



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

FABÍOLA CARDOSO CECCHETTI

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADE DE
APRENDIZAGEM (PENOA/SC)**

FLORIANÓPOLIS

2020

FABÍOLA CARDOSO CECCHETTI

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADE DE
APRENDIZAGEM (PENOA/SC)**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cecchetti, Fabíola Cardoso
POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO
ESCOLAR: : UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS
OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM (PENOA/SC) / Fabíola Cardoso
Cecchetti ; orientador, Diana Carvalho de Carvalho, 2020.
118 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. políticas educacionais. 3. fracasso
escolar. 4. ensino fundamental. 5. PENOA/SC. I. de
Carvalho, Diana Carvalho. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Fabíola Cardoso Cecchetti

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADE DE
APRENDIZAGEM (PENOA/SC)**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Dra. Circe Mara Marques
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Prof^a Dra. Cássia Ferri
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof^a Dra. Zenilde Durli
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^a Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Orientadora

Florianópolis, 2020

*É preciso sentir a necessidade da experiência,
da observação, ou seja, a necessidade de sair
de nós próprios, para aceder à escola das
coisas, se as queremos conhecer e
compreender.
(Émile Durkheim)*

AGRADECIMENTOS

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança,
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
(Luís de Camões)

Ao findar de uma trajetória, repleta de mudanças, chega o momento de agradecer!

Tudo que aconteceu desde o início deste sonho de cursar Mestrado em Educação só me fez ter certeza que a vida é um percurso onde temos a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas que chegam para agregar.

Agradeço a minha orientadora Diana Carvalho de Carvalho por ter me ensinado, com toda sua tranquilidade, paciência e sabedoria, o que é ser pesquisadora e me encantar a cada orientação com suas dicas.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Cássia Ferri, Dra. Zenilde Durli, Dra. Circe Mara Marques e Dr. Paulo Hentz, pelas contribuições valiosas ao projeto de pesquisa.

Aos profissionais da escola em que realizei as entrevistas e aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação pela disponibilidade em contribuir com dados tão relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Aos meus professores que, desde a infância até aqui, contribuíram cada um à sua maneira para que eu pudesse construir conhecimentos e alçar voos cada vez mais altos.

Ao meu esposo Elcio Cecchetti, incentivador deste projeto desde “nosso primeiro encontro”. Obrigada por ser meu companheiro, meu amigo, meu parceiro nesta vida. Amo você e a família que estamos construindo.

Ao nosso primeiro filho que não pode vir ao mundo, mas que me tornou uma mulher muito mais forte.

Sou grata também a vinda do nosso pequeno Gabriel, por ter me escolhido como mãe e ter trazido mais alegria aos nossos dias. Você é muito melhor do que eu imaginei, “meu pedacinho”.

Aos meus pais, Arlete e Rogério, que sempre foram incentivadores com relação aos meus estudos. Sou muito grata por vocês me permitirem chegar até aqui! Grata pela vida que me deram.

Aos meus irmãos, Felipe e Petty, meus melhores amigos e sempre orgulhosos pela minha dedicação profissional.

Por último, com certeza não menos importante, preciso agradecer minha tia-avó, Maria de Lourdes, por ter investido na minha educação, desde a primeira série do ensino fundamental. Ela, que nunca mediu esforços para garantir que eu tivesse uniformes, lanche, transporte e os materiais necessários para estudar, agora tem sua sobrinha neta com o título de mestre em educação. Tia Lourdes, o acesso à educação que você me proporcionou ao longo da vida, certamente, é a maior herança que você poderia me deixar. Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação, vinculada a linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta como tema o estudo das políticas públicas para escolarização e enfrentamento do fracasso escolar. A pesquisa tem por objetivo investigar a perspectiva dos profissionais envolvidos com o Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA), em uma escola pública pertencente à Gerência Regional de Educação de Chapecó, acerca dos avanços e desafios decorrentes de seu processo de implementação, no período de 2013 a 2017. Para tanto, são objetivos específicos: contextualizar as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, especialmente aquelas dedicadas ao enfrentamento do fracasso escolar nos Anos Iniciais da escolarização; analisar os documentos oficiais do PENOA, visando o levantamento de seus objetivos, sua abrangência, seu processo de implementação e seus resultados no Estado e, mais especificamente, no âmbito da GERED de Chapecó; e, por fim, analisar a perspectiva dos profissionais envolvidos com as turmas do PENOA, evidenciando os avanços e desafios da sua implementação. De abordagem qualitativa, essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Os procedimentos da pesquisa envolveram levantamento bibliográfico sobre o tema; análise documental, realizada especificamente sobre os documentos oficiais do Programa disponibilizados na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina; entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelo Programa na Secretaria, bem como o diretor, as coordenadoras e duas professoras que atuaram no desenvolvimento do PENOA na escola pesquisada. Para tratamento analítico dos dados, utilizamos o Ciclo de Políticas, teoria criada pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a qual tem sido utilizada amplamente para análise de políticas educacionais no Brasil; bem como a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. A análise dos dados levou à formulação de três categorias de análise, a saber: 1) PENOA: características e organização pedagógicas; 2) PENOA: perfil do público alvo; 3) PENOA: dificuldades, avanços e desafios de sua implementação. Os principais resultados indicam que o que foi previsto no contexto da produção do texto e publicado no documento orientador não conseguiu se implementar no contexto da prática da forma como idealizado, fazendo com que a escola acabasse por encontrar suas próprias soluções para efetivar a política. Observa-se ainda muito presente e naturalizada na realidade escolar a ideia de que o fracasso é responsabilidade individual do estudante que não aprende.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Fracasso escolar; Políticas educacionais, PENOA/Santa Catarina.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research Education and Childhood of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), presents the theme of the study of public policies of schooling and coping with school failure. The research aims to investigate the perspective of professionals involved with the State Program for New Learning Opportunities (PENOA), in a public school belonging to the Regional Management of Education of Chapecó, on the advances and challenges arising from its implementation process, in the period from 2013 to 2017. For that, specific objectives are: contextualize the education's public policies from the 1990's, especially those dedicated to facing school failure from Early Years of schooling; analyze the official documents of PENOA, according to the survey of its objectives, its scope, its implementation process and its results in the state and, more specifically, in the scope of GERED from Chapecó; and, for finish, to analyze the perspective of the professionals involved with the PENOA classes, evidencing the advances and challenges of its implementation. With the qualitative approach, this research characterizes as a case study. The procedures of research involved a bibliographic survey on the theme; documentary analysis, performed specifically on the official documents of the Program available on the website of the State Department of education of Santa Catarina; semi-structured interviews with those responsible for the Program at the Secretariat, how the director, the coordinators and two teachers who worked on the development of PENOA in the school studied. For analytical treatment of data, we use the Policy Cycle, a theory created by English researchers Stephen Ball and Richard Bowe, one that has been used for the analysis of educational policies in Brazil; how too as the content analysis proposed by Laurence Bardin. The analysis of data led to three categories of analysis, the to know: 1) PENOA: pedagogical characteristics and organization; 2) PENOA: profile of the target audience; 3) PENOA: difficulties, advances and challenges in its implementation. The main results indicate that what was foreseen in the context of the production of the text and published in the guiding document was not able to be implemented in the context of the practice as it was intended, causing the school to find its own solutions to effect the policy. It is still very present and naturalized in the school reality the idea that failure is the individual responsibility of the student who does not learn.

Key words: Elementary Education; School failure; Educational policies, PENOA/Santa Catarina.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias Iniciais da Análise de Conteúdo.....	73
Quadro 2- Processo de formação da primeira Categoria Intermediária	74
Quadro 3 - Processo de formação da segunda Categoria Intermediária.....	75
Quadro 4 - Processo de formação da terceira Categoria Intermediária.....	76
Quadro 5 - Processo de formação da quarta Categoria Intermediária.....	76
Quadro 6 - Processo de formação das Categorias Finais.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de situação escolar no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, no Estado de Santa Catarina - ano de 1999.....	35
Tabela 2 - IDEB em Santa Catarina por etapa escolar no período de 2005 a 2017	46
Tabela 3 - Taxa de Rendimento dos Anos Iniciais com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018	48
Tabela 4 - Taxa de Rendimento dos Anos Finais e Ensino Médio com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018	48
Tabela 5 - Taxa de Reprovação dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018	49
Tabela 6 - Percentual de aprovação e reprovação dos alunos que frequentaram PENOA nas diferentes etapas do ensino regular, em 2014, por GERED	62
Tabela 7 - Total de alunos atendidos pelo PENOA por GERED no período de 2013 a 2017. 64	
Tabela 8 - Taxa de aprovação no ensino regular dos alunos que participaram do PENOA, no período de 2014 a 2018	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDL	Câmara de Dirigentes Logistas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CERI	Centro de Pesquisas em Educação e Inovação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFIEE	Conferência Internacional de Especialistas em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica
DEM	Democratas
DIEB	Diretoria de Educação Básica
DIGR	Diretoria de Gestão da Rede Estadual
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GERED	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PENOA	Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNOA	Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SINTE/SC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TPE	Todos pela Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	24
2.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	24
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SÃO A GARANTIA DO SUCESSO ESCOLAR?	29
3 PROGRAMA ESTADUAL NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PENOA/SC	38
3.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PENOA/SC	40
3.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO PENOA/SC	49
4 UMA ANÁLISE DO PENOA SOB A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	69
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	79
4.2.1 PENOA: características e organização pedagógica.....	79
4.2.2 PENOA: perfil do público alvo	84
4.2.3 PENOA: dificuldades, avanços e desafios de sua implementação	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	116
APÊNDICE C – LISTAS DAS EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS NO I CADERNO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO PENOA DE 2014.....	117

1 INTRODUÇÃO

O tema dessa dissertação está relacionado à análise das políticas educacionais de enfrentamento ao fracasso escolar. Do ponto de vista pessoal, essa escolha diz respeito a minha trajetória profissional enquanto professora alfabetizadora, preocupada com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Quando decidi ingressar no curso de Pedagogia, minha motivação inicial era exatamente compreender o que, de fato, acontecia no ambiente escolar, já que apenas algumas crianças conseguiam obter pleno êxito na aprendizagem. Entretanto, percebi que tudo o que havia estudado na graduação era pouco para dar conta da complexidade desse problema. Então, paralelamente ao final da graduação, cursei uma especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, porque sentia necessidade de aperfeiçoar meus conhecimentos acerca de novas estratégias de aprendizagens, que pudessem atender as especificidades do processo vivenciado por cada criança.

No entanto, ao entrar em sala de aula, sempre em classes de alfabetização, percebi que as dificuldades em garantir a aprendizagem efetiva dos alunos permaneciam. Sendo assim, realizei outra especialização, agora em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que tinha por objeto de estudo a aprendizagem humana e a influência do meio em seu desenvolvimento. Este aperfeiçoamento contribuiu para um olhar mais apurado no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e pelas dificuldades que, enquanto professora alfabetizadora, encontrava na busca por estratégias que favorecessem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Em 2014 me efetivei como professora dos Anos Iniciais na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Desde então, continuo encantada pelos estudos sobre o processo de alfabetização e seus desafios no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à aprendizagem das crianças.

