduo. Assim, para Hall o conceito de identidade é constantemente negociado e mediado, já que,

a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isso não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades. (HALL, 2006, p. 409).

Nesse sentido, corrobora Glissant (2005) ao apontar duas abordagens. A primeira trata a identidade como algo que sempre existiu, é fixa, estável, imutável e até reconhece para os indivíduos ou para uma nação, uma gênese, uma origem, uma árvore genealógica e uma segunda abordagem, que defende a existência da identidade somente a partir de construções simbólicas e discursivas, de escolhas, da identificação com grupos sociais, reprodução de ideologias, gestuais, falas, etc. A essa segunda concepção Glissant atribui o nome de identidade rizoma, ou seja, a identidade “não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes.” (GLISSANT, 2005, p. 27).

Conforme preceitua Hall, entender essa identidade é compreender também o universo cultural dos sujeitos envolvidos, assim como o ambiente social e cultural em que estão inseridos. Para essa percepção, nessa proposta investigativa, foi analisada a política de aceleração da aprendizagem, na perspectiva do Projeto Poronga, a partir dos documentos e bibliografia que tratam sobre a temática, com um olhar, também, para os alunos que constituem o Projeto.

Dentre as indagações que fazem parte dessa pesquisa destacam-se as seguintes questões: Quem são os sujeitos excluídos pelo sistema regular de ensino? Qual o perfil dos mesmos? Quais os motivos que provocam o atraso escolar? O que origina percentuais tão significativos de alunos em distorção idade/série? Que fatores são determinantes para “fabricar” a defasagem idade/série? Como esses sujeitos se enxergam a partir do olhar da escola?

É provável que ao final desse trabalho essas questões não sejam completamente respondidas, mas a intenção é proporcionar uma reflexão acerca da temática, provocada pelo desejo de conhecer e aprofundar a compreensão sobre os projetos — por vezes, mal vistos — de aceleração/correção de fluxo, supostamente provisórios, que se tornam eternos programas, autointitulados programas de inclusão social.

Nessa perspectiva, Hall afirma que “[o] Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público como programas de ação afirmativa [...]” (HALL, 2005, p. 31), essas iniciativas parecem ser os paliativos encontrados pelo sistema para equacionar um problema que é do próprio sistema, e é também da sociedade civil: a incapacidade da universalização do ensino.

As políticas compensatórias, em grande medida representando os paliativos, propõem ações dirigidas a grupos específicos, no sentido de assegurar igualdade de acesso aos bens culturais, devido às condições econômicas, preconceitos culturais, localização regional, dentre outros fatores. Como já mencionado, atualmente estão estreitamente associadas a gênero, raça e etnia. No Brasil, por exemplo, existem os programas compensatórios sob a ótica da desigualdade racial, como forma de atenuar as dívidas sociais oriundas do processo de colonização e escravidão, esses programas são paliativos para atenuar a ausência do poder público em muitas linhas de ações fundamentais de garantia da inclusão social. Conforme preceitua Hall “Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. (HALL, 2006, p. 43).

Nessa perspectiva, identidades e culturas estão assim de tal forma imbricadas que é impossível separá-las. No contexto de exclusão inerente ao modelo neoliberal, as políticas sociais adotadas, por mais bem-intencionadas que sejam, não deixam de ser medidas paliativas que não alteram substancialmente o sistema de exclusão dominante. Essas não são respostas, mas inferências possíveis, oriundas de observações empíricas que me colocam no campo da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Identificar quem são esses sujeitos excluídos pelo sistema implica, sobretudo, verificar os fatores intraescolares, responsáveis por essa seleção, como: problemas de gestão escolar, utilização de metodologias inadequadas, reprovação, abandono, além de fatores extraescolares, como: renda familiar, condições de moradia, acesso a bens culturais e de consumo e ingresso tardio na escola, que contribuem sobremaneira para a verificação e análise da identidade desses sujeitos sociais.

Há anos existem os programas de aceleração que, a princípio, seriam temporários. Por que não se consegue realizar a chamada correção de fluxo? Se não se compreende qual é exatamente o problema, corre-se o risco de “perpetuar” os programas, e mais, corre-se o risco de naturalizar o fato da escola não cumprir com a sua função histórica mais antiga: ensinar a todos.

O homem é um ser social e como tal sente uma necessidade latente de encontrar-se dentro da sociedade na qual está inserido. Considera-se, assim, que a identidade social é uma representação relativa à posição no mundo social e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento.

Segundo Bauman (2005), o mundo hoje é dividido entre as pessoas que podem escolher a própria identidade e aquelas que não podem. Hoje em dia, há um número impressionante de pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. O que esses sujeitos têm em comum é justamente o que a escola e seu ensino “regular” têm negado e que lhes é de direito: o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Busca-se contextualizar a escola sem reforçar os estigmas pelo ideal de homogeneização, de harmonia, de ordem e localização das coisas. O “fora do lugar” incomoda, ameaça o espaço social fortemente quadriculado. A luta contra a sujeira, contra o estranho, emerge como característica universal dos seres humanos, embora possam mudar, conforme a época ou o contexto, os elementos considerados “sujos”. Para Bauman, “estranhos são produtos do mesmo espaço social que visa a assimilar e domesticar o modo de vida.” (BAUMAN, 1998, p. 183).

Corroborando com este entendimento, Amaral (1995) afirma que a diferença se refere a tudo aquilo que foge ao que é esperado, à norma, ao simétrico. É um dado que normalmente desorganiza o outro, mobilizando o emocional. Essa desorganização do emocional ativa os mecanismos de defesa que são manifestados, por exemplo, em atitudes de ataque, fuga, compensação e outras que buscam o equilíbrio emocional num dado momento. Os processos metodológicos a serem empreendidos precisam fundamentar-se no respeito às diferenças.

A relação normal/estigmatizado é dinâmica, sendo que os mecanismos de defesa se manifestam em ambos na relação. Como aponta Goffman “[o] normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro.” (GOFFMAN, 1988, p. 149).

O fato da diferença, por si só, não determina, pois, a constituição de um estigma, mas sim, a reação frente à diferença pelo olhar do outro e do próprio sujeito. Esse olhar construído no entrelaçamento social tende a excluir o que diverge da norma, que é formatada com base na maioria.

Os sujeitos *marginalizados* pelo ensino regular trazem consigo a carga da expressão que traduz a sua condição, “pessoa que vive fora do âmbito da sociedade ou da lei, como vagabundo ou delinquente” (FERREIRA, 1999). Contudo, quando voltado para o espaço escolar, esse vocábulo ganha um novo e intrigante sentido, já que o espaço da escola é o local de inserção onde todos devem ser considerados a partir de suas individualidades.

Ainda de acordo com Bauman (2005), o conceito de identidade é uma entidade abstrata, virtual e sem existência concreta. A identidade possui por definição uma dimensão conflitiva, porém é essencial como ponto de referência para os grupos sociais, já que une na diversidade e permanece na mudança. Construir identidade, para Bauman (op cit.), significa um processo de classificação e reclassificação dos grupos em categorias socialmente construídas a partir de certos elementos culturais, tomados como referência pelo grupo em relação a outro(s) grupo(s), tais como: a língua, religião, rito, raça, nação, símbolos, etc.

Dessa maneira, o conceito de identidade, entendido como reconhecimento de pessoas ou grupos sociais, pressupõe inconscientemente a ideia de alteridade, pois aquele só se constrói a partir desta. E, se há um “eu” e um “outro”, se há um “nós” e um “eles”, o conflito é iminente, assim como é inerente a disputa de poder. Não haveria sentido para os grupos se identificarem a partir de certos elementos culturais próprios e diferenciados se não houvesse um conjunto de “outros” em contraposição, ou seja: identificar-se como grupo é diferenciar-se em relação a outros grupos. Como decorrência disso, o conceito “identidade” não é algo

estático e atemporal, e sim dinâmico e socialmente construído em resposta às necessidades dos grupos em um determinado contexto histórico.

Diante disso, a escola é um espaço em que os sujeitos que a frequentam passam a construir identidades relativas a esse contexto social, as quais são heterogêneas, incompletas e impermanentes. No entanto, o que por vezes a escola demonstra é que os que não fazem parte da modalidade tida como “regular” estão à margem, portanto, supostamente inferiores, em virtude da condição trazida como legado desses sujeitos: sucessivas reprovações, abandono escolar, evasão, ingresso tardio na escola e, ainda, problemas de ordem social, como desestrutura familiar, conflitos com a lei e pobreza.

Como afirma Bauman

se você foi destinado à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são adequados e admissíveis), qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada *a priori*. O significado da “identidade da subclasse” é a *ausência de identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do “rosto” — esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas. (BAUMAN, 2005, p.46).

A “subclasse” é um grupo heterogêneo de pessoas que tiveram o seu “*bios*”, ou seja, a vida de um sujeito social reconhecido reduzido a “*zoe*”, que no entender de Bauman é a vida puramente animal, com todas as ramificações reconhecidamente humanas podadas ou anuladas. O que esses sujeitos têm em comum é justamente o que a escola tem negado e que lhes é de direito: o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Said (2011) afirma que “todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas e heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo”. Diante disso, pode-se inferir que o constante contato de culturas/linguagens produz uma nova estratégia de práticas culturais. E que o sentimento de pertencimento é o que define a identidade a partir de uma comunidade imaginária definida. Sendo necessário ver “o homem a partir de sua historicidade produzida e diferenciada, bem como pela visão antropológica”.

Diante destas questões relativas à identidade do sujeito, identificamos no Projeto Poronga identidades híbridas, conforme preceitua Hall (2006), posto que são marcadas pelo multiculturalismo inacabado. Resultado de práticas, também inacabadas, como feixes identitários que nos conduzem a uma diversidade cultural, pautada em uma lógica de poder

que busca estabelecer identidades não-naturais, mas impostas por um espaço cultural marcado pelas relações interétnicas resultantes das formações históricas de cada indivíduo.

### **2.3 O estigma sob a ótica da crise de paradigmas**

Busca-se contextualizar a escola trabalhando com dois paradigmas coexistentes no mundo atual: o da Modernidade e o da Pós-modernidade. A modernidade é referida por Bauman (1998) como o período do “sonho da pureza”, onde são criadas as possibilidades de classificação, reforçados os estigmas pelo ideal de homogeneização, de harmonia, de ordem e localização das coisas. O “fora do lugar” causa estranheza, desestrutura o espaço social previamente definido. A luta contra a sujeira, contra o estranho, emerge como característica universal dos seres humanos, ainda que mude, conforme a época ou o contexto, os elementos considerados “estranhos”. Estranhos são continuamente gerados no decorrer da mesma vida diária que busca eliminar a estranheza (fisicamente, por separação e confinamento; psicologicamente, por inatenção). (BAUMAN, 1998, p. 183).

Tendo em vista a caracterização acima, a crítica a alguns preceitos racionalistas modernos traz novas perspectivas para a aceitação do diferente e para a compreensão de que o mundo é constituído pela diversidade.

Goffman (1988) proporciona a compreensão de como estigma, preconceito e diferenças são constituídos na esfera intrapsíquica e socialmente. Segundo Amaral (1995), a diferença se refere a tudo aquilo que foge ao que é esperado, à norma, ao simétrico. É um dado que normalmente desorganiza o outro mobilizando o emocional. Essa desorganização do emocional ativa os mecanismos de defesa que são manifestados, por exemplo, em atitudes de ataque, fuga, compensação e outras que buscam o equilíbrio emocional num dado momento.

O preconceito é conceituado nesse sentido como uma “atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento [...] e o estereótipo como um julgamento qualitativo, baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal.” (AMARAL, 1995, p. 120).

O preconceito pode então se dar na aversão ao diferente, constituindo um estereótipo, uma espécie de visão negativa que quando apoiada socialmente, constitui o estigma e simultaneamente, o estigma reforça o estereótipo do estigmatizado numa relação infinitamente dialética.

A relação normal/estigmatizado é dinâmica, sendo que os mecanismos de defesa se manifestam em ambos na relação. Como aponta Goffman



o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, mas um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em determinadas situações ou fases da vida. (GOFFMAN 1988, p. 149).

Retomando Bauman (1998), a modernidade cria normas e categorias fixas, fertilizando o terreno para criação de estigmas. Não se pode é camuflar as diferenças por meio do discurso da falsa aceitação da diversidade. A aceitação da diferença demanda de um desejo de encontro com o estranho, sem ocultar sua face, com o estigma que a sociedade o incutiu.

Vale citar aqui Hardman (2009), que analisa as experiências vividas por Euclides da Cunha, bastante presente nas discussões por apresentar uma visão romanceada a respeito da Amazônia, já que para ele essa região era consagrada pela visão binarizada de paraíso x inferno. E que os sujeitos sociais que nela habitavam eram apresentados como “preguiçosos e belicosos”. Enquanto “conhecedor” profundo da região, destacou um olhar simplista e reduzido a respeito dos povos e do espaço, apresentando um discurso “ordenador” e reprodutor das situações pitorescas e de um povo que não era “forte” e que possuía uma “inteligência atrofiada”. Sendo uma contradição, já que a Amazônia sempre foi retratada como o “El dourado”, “terra prometida”, lugar de “homens fortes e capazes” pelos viajantes europeus que aqui passaram, e que foram fonte de inspiração de um número considerável de escritores, que mais romancearam do que retrataram a realidade regional.

É bem verdade ainda, a considerável distância em se descortinar o quadro acerca da identidade na Amazônia, a despeito de ainda estar aquém de desmistificar que espaço social é esse no qual estamos inseridos, bem como delimitar um plano discursivo que pode culminar por evidenciar diferentes matizes identitárias presentes nesse “entre-lugar” social.

Segundo Santiago (1982), o “entre-lugar” precisa ser visto não apenas como uma espécie de inclusão das massas à sociedade. O “entre-lugar” não é apenas cenário dos privilegiados socialmente, mas das migrações e diásporas, é consequência do nosso hibridismo originário das barreiras sociais. Nesse sentido, vale afirmar a validade da pesquisa e dos estudos nela realizados, necessária para compreender a política de aceleração empreendida, possibilitando uma leitura também acerca da identidade desses “novos” sujeitos sociais presentes no Estado do Acre.

Considerando o estudo realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2007) em 2004 e divulgado pela FRM em 2010, permite revelar um perfil dos jovens entre 17 e 24 anos de idade que vivem em Rio Branco,

tendo em vista a abrangência de outros jovens de escolas públicas, buscou-se comparar os jovens egressos do Projeto Poronga com os jovens egressos do ensino fundamental regular. Por ocasião dessa pesquisa, será feito um recorte da amostra total (433) jovens, para análise desse estudo serão observados apenas dois grupos, 210 egressos do Projeto Poronga e 119 egressos do ensino fundamental regular, perfazendo um total de 329 informantes. Ao fazer o comparativo dos dados coletados e obtidos na pesquisa, relativos aos grupos analisados, ficaram mais evidentes as diferenças entre a continuidade dos estudos dos jovens participantes.

Quase  $\frac{1}{4}$  dos egressos do Poronga estava fora da escola, enquanto entre os alunos do ensino regular essa proporção caía para 4%. As dificuldades para adaptação ao ensino médio, mudanças na situação marital/parental e mesmo na situação socioeconômica poderiam ter favorecido esse afastamento. Contudo, é importante ressaltar o fato de que, em sua maioria, os que continuavam estudando frequentavam o ensino médio regular ou mesmo o Projeto Poronga de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Essas parecem ser algumas evidências que corroboram na direção do estigma que carregam os alunos do Projeto Poronga, marcados por sucessivas reprovações, abandono, dificuldade de adaptação e manutenção no percurso regular de escolarização. A continuidade nos estudos apresenta-se como um grande desafio para esses estudantes egressos do Projeto Poronga.

Estas são questões sem sombra de dúvidas interessantes, que precisam ser bem entendidas, a fim de que se possa ter bem claro a respeito de qual sujeito estamos falando.

Outra questão relevante, já que estamos analisando uma política pública educacional e procurando entender melhor a chamada “crise de paradigmas”, diz respeito ao entendimento de como estas questões do campo epistemológico podem afetar o reordenamento de políticas educacionais em curso em nosso país, e em Estados como o do Acre, e mais ainda um programa como o Projeto Poronga. Deve-se considerar, inicialmente, o princípio do novo modelo de regulação de políticas decorrentes do ciclo de reformas que foram conhecidas nos sistemas educacionais a partir dos anos de 1990.

A partir da discussão atual sobre a regulação das políticas educativas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes, discute-se essa nova regulação capitalista e a crise de paradigmas, que no dizer de Santos (2005) revela essa mudança nos modelos de regulação e as perspectivas (ou ausência delas), o que ele chama de uma tensão entre regulação social e emancipação social.

Santos (2005) assegura que há uma profunda crise epistemológica do conhecimento científico, que antes, nos idos do século XIX, eram legitimadas pelas promessas de paz e da racionalidade, da igualdade e do progresso. Essas promessas não só não se realizaram, como também se transformaram, nos países do Terceiro Mundo, na ideologia legitimadora de dependência do domínio ocidental. O autor adverte que com a crise ou suposto fim da modernidade, assinalada pela crítica pós-moderna, se apresenta como uma cisão a uma forma hierárquica, racional e padronizada de pensar, algo que se oferece como um extraordinário desenvolvimento novo. Esse “novo” ou a reinvenção do novo pode ser comparado à reinvenção da roda.

Então, por que falar em crise de paradigma para referenciar analiticamente a discussão em torno da regulação das políticas educacionais? Qual a relação do Projeto Poronga com tais discussões?

Recorre-se mais uma vez a Oliveira (2005), quando diz que é preciso uma abordagem da regulação das políticas educacionais que traga novos elementos, que vise fugir do lugar-comum, das situações de mazelas do desenvolvimento capitalista periférico que couberam aos países de Terceiro Mundo, exige-se situá-la epistemologicamente, relacionar ao debate as novas formas de ver e pensar o mundo. Nesse sentido, no bojo da regulação das políticas educacionais, a educação escolar continua como um instrumento de regulação social, administrando em grande medida, o trabalho e a pobreza.

Esse modelo de regulação social inerente às políticas sociais e, no caso latino-americano, e em particular do Acre, através do Projeto Poronga, vem sendo orientado como política compensatória, direcionada aos mais pobres. As mudanças ocorridas em âmbito internacional conformam uma nova regulação da política educacional, e essa tendência observada delinea o cenário contraditório e ambivalente das políticas sociais. Grande parte destes programas reforça a ideia das políticas compensatórias, na perspectiva das diferenças regionais e da dívida social, atuando como uma espécie de *discriminação positiva*.

Com base na avaliação de egressos realizada pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC, 2007) e divulgada pela Fundação Roberto Marinho FRM em 2010, delineou-se um perfil dos jovens entre 17 e 24 anos de idade que vivem em Rio Branco, frequentaram a escola pública no ensino regular e egressos do Projeto Poronga. O objetivo dessa avaliação era traçar o perfil e a trajetória de continuidade de um grupo de jovens oriundos do Projeto.

## 2.4 Perfil dos jovens

### 2.4.1 Condição socioeconômica

Nessa seção buscou-se, a partir dos resultados da pesquisa realizada pelo Cenpec (2007), delinear o perfil socioeconômico dos egressos do Poronga e compará-lo aos egressos do ensino regular. Para tanto, analisou-se aspectos que vão desde o estado civil, sexo, presença de filhos, quanto aos serviços públicos na rua e/ou na residência desses grupos e sobre os bens duráveis no domicílio, sintetizando as características desses egressos em relação à sua renda, escolaridade e ocupação.

Na tabela 2, conforme os dados evidenciados, pode-se observar que no grupo do Poronga 60% são do sexo masculino, em relação a 40% do sexo feminino, ao passo que no grupo do ensino regular é mais expressivo o número de mulheres, mais de 50% e em torno de 46% são homens. Ocorre praticamente uma inversão nessa variável entre os dois grupos. Nos dois grupos a proporção de mulheres casadas e com filhos é maior que a dos homens.