Atualmente, percebo a relevância das pesquisas que tomam como objeto de estudo o campo educacional, suas implicações e desafios, levando em consideração o direito à educação e a qualidade do ensino. Desse modo, pesquisar o Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA), enquanto uma política educacional do Estado de Santa Catarina, torna-se relevante no sentido profissional e pessoal, devido, primeiramente, à minha trajetória na escola como alfabetizadora e, também, como uma cidadã que acompanha, dá sentido e significado para as políticas educacionais como um todo. É inquietante perceber o fato de haver tantas políticas públicas com o objetivo de garantir a melhoria na aprendizagem das crianças e, mesmo assim, constatar a continuidade da problemática histórica do fracasso escolar.

Luna (2013, p.21) adverte que “Por mais abrangente que possa ser, uma pesquisa toma sempre um ‘pedaço’, uma amostra de um fenômeno para estudo.” Tenho clareza de que não é possível compreender todas as questões relativas ao fracasso escolar ou a baixa aprendizagem dos estudantes. No entanto, considero pertinente e relevante conhecer um Programa que tem como objetivo suprir as “*lacunas de aprendizagem*”¹ dos alunos, visando contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar os índices da qualidade da educação básica de Santa Catarina. O PENOA foi criado e implementado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) a partir de 2013, funcionando por meio da oferta de aulas com estratégias diferenciadas no contraturno escolar.

Algumas perguntas primordiais guiaram o processo de pesquisa, a saber: Como as políticas públicas educacionais recentes têm enfrentado a questão do fracasso escolar? As políticas públicas educacionais conseguem alcançar, de fato, seus objetivos? Como a escola se apropria das políticas públicas educacionais? Como os professores compreendem, interpretam e põem em prática os pressupostos de tais políticas? Qual é a avaliação dos profissionais que participaram do PENOA sobre a sua efetividade quanto a consecução de seus objetivos?

Apesar de não ter trabalhado com o PENOA, tive alunos das turmas de alfabetização que foram encaminhados para o mesmo. Além disso, o fato de ter trabalhado por um período na própria SED me possibilitou tomar conhecimento dos diversos programas dirigidos para educação catarinense, tal como o PENOA, o Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Educação e, também do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, o qual atuei na função de coordenadora pedagógica.

Foi durante minha passagem pela Secretaria que tive a oportunidade de trabalhar como docente em diversas formações continuadas para professores. Em uma dessas oportunidades, atuei em quatro polos distintos pelo Estado, capacitando os professores que trabalhavam com o PENOA em turmas dos Anos Iniciais. Nesta ocasião, identifiquei a dificuldade por eles encontrada para compreender o objetivo principal do Programa, bem como para desenvolver estratégias de aprendizagem diversificadas que suprissem as “*lacunas de aprendizagem*” dos alunos.

De outra parte, também encontrei professoras alfabetizadoras aposentadas que retornaram à sala de aula para contribuir com a aprendizagem daqueles alunos, tendo como

¹ *Lacunas de aprendizagem* é o termo utilizado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) no documento orientador de criação do Programa Novas Oportunidades (PENOA/SC). O termo se refere ao que o aluno deveria ter aprendido em determinado período do ensino regular e não foi possível, independente do motivo. Neste texto, este termo será escrito em itálico, tendo em vista que não é de nossa autoria.

referência sua experiência em classes de alfabetização. Essas formações ocorreram no ano de 2017 e lembro que os professores que participaram agradeceram imensamente a oportunidade de aprender novas estratégias para utilizar nas aulas com as turmas do PENOA.

Penso que tal experiência permitiu compreender de modo mais próximo da realidade o processo de implantação, funcionamento e apropriação pelos profissionais das políticas educacionais. Concordo com Luna (2013, p.23) quando afirma que, “formalmente falando, não há nada que impeça que um profissional pesquise uma realidade e, ao mesmo tempo, preste serviços aos envolvidos nela. Do meu ponto de vista, este seria o profissional ideal”.

Em relação ao PENOA, este foi criado no ano de 2013, para atender estudantes com “*lacunas de aprendizagem*” no contraturno escolar. A criação de um programa estadual para suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos leva a indagar os motivos pelos quais estes não aprendem e, também, sobre o que seria feito de forma “diferente” para que, de fato, ocorresse a aprendizagem.

Considerando que o PENOA é um dos únicos programas dirigidos ao enfrentamento do fracasso escolar que está em funcionamento desde 2013 na rede estadual de ensino de Santa Catarina, este trabalho busca compreender seu processo de implementação em um caso específico, por meio da escuta dos profissionais envolvidos. Essa possibilidade de investigação foi referendada pelos membros da banca de qualificação, que recomendaram ouvir os profissionais que participaram da implantação e execução do PENOA, afinal foram eles os responsáveis pela tradução de tal política para a realidade concreta daquela escola.

Assim, os profissionais ouvidos no decorrer da pesquisa foram os que atuaram com o PENOA em uma escola pública de abrangência da GERED de Chapecó, cidade que resido atualmente.

Antes de mais nada, como é de praxe no início de um trabalho investigativo, busquei mapear se algum outro pesquisador tomou o PENOA como objeto de estudo. Para isso, consultei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; o Google Acadêmico; o portal da ANPEd e a página da Scielo, utilizando o descritor PENOA (Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem).

No portal da BDTD² encontrei apenas uma dissertação, defendida no ano de 2016, sob o título “*A influência do gabarito de respostas na autocorreção de exercício de interpretação: estudo de caso com estudantes do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem de Santa Catarina*”, cujo objetivo era investigar os comportamentos dos estudantes com

² A BDTD tem por objetivo integrar e disseminar os textos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, proporcionando o acesso gratuito a este conteúdo científico e tecnológico.

dificuldades de aprendizagem, diante da correção das avaliações realizadas por meio de gabarito. Este estudo foi desenvolvido com seis estudantes do 1º ano do ensino médio que cursavam, no contraturno, uma turma do PENOA. O estudo demonstrou que os alunos com dificuldades de aprendizagem fazem suas próprias interpretações textuais. A pesquisadora concluiu que os estudantes confiam no gabarito proposto pelo professor em virtude de sua autoridade, não voltando ao texto para conferir suas respostas, mantendo, assim, uma dependência do professor.

Quando utilizei o descritor PENOA no portal do Google Acadêmico³, sem nenhum outro filtro selecionado, apareceram 58 trabalhos. Ao selecionar o filtro a partir de 2014, ano posterior à implantação do Programa, foi encontrado um total de 24 trabalhos. Dentre eles, diversos trabalhos indicam que as escolas pesquisadas oferecem vagas no PENOA, mencionando sua dimensão e seus objetivos.

Dentre eles, selecionei dois trabalhos de conclusão do curso de especialização em Cultura Digital, realizados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os quais apresentaram a utilização de jogos online para contribuir no processo de ensino aprendizagem. São estudos de casos realizados em escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em turmas do PENOA. Estes dois trabalhos aproximam-se da ideia de que é por meio de estratégias de aprendizagem diferenciadas que podemos garantir a aprendizagem dos alunos.

Nas buscas realizadas tanto no portal da ANPED⁴ quanto na página da Scielo⁵, utilizando o descritor PENOA, não foram encontrados trabalhos publicados.

Completando o mapeamento, na página eletrônica da SED foram encontradas duas publicações: o Documento orientador PENOA⁶, publicado em 2016; e o I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA, editado em 2014 e disponibilizado em meio físico apenas em 2017 para os profissionais da rede estadual de ensino. Este caderno conta com a apresentação de 18 experiências exitosas escritas pelas professoras que atuaram no Programa e, ao final dele, encontram-se gráficos representativos dos resultados alcançados a partir do

³ O Google Acadêmico é um dos produtos da GOOGLE. Nele é possível buscar literatura acadêmica, desde teses, artigos, dissertações, enfim, materiais produzidos por organizações profissionais e/ou acadêmicas.

⁴ A ANPED “é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.” Disponível em <http://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em 10/04/2020

⁵ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em <http://www.scielo.br/?lng=pt> Acesso em 10/04/2020

⁶ O Documento Orientador do PENOA e demais informações estão disponíveis em <http://sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-opportunidades-de-aprendizagem-penoe> Acesso em 14/10/2020

trabalho com os alunos no PENOA, especificamente no ano de 2014. Ambos os documentos são fundamentais para análise das concepções e práticas propostas pelo Programa.

Além do PENOA, foram utilizados os descritores *fracasso escolar* e *políticas públicas* no levantamento bibliográfico realizado. Ao utilizar o primeiro descritor no portal da BDTD, junto com os filtros de dissertação com data de defesa entre os anos 2000 e 2019, apareceram 666 trabalhos. Incluindo no filtro a data de 2015 a 2019, a busca mostrou 111 trabalhos. Considerando o número elevado de trabalhos, acrescentei fracasso escolar como filtro no *assunto* e o resultado foi de 23 dissertações. Por fim, ao aplicar o termo fracasso escolar incluindo o filtro *programa*, a busca totalizou 3 dissertações. Ainda neste portal, concentrando a pesquisa nas teses e utilizando o mesmo descritor, apareceram 119 trabalhos. Utilizando o filtro com a data de 2015 a 2019, a quantidade diminuiu para 28 trabalhos e filtrando ainda pelo *assunto* fracasso escolar, o número reduziu para 7 resultados. A leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas evidenciou a diversidade na abordagem da questão do fracasso escolar, mas uma perspectiva destacou-se como predominante: o fracasso escolar é um tema recorrente tanto no âmbito das pesquisas na área da educação quanto na área da saúde, quando relacionadas às patologias e medicalização. Apenas uma das teses selecionadas procura dar voz aos sujeitos, professores e alunos que participam do processo escolar.

A busca mapeada com o descritor *fracasso escolar* no portal da *Scielo* trouxe 142 artigos. Utilizando o filtro *Brasil*, a quantidade de trabalhos diminuiu para 129, ainda assim uma quantidade considerável. Filtrando ainda pelo idioma *Português*, caiu para 124. Por fim, foi selecionado o ano de publicação entre *2015 a 2019* e, então, a quantidade foi reduzida substancialmente para 23 artigos. A partir da leitura dos resumos, foi possível identificar abordagens diversas sobre o fracasso escolar tais como: a queixa escolar, seus sentidos e abordagens pela ótica dos professores, pais e alunos; a psicologia escolar e/ou a atuação do psicólogo escolar e sua compreensão a partir da dimensão social e histórica na problematização do fracasso escolar; as motivações do fracasso escolar, a relação do mesmo com a violência, estereótipos, autoestima, autoimagem, e seus significados para pais, alunos e professores; políticas e/ou estratégias adotadas para enfrentamento do fracasso escolar: recuperação intensiva, classe de aceleração, progressão continuada, uso de jogos e trabalhos de produção escrita; a questão do pertencimento da família a algum grupo religioso e sua relação com o fracasso escolar, bem como o suposto fracasso escolar de alunos indígenas e sua relação com o processo de leitura e escrita elaborado para alunos não indígenas; perspectivas teóricas de compreensão histórica do termo fracasso escolar no Brasil, o material produzido acerca deste termo ao longo do tempo, bem como a utilização do mesmo nos diagnósticos da educação

básica. Percebemos, a partir desta busca, a amplitude do tema fracasso escolar nas pesquisas e trabalhos científicos, sendo relevante e recorrente na atualidade.

Na busca com o descritor *políticas públicas* no portal da BDTD, encontrei 17.085 dissertações e 5.264 teses. Ao acrescentar o filtro de ano 2015 a 2019, o número reduz para 7.029 dissertações e 2.210 teses. Quando incluído o descritor como *assunto* diminuíram para 805 dissertações e 248 teses. Foi necessário incluir o assunto *educação* no filtro para que os trabalhos ficassem mais direcionados para nosso objetivo de busca. Sendo assim, concluímos a busca com 26 dissertações e 12 teses. Foi possível identificar semelhanças temáticas abrangentes com base na leitura dos respectivos resumos. Os trabalhos tratam sobre as políticas públicas para a educação profissional, para formação de professores; para o ensino médio integrado à educação profissional e sobre o projeto de educação “em tempo integral”. Os demais trabalhos trazem as políticas públicas em diferentes áreas: educação patrimonial, violência nas escolas, adolescentes infratores, identidade de gênero, bolsa família, PIBID, PNAIC, avaliação pela CAPES da pós-graduação brasileira, formação dos docentes para atuar na educação à distância. Com relação às teses, tratam sobre as políticas públicas para educação no campo em diferentes regiões do Brasil; analisam as políticas públicas e suas relações com os indicadores da educação básica; apresentam propostas para o desenvolvimento de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas, relações étnico-raciais, assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã, assentados da Reforma Agrária e portadores de TDAH. A abordagem teórica sobre as políticas públicas, assim como quando realizado a busca pelo escritor fracasso escolar, apontam um campo de discussão muito abrangente.

Na busca com o descritor *políticas públicas* no portal da *Scielo*, encontrei 9.590 artigos. Utilizando o filtro *Brasil*, este número reduziu para 5.005, ao inserir o filtro por data, 2015 a 2018, obtive 1.463 trabalhos. Então, selecionei por *Ciências Humanas* e a busca trouxe 746 resultados. Neste momento foi necessário filtrar por área temática. A primeira foi *Educação e Pesquisa educacional*, com um total de 305 trabalhos e a segunda *Políticas públicas na educação* com 255. Tendo em vista que o número de trabalhos ao final da busca ainda era muito alto, tentei filtrar artigos com o descritor *políticas públicas* no resumo e apareceram 140 resultados, já quando busquei no título, finalmente, obtive apenas 29 artigos. Na leitura dos resumos dos artigos citados, foi possível identificar que a busca com o descritor trouxe as diversas áreas nas quais é possível a reflexão em interlocução com as políticas públicas.

Esse mapeamento foi importante para apresentar um panorama do que já foi pesquisado sobre a temática. Os descritores *fracasso escolar* e *políticas públicas* apresentaram um maior

número de trabalhos, tendo em vista a abrangência dos termos. Considerando que o descritor *PENOA* foi o que teve a menor quantidade de trabalhos encontrados, pode-se afirmar que esta pesquisa se torna ainda mais relevante por se tratar de um tema pouco explorado nas discussões educacionais e que envolve um programa de abrangência estadual, o qual evidencia uma importância para o contexto educacional catarinense, mas que ainda não foi investigado cientificamente de modo suficiente.

Face ao exposto até aqui, o problema de pesquisa ficou assim formulado: **Qual é a perspectiva dos profissionais envolvidos com o PENOA, em uma escola da GERED de Chapecó, acerca dos seus avanços e desafios, no período de 2013 a 2017?**

No intuito de responder a problemática proposta acima, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: **investigar a perspectiva dos profissionais envolvidos com o PENOA, em uma escola da GERED de Chapecó, acerca dos seus avanços e desafios, no período de 2013 a 2017.**

Para complementar e delinear a pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- Contextualizar as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, especialmente aquelas dedicadas ao enfrentamento do fracasso escolar nos Anos Iniciais da escolarização;
- Analisar os documentos oficiais do PENOA, visando o levantamento de seus objetivos, sua abrangência, seu processo de implementação e seus resultados no Estado e, mais especificamente, no âmbito da GERED de Chapecó.
- Analisar a perspectiva dos profissionais envolvidos com as turmas do PENOA, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, evidenciando os avanços e desafios da sua implementação no período de 2013 a 2017.

De acordo com Minayo (2016, p. 14), “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. [...] a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2016, p.15)

Tendo em vista a problemática e os objetivos indicados, este trabalho fará uso da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), essa abordagem possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo observada, permitindo ao pesquisador focar a realidade de forma complexa e contextualizada.

Outra justificativa para a utilização da pesquisa qualitativa refere-se ao caráter predominantemente descritivo dos dados, obtidos através de relatos de pessoas, situações, acontecimentos, depoimentos e extratos de vários tipos de documentos. Desse modo, o pesquisador, ao dispor de maior quantidade de elementos para estudo, tão necessários para retratar a complexidade do cotidiano escolar, poderá identificar o ponto de vista dos participantes, compreendendo os fatores internos e subjetivos, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como um estudo de caso, devido ao seu potencial para estudar as relações que ocorrem dentro de um contexto específico, tal como uma escola. Lüdke e André (1986, p.24) evidenciam que “ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.”

O estudo de caso possibilitou a coleta dos dados necessários para compreender a perspectiva dos profissionais envolvidos com o PENOA na escola pesquisada.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p.18-20), os estudos de caso têm as seguintes características:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Fizemos uso da análise documental que, segundo Lüdke e André (1986, p.38), consiste “[...] 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. Para tanto, analisamos os documentos oficiais do Programa, tal como o Documento orientador do PENOA e o I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA, além dos dados fornecidos pela GERED de Chapecó.

Para dar conta dos objetivos do trabalho, também realizamos entrevistas semiestruturadas, utilizando uma combinação de “perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2016, p. 59). Segundo a autora,

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros; (b) os segundos – que são objetos principais de investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados como “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos”. (MINAYO, 2016, p. 59).

Foram entrevistados dois técnicos responsáveis pela criação do Programa na SED, um diretor, dois assistentes técnico-pedagógico (ATPs), um que atuou como coordenador do PENOA e o outro que acompanhava os Anos Iniciais, bem como professoras que atuaram no PENOA na escola *locus* de pesquisa. A pesquisa focalizou o desenvolvimento do Programa em turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, haja visto que esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como fundamento teórico-metodológico para análise dos dados, fazemos uso da abordagem do Ciclo de políticas, criada por Stephen Ball e Richard Bowe, ambos pesquisadores ingleses da área de Políticas Educacionais. Segundo Duso (2014, p.178), “Esta abordagem [...] apresenta uma possibilidade de um entendimento mais minucioso do processo de políticas, da sua criação até sua efetividade na prática.” Esta escolha deu-se a partir da compreensão de que as políticas são reinterpretadas pelos sujeitos quando se leva em consideração o contexto da prática, não sendo implementadas necessariamente da forma como foram formuladas (MAINARDES, 2013).

Com esta abordagem, se pode entender “a natureza complexa e controversa da política educacional”, caracterizada por “processos micro políticos” e pela “ação dos professores que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 95).

Para tratamento dos dados colhidos pela pesquisa documental e pelas entrevistas semiestruturadas, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin na década de 1970 e comentada por Franco.

De acordo com Franco (2005, p. 13), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. As mensagens estão diretamente vinculadas às condições contextuais de quem as emite e, por sua vez, são carregadas de componentes ideológicos. Portanto, é necessário compreender o significado (generalização) e os sentidos (atribuição de significados

pessoal a partir das representações sociais) atribuídos nas mensagens, o que implicará na comparação textual, em que o pesquisador poderá fazer as devidas inferências.

Por fim, cabe registrar que antes da realização da pesquisa de campo, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina, sendo aprovado conforme Parecer Consubstanciado nº 3.615.669.

O projeto também foi encaminhado à SED, o qual solicitou autorização para realização da pesquisa e disponibilização de dados sobre o PENOA. A SED respondeu por meio do Ofício/Gabs nº 0778/2019, afirmando ser “[...] de parecer favorável à realização da pesquisa, pois cumpre os critérios documentais e trata de tema de grande interesse para a Educação Básica de Santa Catarina.” Neste mesmo documento, a Secretaria indica que todos os documentos protocolados nesta solicitação fossem encaminhados à GERED de Chapecó para as devidas providências. Esta, por sua vez, encaminhou, via e-mail, os dados de acompanhamento do PENOA dos anos de 2013 a 2017 referentes à quantidade de alunos matriculados nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio em âmbito estadual e regional, separados por turma e por escola. Todos estes dados foram de extrema importância para realização deste trabalho.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado *Contextualização das políticas públicas para o enfrentamento do fracasso escolar a partir da década de 1990*, apresenta, primeiramente, uma breve contextualização sobre o fracasso escolar a partir do início do século XX, levando em consideração as pesquisas de Maria Helena de Souza Patto acerca da temática. Em seguida, apresenta em ordem cronológica, a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais que tiveram como foco o enfrentamento do fracasso escolar no país, iniciando com as Classes de Aceleração, em 1997, e chegando até a criação do PENOA em Santa Catarina. Por fim, apresenta a abordagem do Ciclo de Políticas como metodologia de análise do PENOA, entendido como uma política educacional.

O segundo capítulo, *Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA/SC): Análise e Abrangência*, está fundamentado na análise dos documentos oficiais do PENOA, apresentando seus objetivos, sua abrangência e seus resultados parciais. Ainda neste capítulo, o PENOA é analisado levando em consideração os contextos fundamentais da abordagem do Ciclo de Política, sobretudo o contexto de influência e o da produção do texto.

O terceiro capítulo, *Uma análise do PENOA/SC sob a perspectiva dos profissionais envolvidos* analisa o contexto da prática a partir do conteúdo das entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos. As entrevistas foram transcritas e a partir de sua análise foram elencadas as seguintes categorias analíticas: Categoria I -PENOA: características e organização

pedagógica; Categoria II -PENOA: perfil do público alvo, e Categoria III - PENOA dificuldades, avanços e desafios de sua implementação.

Por fim, apresentamos algumas Considerações Finais que são resultado das reflexões e análises realizadas no percurso da pesquisa; as referências, onde estão listadas as fontes utilizadas para a elaboração deste trabalho e, por último, os apêndices, onde estão disponibilizados o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido, o roteiro para a entrevista semiestruturada e a lista de experiências publicada no I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA (2014).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Este capítulo tem por objetivo contextualizar as políticas públicas para o enfrentamento do fracasso escolar a partir da década de 1990. Para tanto, foi dividido em duas partes, a saber: na primeira, é apresentada a contextualização dos estudos sobre o fracasso escolar, tendo como referência principal a obra de Maria Helena de Souza Patto, com o objetivo de conceituar este termo. O mapeamento das referidas políticas públicas a partir da década de 1990 chegando até nossos dias é o foco da segunda parte.

2.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O século XX foi considerado o século da criança. Foi no início deste século que, a partir dos esforços de diversos intelectuais, dentre eles Lourenço filho, houve, no Brasil, a consolidação dos laços entre a Psicologia como ciência e o pensamento educacional (SGANDERLA, 2007). Um dos objetivos principais da Psicologia da Educação, na época, era estudar a criança, especialmente seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo na Biologia seu principal fundamento. Conforme indica Sganderla (2007, p.13),

A Psicologia é uma das ciências que participaram da constituição do pensamento educacional brasileiro desde o início do século XX. No entanto, é apenas a partir do início da década de 1980 que essa relação começa a ser examinada sob bases mais críticas.