Dados do censo demográfico de 1991 e de 2000 (IBGE, 2000) mostram que as mulheres têm fluxo de estudo mais regular que os homens. Mas, nesse grupo de egressos do Projeto Poronga, é importante considerar que 40% dos jovens são mulheres. Chama a atenção a alta concentração de mulheres casadas egressas do Poronga, o que sugere a presença de muitos fatores afastando de alguma maneira essas meninas da escola.

O estado civil é uma variável importante para entender a dinâmica da amostra: por se tratar de jovens, aspectos como gravidez na adolescência, fatores sociais em função da ausência da educação familiar ou mesmo o fator econômico, em virtude da necessidade de trabalhar ou a falta de motivação, podem interferir no tocante à permanência ou abandono da escola, fatores que vão do estado civil à evasão escolar.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR ESTADO CIVIL E SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Estado Civil	Grupos de análise							
	Poronga				Regular			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Solteiro/a</b>	111	88,1	69	82,1	55	100,0	58	90,6
<b>Casado/a</b>	15	11,9	14	16,7	0	0,0	5	7,8
<b>Separado/a</b>	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	1,6
<b>Total</b>	126	100,0	84	100,0	55	100,0	64	100,0

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

No grupo de egressos do Poronga, observa-se a presença de alunos casados, em torno de 13%, uma vez que entre os jovens do ensino regular, a proporção de solteiros é mais expressiva, quase 95%. Por vezes, é um desafio conciliar estudo e casamento, em função das múltiplas responsabilidades que a vida marital impõe. Talvez essa variável contribua para explicar a tendência ao abandono da escola por parte dos participantes desse grupo.

Constatou-se a mesma incidência, nesses dois grupos, de mulheres separadas, portanto, não há variação nesse aspecto observado. (Tabela 2).

GRÁFICO 1 - PRESENÇA DE FILHOS SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE



Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007).

Ao analisar o gráfico 1, verifica-se numa comparação dos grupos egressos do ensino regular e egressos do Poronga, a presença expressiva de filhos no grupo do Poronga (24%), enquanto o grupo do regular, apenas 5% tinham filhos. A relação entre o estado civil, a presença de filhos e a evasão escolar, no caso dos egressos do Poronga, parece ter uma relação consistente, que acaba influenciando na permanência ou no abandono da escola.

Para entender o perfil socioeconômico dos grupos avaliados, a posse de bens duráveis e as características de moradia são indicadores importantes, conforme expresso nas Tabelas 3 e 4.

Os egressos do Poronga apresentaram um perfil socioeconômico mais vulnerável, de menor acesso a bens duráveis e a serviços públicos em seu local de residência, principalmente no que diz respeito às condições básicas de saúde (esgoto e coleta de lixo). O grupo de egressos do ensino regular apresentou um perfil de maior acesso, tanto relativo ao poder aquisitivo, demonstrado pela maior proporção de bens duráveis como carro, microcomputador e celular, quanto referente aos serviços públicos existentes no local de residência (coleta de

lixo, iluminação pública, asfalto, luz elétrica, água encanada). De maneira geral, os egressos do ensino regular apresentavam índices melhores que os egressos do Poronga. O que reafirma o perfil desse público, em geral, têm uma trajetória de vida que se constitui numa questão múltipla e complexa, são oriundos das camadas populares, residentes em bairros mais afastados e com menor acesso a infraestrutura, saneamento e demais serviços básicos.

TABELA 3: SERVIÇOS PÚBLICOS NA RUA E/OU NA RESIDÊNCIA, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Serviços públicos onde mora	Grupos de Análise					
	Poronga		Regular		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Luz elétrica</b>	208	99,0	119	100,0	327	99,3
<b>Iluminação pública</b>	197	93,8	113	95,0	310	94,2
<b>Coleta de lixo regular</b>	188	89,5	114	95,8	302	91,7
<b>Água encanada</b>	162	77,1	93	78,2	255	77,5
<b>Asfalto</b>	110	52,4	67	56,3	177	53,7
<b>Rede de esgoto</b>	92	43,8	74	62,2	166	50,4

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

Dos serviços públicos presentes na rua e/ou na residência dos grupos analisados, destaca-se a luz elétrica, presente em 99,3% do total de domicílio dos jovens. Em menor proporção, está a iluminação pública nas ruas de domicílio daqueles que são egressos do Poronga. Sobre a variável asfalto, a ausência nesses locais de moradia do conjunto dos jovens chega a 53,7%. Em relação à rede de esgoto, apenas 50,4% dispõem em suas moradias. Com mais regularidade é realizada a coleta de lixo, embora os egressos do Poronga também tenham esse serviço, mesmo que em menor proporção. As condições dos domicílios analisados revelam que o saneamento básico ainda não tem um grande alcance.

A tabela 4 reafirma que egressos do Poronga são economicamente mais frágeis. Quando comparados aos egressos do ensino regular, a distribuição de bens nos dois grupos é desigual em todos os itens. Os jovens egressos do ensino fundamental regular, quando comparado ao outro grupo, apresentavam os melhores índices, destacando-se a presença de carro, celular e microcomputador.

TABELA 4 - BENS DURÁVEIS NO DOMICÍLIO, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Presença de bens duráveis no domicílio	Grupos de Análise					
	Poronga		Regular		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Geladeira</b>	205	97,6	119	100,0	324	98,4
<b>Televisão</b>	203	96,7	119	100,0	322	97,8
<b>Rádio</b>	180	85,7	104	87,4	284	86,3
<b>Celular</b>	164	78,1	106	89,1	270	82,0
<b>Bicicleta</b>	142	67,6	90	75,6	232	70,5
<b>Telefone</b>	95	45,2	67	56,3	162	49,2
<b>Motocicleta</b>	38	18,1	32	26,9	70	21,2
<b>Carro</b>	31	14,8	30	25,2	61	8,5
<b>Microcomputador</b>	21	10,0	28	23,5	49	14,8

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

Entre os egressos do Poronga destacou-se a presença de agregados morando na residência (avós 13,8%, tios 11,4% e amigos 4,3%). No grupo do regular, a presença de agregados foi menor. O número de pessoas residentes nos domicílios dos jovens entrevistados concentrou-se entre 3 e 5 pessoas nos dois grupos de análise. Porém, enquanto mais de dois terços dos jovens indicaram a presença da mãe e irmãos em casa, menos da metade (44,8%) indicava que o pai morava em casa. Entre os egressos do ensino regular, a mãe presente foi indicada por 83,2% e o pai por 62,2%; entre os egressos do Poronga, esses percentuais eram 70% e 44,3%, respectivamente. Fica claro que, em relação aos egressos do Poronga, quase metade desse grupo não convivia com o pai em casa.

Um outro dado observado foi a quantidade de residências próprias entre os grupos. Dos egressos do Poronga, 89,1% declararam morar em casa própria. O índice foi mais positivo entre os egressos do ensino regular, visto que 95% eram donos das suas moradias.

É importante destacar que muitos dos conjuntos residenciais de Rio Branco são fruto de “invasões”<sup>16</sup> bem-sucedidas e, portanto, a condição de propriedade do domicílio expressa, sobretudo, segurança de domínio de uma moradia.

A escolaridade tem impacto importante no perfil socioeconômico, pois como mostram pesquisas do IBGE (2005), quanto menor é a vulnerabilidade familiar associada à melhor condição de moradia, maiores são as oportunidades de aprendizagem no sistema regular de ensino (efeito-família e efeito-comunidade).

No caso dos jovens entrevistados nesta pesquisa, embora as diferenças não fossem tão

<sup>16</sup> A ocupação de terras em boa parte dos bairros de Rio Branco se deu em função de invasões, os moradores constroem suas casas para não pagar aluguel ou ter sua casa própria, alguns, por viverem em áreas alagadiças.

acentuadas, a escolaridade marcou visivelmente as diferenças socioeconômicas.

### 2.4.2 Trajetória escolar

Para entender o perfil escolar desses egressos é necessário conhecer sua trajetória. Neste item observou-se diferenças nítidas entre os dois grupos. Os egressos do ensino regular apresentaram um perfil escolar mais consistente em termos de permanência na escola que o outro grupo. Os egressos do Poronga apresentam históricos caracterizados por multirrepetência, abandono e ingresso tardio na escola. No grupo desses egressos, suas trajetórias escolares eram semelhantes. Ao investigar os egressos do Poronga, observa-se que há vários indícios de uma trajetória escolar adversa, incerta, provavelmente marcada por idas e vindas.

Evidenciou-se nessa variável que os alunos egressos do Poronga começaram a sua vida escolar tardiamente. Observou-se que 21% deles iniciaram a vida escolar com 8 anos ou mais. Esse é o maior índice nessa faixa etária entre os dois grupos de análise. Já os egressos do ensino regular, 66,9% iniciaram a vida escolar entre os 6 e 7 anos de idade, sendo que 28% deles a iniciaram em idades mais jovens.

TABELA 5: NÚMERO DE REPROVAÇÕES, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Número de vezes que foi reprovado	Grupos de análise					
	Poronga		Regular		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Nenhuma (nunca foi)</b>	76	36,2	85	72,6	161	49,2
<b>1</b>	68	32,4	21	17,9	89	27,2
<b>2</b>	33	15,7	8	6,8	41	12,5
<b>3</b>	23	11,0	2	1,7	25	7,6
<b>4</b>	6	2,9	0	0,0	6	1,8
<b>5</b>	1	0,5	0	0,0	1	0,3
<b>6 ou mais</b>	3	1,4	1	0,9	4	1,2
<b>Total</b>	210	100,0	117	100,0	327	100,0

Fonte: Adaptado de CENPEC (2007).

A tabela 5 demonstra que 64% dos egressos do Poronga já foram reprovados em algum momento, ao passo que entre os egressos do ensino regular, apenas 27,3% foram reprovados, ao menos uma vez, na sua trajetória escolar.

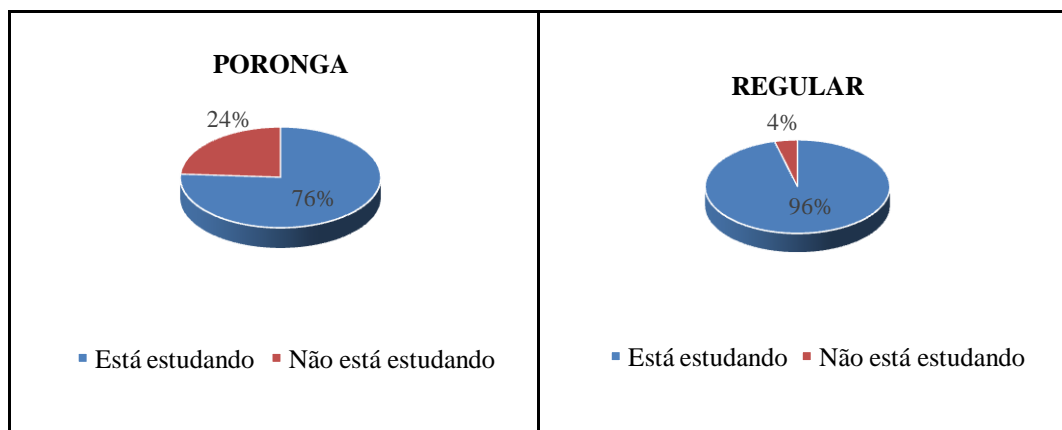
Quase metade (47,9%) dos egressos do ensino regular concluiu até a idade considerada ideal, ou seja, 14 anos – e apenas ¼ dos egressos do Poronga. Por outro lado, enquanto 90% dos egressos do ensino regular concluíram a última série até os 16 anos, mais de três quartos (78,7%) do Poronga também o fizeram. Quanto à idade de conclusão do ensino



fundamental já era esperado encontrar diferenças entre os grupos do Poronga e do ensino regular, visto que o Projeto Poronga tem essa finalidade e natureza: corrigir a defasagem escolar desses alunos.

Analisar a continuidade dos estudos é uma variável importante para observar o impacto do Projeto. Dentre os 210 egressos do Poronga, 159 continuavam estudando e dos 119 egressos do ensino regular, 114 também deram continuidade. Foi significativa a proporção de 76% dos egressos do Poronga que continuaram estudando após terem concluído o ensino fundamental, considerando o perfil escolar desse grupo – em que a maioria sofreu mais de uma reprovação – e sua maior vulnerabilidade socioeconômica em relação ao grupo do ensino regular.

GRÁFICO 2 - CONTINUIDADE DOS ESTUDOS, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE



Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007).

Estabelecendo uma comparação entre os dois grupos, ficaram mais evidentes as diferenças entre a continuidade dos estudos dos egressos. Quase  $\frac{1}{4}$  dos egressos do Poronga estava fora da escola, enquanto entre os alunos do ensino regular essa proporção caía para 4%. Talvez as dificuldades para adaptação ao ensino médio, mudanças na situação marital/parental e mesmo na situação socioeconômica poderiam ter contribuído para esse afastamento. O fato é que o histórico de inserções e constantes interrupções no processo de escolarização foi comum, em especial, em relação aos mais jovens, isso evidencia que a esse grupo do Poronga, a escola não atende às suas expectativas, nem dialoga com seus anseios. Os que continuavam estudando, em sua maioria, frequentavam o ensino médio regular ou mesmo o Projeto Poronga de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

TABELA 6 - MODALIDADE DE ESTUDOS FREQUENTADA PELOS QUE CONTINUAM ESTUDANDO, GRUPOS PORONGA E ENSINO REGULAR

Modalidade/nível de ensino frequentado atualmente	Grupos de análise			
	Poronga		Regular	
	N.	%	N.	%
<b>Médio regular</b>	117	73,6	101	88,6
<b>Médio supletivo/EJA</b>	31	19,5	8	7,0
<b>Poronga Médio (PEEM)</b>	3	1,9	3	2,6
<b>Curso profissionalizante</b>	2	1,3	1	0,9
<b>Superior</b>	2	1,3	1	0,9
<b>Outros</b>	4	2,5	0	0,0
<b>Total</b>	159	100,0	114	100,0

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007).

Investigou-se, durante a avaliação, sobre a possibilidade de voltar a estudar com os 51 egressos do Poronga que não estavam estudando. Dentre eles, 82% declararam ter vontade de voltar a estudar, e foram poucos os jovens que declararam não ter vontade de retomar os estudos. Dos que responderam negativamente à pergunta, os egressos do Poronga apresentaram uma proporção maior (18%), se comparados aos egressos do regular (9%). Talvez esses jovens que declararam ter vontade de estudar, manifestem essa esperança por associarem o estudo a uma melhor ascensão profissional, visto que os empregadores preferem pessoas mais qualificadas em seus quadros e com formação mais ampla.

Na próxima tabela, se investigou sobre as razões que os levaram a não estarem estudando (Tabela 7).

TABELA 7 - JUSTIFICATIVAS PARA ESTAR FORA DA ESCOLA, SEGUNDO O GRUPO DE ANÁLISE

Justificativas para estar fora da escola	Poronga	
	N.	%
<b>Falta de interesse</b>	12	27,9
<b>Problemas de saúde</b>	1	2,3
<b>Trabalho</b>	11	25,6
<b>Cuidar dos filhos</b>	10	23,3
<b>Dificuldades financeiras</b>	6	14,0
<b>Falta de vaga na escola</b>	0	0,0
<b>Outros</b>	3	7,0
<b>Total de respondentes à questão</b>	43	100,0

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

De forma preocupante, destaca-se a grande proporção de alunos que não estavam na escola simplesmente porque não tinham interesse. Várias são as possibilidades de interpretação e inferência a respeito desse dado, que vão desde o fato das experiências na escola não terem sido positivas para esses alunos, até o fato da formação escolar não

representar para eles maiores possibilidades de melhoria na sua condição social e econômica, entre outras. A escassez de oportunidades de trabalho se apresentou de forma expressiva para esses jovens.

A tabela 8 aponta sobre quais seriam os interesses desses jovens, se voltassem a estudar.

TABELA 8 - CURSO QUE GOSTARIA DE FAZER, SEGUNDO O GRUPO DE ANÁLISE

Curso que gostaria de fazer	Poronga	
	N.	%
Ensino Médio	5	13,5
Curso técnico profissionalizante	5	13,5
Informática	11	29,7
Ciências Médicas	5	13,5
Ciências Humanas	9	24,3
Engenharia	2	5,4
<b>Total de respondentes à questão</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

Os jovens revelaram maior interesse pela realização de um curso de informática, caso voltassem a estudar. Talvez essa escolha seja revestida pela representação social de que ter habilidades nessa área pode facilitar a obtenção de emprego.

### 2.4.3 Situação ocupacional

O grupo mais empregado é o de egressos do Poronga (26,6%). No conjunto dos jovens entrevistados há uma grande proporção que nunca trabalhou.

Entre os que trabalhavam, o setor de serviços é predominante – principalmente entre os egressos do ensino regular – seguido pelos setores de comércio e construção civil entre os egressos do Poronga.

TABELA 9 - SITUAÇÃO OCUPACIONAL, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Está trabalhando?	Grupos de análise					
	Poronga		Regular		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Sim</b>	55	26,6	26	22,0	81	24,8
<b>Não, nunca trabalhou</b>	109	52,7	75	63,6	184	56,4
<b>Não, está desempregado</b>	43	20,8	17	14,4	60	18,4
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>326</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude do recorte da amostra.

O grupo dos egressos do Poronga concentrou os maiores índices de desempregados e daqueles que começaram a trabalhar mais cedo. Em compensação os egressos do ensino regular acumularam os maiores índices entre os que tinham registro em carteira de trabalho e começaram a trabalhar mais tarde. Os egressos do Poronga concentraram o maior índice dos que trabalhavam sem registro em carteira.

A ampla maioria nos dois grupos nunca trabalhou e estudava no período vespertino. Os egressos do Projeto Poronga e os do ensino regular se aproximaram em suas características nesses dois critérios.

A tabela 10 revela que apenas 5 egressos do Poronga trabalhavam formalmente, os outros 48 que trabalhavam estavam inseridos no mercado informal de trabalho. O fato de egressos do Poronga e do ensino regular estarem em sua maioria estudando deve ter contribuído para essa situação.

TABELA 10 - REGULARIZAÇÃO OCUPACIONAL, SEGUNDO OS GRUPOS DE ANÁLISE

Vínculo empregatício	Grupos de análise					
	Poronga		Regular		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Tem registro em carteira</b>	5	9,4	10	38,5	15	18,9
<b>Não tem registro em carteira</b>	48	90,6	16	61,5	64	81,0
<b>Total</b>	53	100,0	26	100,0	79	100,0

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), adaptado pela autora em virtude de recorte da amostra.

Na faixa que ultrapassa um salário, os egressos do Poronga atingiram a maior proporção, com 21,8%. Eles também se saíram melhor na faixa dos que recebiam mais de três salários. As faixas salariais atingidas pelos jovens empregados se concentravam em proporção bastante equilibrada nos grupos entre menos de um e até um salário mínimo. Este parece ser um dos aspectos interessantes do Projeto Poronga: o modelo de ensino pode ter estimulado a participação, a comunicação e o trabalho em equipe,<sup>17</sup> condições importantes para a empregabilidade. É bem provável que o desenvolvimento desse trabalho rotineiramente pelos alunos, através das equipes de humanização, sirva para desenvolver essa prática.

A maioria dos jovens pesquisados deu início às suas atividades antes de completar 18 anos. Alguns, inclusive, o fizeram com idade inferior a 10 anos, observando-se que muitos destes desenvolviam atividades domésticas em casas de família.

<sup>17</sup> As atividades das equipes objetivam desenvolver nos alunos competências pessoais, interpessoais e gerenciais, demandadas pela sociedade em geral e pelo mundo do trabalho, conforme (ACRE, 2011, p.30).

No caso dos jovens avaliados dos grupos do Poronga e do ensino regular, viu-se que a maioria deles não trabalhava e dava continuidade aos estudos. Havia, porém, aqueles que deixaram a escola, sobretudo, no grupo de egressos do Poronga, para iniciar a vida profissional, em grande parte no mercado informal. A maior parte dos jovens que trabalhava já tinha tido experiência em mais de um posto de trabalho.

#### 2.4.4 Correlação entre trabalho e conclusão do ensino fundamental

Segundo informado na pesquisa, (CENPEC, 2007), buscou-se avaliar a partir da perspectiva dos jovens egressos, como viam a relação entre os estudos e o trabalho. A tabela 11 sintetiza essas opiniões.

TABELA 11 - RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Relação entre trabalho e conclusão do EF	Grupos de análise							
	Poronga				Regular			
	Sim		Não		Sim		Não	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
<b>Facilitou a obtenção de emprego</b>	49	23,6	159	76,4	38	32,2	80	67,8
<b>Mudou de emprego</b>	12	5,8	196	94,2	6	5,1	112	94,9
<b>Surgiram novas oportunidades de emprego</b>	47	22,6	161	77,4	39	33,1	79	66,9
<b>Sentiu-se mais valorizado</b>	160	76,9	48	23,1	88	74,6	30	25,4
<b>Tornou-o mais preparado para o mercado de trabalho</b>	168	80,4	41	19,6	99	83,9	19	16,1

Fonte: Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007).

Segundo as respostas dadas pelos dois grupos, a conclusão do ensino fundamental não lhes pareceu ter facilitado a obtenção de emprego. A ênfase foi o sentimento de valorização pessoal e profissional nos dois grupos, após a conclusão do ensino fundamental. Entre os egressos do Poronga o indicador foi maior (76,9%), possivelmente porque se encontravam em atraso escolar e sentiram por mais tempo a diferença entre estar fora da escola.

Com base no relatório da avaliação de egressos do Projeto Poronga (CENPEC, 2007), tendo como foco dessa pesquisa os egressos que concluíram o Poronga em 2004 e divulgado pela Fundação Roberto Marinho em 2010, delineou-se o perfil desse público.

De variadas formas, os resultados do Projeto Poronga foram expressos a partir dos dados levantados. As análises resultantes suplantaram o âmbito do Projeto Poronga, promovendo inquietações relacionadas ao desempenho do Ensino Fundamental, à correção do fluxo escolar e, mais que isso, às políticas educacionais que jovens e adolescentes demandam

na cidade de Rio Branco.

Ao comparar os dois grupos de jovens avaliados, notou-se que as diferenças entre eles não são tão marcantes. Entretanto, as peculiaridades dos egressos do Poronga estiveram presentes ao longo da análise, de maneira sutil. O perfil do grupo Poronga aproximou-se mais do perfil do grupo do ensino regular na faixa etária e na configuração familiar por serem mais jovens e solteiros. As diferenças sobressaem mais em relação às trajetórias escolares, caracterizadas por maior proporção de repetência e ingresso tardio na escola, bem como no perfil socioeconômico mais vulnerável, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, a escola se conforma ao oferecer educação compensatória para os excluídos socialmente, abrindo mão de responder às demandas da sociedade a partir de uma visão mais ampla e emancipatória.

A pesquisa aponta que o Projeto cumpriu, em parte, sua função e resgatou alunos multirrepetentes, garantindo a conclusão do ensino fundamental.

Uma das questões centrais dessa investigação visava saber se os egressos do Poronga prosseguiram os estudos após a conclusão do ensino fundamental. A avaliação revelou que  $\frac{3}{4}$  deles continuavam estudando, o que mostrou um alto índice, sobretudo, considerando o perfil escolar desse grupo em que 64%, pelo menos, sofreu mais de uma reprovação, além de seu perfil socioeconômico mais vulnerável que o do grupo do ensino regular. No entanto, comparados aos egressos do ensino regular, cujo perfil socioeconômico era melhor e a trajetória escolar mais regular, 96% continuavam estudando. Egressos do Poronga e do ensino regular estavam em geral na faixa entre os 17 e 18 anos e, em maioria, frequentando o ensino médio regular, o que mostrou que o Projeto, ao corrigir a distorção, promoveu o retorno desse estudante para o sistema no ensino regular.

Quanto à situação ocupacional, constatou-se que a maioria dos jovens nos grupos do Poronga e ensino regular não trabalhavam.

Continuar estudando após o ensino médio não era a pretensão principal para a maioria dos egressos do Poronga, contudo, conseguir trabalho era a grande preocupação desses jovens, mais do que a continuação dos estudos. Os que só estudavam reconheceram que precisavam terminar o ensino médio para garantirem melhores oportunidades. Os que trabalhavam tinham dificuldade de conciliar trabalho com estudos.

O forte incremento à política de ensino fundamental realizada na última década refletiu em parte na alteração das altas taxas de distorção idade/série escolar. No entanto, não basta um programa de correção de fluxo escolar sem que se alterem e inovem metodologias e processos no próprio ensino regular, que mantém elevadas taxas de reprovação e abandono.

## 2.5 Que intenções, valores e propósitos representam os discursos presentes nos textos?

Nessa subseção, continuamos falando do contexto da produção de texto, conforme Ball (1994), na tentativa de se perceber nos discursos predominantes, os interesses e opções não explicitados, buscando ainda identificar como o contexto de influência, predominantemente marcado pela interferência da agência global (Banco Mundial), numa perspectiva internacional e da Fundação Roberto Marinho (FRM), numa perspectiva nacional, convergem entre si no sentido de evidenciar algumas incoerências, contradições e ambiguidades. Para tanto, serão utilizados os subsídios produzidos e publicados pelo próprio Projeto Poronga, como: orientações, manuais e diretrizes.

A tecnologia utilizada pelos professores do Projeto Poronga é a do Telecurso®, em que através do uso de teleaulas, eles desenvolvem suas aulas e a metodologia é a telessala, marca registrada da Fundação Roberto Marinho – FRM. O material utilizado no Projeto são os programas do Telecurso, desenvolvido pela FRM em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O Telecurso é uma metodologia para o Ensino Fundamental e Médio que tem como estratégia o uso de recursos tecnológicos: televisão, aparelho de DVD, em que são veiculadas teleaulas, espécie de telenovelas. No entender de uma professora do Projeto Poronga sobre as teleaula do Telecurso: “Os temas da teleaula eram distantes da realidade dos alunos. O material deveria privilegiar personagens adolescentes”. (FRM, 2010, p. 43). A crítica provavelmente se dá em função das teleaula contemplarem a realidade vivida por empresas, ela foi pensada para um público mais adulto e inserido no mundo do trabalho.

Segundo o Caderno de Metodologia (FRM, 2013, p. 05), “Telessala é uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania, o que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica com qualidade e de forma acelerada”.

Basicamente chamo a atenção para três termos do conceito acima: *desenvolvimento de competências, cidadania e qualidade*. Esse discurso amplamente divulgado e difundido é balizado pelas recomendações dos organismos internacionais, que já foi mencionado em discussão anterior acerca do Banco Mundial sobre suas orientações que se pautam nas análises econômicas, e mais, a educação não é vista como um direito de todos, embora isto esteja expresso pelo Banco Mundial, conforme afirma Coraggio (1996). Os critérios de medida são orientados para melhoria da eficiência, da qualidade, sob o pano de fundo do desenvolvimento da cidadania, através de um ensino pensado no desenvolvimento de competências. Inclusive, nos momentos vividos na telessala do Projeto Poronga,

rigorosamente em todas as aulas, conforme o Caderno de Metodologia (FRM, 2013) há o resgate das atitudes de cidadania da teleaula do dia.

Inicialmente a SEE/AC, realiza ao longo de cada ano, no mínimo, três momentos de formação de professores, além dos planejamentos aos sábados, em que acontecem também oficinas de estudo, como continuidade da formação em serviço.

Segundo a SEE/AC, face às especificidades relacionadas ao tempo pedagógico para desenvolvimento das atividades e como forma de contemplar uma metodologia de fato diferenciada, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte constituiu uma equipe de coordenação do projeto que promove a realização do monitoramento sistemático nas escolas, bem como a formação dos professores e o planejamento, através dos seus técnicos/supervisores pedagógicos que realizam a comunicação com diretores e professores, alunos e a família, estabelecendo uma relação dialógica e participativa nas escolas, além de garantir infraestrutura e profissionais que respondam quantitativa e qualitativamente pelos resultados esperados.

Essa forma gerencial também presente nesse modo de administrar, ao que parece, segue orientada por uma recomendação do BM que sugere maior ênfase nos aspectos de gestão e transferências de responsabilidades de gestão para facilitar o rendimento escolar, no dizer do referido Banco. (BANCO MUNDIAL, 1995).

Constata-se que esse contexto em que a política foi concebida e que vem sendo implementada é marcado, em suas linhas gerais, pela reforma educacional caracterizada por um contexto macro de transformações oriundas das mudanças nas relações sociais de produção e do imperativo da reestruturação produtiva, o que traz repercussões no campo das políticas educacionais que passam, em maior ou menor grau, a conviver com “pacotes de ações” originários dos organismos internacionais que determinam qual a linha de ação/ações os governos precisam seguir para obter seus financiamentos, mas não sem confrontação, à época. Em 2002, houve um movimento tímido e discreto por parte dos sindicatos da educação e um pequeno grupo da academia, que tentou se contrapor quando da implantação do Projeto, contudo, esse movimento não encontrou ressonância.

Finalmente, é possível afirmar que se vive hoje um novo modelo de regulação de políticas educativas que emergiram muito recentemente em consequência do ciclo de reformas, as quais muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais a partir dos anos de 1990, que se efetivam, muitas vezes, por meio de ações pontuais ou políticas compensatórias, focalizadas em âmbito nacional e local, não sendo diferente no Estado do Acre, como é o caso do Projeto Poronga em análise neste momento.



No próximo capítulo retomaremos mais uma vez aos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994), no tocante a “*abordagem do ciclo de políticas*”, para enfatizar o último contexto de compreensão desta política que é o “*contexto da prática*”, procurando apontar os limites e possibilidades da política em questão.

### CAPÍTULO III

## O CONTEXTO DA PRÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROJETO PORONGA

O presente capítulo pretende analisar os dados obtidos no levantamento documental realizado no decurso da pesquisa, conforme anunciado anteriormente no percurso metodológico, quando foram citadas as fontes catalogadas, aqui consideradas elementos fundamentais para evidenciar os limites e as possibilidades do Projeto Poronga, foco deste estudo. Esclareço que o contexto da prática só foi possível de ser analisado graças a sua verificação em documentos que permitem conhecer o discurso veiculado pelos atores sociais que reinterpretem a política diariamente nas escolas, as várias vozes que protagonizam o Projeto Poronga: os professores.

Os documentos analisados constituem-se de relatórios de monitoramento da Fundação Roberto Marinho, referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011, assim como Relatório de Formação Continuada dos Professores do Projeto Poronga, (ACRE, 2013c), Relatório de Monitoramento (ACRE, 2010c), Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a; 2008a) e Relatório da Coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2005b) e Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007). Essa análise se efetiva a partir do *contexto da prática* e da seguinte questão norteadora: Como a política foi recebida e como está sendo implementada?

Nessa direção, são analisadas questões referentes à formação continuada de professores, ao currículo e as estatísticas oficiais do Projeto Poronga, que trazem para discussão aspectos referentes a questões pedagógicas adotadas, planejamento, supervisão, professores, diretores, frequência dos alunos, avaliação, entre outros, presentes na proposta de trabalho do Projeto Poronga que serão analisadas à luz da literatura e do referencial teórico adotado neste estudo.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Nesse prisma, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original. Para esses teóricos, as políticas não são somente “implementadas”, mas estão sujeitas à interpretação, assim, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da prática. Deste modo é importante investigar o que eles pensam e no que acreditam, pois tais elementos têm implicações no processo de implementação das políticas.

### 3.1 A formação dos professores

Um aspecto muito importante a ser analisado refere-se à formação de professores, com base em Relatório da Formação Continuada dos Professores do Projeto Poronga, realizada no ano de 2013, (ACRE, 2013c), para assim entender as vozes desses sujeitos no processo de resignificação.

Ball (1994) afiança que no *contexto da prática*, quanto mais distante da concepção prática e quanto mais ideológica e abstrata estiver a política, menor será a possibilidade de incorporação efetiva no contexto da prática. Assegura ainda que, no contexto das práticas, os professores são influenciados pelos discursos da política, entretanto, sua leitura individualizada pode conduzir a resultados não previstos pelos reformadores e produzir efeitos práticos diferentes daquilo inicialmente planejado.

No contexto político educacional brasileiro, é consenso que a formação docente é importante e resultado de debates construídos a partir de conflitos e por meio de diálogos, estratégias e concepções de diferentes propostas, as quais compreendem igualmente a educação escolar na vida do sujeito nos âmbitos profissional, político e cidadão.

A formação de professores aqui entendida como uma prática social, tende a ser influenciada e regulada, uma vez que se constrói a partir e nas relações de poder, como baliza Estevão (2001): “a formação como uma prática social específica é como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social [...]”.

Nesse sentido, a concepção de formação não é neutra ou vazia de significados. Responde a Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, ainda, a entidades ligadas às instituições formadoras (CURY, 2002). Contudo, Arroyo (2004) amplia essa dimensão, defendendo a ideia de que uma humana formação inclui a dimensão humana para além dos espaços e tempos determinados. Para o autor, a formação “faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente.” (ARROYO, 2004, p. 226). Tal questão permite refletir sobre o *continuum*, ou seja, a formação de professores entendida como uma trajetória, desde a educação familiar, cultural, até a formação docente, e para depois dela, ao orientar a formação continuada ou em serviço.

A formação de professores como processo contínuo não se conclui nas faculdades/instituições formadoras que geraram licença para o exercício da profissão. Nessa discussão, é importante a inserção na carreira, a formação continuada como parte integrante

dessa formação contínua. Apesar de nos delimitarmos nesse trabalho à discussão das formações continuadas, fica implícito as outras faces do processo de formação docente, pós-ingresso na carreira.

Assim distingue Cunha em relação à formação inicial:

Já formação continuada refere-se a iniciativas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p. 612).

Dessa forma, a formação continuada tem sua promoção delimitada por seus interessados. Neste caso, a Formação Continuada do Projeto Poronga, que corresponde a uma iniciativa do Governo do Estado do Acre, mas especificamente da Secretaria de Estado de Educação e Esporte que, representada pela Coordenação do Projeto Poronga, passa a promover estas formações, como já dito, em um processo não neutro, em respostas às “necessidades” que se configuram essenciais para a aplicabilidade da Metodologia Telessala do Projeto Poronga, no intuito de formar profissionais “para atuar como Mediadores de Conhecimento.” (GUIMARÃES, 2013, p.15). Esse posicionamento da Fundação Roberto Marinho, expresso através da sua gerente de educação, caminha em contraposição a uma ampla literatura que aborda o processo de desenvolvimento da autonomia docente, pois no que se refere à formação em serviço, mantém as prescrições bastante alinhadas às orientações do Banco Mundial. É o que Popkewitz denomina de epistemologia social, os mercadores se utilizam de conceitos de outros campos (crítico e pós-crítico) e os definem como elementos da prática institucional às quais estão envolvidos.

Para Santos,

O investimento na educação continuada é proposto pelo banco, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor/a venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na ideia de emancipação. (SANTOS, 2000, p. 174).

Nessa perspectiva de “mediadores do conhecimento”, pode-se fazer questionamentos relativos à autonomia que esses sujeitos têm em relação a fazerem diferente do que são treinados, orientados. Há liberdade para atuar na sala de aula, agir diferente do que é orientado nas formações e planejamentos? São utilizados os materiais do Telecurso no

desenvolvimento das aulas? Os professores ressignificam esses materiais ou apenas executam de maneira mais instrucional, uma espécie do que eu chamo de “tutela por dentro”<sup>18</sup>? Esses questionamentos pautarão também essa análise para tentar garantir, a partir dos documentos analisados, a representação das vozes daqueles que desenvolvem o Projeto Poronga.

A formação continuada tem como finalidade o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, que será construída, moldada e ajustada para um processo de educação permanente. Para Formosinho (1991), tal questão seria um “treino” para as tarefas que se espera que o professor realize em sua prática e, ainda, “desenvolvimento” sob a perspectiva de atualização de saberes e de estratégias de aprendizagem. Valorizando assim, não somente a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de competências, no amplo desenvolvimento profissional.

Nessa direção, segundo Popkewhitz (1997) assevera, os processos de reformas educacionais se colocam como uma “conversão”, no sentido de conseguir a adesão de todos os docentes e, nessa perspectiva, muitos aderem por compartilhar dos mesmos ideais e outros por acharem que a adesão é mais fácil que a resistência. Nesse sentido, o professor do Projeto Poronga não tem liberdade para não se “converter”, posto que a formação em serviço é direcionada a todos e independente dos patamares de compreensões, ela é uniforme e linear.

Tavares (1997) determina três domínios de desenvolvimento dessas competências, que seriam competências científicas, pedagógicas e pessoais. A primeira diz respeito ao conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias específicas; a segunda aplica-se ao saber operacionalizado, seria o saber fazer, considerando os conhecimentos, os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas; e a última está diretamente relacionada com o desenvolvimento intra e interpessoal do próprio professor, com o saber ser, saber relacionar-se, comunicar, partilhar, numa perspectiva pessoal de desenvolvimento. Essas dimensões são entendidas como estruturantes do desenvolvimento profissional de difusão de conhecimentos e de reflexão sobre a efetivação da prática pedagógica e análise dessa prática.

A crítica da atividade profissional feita por Schön (2000) desafia o professor a não seguir apenas os manuais, mas pensar numa construção e reconstrução de saberes que

---

<sup>18</sup> Segundo informado na Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a), o professor tem um acompanhamento sistemático semanalmente, em que o supervisor pedagógico realiza visita na sala de aula, para observar o trabalho desenvolvido pelo professor, levar sugestões para melhorar o fazer pedagógico, observar se a metodologia está sendo aplicada, acompanhar os problemas de aprendizagem e frequência dos alunos.

reabilitem uma epistemologia da prática, explicada a partir do processo de aprender a ensinar, que vai além da receita de como tornar-se professor.

Pimenta (1999) adverte que os saberes são aspectos a serem considerados na busca da formulação da identidade da profissão do professor que, a partir da significação social da profissão, será construída prevendo ainda revisão constante dos significados sociais da profissão e das tradições. Nesse contexto, é sempre imprescindível compreender o trabalho docente, promovendo análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores, para compreender os fundamentos da prática pedagógica, no sentido de desvendar atitudes e práticas.

Para isso, refletir sobre sua prática, isto é, sobre a prática educativa, possibilitará a autocrítica, permitindo a esse professor, no processo identitário que o perfaz, revisar o papel/função social que exerce e, a partir daí, compreender o educando também sob essa perspectiva.

#### Segundo Oliveira

os professores vêm-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos em dadas circunstâncias, a assumirem papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros [...]. (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Conforme consta na Avaliação de Egressos (CENPEC, 2007), alguns professores narram o sentimento de super responsabilidade e compromisso com aspectos que vão para além do ato de ensinar. “No Projeto Poronga, nós professores somos pai, mãe, amigo, psicólogo, professor, assistente social e juiz de paz”. (ACRE, 2010c, p. 42). Ao que parece, tanto a unidocência quanto a metodologia utilizada contribuem para essa aparente perda de identidade. Alguns professores destacaram no relatório a sobrecarga e o compromisso exigido para trabalhar nas telessalas.

Segundo registrado em conversa com 12 professores do Projeto Poronga, durante a avaliação acima,

Transmitir os conteúdos e ir embora pra casa não acontece com os professores do Projeto Poronga. Todos se envolvem com a vida dos alunos, criamos laços que duram para sempre. Trabalho com o João, com o Paulo, com a Taís e não com um número. **Entramos na vida do aluno, no particular:** Por que você faltou? Por que você não prestou muita atenção hoje? O que está havendo? Está tudo bem com você? (CENPEC, 2007, p. 35, grifo nosso).