A partir do processo de escolarização das crianças, “as questões de inteligência, aprendizagem e das dificuldades individuais passam a ser preocupações centrais para a psicologia e a pedagogia.” (SGANDERLA, 2007, p.30). A criança passou a ser compreendida como um ser ativo, sendo tecidas críticas à forma como acontecia a educação tradicional. Para tanto, a ciência psicológica contribuiu, também, com os estudos acerca dos meios pelos quais se efetiva o processo educacional, ou seja, os métodos de ensino. É neste sentido que se pode considerar que a criança foi o ponto de encontro entre a Pedagogia e a Psicologia.

Em âmbito mundial, é também no início do século XX que as críticas à escola tradicional ganham espaço, devido, em grande parte, a difusão da Escola Nova enquanto tendência pedagógica. Um dos princípios da Escola Nova era a construção do saber, tendo por base a atividade da criança, em que ela mesma experimenta e produz seu conhecimento. Naquele momento histórico e social, a infância estava relacionada diretamente ao desenvolvimento

biológico. A ênfase da Biologia na Educação e sua estreita relação com a Psicologia é destacada por Sganderla (2007, p. 32):

As raízes desse movimento, são oriundas do aumento considerável de escolas no século XIX, o que se traduziu no atendimento a uma clientela de procedências variadas. O aumento do número de alunos instigou a revisão dos procedimentos didáticos que não serviam de maneira igual para todas as crianças. Essas condições geraram uma ciência unitária da criança, a Pedologia, que considerava os aspectos biológicos, psicológicos e educativos em conjunto. Após estudos iniciais, a Pedologia desmembrou-se em dois campos: Biologia Educacional e Psicologia da Educação.

Essa compreensão do desenvolvimento infantil teve consequências na ação pedagógica. As crianças que não acompanhavam a turma na aprendizagem escolar eram avaliadas, primeiramente, por médicos. Eles foram os primeiros que se ocuparam das dificuldades de aprendizagem escolar, como indica Patto (2015). O movimento dos psiquiatras higienistas⁷ para a discussão da saúde, bem como os avanços da Biologia para a compreensão do desenvolvimento favoreceram “[...] o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica”. (PATTO, 2015, p. 65)

Desta forma, muitos psicólogos dedicaram-se na época para pesquisar instrumentos que pudessem avaliar as aptidões das pessoas, independente de influências sociais e econômicas. Nos trinta primeiros anos do século XX, as nomenclaturas destinadas aos alunos que apresentavam dificuldades foram alteradas, a qual foi designada como *criança problema*. A partir de então, as causas desse desajustamento são consideradas como emocionais, sociais e até mesmo intelectuais. Neste sentido, Patto (2015, p.68) nos explica que

De um lado, esse movimento cria uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas; de outro gera uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos. (PATTO, 2015, p.68)

No Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo pelas demais ciências sociais, além da Psicologia, iniciam a partir das décadas de 1970 e 1980. A Sociologia chama a atenção para que seja feita a análise dos efeitos das desigualdades sociais no ensino, como vemos a seguir:

⁷ O movimento higienista teve início em meados do século XIX, com o surgimento da Puericultura. A preocupação dos higienistas estava relacionada a alta mortalidade de crianças na época, e, portanto, procuravam intervir nas condições higiênicas dos ambientes que abrigavam as famílias. Para eles a saúde física, mental e social da população iria garantir o progresso nacional.

[...] há dois tipos de deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um que vai na busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações causa-efeito entre influências negativas de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares. Assim aos estudos assentados nas teorias do capital humano ou da carência cultural sobreveio uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados obtidos nela. Outro movimento se dá como ruptura com a concepção liberal do papel social da escola e foi resultado da ênfase dada aos paradigmas da reprodução no debate acerca das desigualdades educacionais quando da passagem dos anos 1970 para os anos 1980. (PAULLILO, 2017, p. 1258)

A obra *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, publicada pela primeira vez em 1990, foi reeditada e, na sua quarta edição, vinte e cinco anos depois da primeira, a autora destaca que diversas situações denunciadas ainda permanecem do mesmo modo, mesmo diante de tantas políticas educacionais implementadas nos últimos anos. A obra é caracterizada como um “clássico” nas áreas de Educação e Psicologia, justamente pela crítica acerca da visão tradicional da Psicologia, que olha para as incapacidades, inaptidão, dificuldades das crianças, principalmente das classes populares. Apresenta a análise de uma pesquisa de campo realizada com crianças multirrepentes da periferia de São Paulo. Em sua totalidade, a obra é inquietante e instigadora. A autora faz uma revisão da literatura referente as causas das desigualdades educacionais, analisando historicamente as causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares. Considera que os índices de evasão e repetência assumiram grandes proporções ao longo dos anos, precisando de uma análise mais profunda, para além da dimensão apenas da criança que fracassa.

Os depoimentos apresentados na segunda parte da obra são atuais, muitas vezes nem parecendo que foram transcritos da década de 1980. O depoimento da diretora/assessora retrata uma realidade que permanece quase inalterada se fôssemos comparar com uma entrevista feita, supostamente, nos tempos atuais. Os estereótipos destinados às crianças pobres são os mesmos: inadequação da família (pais separados, ausência dos mesmos...), falta de rotina familiar, condições emocionais abaladas pela violência, entre outros. O fundamento teórico-metodológico que orientou a pesquisa é apresentado pela autora:

A adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método ou, mais especificamente, da necessidade de criticar a ciência positiva a partir da filosofia da totalidade. (PATTO, 2015, p. 167-168)

A autora destaca que o fracasso ora é atribuído ao professor que não está preparado, que não possui formação adequada, que não conhece a vida dos alunos, não acredita na capacidade

dos alunos aprenderem; e ora é atribuído as crianças que são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem ou incapazes.

Na época da pesquisa realizada por Patto, as turmas de primeira série eram criadas a partir de critérios específicos de seleção, por exemplo, era de se esperar que a criança que fez pré-escola, normalmente com um caráter preparatório para a alfabetização, teria sucesso, então seu destino era a turma “forte”; já a criança que não havia tido essa preparação chegava na escola em desvantagem e seu destino era a turma “fraca”, a qual nenhuma professora queria escolher “porque dava muito trabalho”. Geralmente, os testes de prontidão eram os critérios utilizados para classificação dos alunos em fortes, médios e fracos. O objetivo era homogeneizar o grupo para permitir que o professor conseguisse desenvolver melhor seu trabalho⁸.

Um destaque interessante nesta obra é o fato de Patto levar em consideração a voz das professoras, gestoras, bem como das famílias e das crianças. A pesquisadora procurou compreender quem eram estas crianças, como e onde viviam. Percebemos que a concepção de fracasso escolar identificada pela autora está muito relacionada com uma visão capitalista e meritocrática:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 2015, p. 74)

O exposto até aqui evidencia que a discussão acerca da temática do fracasso escolar não é atual. Entretanto, por mais que diversas pesquisas em suas diferentes abordagens utilizem este termo como objeto de estudo, “não há uma única explicação do fracasso escolar, que deve ser compreendido a partir de uma perspectiva multidimensional” (ANGELUCCI, *et al*, 2004, p. 22).

Quando falamos em “fracasso”, automaticamente nos remetemos a algo que não deu certo, que não está bom ou encontra-se incompleto. Desta forma, o termo “fracasso escolar” carrega uma carga negativa que afeta diretamente o sujeito a que se destina, como vemos a seguir:

⁸ A dissertação de Sganderla (2007) trata especificamente dos Testes ABC aplicados nesta época e citados por Patto.

O termo 'fracasso escolar' já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno 'fracassado' não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a etiqueta do fracasso for aplicada à escola em seu conjunto porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p. 17)

Assim, o termo fracasso tem sido substituído por outros na literatura da área educacional, tais como: alunos com defasagem, alunos com dificuldades de aprendizagem ou, ainda, alunos sem a preparação suficiente. No entanto, independente da denominação, o público a quem se destina é o mesmo: alunos que não conseguiram se adaptar à escola e, por sua vez, não aprenderam o "suficiente" ou apresentam durante a trajetória escolar dificuldades de aprendizagem, sendo muitas vezes "empurrados" ano a ano para que concluam a etapa e saiam logo da escola.

Diante o exposto até aqui, fica claro que a relevância da problemática do fracasso vai além dos muros da escola, ela reflete diretamente e agrava tantos outros problemas sociais.

Fracasso e exclusão escolar existem em todos os países do mundo e, como nem sempre temos acesso a dados e informações sistematizadas sobre isso, ficamos com uma bela ilusão que somente nós enfrentamos desafios para superá-los. [...] No caso específico do Brasil, o essencial é desmistificar uma série de fatores que acabam por idealizar uma escola e um sujeito aprendente ideal, como se fosse possíveis modelos únicos neste sentido. (BEAUCLAIR, 2008, p. 129)

O estigma do fracasso escolar impõe sofrimento à criança que leva este fardo ao longo da vida, causando prejuízos de ordem emocional, social e profissional. A pretensão da escola tradicional, que idealiza turmas homogêneas, onde todos devem aprender no ritmo e tempo padronizado, precisa ser superada. Não há como esperar homogeneidade na escola, afinal, cada um tem pontos de partidas diferentes. Cada criança vem para a instituição escolar trazendo consigo experiências e vivências particulares. De acordo com Marchesi (2004, p. 30), "Se as condições sociais dos alunos são um claro fator de risco de fracasso escolar, é preciso impulsionar iniciativas que contribuam para resolver a desvantagem social em que vivem".

Alguns estudos contemporâneos consideram que o uso do conceito fracasso escolar esteja inadequado. Como descrito por Coimbra (2008, p. 27), a expressão é muito difundida e "há certa dificuldade em abandoná-la". A autora (2008, p.27) ainda salienta que:

[...] o fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável: a expressão é usada para anunciar tanto a reprovação em uma série quanto a não aquisição de conhecimentos, diz respeito tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprenderam a ler quando aos que fracassam em outras séries.

Isso quer dizer que quanto mais ampla uma categoria, mais polissêmica e ambígua ela é. Deste modo, o uso da expressão fracasso escolar pode “produzir efeitos contraproducentes porque seu uso pode afetar a reputação de uma escola, a moral de um grupo de professores e a autoestima de certos estudantes”. (COIMBRA, 2008, p. 28).

O fracasso escolar, como fenômeno historicamente criado a partir da escolarização, é alvo de discussões e ações que visam a sua superação. Desta forma, ao longo do tempo foram criadas inúmeras políticas públicas para combater o fracasso escolar. No próximo item deste capítulo, vamos analisar estas políticas, instauradas no Brasil, a partir da década de 1990.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SÃO A GARANTIA DO SUCESSO ESCOLAR?

A década de 1990 caracterizou-se pela reforma educacional brasileira, vislumbrada por organismos empresariais nacionais à luz, principalmente, dos princípios e preceitos do Banco Mundial, o qual propunha a qualificação para o trabalho por meio de competências básicas que garantissem a competitividade industrial. Neste sentido, a reforma proposta no início da década estava relacionada não só em reformar a educação e a escola, mas, sim, formar um novo trabalhador para o futuro.