Tais exigências podem contribuir para um sentimento de desprofissionalização, podendo levar a um processo de desqualificação e desvalorização acentuado, em grande medida, pelo fato dos mesmos não possuírem contratos efetivos. Chamo a atenção para a situação de que 100% dos professores que atuam no Projeto Poronga são temporários, o que provoca a alta rotatividade docente, a sensação de não pertencimento ao campo e a desvalorização profissional. Talvez essa variável seja complexa demais para ser encerrada numa única discussão. Realizar um concurso público para atender uma política temporária? Ou possibilitar que as escolas protagonizem suas próprias políticas com seus quadros de professores efetivos?

Para problematizar essa discussão, registro que 62,9% dos professores das escolas públicas do Acre são temporários/provisórios, e somente, 37,1% dos professores do Acre têm contrato efetivo, segundo informação disponível nos microdados do Censo Escolar de 2012 (INEP, 2012). Esses indicadores revelam o alto índice de professores temporários, o que pode prejudicar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e, por conseguinte, o desempenho dos alunos, visto que a política de contratação de profissionais nesta condição, ao que parece, caminha para uma política permanente. Não há dúvidas de que sempre haverá o professor temporário na rede, uma vez que outros se aposentam, saem para estudar, entram de licença maternidade ou médica etc, situação aceitável, desde que de fato seja excepcional e transitoriamente.

Não foram significativas as mudanças, alterações e adaptações da implementação da política em relação à forma como foi recebida. Talvez isso deva-se à própria condição de todos os profissionais que trabalham no Projeto serem provisórios, não havendo assim variações na forma de discurso dos professores. Os profissionais têm uma relativa autonomia na oportunidade de discussão acerca das mudanças propostas nos contextos de prática. O referido relatório aponta a expressão de dificuldades, uma certa forma de “pressão”. No tocante à responsabilidade dos professores para com seus alunos, evidencia-se que há um suporte realizado pela supervisão e coordenação do Projeto Poronga, no sentido de manutenção das diretrizes do Projeto.

Nessa direção, é perceptível a vinculação de um alinhamento destas formações continuadas às políticas preconizadas pelo Banco Mundial que priorizam a capacitação de professores em serviço. Tal perspectiva é ressaltada por Santos (1998) ao destacar a ênfase dada pelo Banco à formação continuada decorrente de estudos de custo/benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional

tecnicamente. Assim, a formação em serviço se apresenta como forma mais barata e mais eficiente para formar os profissionais.

### 3.2 O currículo

A política é responsável por *escolher, classificar e modificar o currículo*. Essa afirmação de Sacristan (2000) sugere sobre o quê e quem estabelece interesses pelo contexto educacional, já que esse veículo passa por instâncias administrativas que regulam e condicionam o sistema curricular. No campo do currículo, aponta-se que o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido e o que é planejado não é necessariamente o que acontece.

Nessa direção, o que se entende quando fala-se de política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000, p 109).

Quando a escola utiliza o currículo através de prescrições políticas sem a devida crítica, pode homogeneizar a aprendizagem. Executá-lo desta maneira deixa de ser uma sistematização de experiência para se tornar uma forma empírica de educação, deformando toda a ideia central de que o currículo é um instrumento significativo para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos.

Nesse sentido, Arroyo (2006) enfatiza que a relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai dando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos.

É preciso tomar o devido cuidado para não se assumir a perspectiva que Arroyo (2006) assinala a seguir:

[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2006, p.23).

Dessa maneira, muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que, nem sempre, tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos adolescentes, jovens e adultos. Essas são



constatações que caminham alinhadas à política educacional pós-reforma e que demonstram manter a conformação da lógica do mercado.

Segundo Relatório de monitoramento (ACRE, 2010c), os professores alegam algumas dificuldades identificadas no contexto da prática, como: em alguns casos, falta de apoio por parte da escola, outras vezes registra-se preconceito com os alunos do Projeto Poronga, além de dificuldades relacionadas à indisciplina dos alunos, uso de drogas, baixa estima, falta de apoio da família, desmotivação e dificuldade de aprendizagem por boa parte dos aprendentes. Os profissionais buscam remediar as situações com apoio da supervisão e coordenação do Projeto Poronga, contudo, a falta de apoio de algumas escolas tem dificultado a superação desses desafios, tudo isso contribui sobremaneira para a manutenção de desigualdades.

Verificou-se ainda, na fala de alguns professores, que o bom professor, no entender da escola, é aquele que resolve os problemas na sua própria sala, sem necessitar de ajuda da coordenação. Essa é uma forma evidente de promover o silenciamento dos professores, haja vista que, sem dúvida, não se observa nessa prática a visão da escola como espaço de vivência democrática e emancipatória.

Por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem perpetuar-se e substituir o papel do ensino regular. A partir de dados observados no trabalho desenvolvido com o público alvo dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. Nessa direção, não se observou que o contexto da prática tem influenciado o contexto da produção de texto, posto que estão alinhados intimamente ao ideário mercantil.

Quanto ao currículo, em conformidade com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a), esse contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Assim, de acordo com o mencionado na Proposta Pedagógica do Projeto Poronga, (ACRE, 2008a), a matriz curricular do Projeto atende aos princípios e diretrizes curriculares

da Educação Nacional e está organizado em três módulos garantidos por três eixos temáticos. O primeiro eixo, *O ser humano e sua expressão: Quem sou eu?*, estrutura o trabalho com as disciplinas do Módulo I: Língua Portuguesa e Ciências. Nesse módulo, privilegia-se a compreensão da identidade social e cultural, ou seja, a percepção de si mesmo no mundo. No Módulo II, que ancora as disciplinas de Matemática e Geografia, trabalha-se o eixo *O ser humano interagindo com o espaço: Onde estou?*, que explora a integração do sujeito com o contexto social em que está inserido e suas relações com esse meio. O Módulo III estrutura-se a partir do eixo *O ser humano em ação: Para onde vou?*, o qual fortalece o trabalho de percepção dos possíveis caminhos a serem seguidos pelos alunos, através das disciplinas de História e Inglês. Segundo o que afirma a Proposta, esses eixos temáticos problematizam e se articulam para construir o sujeito que se percebe, conhece seu entorno e nele interfere, descobre-se produtivo e vive sua condição de cidadão.

Os módulos têm terminalidade, portanto, não há uma divisão por série e, sim, uma sequência considerada pedagogicamente adequada. O tempo de duração<sup>19</sup> do Projeto Poronga varia, podendo o aluno concluir do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 11 meses ou 2 anos, a depender da sua idade e das séries já cursadas. Essa é, talvez, a segunda severa crítica ao Projeto, que resulta do curto tempo no qual esse aluno deveria cursar o Projeto Poronga. Em apenas 11 meses, o aluno concluiria os anos finais do Ensino Fundamental. O grande questionamento é: Como isso seria possível? De que forma as aprendizagens não construídas seriam tratadas e qual o tempo do aluno para maturar suas aprendizagens?

O material utilizado no Projeto são os programas e livros do Telecurso<sup>20</sup> desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O Telecurso é uma metodologia para o Ensino Fundamental e Médio que tem como estratégia o uso de recursos tecnológicos: televisão, aparelho de DVD, em que são veiculadas teleaulas, espécie de telenovelas, que norteiam todo o trabalho desenvolvido na telessala. Os livros são autoinstrucionais e correspondem às aulas na TV.

---

<sup>19</sup>De 2002 a 2008 o Projeto Poronga tinha o tempo de duração de 11 meses para que o aluno concluísse seus estudos, independente da última série cursada. A partir de 2009, o Projeto Poronga teve um novo desenho curricular, com turmas de 11 meses e turmas de 2 anos. Conforme Proposta Pedagógica de 2011, (...) O Projeto original que tem duração de 11 meses é indicado aos alunos que já possuem habilidades e competências compatíveis com as do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. E a modalidade de 2 anos destina aos alunos que tenham habilidades compatíveis com as do 5º ano e estejam com a idade mínima de 13 anos completos. In: ACRE, Secretaria de Estado de Educação. Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Projeto Poronga. Rio Branco, 2011a, p. 27).

<sup>20</sup>A Metodologia Telessala foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso, é utilizada em todos os projetos implementados pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com instituições públicas ou privadas. Aplicada desde 1995 e desenvolvida nas décadas de 70 e 80 no Brasil, inspiradas em Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Célestin Freinet e Jean Piaget. (Texto disponível e retirado do site: <http://www.telecurso.org.br/metodologia-telessala/> Acessado em: 28 de nov. de 2014).

Sobre isso, revelo o depoimento de uma professora, por ocasião do monitoramento da Fundação Roberto Marinho. “A teleaula não aborda todas as habilidades, os alunos assistem a teleaula com desinteresse e impaciência”, a professora destaca que “os temas da teleaula são distantes da realidade dos alunos, afirmou ainda que o livro era fraco e não tinha todo o conteúdo”. (FRM, 2010, p. 43). Na mesma direção, outra professora menciona “os conteúdos trazidos pelos livros do Telecurso são insuficientes e, por isso, foi necessário acrescentar mais material didático para os alunos”. (ibidem, p. 70).

É possível que, por isso, a orientação dada era de complementar e/ou aprofundar os conteúdos com outros materiais complementares ao telecurso, de acordo com o que se verifica na própria Proposta Pedagógica do Projeto Poronga nas suas várias edições.

Para Silva

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

O currículo é uma das formas por meio da qual a linguagem traduz o mundo social. Por conseguinte, essa leitura vem carregada do aspecto ideológico, por isso é importante entender quem tem interesse na veiculação de determinadas ideias que transmitem a visão do mundo social, como apregoam Moreira e Silva (1997). No caso em tela, observa-se uma conformação ideológica ligada a grupos com uma posição de vantagem social e econômica expressiva, que são a FRM e a FIESP<sup>21</sup>. A primeira, “comercializa” indiretamente os produtos educacionais, dentre eles, o telecurso, ao recomendar e “vender” sua metodologia. E a segunda, desenvolveu a construção pedagógica do material e foi responsável pela contratação de professores e a elaboração dos textos das aulas e livros, comercializados pela Editora Globo, por ocasião da construção das teleaulas. Ao que se vê, esse é o teor ideológico apregado e difundido no currículo, nos materiais, nas formações, enfim, o currículo serve às intenções dos seus idealizadores, a hegemonia dominante.

---

<sup>21</sup>A FIESP é a maior entidade de classe da indústria brasileira, reúne 133 sindicatos patronais e 130 mil indústrias, congregando setores que compõem 42% do Produto Interno Bruto do País. (Texto disponível e retirado do sítio: [www.fiesp.com.br](http://www.fiesp.com.br): <http://www.fiesp.com.br/sobre-a-fiesp/> Acessado em: 03 de mai. de 2016).

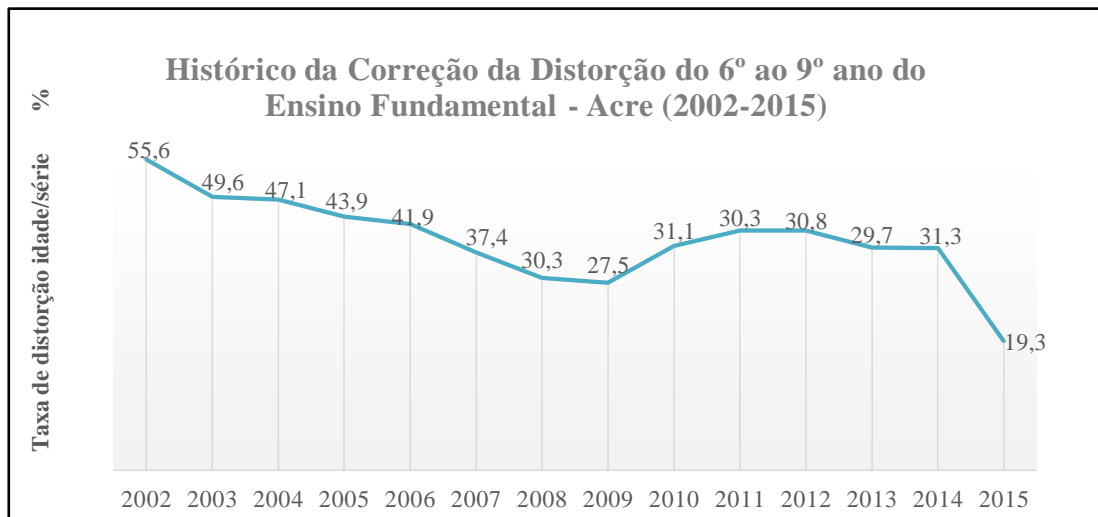
### 3.3 As estatísticas do Projeto Poronga – O que mostram os dados oficiais da política?

Durante todo o percurso deste estudo procuramos mostrar os contextos que nortearam o processo de concepção e implementação do Projeto Poronga como uma política educacional. Outra questão que nos moveu foi a necessidade de conhecer se esta política tem apresentado algum resultado positivo para o público que se pretende alcançar.

Ao analisar as estatísticas nacionais e locais já apresentadas no Capítulo I, arrisco a afirmar que o Projeto de Aceleração teve um alcance expressivo no enfrentamento do fracasso escolar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Acre, em termos estatísticos.

O Gráfico abaixo mostra o histórico da correção da distorção idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no Estado do Acre, nas redes públicas municipal e estadual, assim como nas zonas rural e urbana (2002-2015).

GRÁFICO 3



Fonte: Coordenação do Projeto Poronga (2015), dados organizados pela autora.

Ao se tomar como referência apenas o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano na rede estadual, faixa em que atua o Projeto Poronga, a redução da taxa é ainda mais marcante, tendo-se acentuado precisamente, como ilustra o gráfico, a partir de 2002. De 2002 a 2015, essa taxa reduziu em 36,3%.

O Gráfico 3 nos mostra que de 2002 a 2009, os índices de distorção apresentam redução a cada ano, porém, nos anos seguintes, 2010 e 2013 esses índices tendem a aumentar, como é o caso de 2009 para 2010, que aumentou em 3,6%. É o caso também de 2012 para 2013, e de 2013 para 2014, em que o indicador cresceu 3,6%, já de 2010 para 2011, ocorreu

uma redução de 0,8% e, novamente de 2011 a 2012 um acréscimo nesse índice para 0,5% em relação ao ano anterior. Do ano de 2012 para 2013, há uma leve queda de 1,1% e volta a aumentar no ano de 2013 para 2014, em torno de 1,6%. Há uma queda expressiva de 2014 a 2015, exatamente 12% de um ano para o outro, um decréscimo muito grande que merece uma análise bastante aprofundada. As justificativas para essas variações e aumentos certamente têm causas diversas, que somente com um estudo mais aprofundado é possível compreender. Mesmo percebendo as reduções ocorridas dos índices de distorção idade/série no decorrer de cada ano, algumas questões preocupam. Embora com as correções das distorções, percebemos que ainda há produção do fracasso escolar refletido através da produção da distorção idade/série no Estado do Acre.

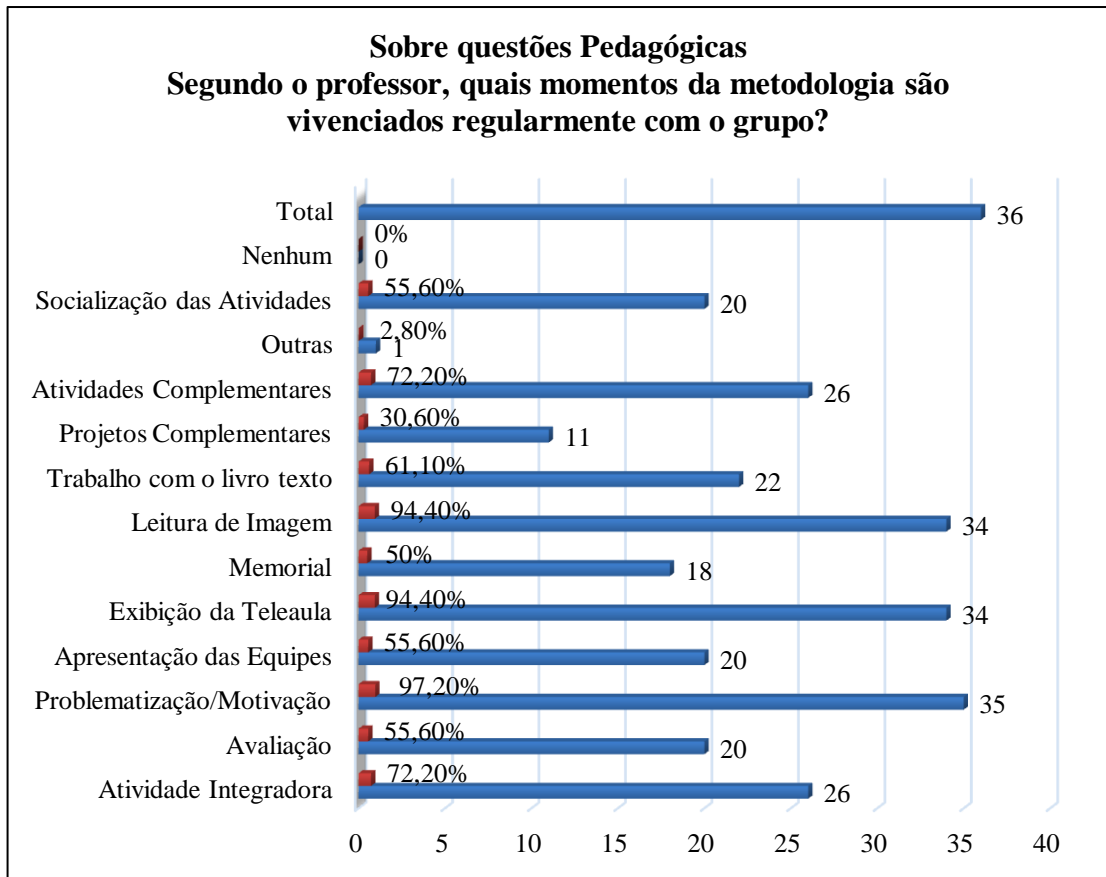
Adotou-se também como referência dados dos Relatórios da Fundação Roberto Marinho (FRM 2009), (FRM, 2010) e (FRM, 2011), elaborados a partir dos acompanhamentos das telessalas do Projeto Poronga, quando uma equipe de consultores da Fundação Roberto Marinho visitou 36 telessalas, representando um percentual de 28,23% do universo total, em 26 escolas, nos municípios de Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Xapuri, Brasileia, Epitaciolândia, Senador Guiomard e Rio Branco em 2009. Em 2010, esse acompanhamento, monitorou 65 salas do Projeto Poronga – Ensino Fundamental, distribuídas em 7 municípios do Estado do Acre. O número total de telessalas do Projeto era de 122 salas de aulas. Num total de 07 municípios, foram acompanhadas 65 telessalas, representando um percentual de 53,27%, as turmas tinham 11 (onze) meses e também 24 (vinte e quatro) meses de duração. Por fim, tomou-se como referência o último monitoramento realizado pela Fundação Roberto Marinho às telessalas do Projeto Poronga no Acre, em que foram visitadas 50 turmas de 122 telessalas, representando um percentual de 41%, totalizando 07 municípios acompanhados (FRM, 2011). Tentou-se extrair a partir desses documentos alguns elementos para análise desse estudo.

Os acompanhamentos pedagógicos, segundo a (FRM, 2011) tinham como propósito observar o andamento do Projeto, identificando as conquistas e os desafios que se apresentam, tanto com relação às questões pedagógicas como às estruturais, administrativas e logísticas. A partir das informações obtidas foi possível traçar um diagnóstico do Projeto, ferramenta fundamental na definição dos aspectos que precisam ser melhor aprimorados, avaliados, bem como das ações empreendidas pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte.

### 3.4 Sobre questões pedagógicas

Nesse subitem serão abordados com base no documento mencionado acima, (FRM, 2009), as questões relacionadas ao desenvolvimento da metodologia do Projeto Poronga, acerca da atuação da supervisão pedagógica, das questões relacionadas ao planejamento, bem como da frequência de sua realização.

GRÁFICO 4



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2009).

Das questões metodológicas apontadas pelos professores, apenas a utilização dos projetos complementares está abaixo de 50%, isso indica que talvez tais projetos precisem fazer mais sentido para os estudantes, ou seja, é necessário existir relação dos projetos complementares com o cotidiano dos estudantes (Gráfico 4).

É importante destacar também alguns indicadores na casa dos 50%. A utilização do memorial, espécie de diário dos alunos sobre os acontecimentos do dia-a-dia na sala não é realizado pela metade das turmas visitadas, indicador considerado baixo.

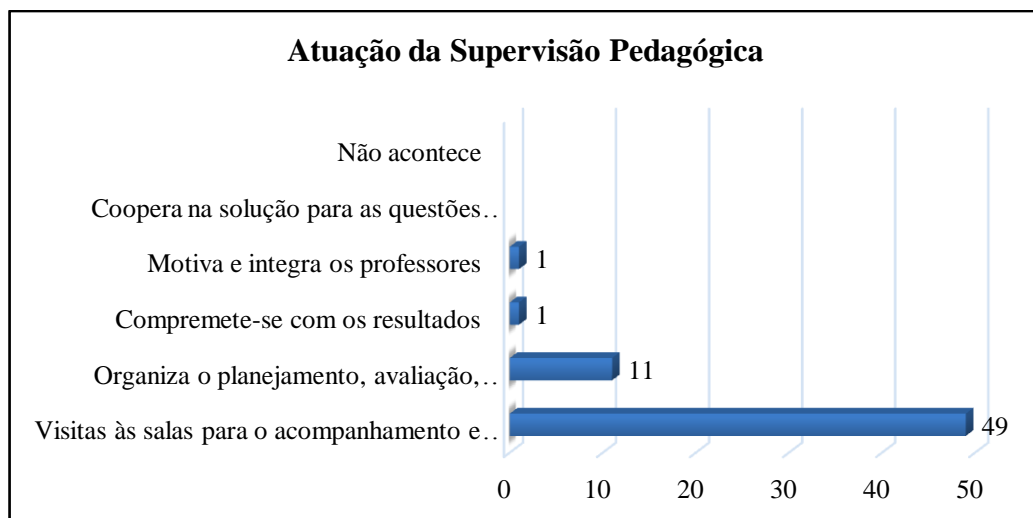
No tocante à socialização das atividades na turma, pouco mais de 50% participa desse momento de troca coletiva, fato que permite inferir que há possivelmente alguma resistência nos momentos de integração entre os estudantes durante a socialização das atividades.

Percebe-se que há uma relação direta com o aspecto observado no que diz respeito à participação dos alunos durante a apresentação das equipes, que também demonstram uma participação tímida no desempenho de suas atividades. Igual dificuldade é percebida nos momentos de avaliação da aula pelos alunos, esse indicador ainda é pouco expressivo.

Esses indicativos sugerem que nem todos os momentos vividos na metodologia acontecem de maneira satisfatória, sinalizando que precisam ser revistos e melhorados no tocante à participação dos estudantes. Dessa forma, o que vem sendo apontado como o principal diferencial do Projeto Poronga, apresenta lacunas e desafios a serem superados, precisando de ajustes e de revisões. A Fundação Roberto Marinho tenta sempre evidenciar o quão eficaz e eficiente é a metodologia utilizada no Projeto, posto que é a detentora da patente e “lucra” com os bons resultados advindos das contratações, portanto, a “defesa” e deferência à metodologia que vendem já é esperada.

Abaixo (Gráfico 5), evidencia-se o desempenho da supervisão pedagógica junto aos professores, alunos e escolas em que atuam. A atuação da supervisão pedagógica foi muito elogiada. Sobre a supervisão, declarou uma professora: “[...] não importa a hora, a supervisora está sempre pronta para resolver os problemas”. (FRM, 2010, p. 106). Dos 62 professores que responderam ao item, o equivalente a 95,38% dos consultados assinalaram algum aspecto relacionado à participação do supervisor. Três professores não responderam à questão.

GRÁFICO 5



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2010).

As telessalas do Projeto Poronga, de acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2010a), são acompanhadas sistematicamente pela equipe de supervisão do Projeto. Previsto para se realizar ao longo de todo o Programa, o acompanhamento consiste na visita das equipes de implementação às telessalas, com o objetivo de observar o cumprimento do cronograma, avaliar a atuação do professor, observar a participação dos alunos e as atividades desenvolvidas na teleaula, identificar as dificuldades encontradas e propor soluções, assegurar o cumprimento das diretrizes metodológicas do programa, fortalecer a dinâmica das telessalas e sugerir material de apoio.

O acompanhamento também permite a formulação de um quadro diagnóstico das telessalas, assim como a proposta de um novo planejamento. Esse encontro semanal acontece todos os sábados, onde os professores participam da reunião de estudos e planejamento com um supervisor que atende exclusivamente ao Projeto.

É relatado pelos professores na avaliação de egressos o fato de serem sistematicamente avaliados e seu trabalho em sala de aula monitorado quase diariamente.

Planejamos o trabalho coletivamente, temos formação constante, mas somos avaliados semanalmente. O supervisor orienta e acompanha cada módulo trabalhado e a escola (diretor e coordenação pedagógica) avalia o módulo. O professor do Poronga tem um perfil especial, mas a avaliação é importante. (CENPEC, 2007, p. 36).

Talvez esse monitoramento tão contínuo se deva ao fato de os professores serem unidocentes, mesmo assim, não garante uma eficácia na aprendizagem e na superação de limitações. Destaca-se que, uma das principais críticas relacionadas ao Projeto Poronga deve-se a prática da unidocência, pois acredita-se que o professor não é capaz de ministrar aulas com qualidade de todas as disciplinas do currículo do 6º ao 9º ano, e, por conseguinte, os alunos não teriam aprendizagem de qualidade.

A unidocência e o trabalho com séries desseriadas ou multisseriadas, promove uma reflexão acerca da percepção do trabalho do professor e a sua intensificação e complexidade. No tocante à intensificação, não se trata apenas de aumento no tempo de trabalho, mas também da ampliação das tarefas a serem desenvolvidas, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula, desembocando numa diversificação de papéis e responsabilidades. Nessa direção, registro o que consta no relatório de monitoramento da Fundação Roberto Marinho relatado por uma professora do Projeto Poronga. “O trabalho no Projeto Poronga é muito diferente, é muito trabalho, mas é muito



bom”. (FRM, 2010, p. 68). É perceptível que o aumento da carga horária leva a uma sobrecarga do professor, sendo o seu trabalho muito questionado em função das suas múltiplas funções e tarefas, resultando numa desvalorização do trabalho profissional em função dessa precarização.

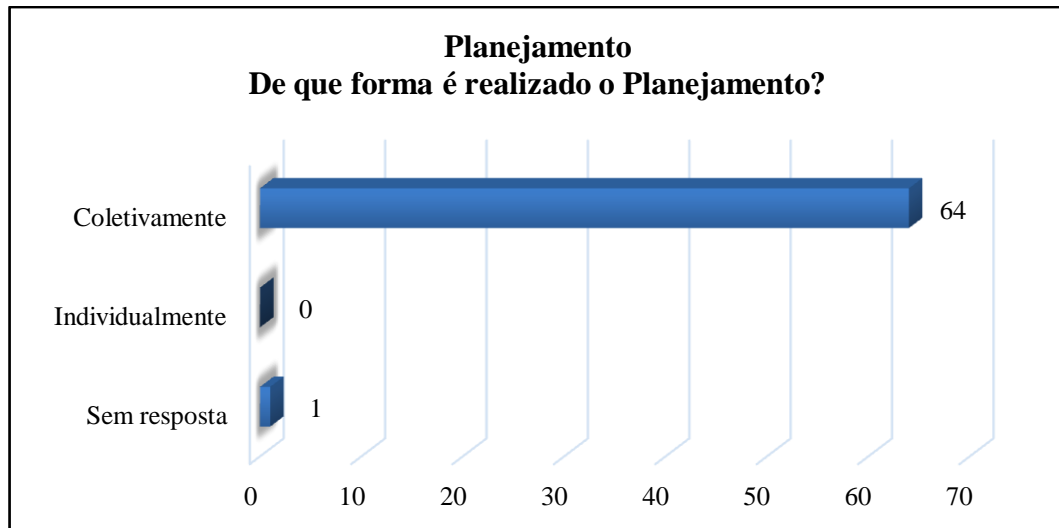
Com o forte incremento das políticas de responsabilização dos professores, esses, cada vez mais vivem um processo de fragmentação identitária que derivam dos conflitos entre as propostas oficiais e as suas concepções pessoais. Esse conflito nutre e mantém o que Oliveira (2010) denomina de desprofissionalização.

Nessa direção, na perspectiva da percepção da profissão docente no Brasil, a autora defende a ideia de que quanto mais diversificados são os encargos e atribuições a que o professor é convocado a responder, mais aumenta o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na grave constatação de que por vezes, ensinar não ocupa a centralidade no ofício do professor. No caso da unidocência, ao que parece, diversas são as suas missões e responsabilidades.

A autora supracitada sugere que condições como essa contribuem para que o professor seja de alguma forma desacreditado e visto como alguém despreparado para ensinar. “A própria busca permanente de mensuração do desempenho dos alunos acaba levando a um sentimento de que é preciso fiscalizar a escola e o trabalho dos professores”. (Oliveira, 2010, p.24).

A assessoria pedagógica prestada pela supervisão do Projeto Poronga, vista como o “amigo crítico” da escola, que apoia, sugere e propõe melhorias na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, sozinha, não é suficiente para garantir que todos os conteúdos sejam desenvolvidos com a máxima qualidade pelo professor unidocente, porém, é inegável que se essa caminhada do professor fosse solitária, os desafios seriam ainda maiores. No gráfico abaixo, estão tabulados aspectos observados pelos professores supervisionados, bem como, a rotina de desenvolvimento do planejamento.

GRÁFICO 6



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2010).

Sobre a etapa de Planejamento das aulas, 64 professores, o equivalente a 98,46%, a realizavam coletivamente. Foi acrescentado no Relatório original a regularidade em que o planejamento ocorre, segundo o documento, quanto à periodicidade, 7,69%, afirmaram que ele ocorre diariamente; 3,07%, quinzenalmente; e 88,9%, semanalmente (Gráfico 6). Parece evidente e com uma aparente regularidade, que o planejamento com os professores e supervisores acontece de maneira coletiva e semanal. Essa prática mencionada nos documentos analisados é considerada positiva. Percebe-se que esse planejamento estrutura o desenvolvimento das aulas a serem aplicadas, de maneira linear, e aparentemente, também se observa uma certa rigidez na sequência de realização dessas etapas. Talvez, nem sempre seguir a sequência pré-estabelecida possibilite ao professor desenvolver um trabalho mais individualizado e coerente com a realidade de sua sala e de seus alunos.

Conforme Veiga (1998, p.32) “Acompanhar as atividades e avaliá-las leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu Projeto Político Pedagógico”. É importante pensar no planejamento como um espaço para discussão e revisão sobre o planejado. Estes espaços de revisão são justamente para se pensar sobre o que vem sendo planejado, discutir os aspectos ligados às dificuldades encontradas, os pontos que precisam ser revistos e retomados e as possíveis mudanças a serem feitas, etc. Esses momentos podem ocorrer individualmente e/ou em grupo, com o apoio da coordenação pedagógica. Como se evidencia, o planejamento acontece frequentemente, visto que se dá semanalmente e tem lugar de centralidade na proposta pedagógica do Projeto Poronga, contudo, seu espaço de discussão e ponto de partida nasce do olhar que se tem a partir da sala

de aula, uma vez que é orientado pelo supervisor específico do Projeto Poronga, que atende a diversas escolas e que nem sempre encontra apoio da direção, e, portanto, por vezes, não estabelece interface com o diretor e sua equipe gestora, conforme mencionado no subitem 3.6 desse capítulo.

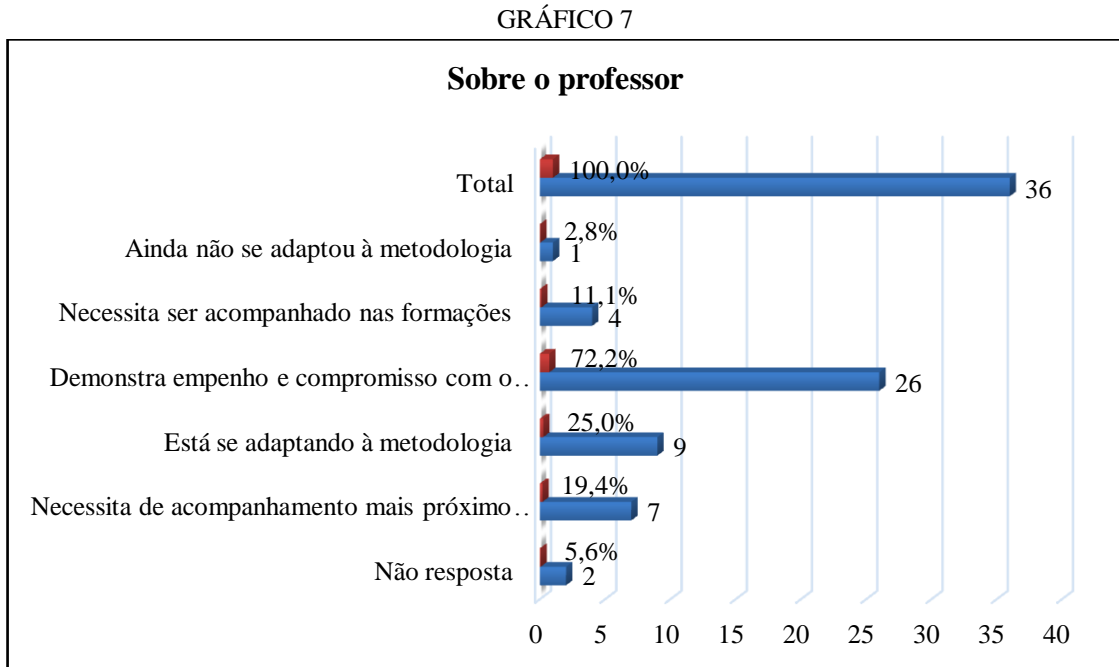
Para Vasconcellos

Planejar é uma atividade que faz parte do ser humano [...]. Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é fazer algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal [...]. Planejar ajuda concretizar o que se almeja (relação teoria/prática); aquele algo que planejamos é possível acontecer: podemos, em certa medida, interferir na realidade [...]. (VASCONCELLOS, 2002, p.16-35).

O planejamento do professor serve de bússola, apontando a direção do ensino, orientando, direcionando os rumos da aprendizagem. Ancorado em Padilha (2001), ocorre também um olhar sobre as relações aluno/aluno, professor/professor, na direção do Projeto Político Pedagógico da Escola. A propósito disso, fundamentado em Vasconcellos (2002), o planejamento docente terá mais coerência e razão de ser se estiver diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ao que se vê, pelo que está posto, nesse aspecto analisado adiante acerca do planejamento, ele não ocorre numa dinâmica rotineira com a escola, o planejamento acontece com o supervisor e o seu conjunto de escolas supervisionadas, ou seja, talvez a construção e a socialização dos planos de aula/planejamento não sejam suficientes para compreender o *lócus* da atividade de cada professor nas suas múltiplas dimensões, especificidades e ambiências. A ação de planejar no ambiente escolar não se restringe em apenas administrar o processo ensino/aprendizagem, mas é necessário considerar o que a escola pensa do aluno e qual a relação que a escola reflete que ele deve estabelecer com a sociedade. Daí, que essa “preparação”, ou mesmo em alguns casos, “regulação” está para além do cumprimento de um rito formal, essa ação é, sobretudo, política, porque evidencia a concepção de cidadão que se pretende formar, e de alguma forma, é definidora da construção identitária da escola, posto que é delineada a partir do contexto do aluno e sua relação social.

### 3.5 Sobre o professor

Quanto ao professor, grande parte, o equivalente a 72,2%, mostra-se empenhada e comprometida com o Projeto, no entender dos consultores da FRM. E ¼ (um quarto) deles ainda está se adaptando à metodologia (Gráfico 7).



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2011).

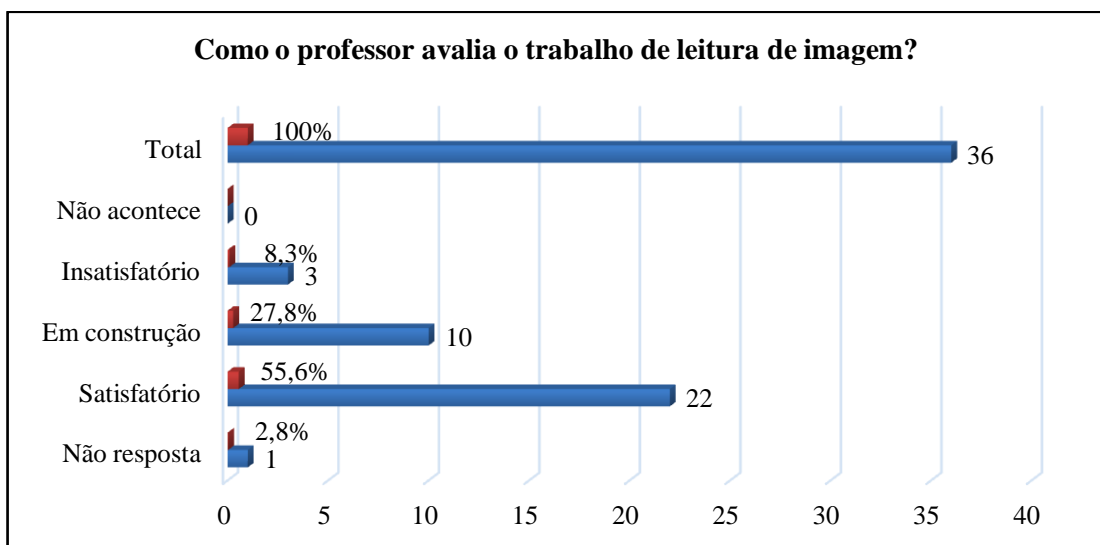
Considerando a atuação de um profissional a partir de uma proposta de ensino pautada na unidocência, exige-se dele conhecimentos além de sua formação acadêmica específica, que ele certamente terá dificuldade de desenvolver rapidamente. Nessa circunstância é necessário o aprendizado mútuo, tanto por parte do professor, na situação de profissional multidisciplinar, como do aluno com as suas várias dificuldades. Sem dúvida, esse é sim um desafio do professor unidocente.

Em relação a isso, na Avaliação de Egressos do CENPEC é dito que

**A polivalência ou a unidocência exige mais do professor, que fica responsável por ensinar todas as matérias.** Isso requer uma formação bastante específica e ao mesmo tempo diversificada. O grupo de professores do Poronga passa por formação continuada e constante acompanhamento, supervisão e avaliação. Isso certamente contribui para a formação de um perfil que, acrescido de características como compromisso, crença na capacidade dos alunos e altas expectativas quanto ao seu desempenho, fazem diferença. (CENPEC, 2007, p. 43, grifo nosso).

Depreende-se que tanto a metodologia telessala, que trabalha com um currículo mais abreviado, quanto a formação de professores em serviço e a própria unicodência, que precisa garantir que os professores ministrem aulas de todos os conteúdos do Ensino Fundamental, são grandes desafios do professor, sobretudo, quando no objetivo da análise percebe-se a constatação do “perfil ideal” do professor do Projeto Poronga, que necessita se adaptar a metodologia e fazer cumprir o rito preconizado por ela, além de evidenciar nessa análise, quando da não adaptação à metodologia, faz-se necessário um acompanhamento na sua rotina diária, bem como durante as formações em serviço, certamente para “tentar garantir” que esse profissional se “adapte” ao prescrito pela Proposta Pedagógica do Projeto.

GRÁFICO 8



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2011).

O percentual que considera satisfatória a leitura de imagem pode ser considerado baixo (55,6%), visto que a leitura de imagem, nessa metodologia, é o cerne da aula, momento em que há a construção do conhecimento pelos alunos (Gráfico 8).