De acordo com Shiroma (2011, p. 230), “dois pontos foram considerados essenciais pelos empresários para uma agenda educacional: a) reconhecimento da centralidade da educação geral nesse novo cenário econômico que se descortinava; b) reconhecimento da ineficácia das políticas educacionais adotadas até então [...]”.

Se adotarmos a ordem cronológica para compreender as políticas públicas educacionais que tiveram como foco o enfrentamento das questões de evasão e repetência no país, cabe destacar que, em 1997, foi instituída no Brasil a política das Classes de Aceleração, com o objetivo de recuperar a trajetória escolar dos alunos com multirrepetência e defasagem idade-série. Esta política foi criada a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a qual previu a aceleração de estudos para alunos com defasagem escolar.

Em Santa Catarina, a pesquisadora Nadir Peixer da Silva (2001), em sua dissertação de Mestrado intitulada “*Alfabetização em classe de aceleração*”, descreveu como este processo se deu em uma escola da rede estadual de ensino, buscando investigar se esta política, de fato, foi promissora em seus objetivos. Segundo a autora, a política que instituiu as Classes de

Aceleração visava diminuir os índices de evasão e reprovação, bem como a distorção idade-série, por meio de condições especiais e de estratégias pedagógicas diferenciadas para que estes alunos pudessem recuperar a sua trajetória escolar, marcada por dificuldades e repetências e, assim, ter o acesso aos conhecimentos científicos necessários para seu desenvolvimento. A autora (2001, p.105) entende que “O fracasso escolar deve ser compreendido, assim, como produto histórico que é (re-)elaborado e (re)articulado nas forças sociais”.

Em seus resultados, Silva evidenciou que a proposta da política de Classe de Aceleração foi elaborada para atender a especificidade dos alunos multirrependentes, mas, na escola onde realizou a observação, tal política não se efetivou. Em sua análise,

Pode-se dizer que houve, apenas, a organização de um grupo de alunos num espaço específico e que eles foram submetidos a uma prática pedagógica descontextualizada, dispersa, isolada que contribuiu ainda mais para sua exclusão, conforme a análise efetivada nos capítulos. É possível afirmar isso, também, pela análise da ata do conselho de classe realizado pela escola no final do ano, para avaliação da aprendizagem desses alunos: dos dezessete alunos que foram matriculados na classe de aceleração, um foi transferido, outro se evadiu, sete reprovaram, quatro foram para segundas séries do ensino fundamental e somente dois alunos foram para a terceira série, os únicos que poderíamos realmente considerar ‘acelerados’, objetivo do projeto que orienta as classes de aceleração. (SILVA, 2001, p. 103)

A autora sugere, nas considerações finais, a organização de momentos de trabalho coletivo para os professores pensarem juntos, trocarem experiências e avaliarem reciprocamente o trabalho desenvolvido na escola.

Outra pesquisadora de Santa Catarina, Sandra Regina Coimbra Mena Barreto (2000), também voltou seu olhar para as Classes de Aceleração de uma escola pertencente à rede municipal de Florianópolis. Apontou em sua dissertação de mestrado que os alunos participantes receberam o rótulo de lentos, carentes, disléxicos, ou seja, termos relacionados a causas neurológicas para justificar a não aprendizagem. Outro aspecto destacado pela investigação foi que o fracasso destes alunos era atribuído à família, considerada como “desestruturada”. São palavras da autora:

Certamente existem aquelas famílias que deixam a criança largada à própria sorte, aquelas que apresentam dificuldades na sua forma de organização, aquelas que por algum motivo, mudam de residência frequentemente, como a família de Luciana. Outras ainda há, com problemas relativos à adição de drogas ou que exigem que seus alunos trabalhem, dificultando a permanência na escola. No entanto, não necessariamente são famílias das camadas populares. Aliás, estudos demonstram que a violência contra a criança, é dos fenômenos mais “democráticos”, e perpassa todas as classes sociais, credos e raças. (BARRETO, 2000, p. 89)

Em seus resultados, a pesquisadora evidenciou que o fracasso escolar é um problema crônico da escola e que as Classes de Aceleração reforçavam a crença da homogeneidade da

aprendizagem. Ela também pesquisou sobre as Classes de Aceleração em sua tese de doutorado, na qual concluiu que

[...] a análise de uma política, seja ela educativa ou de outra natureza, exige que se considerem outras políticas em vigor. No caso de Santa Catarina, só se pode compreender a forma como o programa de aceleração da aprendizagem foi implantado se forem considerados os amplos debates produzidos na rede pública de ensino quando da elaboração da nova Proposta Curricular e a adoção pela SED, naquele período, de uma política de formação e de capacitação continuada de professores. (COIMBRA, 2008, p.108).

Segundo a autora, Santa Catarina buscou elaborar um programa para implantação das Classes de Aceleração que se aproximasse dos princípios da Proposta Curricular que, por sua vez, também estava no auge da sua implementação. As Classes de Aceleração foram, de certa forma, uma espécie de laboratório para a SED colocar em prática as aulas interdisciplinares que era uma das proposições da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).⁹

Em nível nacional, a partir dos anos 2000, houve uma gama de iniciativas em prol da Década da Educação (Art. 87 da LDB). Foi neste contexto que o Ministério da Educação (MEC) oficializou a adesão das metas propostas pelo Todos pela Educação - TPE¹⁰ (2006) no Plano de

⁹ A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) ao longo dos seus quase 30 anos foi produzindo documentos norteadores para o currículo da educação básica no Estado. “As publicações da Proposta Curricular de Santa Catarina são resultado de uma construção coletiva de educadores, cujo processo iniciou-se em 1988, com a sua primeira publicação em 1991 visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. O período de 1988 a 1991 foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretende para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci com a teoria Histórico Cultural. No segundo momento, de 1995 a 1998, aconteceu o aprofundamento e a consolidação deste marco teórico, e a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão. A segunda edição, elaborada pelo Grupo Multidisciplinar e publicada em 1998, constituiu-se de três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. No terceiro momento, de 1999 a 2003 foram produzidos os cadernos "Tempo de Aprender", como também os fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas". Entre os anos de 2003 a 2005, foram produzidos cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Durante o período de 2013 e 2014, em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar, tornou-se necessária a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes. Neste aspecto, competiu à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade de promover este movimento, envolvendo educadores de todo o Estado num trabalho de construção coletiva, garantindo assim a coerência dos pressupostos e a atualização curricular com o êxito necessário.” Disponível em <http://sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014> Acesso em 14/10/2020

¹⁰ O Estatuto Social – Todos pela Educação (TPE), fundado em 2007, é uma associação de fins não econômicos, caráter privado e natureza filantrópica. Tem como apoiadores e mantenedores a Fundação Bradesco, o Itaú Social, a telefônica Vivo, o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Lemann, Instituto Natura, entre outros. Mais informações, consultar a página: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

Desenvolvimento da Educação (PDE). No Estatuto do referido Instituto (2007, p. 01), capítulo II, parágrafo 2º encontram-se descritos os seguintes objetivos:

O TPE tem como objetivos estratégicos:

Articular esforços para que, até 2022, todas as alunos e jovens brasileiros tenham todas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar, recebendo educação de qualidade. Esse grande objetivo foi traduzido em 5 metas:

Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado a sua série.

Meta 4: Todo jovem com ensino médio concluído até 19 anos.

Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem gerido.

O MEC incorporou tais metas em suas políticas e, para aferir os resultados, principalmente da meta 2, foi aplicado a Provinha Brasil, sendo a primeira edição desta avaliação realizada em abril de 2008. A finalidade deste instrumento pedagógico era fornecer dados referentes à aprendizagem dos estudantes, diretamente aos alfabetizadores e gestores, sem fins classificatórios.

Diversos outros programas foram criados pelo MEC com o intuito de garantir uma aprendizagem mais significativa para os alunos em fase de alfabetização, inclusive por meio de propostas de formação docente. Dentre eles, destacam-se o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, lançado em 2001, cujo objetivo era buscar a inovação de metodologias de ensino na alfabetização; o Programa GESTAR I que tinha por finalidade contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica, voltado especificamente para os professores dos Anos Iniciais; o GESTAR II, com os mesmos pressupostos do precedente, mas para atendimento aos professores dos Anos Finais do ensino fundamental; o *Pró-Letramento*, lançado em 2006, que igualmente visava à melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática dos estudantes dos Anos Iniciais do ensino fundamental; o *PRALER* (2006 a 2016), programa de alfabetização inicialmente pensado para as regiões norte e nordeste do País, ofertado em parceria com o Instituto Natura. Posteriormente, o mesmo foi ampliado para as outras regiões do país, sendo renomeado para *Trilha Ancoragem* (2007 a 2011).

Nesse momento, a pedagogia das competências ganhou espaço, sendo considerada a metodologia capaz de resolver os problemas educacionais, como indica Shiroma (2011, p. 228):

Sob esse lema, e sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas dos acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado. Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de ‘eficiência e eficácia’ em seus processos internos. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização

das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os 'atores sociais'.

Em paralelo a estas iniciativas e programas lançados pelo MEC, a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, através da Lei nº 11.274/2006, antecipou a saída dos alunos da educação infantil, submetendo-as ao processo de escolarização aos seis anos de idade. A justificativa para tal ampliação foi a qualificação do ensino e aprendizagem, tendo em vista um maior tempo para a apropriação de conceitos inerente a alfabetização e ao letramento (BRASIL, 2006)

No teor da lei, que altera o Art. 32º da LDB nº 9.394/1996, consta a seguinte redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006).

A antecipação da idade de entrada obrigatória dos alunos no Ensino Fundamental provocou mudanças consideráveis no contexto escolar, cujas orientações gerais foram dadas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, nos seguintes termos:

Art. 30 Os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p. 8).

Além disso, o referido documento aponta a necessidade de as escolas considerarem os três Anos Iniciais do Ensino fundamental como um “bloco pedagógico” ou um “ciclo sequencial não passível de interrupção”, no intuito de ampliar a todos os estudantes o aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Neste sentido, a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental deveria priorizar formas de trabalho com os alunos de modo a promover sua mobilidade na escola, explorando

intensamente diversas linguagens e materiais lúdico-pedagógicos compatíveis com as características próprias da infância.¹¹

Nesse mesmo contexto, em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹² como resultado de um compromisso estabelecido entre governo federal, estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todos os alunos das escolas públicas fossem alfabetizadas até os oito anos de idade (SILVEIRA, et al, 2016).

O PNAIC, como política de formação continuada, foi estruturado em três abordagens: a formação de professores, a disponibilização de materiais didáticos às escolas e a avaliação, proposta em três eixos: processual, realizada continuamente pelos professores junto aos alunos, a Provinha Brasil aplicada ao final do 2º ano e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como resultado do ciclo de alfabetização, aplicada no 3º ano.

No ano de 2013, a ênfase do PNAIC se deu na área da Linguagem e, em 2014, na Matemática. Cada ano de formação contou com uma carga-horária de 120 horas presenciais. Os professores foram divididos em turmas de acordo com o ano em que trabalhavam. O curso tinha por objetivo melhorar a prática dos professores alfabetizadores e, por isso, propunha como ações permanentes o estudo dirigido dos materiais distribuídos na formação, o registro das atividades realizadas em um diário de bordo, a análise e planejamento de atividades de alfabetização (sequências didáticas).

No contexto do PNAIC, a formação dos professores visava compreender a alfabetização na perspectiva do letramento; perceber a importância do registro e da avaliação no ciclo de alfabetização; conhecer e planejar sequências didáticas utilizando os recursos disponibilizados pelo MEC; compreender a importância da literatura e dos jogos e brincadeiras no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética; dentre outros. Além disso, os encontros também se organizavam a partir de algumas atividades permanentes como a leitura deleite; o diário de bordo, o qual continha os registros de todas as ações desenvolvidas nos encontros com o objetivo de retomada no encontro posterior; e, por fim, o estudo dirigido de textos dos cadernos de formação. Para que os professores tivessem a clareza do que ensinar, o MEC produziu documentos que estabeleceram direitos de aprendizagem para cada área do conhecimento, organizados de acordo com os eixos estruturantes. Para demarcar as ênfases de cada direito, criou-se uma escala de desenvolvimento indicada pelas letras I (introduzir), A (ampliar) e C

¹¹Em consonância com Lima (2015), entendemos infância como experiência e não apenas como tempo cronológico, para assim ser possível conhecer a multiplicidade de fatores que incidem e influenciam na construção de uma infância cidadã e compreendida como sujeitos de direitos.

¹² O PNAIC obteve a adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação.

(consolidar) para sinalizar a progressão durante o desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012).

Apesar do investimento em políticas públicas de formação de professores e criação de programas que pudessem melhorar os índices de aprendizagem, as avaliações nacionais e internacionais continuaram demonstrando que muitos alunos chegam ao 5º ano sem saber ler, escrever e calcular com autonomia.

Ao analisarmos o censo escolar do ano 2.000¹³, referente ao ano letivo de 1.999, percebe-se que a rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresentava 23.365 alunos reprovados no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 5.026 afastados por abandono escolar.

Tabela 1 - Indicadores de situação escolar no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, no Estado de Santa Catarina - ano de 1999.

Situação Escolar	Localização e Dependência Administrativa de Santa Catarina				
	Total de SC	Federal	Estadual (SC)	Municipal	Privada
Matriculados	513.301	317	215.677	261.391	35.916
Aprovados	447.801	288	190.435	221.117	35.961
Reprovados	47.781	19	23.365	23.977	420
Afastado por Abandono	10.142	2	5.026	5.024	90
Afastado por transferência	52.959	1	22.511	29.118	1.329

Fonte: tabela elaborada pela autora, com base nos dados do Censo Escolar de 2000. Não foram considerados os estudantes ingressantes após 31/3/1999, bem como os da área rural.

Os dados apresentados acima refletem a dura realidade das escolas catarinenses. A taxa de alunos reprovados aproxima-se dos 12,5% que é um valor significativo quando se trata de alunos reprovados. Koch (2010, p.222) afirma que:

A reprovação escolar é um mal que há várias décadas vem sendo denunciado e que tem favorecido a manutenção da seletividade do ensino público brasileiro. A expansão quantitativa de vagas vem evoluindo no Ensino Fundamental (EF), mas com resultados que não atingem um nível de 'qualidade exigida', favorecendo o surgimento de uma nova categoria de sujeitos, a dos/as reprovados/as e excluídos/as do sistema de ensino [...].

Além da reprovação, outro indicador que chama a atenção é o abandono escolar. Pensar que 5.026 alunos abandonaram a escola em um ano letivo é um dado alarmante, que sinaliza a falta de algum elemento que contribua para a permanência dos alunos na escola. Segundo Paiva

¹³ Optamos por apresentar os dados do Censo de 2000, referente ao ano de 1999, em função da análise de criação das políticas educacionais nesta pesquisa estar datada a partir da década de 1990. Então, nosso objetivo era analisar a melhoria no rendimento desta primeira década de implementação de políticas educacionais com o objetivo de superar o enfrentamento do fracasso escolar.

(1998, p. 77), “a evasão é, na maioria dos casos, consequência da reprovação e repetência sucessivas, aparecendo como abandono que se dá, frequentemente, no final do ano, quando o aluno já sabe que não será aprovado”.

Alinhados com os dados do censo escolar, estão os resultados dos indicadores do sistema educacional brasileiro¹⁴, implementados a partir da década de 1990, os quais apontam problemas severos na eficiência do ensino, relativos às habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Os dados da Prova Brasil 2017, por exemplo, mostram a proporção de alunos com aprendizado adequado¹⁵ a sua etapa escolar. Na competência de leitura e interpretação de textos, 67% dos alunos até o 5º ano aprenderam de forma adequada, e somente 42% até o 9º ano, nesta mesma competência. Com relação à resolução de problemas, 53% responderam adequadamente até o 5º ano e apenas 22% no 9º ano.

As políticas públicas, em geral, são criadas no intuito de solucionar ou ao menos minimizar problemáticas complexas presente nos contextos sociais. No campo educacional não poderia ser diferente. Segundo Mainardes (2018), o termo política educacional é empregado em um sentido mais amplo, sem referir-se a um campo específico ou área de conhecimento. No âmbito educacional, são formuladas “políticas educacionais” que se traduzem em programas ou projetos de ação para os vários âmbitos educativos. Em Stremel (2018, p.4) encontramos o seguinte esclarecimento

Assim, as políticas educacionais constituem-se em instrumentos de poder simbólico, sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público. Nesta perspectiva, as políticas podem produzir, reproduzir ou ampliar desigualdades e hierarquias em vez de efetivamente superá-las.

A afirmação de Stremel (2018) indica que a análise do discurso das políticas educacionais deve estar contextualizada, levando em consideração seus antecedentes, os interesses envolvidos e vislumbrando sua relação com outros contextos, bem como seus impactos na prática social. Mainardes (2011, p. 158) também destaca a preocupação com tais aspectos na análise das políticas:

[...] a análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes

¹⁴ Os indicadores mencionados no texto referem-se aos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em 14 jan. 2019.

¹⁵ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas.

Shiroma (2005) destaca ser necessário compreender de que modo as políticas são elaboradas e como são difundidas no meio social, ou seja, é preciso olhar com novas lentes para todos os aspectos intrínsecos dessas políticas para “ler o que dizem e captar o que não dizem”. A autora chama a atenção para o fato de que, quando as políticas educacionais são criadas, há a necessidade de “olhar” para as mesmas com uma visão crítica e fundamentada nos princípios coerentes da prática pedagógica. Por isso, o que pretendemos aqui é compreender que as políticas educacionais estão diretamente relacionadas com outros campos sociais e, por isso, não podem ser analisadas solitariamente, afinal, estes textos são carregados de sentidos e significados que permeiam as contradições da sociedade, precisando de (re)leitura e (re)interpretação.

Como indica Mainardes (2006, p. 50)

Os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (‘writerly’ e ‘readerly’) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto ‘readerly’ (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor enquanto que um texto ‘writerly’ (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto.

A análise de políticas deve levar em conta, principalmente, a formação do texto e a interpretação que os profissionais que estão na prática fazem dele, relacionando a política com a prática. Tão importante quanto o processo de interpretação das políticas por parte dos profissionais envolvidos, são as relações de resistência, interesses, abandono e conformismo diante os discursos propostos na implementação propriamente dita.

No próximo capítulo trataremos do PENOA enquanto uma política estadual criada e implementada pela SED a partir de 2013. A análise do programa terá como referencial a abordagem do Ciclo de Políticas, com a finalidade de evidenciar o contexto de influência e o contexto da produção do texto. Por fim, no último capítulo desta dissertação, será analisado o contexto da prática a partir da análise das entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos com o programa na escola.

3 PROGRAMA ESTADUAL NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PENOA/SC

Este capítulo tem como foco a análise dos documentos oficiais do PENOA, sendo o documento orientador do programa e o I Caderno de experiências exitosas 2014 – PENOA/SC, visando o levantamento de seus objetivos, sua abrangência, seus resultados parciais no Estado, mais especificamente, na GERED de Chapecó. As entrevistas com os técnicos da SED também farão parte desta análise, que será realizada a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, mobilizando os contextos de influência, produção de texto e da prática.

A abordagem do Ciclo de Políticas nesta pesquisa é concebida como fundamento teórico-metodológico para análise dos dados, pois a mesma possibilita a compreensão mais abrangente do tema, apresentando um olhar minucioso sobre as políticas públicas. Mainardes (2006) explica que, inicialmente, os pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe caracterizaram a análise de políticas por meio de um ciclo contendo três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Entretanto, logo eles perceberam que esta proposição apresentava certa rigidez e este não era o desejo dos mesmos para o ciclo de políticas. Desta forma, em um segundo momento, eles “propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o de influência, o da produção do texto e o da prática” (MAINARDES, 2006, p. 96). Tais contextos não são lineares, mas estão interrelacionados, o que favorece a compreensão dos efeitos dos contextos na política em si, bem como, posteriormente, da sua implementação.

A partir de 1994, os autores Stephen Ball e Richard Bowe ampliaram a categorização do ciclo de políticas incluindo o contexto dos resultados e o da estratégia política. No contexto dos resultados, “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.” A ideia neste contexto é a de que as políticas sejam analisadas a partir dos efeitos que conseguiram proporcionar, saindo da perspectiva apenas de visualizar os resultados. Trata-se de considerar o impacto das políticas no contexto da prática. Com relação à análise feita pelo ciclo de políticas no contexto dos resultados, pode envolver dados estatísticos de diferentes situações pesquisadas. Entretanto, o que se sugere olhar neste contexto, de acordo com Mainardes (2006, p. 60) é

a reflexão profunda sobre questões conjunturais sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

O último contexto é o da estratégia política, o qual identifica as atividades necessárias para gerenciar os problemas identificados pela política educacional, tendo em vista que o processo político é multifacetado e precisa estabelecer ligação entre os contextos macro e micro.

O referencial teórico do ciclo de políticas para análise da implementação de projetos/programas proporciona “instrumentos analíticos para análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados)” (MAINARDES, 2006, p. 58). Vale ressaltar que qualquer teoria possui fragilidades e lacunas que precisam ser consideradas pelo pesquisador no decorrer do texto. Sendo assim, para utilização do Ciclo de Políticas, é preciso que o pesquisador considere fatores macro e micro e as interações entre os contextos mencionados. Foi devido a isso que se fez importante a contextualização das políticas para enfrentamento do fracasso escolar datadas a partir dos anos 1990, as quais foram citadas e descritas no capítulo anterior desta dissertação.

Para iniciar esta análise, primeiramente vamos situar o que acontecia no contexto político que antecedeu a criação do PENOA. Em seguida, vamos buscar no IDEB e no Censo escolar dados que possam contribuir para esta análise do contexto de influência do Programa.

A segunda parte deste capítulo tem como proposta analisar o contexto da produção do texto. Para tanto, utilizamos de entrevistas semiestruturadas realizadas com os técnicos da SED que foram os responsáveis pela criação e acompanhamento da implementação do Programa, bem como o documento orientador e o I Caderno de experiências exitosas 2014 – PENOA/SC. O objetivo de fazer as entrevistas é poder comparar o que os técnicos dizem com o que, de fato, consta nos documentos oficiais.