Conforme descrito na dinâmica da telessala (ACRE, 2011a), a sala de aula do Projeto Poronga acontece num espaço previamente preparado, com carteiras em círculo, para que os alunos possam ter uma visão do todo e também para que haja uma interação maior entre eles. Cabe aqui fazer um breve apanhado de como se dá a rotina em uma telessala do Projeto Poronga. Inicia-se a aula com uma atividade integradora, que pode ser um texto reflexivo,

jogo, dinâmica ou outra atividade que o professor acredite que seja adequada e será coordenada por ele, ou pelas equipes de humanização<sup>22</sup>.

Essa atividade, muitas vezes, está vinculada ao conteúdo da teleaula e serve de problematização para iniciá-la. Caso contrário, após a atividade integradora, faz-se uma problematização que é uma forma de chamar a atenção e deixar os alunos curiosos e interessados no conteúdo a ser desenvolvido, trazendo uma reflexão sobre as situações do cotidiano.

A partir dessa motivação, todos assistem ao vídeo, que tem duração em média de quinze minutos, e apresenta de maneira objetiva, mas lúdica, os conteúdos. Terminada a exibição do vídeo, passa-se para a leitura de imagem e nesse momento, o professor é apenas o mediador do processo, fazendo questionamentos e incentivando os alunos a construir os conceitos desenvolvidos na aula.

A rotina mencionada acima é considerada ideal para o desenvolvimento do Projeto Poronga, porém, nem todas são desenvolvidas, pois o tempo da telessala nem sempre possibilita desenvolvê-las na íntegra. A esse aspecto observado, cabe uma avaliação criteriosa, uma vez que, se no momento da leitura de imagem, considerada o ápice da construção do entendimento do assunto abordado na aula, cerca de pouco mais da metade dos alunos afirma ser satisfatório, acredita-se que o entendimento e a sua construção ficam prejudicados, portanto, compromete a aprendizagem.

Talvez restringir o papel do professor a apenas mediador do processo seja complexo e incompleto para analisar e compreender sua função. Ainda que seja admissível pensar no professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não encerra a sua função, nem dá conta de simplificar o trabalho pedagógico que se dá de maneira conjunta, relacional. Para Góes (1991, p.20), “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”. Assim, fica evidente a necessidade de parcerias nas relações pedagógicas com a finalidade de empreender novas condições sociais de desenvolvimento.

O papel do professor configura-se em diversas e variadas funções que são descobertas e empreendidas de acordo com o desenvolvimento do aluno, e conforme baliza Vygotsky (2003), o professor é por excelência o organizador do ambiente social. Nesse sentido, ele destaca a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem. É

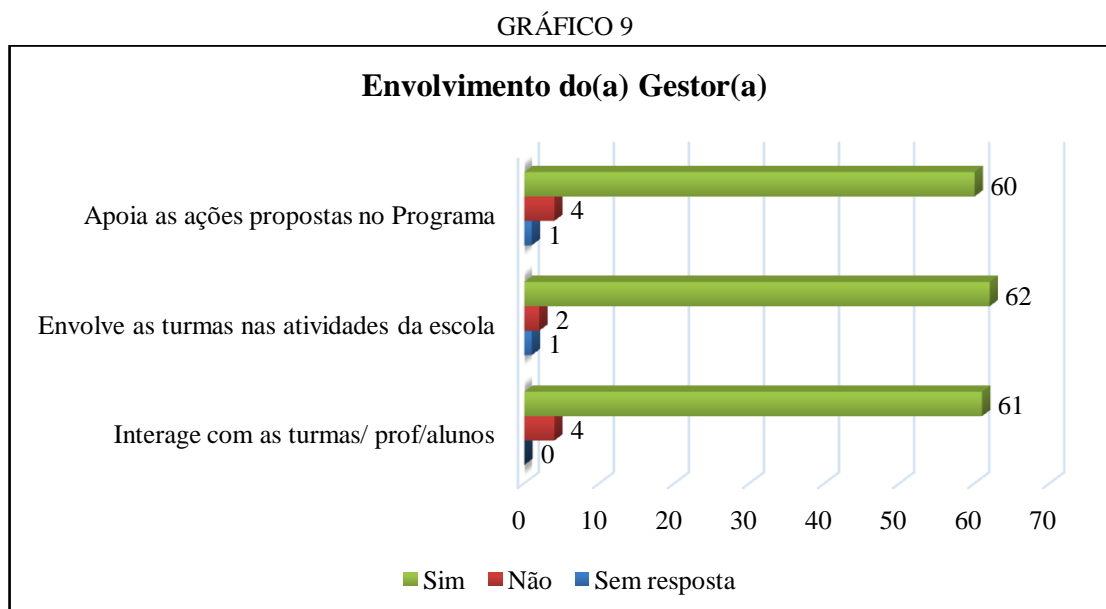
---

<sup>22</sup>As equipes de humanização são responsáveis por ajudarem o professor no andamento do dia a dia da rotina da sala de aula. Cada equipe tem função distinta e com essas funções pretende-se desenvolver competências pessoais, interpessoais e gerenciais, as quais são consideradas adequadas para o mundo do trabalho e sociedade. Suas atribuições constantes na Proposta Pedagógica do Projeto Poronga. (ACRE, 2011a, p. 30-32).

indiscutível a necessidade de ter a clareza de onde se quer chegar, sobre o que ensinar, mas não se pode perder de vista a quem se está ensinando, daí advém o como ensinar. Esses são os diversos elementos que integram o processo de ensino/aprendizagem. O ponto de partida não pode deixar de ser o aluno e a sua realidade, o conhecimento, as diversas estratégias de ensino e o contexto cultural e histórico em que se processam. (Tacca, 2000). Essa percepção do professor como mediador do processo delimita a configuração da identidade do professor e sua profissão.

### 3.6 Sobre o diretor

Também foram analisadas questões relacionadas ao envolvimento do diretor da escola junto aos alunos, professores e equipe do Projeto Poronga, conforme gráfico 9. Para entender melhor a percepção dos reflexos da implantação do Projeto Poronga e, em alguma medida, compreender o processo de recepção dos diretores de escolas quanto à implantação do Projeto Poronga, como outra forma de ensino alternativo para os alunos em distorção idade/série, é necessário considerar o contexto da prática em que se deu esse momento.



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2010).

As avaliações de 60 professores sobre o apoio dos gestores revelaram boa participação e compromisso desses profissionais com o Projeto, cerca de 92,3% (Gráfico 9). Muitos

docentes elogiaram a atuação do gestor e, principalmente, o envolvimento dos alunos nas atividades da escola.

Em apenas duas turmas, correspondendo a 3,07% do total, os gestores não envolviam os alunos do Projeto Poronga nas atividades da escola. Outras quatro turmas, 6,15%, não apresentavam interação entre gestor, professor, alunos e demais turmas da escola.

No relatório de monitoramento da Fundação Robeto Marinho, através do depoimento de uma das professoras visitadas é possível depreender essa falta de apoio e envolvimento. “A nossa turma, às vezes, não é chamada para participar das atividades da escola e a rejeição maior é por parte da coordenação da escola”. (FRM, 2010, p. 82). Nesse sentido, outra professora revela “a gestora está sendo mais presente esse ano. Existe ainda dificuldades de integração com a escola, mas a gestora está agindo no sentido de melhorar a relação do Projeto com a comunidade escolar”. (ibidem, p. 61).

De acordo com o mencionado em Costa (2013), em entrevista realizada com Arnóbio Marques de Almeida em 05 de dezembro de 2012,

O convencimento à adesão a essa nova proposta de ensino foi dado de forma gradativa, como relata o ex-Secretário de Educação: A resistência não foi só na escola, a resistência também existia dentro da Secretaria de Educação, era novo [...]. Com a dificuldade de professores e a tentativa de ter uma visão mais integrada do ensino, a gente resolveu enfrentar isso. E foi uma resistência muito grande. Eu lembro das primeiras reuniões com os diretores de escola, eles não queriam nem pensar no assunto. Então a gente pegou as escolas que tinham a maior defasagem idade/série, por exemplo, Serafim Salgado, escolas muito grandes com os bairros mais pobres. A gente tinha uma defasagem absurda. (COSTA, 2013, p. 43).

A entrevista acima, revela através da fala do ex-Secretário de Educação, Arnóbio Marques uma resistência à aceitação do Projeto Poronga por parte dos diretores das escolas e da própria SEE. Esse cenário reflete a força do contexto de influência tanto dos organismos internacionais e seus “pacotes” de soluções, como da própria Fundação Roberto Marinho, conforme já mencionado anteriormente, que junto com a Secretaria de Educação, iniciou um amplo processo de mobilização de escolas e diretores, naquela ocasião, com o intuito de “sensibilizar” os diretores a aderirem ao Projeto Poronga.

Talvez esse sentimento inicial de rejeição ao Projeto Poronga, conforme demonstrado no Gráfico 9, tenha sido “superado”, contudo, ainda há indícios de não aceitação e falta de integração e apoio, conforme revelado pelos professores.



Segundo Dourado (1998), a gestão democrática ainda está num processo de aprendizado e ainda experimenta a partir da prática social e suas relações, uma autonomia parcial, mas é preciso garantir meios para a participação da comunidade escolar na gestão da escola.

Assim, a gestão da escola ultrapassa apenas a ótica administrativa e deve procurar estimular a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, observando tanto os aspectos financeiros, administrativos, mas, sobretudo, as questões pedagógicas. O diretor, nessa perspectiva, é alguém que promove a divisão de tarefas e estabelece a interlocução entre as ações da escola, família e comunidade, portanto, apoia e envolve toda a comunidade escolar, sem distinção.

Em relação ao gestor escolar, cabe discutir o seu papel frente à construção de uma gestão democrática e as relações de poder dentro das escolas. O processo de democratização precisa levar em conta os espaços de participação no cotidiano escolar. Cabe discutir a autoridade na perspectiva de garantir o funcionamento e a autonomia da escola. Nesse sentido, Paro preceitua

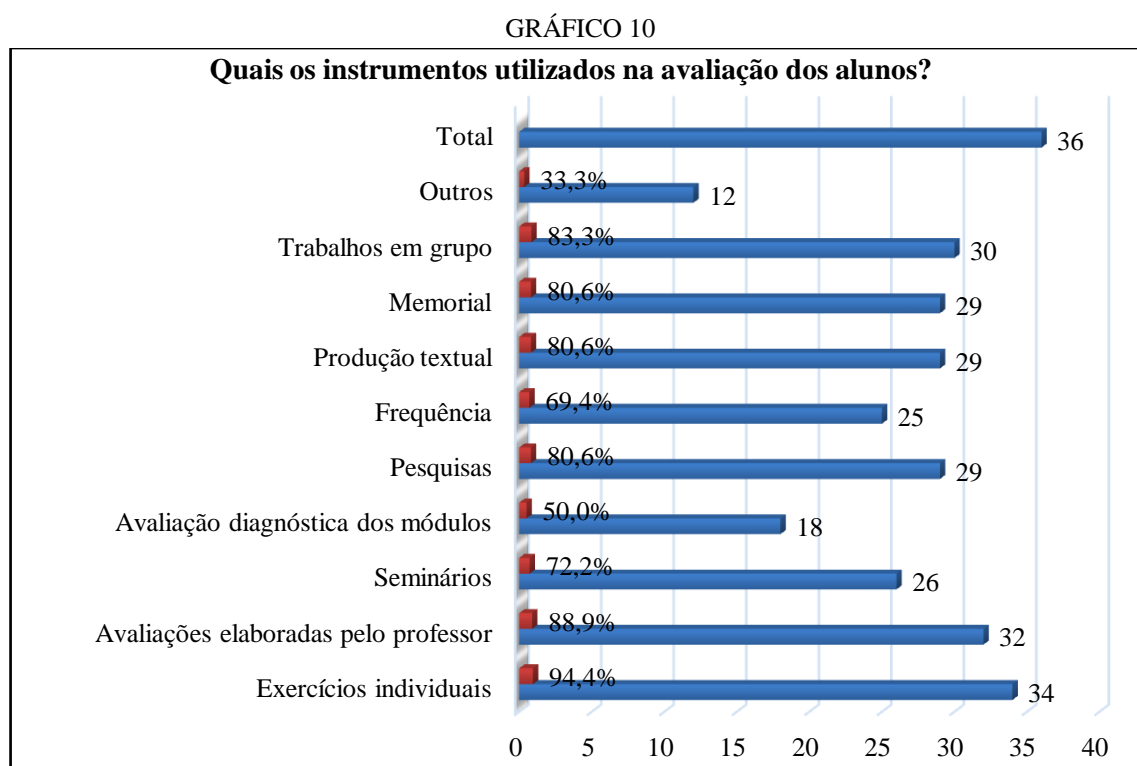
Mas, se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de sonho irrealizável, e não no sentido que falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas dos que os mantêm permanentemente no poder. (PARO, 2005, p.14).

É fundamental manter os espaços de ação colegiada, como o Conselho de Classe e Grêmios Estudantis, garantindo que de fato, sejam interlocutores que contribuem com a escola. Dentre as diversas responsabilidades e tarefas do diretor escolar, a maior delas é garantir que as propostas do Projeto Político Pedagógico da escola aconteçam. Além disso, ao gestor escolar, cabe apoiar as equipes, manter um bom relacionamento com as pessoas envolvidas na comunidade escolar, além de incentivar a formação, administrar os recursos físicos, materiais e patrimoniais. Exercer a liderança pedagógica da escola para que ela funcione numa construção coletiva.

### 3.7 Sobre a avaliação

É latente a preocupação dos sistemas com os resultados, com os números, visto que há uma ênfase nas políticas do Estado avaliador<sup>23</sup>, que prioriza os instrumentos de verificação e medição quantitativa como indicadores de rendimentos do sistema de ensino. Tais indicadores são extraídos dos resultados dos testes que “medem” a aprendizagem dos alunos e o próprio desempenho do professor. Esse quadro complementa a discussão quando se aventa a proletarização do magistério, marcada pela ausência de controle do trabalhador (professor) em relação ao seu próprio processo de trabalho.

A discussão desse subitem se dá a partir da avaliação empreendida no Projeto Poronga, pois é importante entender como esses alunos são avaliados e qual é a perspectiva de avaliação preconizada pelo Projeto.



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2011).

De forma geral, os professores utilizam diversos instrumentos avaliativos. Entre eles, 94,4% optam por exercícios individuais, 88,9% aplicam prova escrita elaborada por eles, as

<sup>23</sup> O Estado Avaliador deixa suas antigas responsabilidades educacionais e se dedica a realizar avaliações periódicas para mensurar resultados, condicionando esses resultados ao cumprimento de metas e objetivos para aquisição de financiamento público.

pesquisas constam no modo de avaliação de 80,6%, enquanto a produção textual e o memorial foram indicados por 80,6% cada (Gráfico 10).

De acordo com o apontado no gráfico acima, é mencionado por 50% dos professores durante a pesquisa, a avaliação diagnóstica dos módulos, o que nos permite inferir que são avaliações institucionais, uma vez que, as avaliações que são elaboradas pelo professor são especificadas no próprio gráfico. Através do que revelou uma professora monitorada sobre os instrumentos utilizados na avaliação é possível confirmar o que diz o gráfico acima. “Os instrumentos utilizados são as provas elaboradas pela coordenação do Projeto, o trabalho das equipes e o comportamento dos alunos”. (FRM, 2010, p. 29). A referida professora também realizava aulas de revisão e uma avaliação escrita, construída por ela.

Nesse sentido, Afonso (2009) adverte que a avaliação pode ser usada como processo de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), tomando como base instrumentos de avaliação estandardizados, isto é, com base num modelo padrão, numa tentativa de justificar o que é feito, associado a isso, essa situação agrava ainda mais quando o resultado do desempenho acadêmico dos alunos, constitui-se critério e medida para avaliar escolas, estabelecer *rankings* e avaliar os próprios professores.

De alguma forma, esses testes uniformes e reducionistas chegaram ao Projeto, na tentativa de classificar e denominar qual seria o padrão de aprendizagem aceita, talvez ele tenha ganho o simpático nome de avaliação diagnóstica do módulo. Os demais instrumentos realizados para avaliar a aprendizagem dos alunos são diversificados e podem ser utilizados em diversos momentos da aula, à exceção do instrumento Frequência. Quase 70% dos professores utilizam a frequência dos alunos para avaliar seu desempenho.

Preocupa o fato de que a avaliação da aprendizagem dos alunos possa acontecer a partir da sua frequência, possivelmente do seu comportamento, atitude ou mesmo participação, prática que se assemelha à avaliação realizada no ensino tradicional. Oportuna é a ponderação de Freitas (2003) sobre o fato da avaliação da aprendizagem estar intimamente associada a valores atribuídos aos alunos, que assim como o aluno, o professor constrói imagens, o que compromete no momento de avaliar.

### **3.8 Resultado final do Projeto Poronga**

De acordo com os resultados do Projeto Poronga, apresentado pela SEE/AC, verifica-se uma média de aproveitamento em torno de 95% dos alunos que iniciaram a correção de fluxo no âmbito do Projeto Poronga, (ACRE, 2015b).

TABELA 12 - RESULTADO FINAL DO PROJETO PORONGA

Ano	Matricula	Aprovação	Aprovação em percentual	Reprovação	Reprovação em percentual	Evasão	Evasão em percentual
2002	2.693	2.630	98,0%	40	1,4%	23	0,6%
2003	2.532	2.400	94,8%	90	3,5%	42	1,7%
2004	1.600	1.475	92,2%	86	5,4%	39	2,4%
2005	1.921	1.778	92,6%	98	5,1%	45	2,3%
2006	1.113	1.017	91,4%	75	6,7%	21	1,9%
2007	1.732	1.615	93,2%	88	5,1%	29	1,7%
2008	2.865	2.659	92,8%	149	5,2%	57	2,0%
2009	2.080	1.986	95,4%	54	2,6%	40	2,0%
2010	1.580	1.531	96,9%	26	1,6%	23	1,5%
2011	1.702	1.677	98,5%	15	0,9%	10	0,6%
2012	2.246	2.201	98,0%	25	1,1%	20	0,9%
2013	1.499	1.473	98,3%	16	1,0%	10	0,7%
2014	2.201	2.084	95,0%	67	3,0%	50	2,0%
2015	2.131	1.998	93,7%	70	3,2%	63	2,9%
Total	27.895	26.524	95,1%	899	3,2%	472	1,7%

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga (2015).

É necessário destacar que não é percebido o decréscimo de matrícula ao longo dos 14 anos registrados acima. Se pensarmos do ponto de vista do objetivo de corrigir a distorção, percebe-se com esses indicadores que vem ocorrendo uma manutenção na média de atendimento ano após ano, o que pode indicar que tem se mantido o fracasso escolar no contexto do ensino regular, o que causa a distorção idade/série.

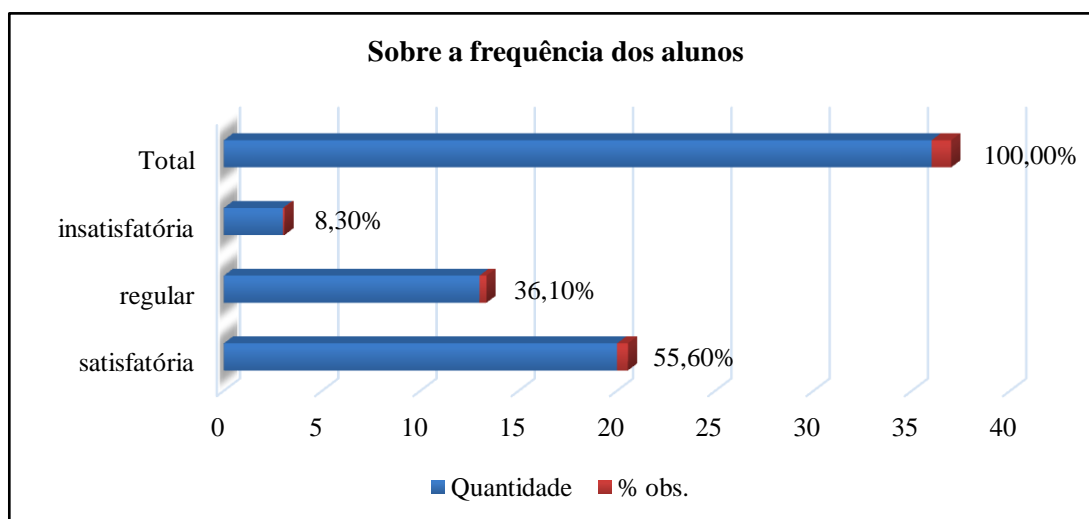
Esses resultados, embora possam demonstrar um dado positivo em relação ao nível de aproveitamento dos alunos concluintes do Projeto, em virtude do percentual de aprovação, precisa ser analisado no que ele representa e se constitui, já que esse efeito é previsível, posto que o principal objetivo do Projeto Poronga é reduzir os índices de distorção idade/série.

A média de aprovação, segundo a tabela acima é de 95%, o que é considerado um índice muito expressivo. A reprovação fica em torno de 3,0%, um indicador considerado baixo e a evasão, menor ainda, cerca de pouco mais de 1,5%. Do ponto de vista dos dados estatísticos, os resultados são bem satisfatórios, posto que o Projeto Poronga já atendeu no período de 2002 a 2015, 27.895 estudantes.

Em relação à frequência dos alunos, o gráfico abaixo demonstra que pouco mais de 50% dos alunos tem uma frequência considerada satisfatória nas telessalas visitadas. Em mais de 36% delas as turmas apresentam frequência regular e pouco mais de 8% são insatisfatórias. Embora os indicadores sejam aceitáveis, considerando o perfil do público que compõe as telessalas, alunos com histórico de sucessivas reprovações, abandono, indisciplina e conflito com a lei, a regularidade da frequência precisa ser enxergada considerando os aspectos

sociais, mas também pedagógicos, sobretudo, esses últimos, olhados por dentro para possibilitar uma avaliação de como a aula está sendo desenvolvida, a integração entre os estudantes, professores, escola, enfim, olhares que são diagnósticos para uma análise que também dê conta das práticas de gestão da sala de aula e de todo o núcleo pedagógico.

GRÁFICO 11

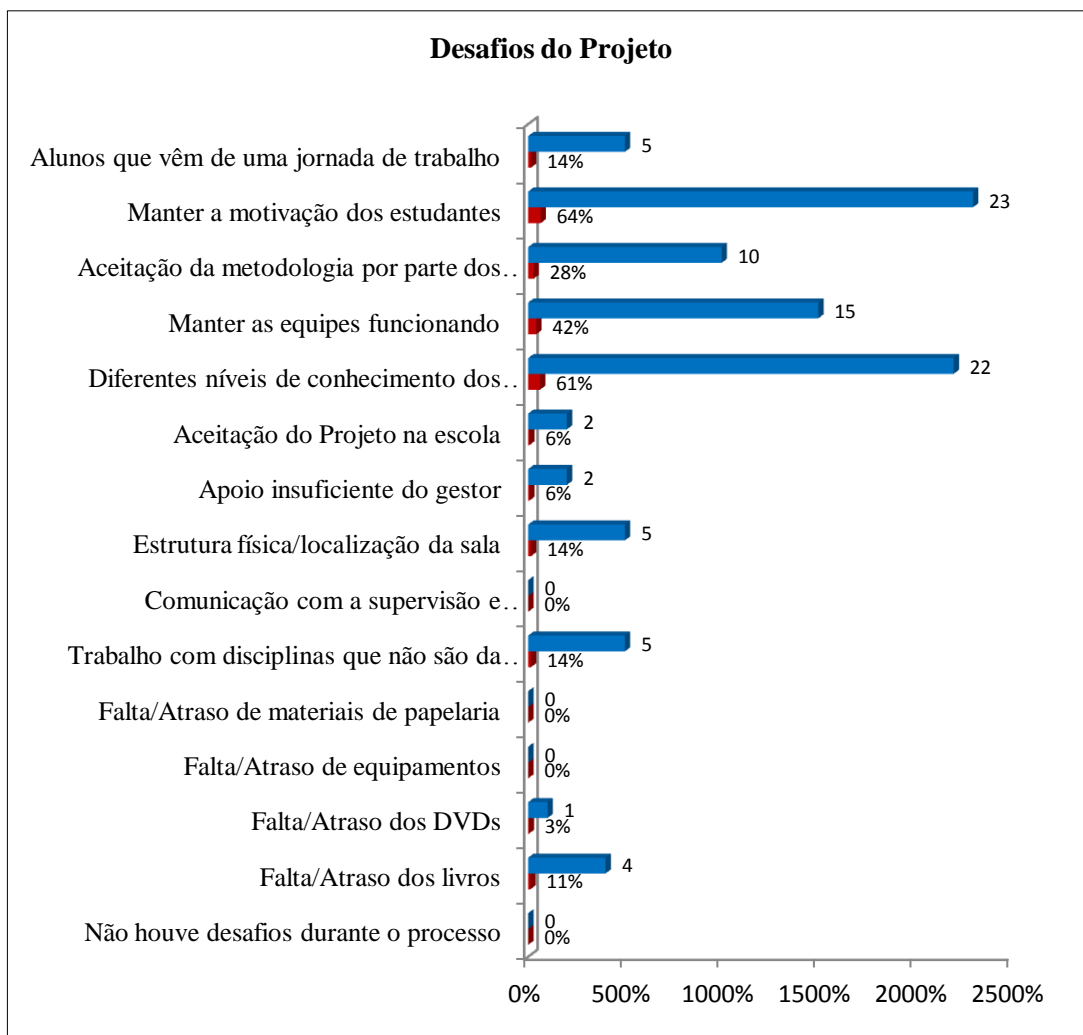


Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2009).

É preciso saber e tentar entender se o que os consultores constataram por ocasião do monitoramento pode ser considerado de fato satisfatório. Pouco mais da metade da frequência observada é considerada satisfatória. Esse indicador, ao que parece, não atende de maneira suficiente, ao se pensar que a frequência adequada é verificada em apenas um pouco mais da metade das turmas, que é regular em menos de 40% das salas e insuficiente em pouco mais de 8%, visto que não chega sequer a 70% do total das turmas monitoradas (Gráfico 11). Talvez o fato de alguns estudantes trabalharem contribua para o desafio de manter uma boa frequência nas telessalas, conforme mencionado por uma professora do Projeto. “[...] algumas alunas trabalham como babá e não são liberadas pelas patroas, quando os alunos não trabalham, eu converso com as famílias, mas nesse caso é diferente”. (FRM, 2010, p. 101). Outra professora reafirma sobre a necessidade de trabalhar afastar os jovens da escola. “[...] durante o “verão”, os alunos assumem trabalhos que dificultam a presença em sala de aula”. (ibidem, p. 108).

Realizou-se ainda registros das telessalas por município. O gráfico seguinte sintetiza os aspectos observados. Os principais desafios encontrados ao longo do Projeto, de acordo com os professores, são a manutenção da motivação dos alunos (64%) e a diversidade de níveis de conhecimento entre eles (61%).

GRÁFICO 12



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2010).

O Gráfico 12 aponta vários desafios preocupantes em relação ao Projeto Poronga, que vai desde o atraso na entrega dos DVDs, livros, estrutura física onde a sala do Poronga está localizada, até o apoio insuficiente por parte do diretor da escola, a não aceitação do Projeto na escola, alunos e sua relação com o mundo do trabalho, que já vêm de uma jornada de trabalho, aceitação da metodologia por parte dos próprios alunos do Projeto, manutenção do funcionamento das equipes de humanização diariamente na telessala, ao lado de dois grandes desafios apontados na observação. Um deles diz respeito aos diferentes níveis de conhecimento apresentados em razão de serem turmas multisseriadas<sup>24</sup>, no sentido de que há alunos oriundos do 5º ano, como pode haver alunos do 6º, 7º ou 8º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, conforme (FRM, 2010, p. 63), uma professora narra: “A falta de

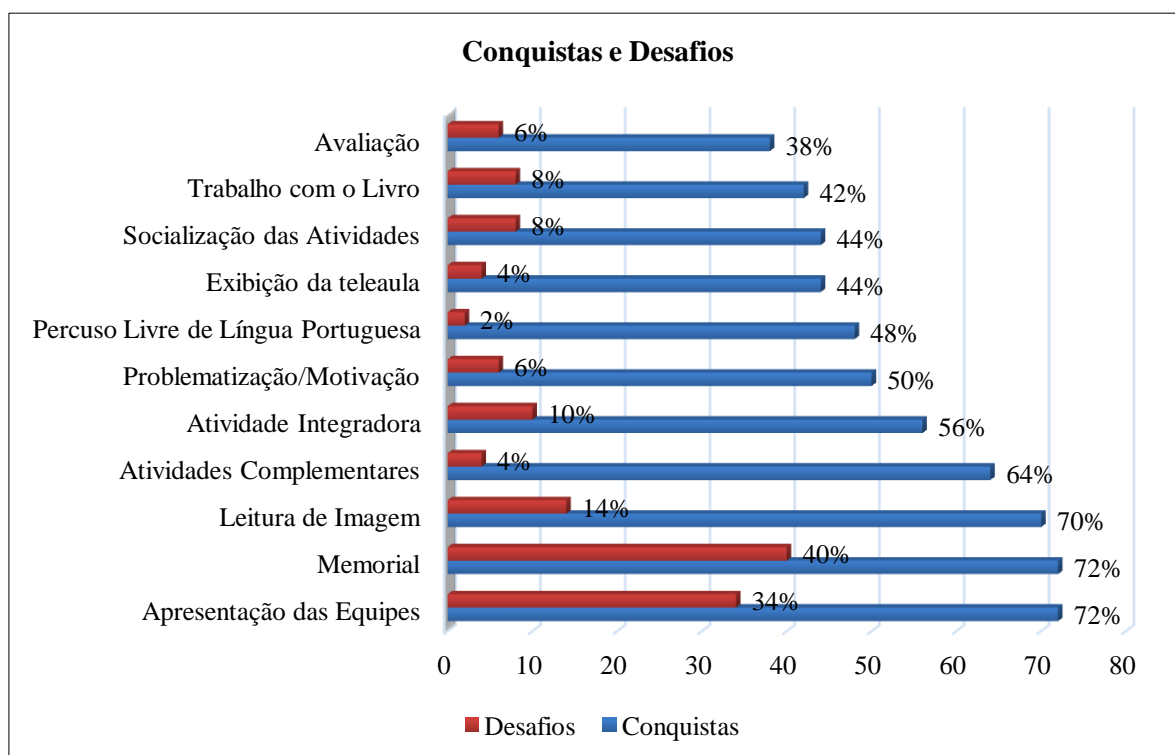
<sup>24</sup>Uma turma multisseriada ou mista é formada por alunos que advém da antiga 4ª série (5º ano) e outros que vinham de um 6º, 7º e 8º ano, em geral são alunos multirrepetentes.

respeito de alguns alunos e a diferença no nível de conhecimentos dos estudantes têm sido alguns dos desafios a serem superados”.

Associado a isso e apontado no monitoramento como um dos principais desafios apontados, destaca-se a manutenção da motivação dos estudantes na turma. Tais desafios nos direcionam a crer que, por mais que a metodologia seja diferenciada das aulas tradicionais, ainda assim não é fácil manter o interesse e entusiasmo dos alunos. Conforme relatado por uma professora: “A principal dificuldade da minha turma é o envolvimento dos alunos, que não demonstram interesse nas atividades”. (FRM, 2010, p. 23).

Das conquistas apontadas no monitoramento, conforme gráfico seguinte, destaca-se: a apresentação das equipes, apontado pelos 36 professores (72%); o Memorial, também citado por 36 educadores (72%); a Leitura de imagem, mencionada por 35 docentes (70%) e as Atividades complementares, escolhida por 32 professores (64%). A principal conquista revelada por ocasião do monitoramento é confirmada através do depoimento de uma professora do Projeto Poronga. “No início os alunos não gostavam de se apresentar com as equipes, mas depois eles passaram a se respeitar mais e conseguiram realizar o trabalhar das equipes”. (FRM, 2010, p. 97).

GRÁFICO 13



Fonte: Relatório da Fundação Roberto Marinho (2011).

Quanto aos desafios mais mencionados (Gráfico 13), foram relacionados os seguintes: Memorial: com 20 menções (40%); Apresentação das equipes: com 17 (34%); Leitura de imagem: com sete (14%) e Atividade integradora: com cinco (10%).

A prática do Memorial do aluno, de acordo com (ACRE, 2012a), serve também como instrumento de avaliação. Com esse recurso, o aluno faz uma autoavaliação do que achou da teleaula, quais foram as dificuldades encontradas e as aprendizagens desenvolvidas. Além disso, ele pode escrever poesias, suas impressões sobre o dia a dia, falar de questões pessoais e de suas expectativas para o futuro. Através do memorial, conhece-se muito a respeito dos alunos, de suas famílias e seus anseios. Verificou-se o que disse uma professora do Projeto Poronga sobre o memorial: “A feitura do memorial é um desafio, pois nem todos realizam. Os meninos enxergam essa atividade como “coisa de menina” ou dizem não gostar de escrever”. (FRM, 2010, p. 69).

Uma questão interessante apresentada no gráfico acima é que, mesmo o Memorial funcionando como uma espécie de “diário”, sendo muito comum o uso por jovens nessa idade, o dado aponta que quase metade da turma não tinha essa prática, talvez pelo fato de que os recursos tecnológicos, como uso dos telefones celulares, acesso fácil à internet e outras mídias, concorram com esse instrumento.

Outro aspecto que ainda se constitui como um desafio é o funcionamento das equipes de humanização: socialização, síntese, coordenação e avaliação. As equipes de humanização são responsáveis por ajudarem o professor no andamento do dia a dia da rotina da sala de aula.

Sobre o funcionamento das equipes, registro a fala de uma professora, que foi algumas vezes mencionada por outros professores quanto à rotina das equipes. “Os alunos não são muito unidos, sendo alguns até mesmo agressivos. Por isso, é muito difícil dividi-los em equipe”. (FRM, 2010, p. 75). É perceptível o desafio quanto ao funcionamento das equipes. Cada equipe tem função distinta, e com essas funções pretende-se desenvolver competências pessoais, interpessoais e gerenciais, as quais são consideradas adequadas para o mundo do trabalho e sociedade. Percebe-se assim que o estímulo, a cooperação e o trabalho coletivo são fortalecidos, considerando que o currículo do telecurso privilegia a preparação para o mundo do trabalho.

A leitura de imagem também foi considerada um desafio. Ela é construída buscando associar imagem, texto e, às vezes, som e sentimentos. São proporcionados materiais visuais como cartazes, tarjetas, jogos, entre outros, para que o aluno, a partir de todos esses estímulos, aprenda o conteúdo e, sobretudo, desenvolva o senso crítico e a capacidade de observar, de



pensar e de falar. É possível que este seja o maior desafio, visto que é nesse momento da aula em que se sistematiza os conteúdos e temas trabalhados.

Quanto à integração, expressa no Gráfico 13, cerca de 10% dos alunos pesquisados não participavam ou participavam de maneira insatisfatória. Pode-se deduzir que esse talvez seja um indicativo interessante, já que a afetividade e a elevação da autoestima tão trabalhadas no Projeto Poronga se dão desde esse momento inicial, quando ocorre a preparação para a problematização da aula, o que significa que ainda precisa ser fortalecido. Esse dado é confirmado por ocasião do monitoramento por uma das professoras monitoradas. “[...] muitos alunos são desatentos e não se concentram durante a exibição das teleaulas. Esse comportamento impacta negativamente na leitura de imagem”. (FRM, 2010, p. 26). Outro depoimento manifesto na mesma direção. “[...] os alunos têm pouca concentração durante a exibição da teleaula, o que compromete a leitura de imagem, eu exibo duas vezes a teleaula para melhorar o entendimento dos alunos”. (FRM, 2010, p. 54).

A opção feita por ocasião dessa pesquisa não permite estabelecer diferenças e semelhanças tão acentuadas entre os dados oficiais e o que seria observado no contexto da prática pela pesquisadora, posto que a pesquisa é de caráter documental, impossibilitando essa constatação. Em relação a identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações e depoimentos, é perceptível que há uma coerência entre os dados obtidos e os discursos expressos nos documentos utilizados durante a pesquisa. Em grande medida, em função das fontes de onde foram extraídos, todos os dados são oficiais, mas coube à pesquisadora compreender as nuances expressos de maneira velada ou textual, fazer inferências com base nos elementos mencionados nos textos, depreender a partir das entrelinhas expressas e subliminares nos documentos à luz dos *contextos de influência*, de *produção de texto* e de *prática* de Ball (1994) e delinear um panorama mesmo que incompleto acerca da política educacional de aceleração da aprendizagem desenvolvida no Acre.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem eternizar-se e substituir o papel do ensino regular.

Talvez o que ainda não esteja encerrado nessa discussão seja o expressivo número de alunos em distorção idade/série ainda permanecer, uma vez que, há políticas no Estado de educação escolar que visam o combate à reprovação, ao abandono, investimento na melhoria do ensino e da aprendizagem, além do incremento no aumento do número de matrículas dos alunos na idade certa. Acrescenta-se a isso o fato de que, há mais de uma década, o Estado

desenvolve uma política própria de correção da distorção e a educação pública acreana ainda apresenta o percentual de 19,3% de alunos em atraso escolar, no segundo segmento do Ensino Fundamental. Diante desse quadro, ainda cabe o questionamento e a problematização acerca do que de fato causa a distorção. Ou ao menos uma análise mais cuidadosa sobre as várias linhas de ação em curso na educação acreana, posto que, várias frentes são adotadas concomitantemente e ainda persiste esse grave problema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora realizada *Projeto Poronga: uma análise da Política Educacional de Aceleração da Aprendizagem* é o resultado de uma busca sucessiva, desencadeada a partir de uma inquietação em relação à série, bem como as estatísticas que originam essa distorção, além dos limites e contradições das políticas desenhadas para atender a esse público. Por mais positivos que possam ser os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola continua produzindo distorção idade/série. Os projetos de correção de fluxo cumprem seu papel ao atender alunos que apresentam distorção entre sua idade e a série que cursam. Desenvolvem metodologias específicas, cujas estratégias se mostram bem-sucedidas na sala de aula e recuperam para o sistema educacional alunos que, de outro modo, dificilmente completariam o ensino fundamental.

As questões que orientam este estudo foram analisadas a partir dos processos de recontextualização, compreensão e leitura da política de criação do Projeto Poronga no estado do Acre, quando iniciada (BALL, 1992; BOWE, 1994; HALL 2005, 2006; MAINARDES, 2006; BAUMAN, 1998, 2005) são as seguintes: Quais são os documentos legais que estabelecem diretrizes, proposta pedagógica, didática e curricular do Projeto Poronga? O que dizem? Que concepções de educação estão embasados os documentos legais? Quais são as estatísticas apresentadas pelo Projeto Poronga? Qual era o contexto político vivido no Acre quando o Projeto Poronga foi elaborado e proposto? Como foram constituídos os grupos elaboradores do Projeto Poronga pelo poder oficial? Quem foi envolvido pelo poder oficial para a elaboração da proposta? Que materiais são utilizados pelo Projeto Poronga? Como os professores significam esse material? Fazem diferente? Têm liberdade para fazer diferente?

No decorrer da pesquisa respondeu-se a esses questionamentos *pari passu*. O primeiro deles fez parte do elenco de documentos constantes no Apêndice A e no corpo da pesquisa, fazendo referência e dialogando diretamente com essas fontes, através da análise das diversas edições das Propostas Pedagógicas, Didáticas e Curriculares do Projeto Poronga, bem como, todos os pareceres e resoluções do Projeto Poronga expedidos pelo Conselho Estadual de Educação do Acre. Os textos mantêm uma coerência, fundamentam-se na mesma direção em todas as versões e a “mudança” foi perceptível, sobretudo, a partir de 2007. A proposta pedagógica é fundamentada numa perspectiva sociointeracionista, compreendendo a educação como atividade de formação humana e de cidadania e com um currículo alinhado ao mundo do trabalho.