Por fim, com base no interesse no contexto da prática, esta pesquisa pretende, por meio do Ciclo de Políticas, compreender o modo que os profissionais reinterpretaram o PENOA, analisando os avanços e desafios desta implementação nos anos de 2013 a 2017, a partir do estudo de caso em uma escola da GERED de Chapecó. Em Mainardes (2006, p.60) encontramos a seguinte explicação

Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais, e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências, etc.

Desta forma, o contexto da prática será alvo de estudo no último capítulo desta dissertação, o qual realizará a análise das entrevistas com os profissionais envolvidos, sendo duas coordenadoras, um diretor e duas professoras que atuaram com o PENOA.

3.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PENOA/SC

O contexto de influência, como o próprio nome já evidencia, está relacionado ao modo como os grupos se articulam politicamente para influenciar as definições educacionais. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 97).

As políticas públicas são estabelecidas a partir de relações de poder, que atuam no contexto de influência. Como nos esclarece Duso (2014, p. 180), “a relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social.” Estas políticas educacionais, pautadas sob a ótica do capitalismo, disseminam a valorização do desenvolvimento do capital humano, numa relação econômica entre custo e benefício. A educação transforma-se em um produto meramente consumível. (DUSO, 2014).

Para difusão ideológica deste modelo de desenvolvimento, foram criadas pelos países desenvolvidos e pela própria ONU, uma série de programas e organismos especiais para tratar dos problemas econômicos, sociais e ambientais de modo a manter o equilíbrio financeiro. Dentre esses, pode-se citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Programa das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE), dentre muitos outros. Em relação a isso, Duso (2014, p.184) explica que

É importante ressaltar que o Banco Mundial chega no interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico dilui-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Todos esses organismos exercem grandes influências no cenário internacional e atuam com mecanismos de regulação em diferentes instâncias sociais, dentre elas a educação. Inúmeros pesquisadores como Lauglo (1997), Oliveira (1998), Tommasi, Warde e Haddad (2000), Altmann (2002), Robertson e Dale (2001), Shiroma e Evangelista (2011) e Maués (2011), dentre outros, tem analisado e verificado a influência destas agências na constituição das políticas educacionais, tanto para a educação básica quanto ao ensino superior, bem como

nas políticas de formação e carreira docente, nos sistemas cada vez mais padronizados de avaliação e de organização curricular.

Na avaliação do PISA 2006, Santa Catarina destacou-se obtendo médias 427 em Ciências, 413 em Matemática e 431 em Leitura, índices superiores à média nacional e à maioria dos Estados brasileiros (INEP, 2008). Sabedor disso, o Governo do Estado de Santa Catarina realizou várias reuniões com a Diretoria de Educação da OCDE, com o objetivo de tornar o Estado uma região separada na avaliação do PISA 2012, porque havia o interesse de comparar os resultados do teste com os índices obtidos em outros países. Por isso, em 2008, técnicos da OCDE visitaram Santa Catarina e representantes do Governo foram até a sede da Organização, em Paris. Contudo, somente em 2009, o então Governador do Estado, Luiz Henrique da Silveira, comunicou oficialmente que Santa Catarina se habilitava a participar da próxima edição do PISA, em 2012, como uma região separada.¹⁶

A partir de então, medidas pedagógicas e programas voltados à leitura foram implementados pela Secretaria de Estado de Educação, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a consequente elevação das médias já no PISA 2009, que foi realizado em 28 escolas da rede estadual de ensino, 05 da rede municipal e 05 da rede privada.

No Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Educação em Santa Catarina, elaborado conjuntamente pela OCDE e pela SED, foram definidos três projetos estratégicos para serem executados nos anos de 2009 e 2010, como vemos a seguir.

No Projeto I: *Avaliação Internacional dos Estudantes de Santa Catarina no PISA 2012*, o objetivo era avaliar os alunos catarinenses com idade de 15 anos em testes de padrão internacional para obter dados da educação de Santa Catarina como uma região separada, e assim, poder compará-la com o Brasil e outros países integrantes da OCDE.

No entanto, quanto à realização do Projeto I, embora o Governo tenha feito os pagamentos necessários, Santa Catarina não foi tratada como região em separado no PISA 2012. Teria sido por causa da mudança da gestão administrativa do Estado e da própria SED? Não houve mais interesse por parte das partes envolvidas? Como não se cumpriu o previsto, os cofres públicos foram ressarcidos? São questões que ficam pendentes a serem respondidas.

O Projeto II: *Conferência Internacional de Especialistas em Educação: A Escola do Futuro, Hoje*, tratava-se de um evento para examinar indicadores internacionais sobre as necessidades educacionais da geração digital, enfatizando como elas afetam os índices de

¹⁶ Estas informações relevantes para o contexto de influência estão baseadas em meu acervo pessoal e no conhecimento adquirido no período em que trabalhei na SED.

desempenho, bem como para socializar experiências e estudos bem sucedidos sobre modelos de aprendizagem embasados no uso intensivo de tecnologias digitais. O evento foi realizado pelo Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI) da OCDE e o Estado de Santa Catarina, nos dias 18 e 20 de novembro de 2009, em Florianópolis.

Para apresentar as experiências bem sucedidas de países membros da OCDE, sobre o uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem em escolas, estiveram presentes 18 especialistas de 13 países, debatendo com representantes brasileiros e membros de instituições educacionais catarinenses. Como resultado da Conferência, foi publicado o Relatório Inspirado pela Tecnologia, Impulsionado pela Pedagogia: uma abordagem sistêmica para inovações escolares de base tecnológica, o qual procura destacar “questões centrais que são relevantes para uma melhor compreensão de como uma abordagem sistêmica das inovações escolares de base tecnológica pode contribuir para uma educação de qualidade para todos, promovendo um sistema de educação mais igualitário e efetivo” (OCDE, 2010).

Por fim, o Projeto III: *Avaliação da Política de Educação em Santa Catarina* tinha por finalidade examinar a situação da educação básica e superior catarinense, principalmente no que diz respeito ao corpo docente e discente, financiamento, qualidade de ensino, pesquisa e internacionalização, identificando pontos fortes e aspectos a serem melhorados.

Para o desenvolvimento do projeto III, em agosto de 2009, realizou-se as visitas dos avaliadores da OCDE às instituições educativas de Santa Catarina. Para realizar as visitas técnicas, vieram 10 especialistas internacionais, os quais, acompanhados por diretores e gerentes da SED, e subdivididos em três grupos, estiveram em aproximadamente 70 instituições, de todas as regiões do Estado, por duas semanas. Visitaram escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; escolas indígenas, casas familiares rurais, centros de educação profissional (CEDUPs), universidades, tanto da rede pública, quanto privada. Nestes encontros, as equipes dialogaram com diretores, professores, alunos e pais, bem como autoridades locais e demais instituições educacionais, tais como ACAFE, FIESC, CDLs e o SINTE.

O planejamento desta ação iniciou com o envio de um Relatório Preliminar sobre a realidade educacional catarinense, organizado pela própria SED, que circulou entre os membros da equipe OCDE. Antes de iniciar o processo avaliativo, a equipe de avaliação foi recepcionada pelo Secretário de Estado de Educação da época, Paulo Roberto Bauer, e demais diretores e gerentes da SED.

Ao regressar a Florianópolis, foram realizadas uma série de reuniões com o Conselho Estadual de Educação e dirigentes da SED, que forneceram outros indicadores, dados e documentos sobre o sistema educativo catarinense.

Nos dias 01 e 02 de setembro de 2010, foi realizado em Florianópolis, a II Conferência Internacional de Especialistas em Educação (CONFIEE), com o tema: Desafios e Rumos da Educação. Na oportunidade, representantes da OCDE apresentaram os resultados da avaliação das políticas e da gestão do sistema catarinense de educação.

O documento intitulado Avaliações de Políticas Nacionais de Educação- Estado de Santa Catarina, Brasil (OCDE, 2010)¹⁷, apresenta uma análise dos principais segmentos educacionais catarinenses, com recomendações feitas pelos especialistas internacionais para o “futuro de Santa Catarina”.

O Relatório foi distribuído pela SED às diferentes instituições educacionais do Estado, com a “finalidade de dar a conhecer as propostas apresentadas e a integrar-se aos esforços do Governo do Estado, visando fortalecer os programas educacionais de sua instituição e alcançar novos rumos e metas da educação dos próximos anos”. O estudo conclui com um conjunto de recomendações a respeito da estrutura do sistema e sua relevância para o mercado de trabalho; acesso e equidade; governança e gestão; pesquisa, desenvolvimento, inovação; internacionalização; e financiamento.

Somente em 2012, o Conselho Estadual de Educação elaborou o documento “Proposições de Novos Rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE”¹⁸. Para a elaboração deste documento, o Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina da época, Maurício Fernandes Pereira, nomeou pela Portaria n. 167/2011, uma comissão que deveria “analisar, estudar e propor ações” sobre o documento que

está estruturado em seis temas, destacando, para cada um deles, os principais problemas constatados a partir da análise do documento da OCDE e apontando princípios, diretrizes e propostas de ação. É importante destacar que os temas e as propostas mantêm entre si estreita relação de pertinência e de complementaridade, cuja análise e execução necessitam ser tratadas articuladamente. (CEE, 2012, p.12)

Os seis temas que estruturaram o documento são: Formação do professor e do gestor educacional, Valorização do magistério, Currículo e prática pedagógica, Autonomia e gestão da escola, Organização e gestão do sistema educacional e estrutura física e técnica e Educação

¹⁷ Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/46390673.pdf> Acesso em 31/07/2020

¹⁸ Disponível em http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf Acesso em 31/07/2020

superior, pesquisa e desenvolvimento. Para cada tema foram elencadas as constatações, os princípios e diretrizes e as propostas.

Ao levantar os aspectos relativos ao contexto de influência do PENOA, sabe-se que seu processo de criação se deu durante a gestão do Governador Raimundo Colombo (2011-2014), do partido Democrata (DEM), e do Vice-governador Eduardo Pinho Moreira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ambos foram reeleitos para pleito dos anos 2015-2018.

Para contextualizar o que este governo desejava implementar na Educação de Santa Catarina, buscamos indícios em matérias jornalísticas¹⁹ e planos de governo da época²⁰. A pauta educacional estava voltada naquele momento para a implementação da educação profissional no ensino médio, visando a profissionalização do ensino e também na valorização e qualificação permanente dos professores. No documento “As pessoas em primeiro lugar: agenda para o desenvolvimento catarinense 2011 a 2014”²¹ aparecem as características gerais do projeto político de governo, do modelo de planejamento, gestão e descentralização. Em nenhum momento o texto menciona as prioridades do governo para o atendimento à educação.