Observa-se como crenças e pressupostos as diretrizes gerais e orientadoras do Projeto Poronga, relacionadas às quatro premissas apontadas pela UNESCO como “eixos estruturais da educação: Aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser no exercício da cidadania e da conquista da identidade”, de acordo com (ACRE, 2007a, p. 9). Uma adaptação do que é sugerido por Delors (1998).

As estatísticas mostram que a missão do Projeto Poronga está sendo cumprida: atender os alunos em distorção idade/série, posto que a média de aproveitamento é considerada alta, em torno de 95% de aproveitamento dos estudantes atendidos pelo Projeto. Contudo, analisando o dado por outra perspectiva, é possível depreender que as escolas mantêm a média, ano a ano, do número de alunos matriculados, o que evidencia que as mesmas situações pedagógicas que contribuem para o fracasso escolar têm se mantido, associadas à conservação das questões socioeconômicas também determinantes deste fracasso.

No que diz respeito ao contexto político vivido no período de criação e aos seus elaboradores, o Projeto Poronga foi instituído no primeiro mandato do governador Jorge Viana em 2002, e se mantém até hoje. Os governos da Frente Popular estão há 17 anos ininterruptos administrando o Acre, razão pela qual se mantém as linhas de ação em curso, desde o primeiro mandato ligada à perspectiva de atendimento das políticas compensatórias na área da educação. Noticia-se a partir do Relatório da coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2002b), que a SEE/AC, através do então Secretário de Educação e Esporte da época, Arnóbio Marques, formou uma equipe que viajou para o Maranhão. Após essa viagem foi tomada a decisão de implementar a política de aceleração em Rio Branco, sendo responsáveis por sua construção a Fundação Roberto Marinho e a equipe estadual que coordenava a Projeto Poronga.

O material utilizado são os livros, as teleaulas e a metodologia telessala do Telecurso®, marca registrada da Fundação Roberto Marinho – FRM, desenvolvido pela FRM em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Os professores utilizam de maneira uniforme as teleaulas e livros, conforme calendário próprio do Projeto e seguem o rito da metodologia diariamente, portanto, não têm liberdade para alterar substancialmente as diretrizes da rotina do Projeto. Em geral, o contexto de produção de textos pouco diverge do contexto da prática, quando é reinterpretado.

Utilizou-se como material teórico-metodológico para análise da tradução da política de criação do Projeto Poronga no Acre, em sua completude, a abordagem do ciclo de política (BALL, 1992; Bowe, 1994), tomada como referência por Mainardes (2006), em seus *três contextos articulados: o de influência, o de produção do texto e o da prática*.

As fontes que permitiram a organização dessa pesquisa foram várias, mas predominantemente oriundas da Coordenação do Projeto Poronga em Rio Branco – Acre: relatórios, proposta pedagógica do Projeto, contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho, Governo Federal e Banco Mundial, convênios, planilhas, orçamentos, pareceres, resoluções, além da legislação educacional nacional e acreana produzida no período. No total, analisou-se um conjunto de diversas fontes, assim distribuídas: Propostas Pedagógicas do Projeto Poronga; Orçamentos do Projeto; Relatórios Finais do Projeto Poronga; Contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho; Relatórios da Fundação Roberto Marinho; Acordo de empréstimo celebrado com o Banco Mundial; Convênio celebrado com o Governo Federal, através do Plano de Ações Articuladas; Relatório de Meio Termo do Banco Mundial, Pareceres e Resoluções do Projeto Poronga expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; além de leis e matérias publicadas na imprensa local.

Todo esse levantamento documental (formal ou informal) foi estudado a partir do ciclo de políticas. Essa análise considerou, desde a formulação da política até sua ação propriamente dita, a percepção dos processos de recontextualização, interpretação e tradução registrados na política, interligados aos *três contextos: de influência, de produção do texto e de prática*.

Em coerência com o percurso teórico adotado, na busca de tentar responder as questões de estudo, a abordagem metodológica proposta para essa dissertação relacionou-se diretamente com a formulação dos objetivos específicos. Assim, o primeiro deles procurou examinar os documentos legais que estabelecem diretrizes, normas, proposta pedagógica e curricular do Projeto Poronga, o segundo explicitou como se delineia a perspectiva de inclusão desenhada pelo Projeto Poronga no Estado do Acre e o terceiro analisou os dados, os números sobre a distorção idade/série e os resultados apresentados pelo Projeto Poronga, além da formação de professores, tecendo um olhar sobre o currículo e as questões pedagógicas, uma análise sobre o supervisor, professor, diretor, planejamento, frequência e avaliação dos alunos e, por fim, desvelou-se os diversos contextos que caracterizam essa política, desde sua concepção até a sua implementação. Todos eles, formulados na direção de compreender *os contextos de influência, da produção do texto e de prática*.

O estudo pautou-se, inicialmente, por situar o Projeto Poronga como política pública educacional. Para melhor compreensão acerca da política fez-se necessário elucidar as diferentes políticas públicas implementadas por um governo, descortinando a compreensão de estado e de política, a partir das diferentes visões de sociedade e estado, entendendo que as políticas educacionais originam projetos diferentes de intervenção nesse campo, destacando o

*contexto de influência* e o alcance da Fundação Roberto Marinho e do Banco Mundial no delineamento da política empreendida pela SEE-AC, por meio do Projeto Poronga.

A partir do *contexto da produção de texto*, delineou-se a identidade dos sujeitos que são atendidos pelo Projeto, os estigmas que envolvem tais sujeitos, o perfil dos alunos egressos do programa, além de outras questões que merecem ser conhecidas e estudadas, finalizando a seção com algumas reflexões sobre as intenções, valores e propósitos representados nos discursos presentes nos textos que dão sustentação ao Projeto Poronga.

Considerou-se por ocasião dessa análise, os dados obtidos no levantamento documental, os limites e as possibilidades do Projeto Poronga. A partir do *contexto da prática*, analisou-se as estatísticas anunciadas pelo discurso oficial, o que dizem os dados e os questionamentos que são suscitados a partir dessa análise. Também buscou-se compreender questões relativas à formação continuada de professores do Projeto Poronga, ao currículo, ao planejamento, ao acompanhamento pedagógico, ao envolvimento do gestor, à atuação do supervisor, sobre a avaliação e frequência dos alunos, às questões pedagógicas em geral, conquistas e desafios do Projeto.

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

Numa perspectiva mais ampla, o cumprimento da missão do Poronga no nível do ensino fundamental propiciou a iniciativa de uma continuidade do Poronga no nível de ensino médio também, entretanto, face às demandas atuais, acredita-se que para além de ofertar uma política educacional de aceleração da aprendizagem, os governos, através de políticas públicas consistentes que precisam atuar na direção do enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, e por conseguinte, uma intervenção mais efetiva ligada aos fatores extraescolares que contribuem para o fracasso escolar. Às escolas, por sua vez, caberia uma atuação mais incisiva frente aos fatores intraescolares, na tentativa de diminuir as causas que geram a distorção idade/série, e assim, agir no sentido de interromper o ciclo vicioso: reprovação, abandono e baixo desempenho escolar. Caso ainda persista o fracasso, a política educacional para enfrentar o atraso escolar precisa ser redesenhada e desenvolvida considerando a experiência já vivenciada, mas, sobretudo, ser delineada a partir do protagonismo das escolas acreanas e dos profissionais que fazem parte do cenário educacional local.

Nossa intenção durante todo o estudo foi conhecer a importância da política desenvolvida por meio do Projeto Poronga levantando as suas virtudes, sua relevância como projeto que se propõe a corrigir fluxo escolar e seu alcance social. Contudo, em nenhum momento, perdemos de vista a ideia de revelar suas limitações, de enxergá-lo como uma política compensatória, financiada por agências de fomento internacional, que inegavelmente possuem seus interesses muitas vezes marcados pela visão de educação utilitarista, o que ameaça a ideia de construção de uma educação emancipadora e de qualidade social. Esta continuará a ser nossa busca incessante, reafirmando uma concepção de educação que contribua para a autonomia do ser humano.

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

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em Foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. São Paulo: Ação Educativa, julho de 2005.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 13-29, 2009.
- ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em: <[www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/arnobioalmeidajunior.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/arnobioalmeidajunior.pdf)>. Acesso em: 12 Mar 2015.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jun. 2002.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)**. Série Encontros com a Psicologia. São Paulo-SP: Robe Editorial. 1995.
- ANDREOLI, Antonio I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, Pr., ano II, n. 13, junho 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andriole.htm>. Acesso em: 06 jul. 2007.
- ARNOVE, R.; TORRES, C.A. (Ed.). **Comparative education**. The dialectic of the global and the local. London: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos dos alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. The World Banc sector review. Washington, D. C., 1995. Disponível em:<[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities\\_and\\_Strategies\\_for\\_Ed\\_WB\\_Review.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2013.
- BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.



\_\_\_\_\_. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

\_\_\_\_\_. Big policies/small world: na introduction to international perspectives in education policy. **Compative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 27-43, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Editora Record/CEPAL, 2000.

BONETI, Lindomar W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. IN: AGUIAR, Márcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Cortez, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWE, R.; BALL, S. J.; whith GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. et al. Estado da Arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio de 1983, n. 64.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, nº 249, de 2A8 de dezembro de 2007.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1, nº 212, de 05 de novembro de 2015. **Portaria interministerial nº: 8**, de 5 de novembro de 2015. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=06/11/2015>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. Ed. São Paulo, Ed. da USP, 2008.

CEPAL. **Transformação Produtiva com Equidade**. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

\_\_\_\_\_; UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, agosto 1992.

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

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentindo oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-251.

COSTA, Maria Regiana Araújo da, **Projeto Poronga: entre marcas de fracassos e letramentos**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e identidade), Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa na ação. **Educação e Pesquisa**, vol. 39, núm. 3, 2013.

CURY, C.R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 23, nº 80, p. 169-201, 2002.

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

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DINIZ, D. M. **‘E o que é o professor, na ordem das coisas?’ Docência de primeiras letras no Ceará imperial**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

EDWARDS, R. et al. **Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?** London: Routledge Falmer, 2004.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico**: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª edição. 1982.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out./2015.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003, 96 p.

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

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora (MG): Editora da UFJF, 2005.

GOBERT, MULLER In, VAZ, L.G.D.; **Políticas públicas**. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento acadêmico em ciência da saúde, Educação Física e Esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./1987, p. 47.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓES, M. C. R. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.21-29, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética]

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Vilma. **Incluir para Transformar. Metodologia Telessala em cinco movimentos**. São Paulo: Fundação Roberto Marinho, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n2, p. 201-210, mai-ago. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização de Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HARDMAN, Francisco Foot. **A vingança da Hileia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna.** São Paulo: UNESP, 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1991 e 2000.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>>. Acesso em 15 de jan.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil socioeconômico da maternidade nos Extremos do período reprodutivo**, (primeira versão), Rio de Janeiro, 2005.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A geografia da educação brasileira.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Taxas de distorção idade-série no ensino fundamental**, 2000 a 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[www.edudatabrasil.INEP.gov.br](http://www.edudatabrasil.INEP.gov.br)>. Acesso em 12 de jun./2014.

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

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

\_\_\_\_\_. **Professores Educação Básica.** Microdados Censo dos Profissionais do Magistério. Censo Escolar 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em 30 de jan./2016.

\_\_\_\_\_. **Taxas de distorção idade-série no ensino fundamental**, 2002 a 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <[www.edudatabrasil.INEP.gov.br](http://www.edudatabrasil.INEP.gov.br)> Acesso em 12 de jun./2015.

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

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** 2 ed. São Paulo, Ática, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MELO, L. de. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** 2010. 357 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de distorção idade-série no ensino fundamental 2002-2014.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores>>. Acesso em 10 de nov./2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas.** Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Cleiton de. Municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de. et al. **Municipalização do Ensino no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial – Out. 2005, disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 19 de Nov. de 2015.

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

OLIVEIRA, Dalila. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, especial 1, p.17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF, E. A. S. Gestão das Políticas Educacionais e seus mecanismos de centralização de descentralização: **o desafio do Plano de Ações Articuladas.** Relatório Técnico final da pesquisa realizada em municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

KORITIAKE, L.A. **Atuação dos organismos internacionais na educação**. ANPAE, 2010.

Disponível em:

<<https://www.google.com.br/#q=atua%C3%A7%C3%A3o+dos+organismos+internacionais+na+educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 05 de Out./2015.

KEYNES, John Maynard. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda** (General theory of employment, interest and money). Tradutor: CRUZ, Mário Ribeiro da. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

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

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Paradigm and ideology in educational research: the social functions of the intellectual**. New York: The Falmer Press, 1984.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. LINDBLAD. S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto de 2001.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista **Em. Aberto**: Brasília, v. 17, p. 49-56, jan. 2000.

ROBERTSON, R. **Globalisation: time-space and homogeneityheterogeneity**. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Ed.). **Global modernities**. London: Sage, 1995.

ROCHA, A. C. **Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau**. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, maio de 1983, n. 45.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Edward W. Said; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTIAGO, Silviano. **Vale quanto pesa. Ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, B. S. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado**. In: PEREIRA, L.C.B.; WILHEIM, T.; SOLA, L. (Org.) *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: 2000.

SANTOS, B. S. (Org.) **Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, L.L.C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: Veiga, I.P.A.(org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

TAVARES, José. **A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico**. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997.

TOMASSI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, L.; WARDE M. J; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

#### **Documentos Oficiais do Estado do Acre:**

ACRE. Frente Popular. **A vida vai melhorar (1999/2002)**: Plano de Governo. Mimeo. Rio Branco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual (2008/2011)**. Disponível em:  
<[http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e40638004345cdc6a593bd577be773aa/PPA\\_2008\\_2011.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e40638004345cdc6a593bd577be773aa/PPA_2008_2011.pdf?MOD=AJPERES)>. Acesso em 13/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual (2012/2015)**. Desenvolver e Servir. Disponível em:  
<<http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/7474ce804a993b25a5beade514ecd4ed/PPA+2012-2015+-+release+16out2012+-+19h-web.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em 13/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual (2015/2018)**. Tião Viana e Nazaré Araújo. Disponível em:  
<<http://www.agencia.ac.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Plano-de-Governo-2015-2018.pdf>>. Acesso em 02/04/2016.

#### **Documentos consultados:**

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2002**. 2002a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2003**. 2003a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2004**. 2004a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2005**. 2005a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2006**. 2006a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2007**. 2007a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2008**. 2008a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2009**. 2009a.



ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2010. 2010a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2011. 2011a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2012. 2012a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2013. 2013a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2014. 2014a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2015. 2015a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2002. 2002b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2003. 2003b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2003. 2003b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2004. 2004b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2005. 2005b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2006. 2006b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2007. 2007b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2008. 2008b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2009. 2009b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2010. 2010b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação do Projeto Poronga/2011**. 2011b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação do Projeto Poronga/2012**. 2012b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação do Projeto Poronga/2013**. 2013b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação do Projeto Poronga/2014**. 2014b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação do Projeto Poronga/2014**. 2015b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Monitoramento da Coordenação do Projeto Poronga**. 2002c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Monitoramento da Coordenação do Projeto Poronga**. 2010c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Monitoramento da Coordenação do Projeto Poronga**. 2015c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Formação Continuada da Coordenação do Projeto Poronga**. 2013c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Formação Continuada da Coordenação do Projeto Poronga**. 2015d.

ACRE. **Plano de Ações Articuladas-PAR**. Convênio 806064/2007, FNDE E ACRE, 2007c.

ACRE. **Acordo de Empréstimo** nº 7625/BR-BIRD – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Acre (PROACRE), 2009c.

ACRE. **Relatório de Avaliação de Meio Termo do PROACRE para o Banco Mundial** – ACRE, 2011c.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Avaliação de egressos do Projeto Poronga, 2004**, Relatório resumido, São Paulo, 2007.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, **Caderno de Metodologia**. Ensino Fundamental, 2013.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, **Relatório de Monitoramento** do Projeto Poronga, 2009.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, **Relatório de Monitoramento** do Projeto Poronga, 2010.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, **Relatório de Monitoramento** do Projeto Poronga, 2011.

## APÊNDICE A

### QUADRO CONTENDO AS FONTES DOCUMENTAIS UTILIZADAS NA PESQUISA

ORDEM	ESPECIFICAÇÃO DA FONTE
01	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2002.
02	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2003.
03	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2004.
04	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2005.
05	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2006.
06	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2007.
07	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2008.
08	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2009.
09	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2010.
10	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2011.
11	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2012.
12	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2013.
13	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2014.
14	ACRE, Proposta Pedagógica do Projeto Poronga/2015.
15	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2002.
16	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2003.
17	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2004.
18	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2005.
19	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2006.
20	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2007.
21	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2008.
22	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2009.
23	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2010.
24	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2011.
25	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2012.
26	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2013.

27	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2014.
28	ACRE, Relatório da coordenação do Projeto Poronga/2015.
29	ACRE, Plano Plurianual, (1999/2002).
30	ACRE, Plano Plurianual, (2008/2011).
31	ACRE, Plano Plurianual, (2012/2015).
32	ACRE, Plano Plurianual, (2015/2018).
33	ACRE, Plano de Ações Articuladas/PAR. Convênio 806064/2007.
34	ACRE, Acordo de Empréstimo nº 7625/BR-BIRD – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Acre (PROACRE).
35	ACRE, Relatório de Avaliação de Meio Termo do PROACRE para o Banco Mundial.
36	ACRE, Relatório de Formação do Projeto Poronga, 2013.
37	ACRE, Relatório de Formação do Projeto Poronga, 2015.
38	ACRE, Relatório de Monitoramento do Projeto Poronga, 2010.
39	ACRE, Relatório de Monitoramento do Projeto Poronga, 2015
40	CENPEC, Avaliação de Egressos do Projeto Poronga, 2004, realizada em 2007.
41	FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, Caderno de Metodologia. Ensino Fundamental, 2013.
42	FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, Relatório de Monitoramento do Projeto Poronga/2009.
43	FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, Relatório de Monitoramento do Projeto Poronga/2010.
44	FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, Relatório de Monitoramento do Projeto Poronga/2011.

## ANEXO A



**ESTADO DO ACRE**  
**Secretaria de Estado de Educação e Esporte**  
 Diretoria de Ensino

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu Rúbia de Abreu Cavalcante, Diretora de Ensino da Secretária de Educação, RG: 0272340 CPF: 614.994.712.20, AUTORIZO Emilly Ganum Areal Melo, RG 234955, CPF 484.250.282-72, aluna de Pós-Graduação a nível Stricto Sensu no Mestrado em Educação – MED/UFAC, que compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC/UFAC), na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC, tendo como orientadora a Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo, a realizar e coletar os dados da pesquisa Projeto Poronga: uma política pública de aceleração da aprendizagem. O objetivo da pesquisa é: primariamente analisar a política de aceleração da aprendizagem ofertada aos alunos em distorção idade/série, por intermédio do Projeto Poronga, considerando seu processo de concepção e implementação no âmbito do sistema de ensino do Acre. Em seguida identificar os documentos legais que estabelecem diretrizes, normas, proposta pedagógica e curricular do Projeto Poronga, contratos, relatórios, planilhas, fazendo uso dos dados que dão origem a tais documentos para fins de divulgação.

Explicitar como se delinham a perspectiva de inclusão desenhada pelo Projeto Poronga no Estado do Acre. Levantar e analisar os dados, os números sobre a distorção idade/série e os resultados apresentados pelo Projeto Poronga.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco, 24 de novembro de 2015.

**RÚBIA DE ABREU CAVALCANTE**  
**DIRETORA DE ENSINO/SEE**  
**PORTARIA Nº433/2015**