No início da Gestão de Colombo, a SED foi assumida por Marco Antônio Tebaldi²², formado em Engenharia Sanitária e Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ex-prefeito de Joinville e Deputado Federal pelo PSDB. Em 2011, licenciou-se da candidatura de deputado federal e assumiu a SED. A gestão de Marco Tebaldi foi conturbada desde o início. Em maio de 2011 os professores exigiam uma proposta para pagamento da Lei do Piso²³, a qual foi instituída em 2008, mas não era cumprida em diversos estados brasileiros, inclusive Santa Catarina. A categoria permaneceu em greve por 62 dias e quando do retorno, continuou em estado de greve por mais 120 dias, no intuito de continuar as negociações com o governo. Segundo o SINTE/SC, a adesão da greve foi de 92%, o que deixou 630 mil estudantes sem aula, naquela época. Essa foi uma das maiores paralisações realizada pelos professores da rede estadual de Santa Catarina que, além da implantação da Lei do Piso, reivindicavam a realização de concurso público do magistério, realização da Lei dos ACT's, eleição para diretores nas escolas, não terceirização da merenda escola e aumento da hora-atividade dos

¹⁹ Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/eleicoes-2010-sc/19,0,3062801,Relembre-as-promessas-de-campanha-de-Raimundo-Colombo-para-Santa-Catarina.html> Acesso em 31/07/2020

²⁰ Disponível em <https://pt.slideshare.net/upiara/plano-de-governo-de-raimundo-colombo-2014> Acesso em 31/07/2020

²¹ Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/pdf/8879817.pdf> Acesso 31/07/2020

²² Disponível em <https://www.camara.leg.br/deputados/160536/biografia> Acesso em 31/07/2020

²³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em 31/07/2020

professores.²⁴ Neste momento, o secretário de educação adjunto, Eduardo Deschamps, mestre e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ex-reitor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), entre 2006 a 2010, despontou como principal interlocutor entre o Governador e o SINTE para acabar com a greve. Com isso, ganhou espaço e passou a ocupar a pasta da Educação no ano seguinte. Desta forma, a partir de 01 de março de 2012, Tebaldi reassumiu o cargo de Deputado em Brasília e Deschamps assumiu a SED, onde permaneceu como secretário até abril de 2018. Em fevereiro de 2015 assumiu a presidência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), onde permaneceu até 2016. Ele é avaliador do INEP, Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (desde 2011) e do Conselho Nacional de Educação – CNE (desde 2016), onde exerceu a Presidência do Conselho Pleno entre 2016 e 2018 e, atualmente, preside as Comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, Deschamps também participou como Conselheiro na Comissão organizadora da Portaria CEE/SC nº 167/2011. Desta forma, ele já estava envolvido com as orientações que foram construídas para o desenvolvimento da nova escola e dos novos rumos para a educação catarinense, tomando por base o Relatório Final da OCDE que avaliou o Sistema de Educação de Santa Catarina.

Para ampliar a análise do contexto de influência, vamos apresentar o levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, tendo por objetivo medir a qualidade da aprendizagem nacional para estabelecer metas que garantam a qualidade do ensino no país. A partir da aplicação da Prova Brasil aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental, a cada dois anos, calcula-se uma média de aprendizado, que considera que quanto maior a média, maior o aprendizado. A esta média é adicionada a taxa de rendimento ou aprovação que é obtida por meio do Censo Escolar. Então, através da soma destas duas categorias, é estabelecido o IDEB. As metas a serem atingidas no IDEB têm como objetivo alcançar 6 pontos até 2022, que é a média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Na Tabela 2 consta o IDEB de cada etapa escolar referente as escolas públicas pertencentes a rede estadual de ensino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – é o responsável por criar os parâmetros técnicos que comparam a qualidade dos sistemas de ensino brasileiros com os de países da OCDE. Estes parâmetros são revelados através das projeções apresentadas também na tabela 2.

²⁴ Disponível em <https://passapalavra.info/2011/06/41224/> Acesso em 31/07/2020

Tabela 2 - IDEB em Santa Catarina por etapa escolar no período de 2005 a 2017

IDEB 4ª série/ 5º ano dos Anos Iniciais do Estado de Santa Catarina							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB	4,3	4,7	5,0	5,7	5,7	5,9	6,0
PROJEÇÕES		4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9

IDEB 8ª série/ 9º ano dos Anos Finais do Estado de Santa Catarina							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB	4,1	4,1	4,2	4,7	4,1	4,7	4,8
PROJEÇÕES		4,1	4,3	4,5	4,9	5,3	5,5

IDEB da 3ª série do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB	3,5	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4	3,6
PROJEÇÕES		3,5	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8

Fonte: INEP (2007) <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Como podemos verificar, as projeções nacionais para a 4ª série/5º ano dos Anos Iniciais foram superadas em todos os anos em Santa Catarina. Este índice positivo de crescimento indica, conforme os parâmetros estabelecidos pelo INEP, a melhoria na qualidade da educação da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, que já é considerada uma das melhores do país.

Olhando para o IDEB e as projeções da 8ª série/ 9º ano dos Anos Finais, observamos que, em 2007, o índice e a projeção estão equiparados. Em 2009 a projeção está um décimo a mais do que o IDEB. Em contrapartida, em 2011, o IDEB fica acima da projeção. Entretanto, a partir de 2013, as projeções continuam a aumentar gradativamente, mas o IDEB não conseguiu acompanhar. Em 2013, estavam matriculados na 8ª série as turmas remanescentes do ensino fundamental de 8 anos. Estes alunos precisavam de aprovação para frequentarem o ensino médio, tendo em vista que não teríamos mais turmas subsequentes de 8ª série, pois em 2007 o estado de Santa Catarina implantou o Ensino Fundamental de 9 anos via decreto 4.804/2006, considerando a Lei nº 11.274/2006. Em 2015 e 2017, o IDEB nesta etapa de ensino continuou muito abaixo do projetado, mas, desta vez, já se trata de avaliação nas primeiras turmas concluintes da matriz curricular de 9 anos.

Por fim, o que acontece no Ensino Médio é muito similar aos Anos Iniciais. Até o ano de 2011, o IDEB do Ensino Médio sempre estava acima da média projetada. Entretanto, a partir 2013 o índice começou a diminuir se comparado as projeções e aos anos anteriores. Isto pode evidenciar que o modelo de Ensino Médio não favorece a aprendizagem dos alunos e há necessidade mudança. Esta pauta de reforma do Ensino Médio já estava prevista na agenda educacional desde o início da década.

Outro dado interessante de ser analisado para o contexto de influência é o Censo Escolar. Ele é um instrumento de coleta de informações da educação básica, realizado anualmente em regime de colaboração entre todas as secretarias estaduais e municipais de educação, incluindo a participação das escolas públicas e privadas do Brasil, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional. O Censo Escolar é organizado por meio da coleta de dados, primeiramente, da matrícula inicial do aluno e demais informações dos estabelecimentos de ensino (quantidade de turmas, alunos por turma, professores, gestores). O segundo momento é a coleta de informações sobre a situação do aluno, ou seja, são considerados os dados de movimentação e rendimento escolar.

Na página eletrônica da SED estão disponibilizados os dados do Censo Escolar²⁵ de 2007 até 2018. Para fins de análise, vamos considerar somente os dados referentes à Taxa de Rendimento da Educação Básica, que expressa o percentual de alunos aprovados, reprovados ou afastados por abandono.

Tendo em vista que o Censo Escolar leva em consideração os dados do ano anterior ao levantamento, iremos considerar o ano de 2013 que traz os dados referentes a 2012, ano que precede a criação do PENOA, até 2018 que traz os dados de 2017, ano que encerra nossa análise do Programa. Então, a seguir, elaboramos tabelas a fim de facilitar a análise dos percentuais de reprovação, aprovação e abandono por etapa de ensino, referentes à Educação Básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

No Censo de 2013, que expressa os dados referentes ao ano de 2012, a reprovação média nos anos iniciais era de 4,6%. Em 2014 a reprovação foi de 4,4%, mantendo-se inalterada em 2015; observa-se que, apesar do índice de reprovação manter-se o mesmo, houve uma tímida redução, se comparado ao ano anterior na mesma etapa de ensino. Já em 2016, a reprovação nos anos iniciais subiu para 4,9%, voltando a cair para 4,6% em 2017. Por fim, em 2018, temos um aumento significativo da reprovação para 5,2%, maior taxa de reprovação nos anos iniciais, se comparada aos anos anteriores. O abandono nesta etapa de ensino²⁶, embora seja mínimo, deve ser considerado, afinal apresenta variação entre 0,2% e 0,1%, nos anos analisados.

²⁵ Disponível em <http://sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-disponibilizados-pelo-inep/taxas-de-rendimento> Acesso em 04/8/2020

²⁶ Abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo.

Tabela 3 - Taxa de Rendimento dos Anos Iniciais com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018

Ano	Reprovação	Aprovação	Abandono
2013	4,6	95,2	0,2
2014	4,4	95,4	0,2
2015	4,4	95,4	0,2
2016	4,9	95	0,1
2017	4,6	95,3	0,1
2018	5,2	94,7	0,1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar referente às taxas de rendimento, considerando os Alunos dos Anos Iniciais da rede estadual urbana e rural.

Observamos que, mesmo com a implementação do PENOA, considerando os anos de 2013 a 2017, os dados não apresentaram melhoria quantitativa na taxa de reprovação nesta etapa de ensino. A taxa média de reprovação dos Anos Iniciais é sempre superior aos 4%, o que indica a necessidade de repensar a elaboração de políticas públicas que favoreçam a aprendizagem e contribuam com a diminuição da reprovação nesta etapa de ensino.

Nos Anos Finais e Ensino Médio, os resultados são ainda piores, vejamos a tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de Rendimento dos Anos Finais e Ensino Médio com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018

Ano	Reprovação	Aprovação	Abandono	Reprovação	Aprovação	Abandono
	A.F.	A.F.	AF	E.M	E.M.	EM
2013	14,6	83,8	1,6	15,2	76,2	8,6
2014	12,7	85,7	1,6	15,3	77,1	7,6
2015	12,5	86,3	1,2	14,2	76,9	8,9
2016	13,1	85,9	1	13,9	79	7,1
2017	11	87,7	1,3	11,3	81,1	7,6
2018	13,7	85,2	1,1	13	80,6	6,4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar referente as taxas de rendimento, considerando os Alunos dos Anos Finais e Ensino Médio da rede estadual urbana e rural.

Nos Anos Finais, em 2013, a reprovação era de 14,6. Nesta etapa de ensino a porcentagem de reprovação até diminuiu em 2014 e 2015, mas voltou a aumentar em 2016. Em 2017 foi registrado 11%, a menor taxa de reprovação nesta etapa, voltando a aumentar para 13,7% em 2018. As taxas de abandono encontram-se acima de 1% em todos os anos, variando até 1,6% em 2013 e 2014, por exemplo. Este indicador sinaliza que os alunos estão evadindo da escola, o que deve ser motivo de preocupação e pesquisa pelos fatores que influenciam neste abandono.

Acompanhamos, no levantamento realizado no contexto de influência, que o Ensino Médio faz parte das prioridades da agenda educacional. Esta preocupação se justifica quando

analisamos os dados do Censo Escolar referentes a esta etapa de ensino. Ao olharmos para a Tabela 4, nos deparamos com 15,2% de reprovação no Ensino Médio em 2013, diminuindo nos anos subsequentes, mas sem resultados significativos, chegando a 2018 com 13% de reprovação. O quantitativo do abandono nesta etapa de ensino é o maior da Educação Básica, sendo outro desafio a ser superado.

As informações do Censo Escolar apresentados nas Tabelas 3 e 4 dizem respeito às médias referentes as etapas de ensino. Com relação ao resultado por ano escolar, os piores índices estão sempre no início ou no fim das etapas, ou seja, no 3º e 5º ano dos Anos Iniciais, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, conforme podemos observar na tabela 5.

Tabela 5 - Taxa de Reprovação dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio com base no Censo Escolar, no período de 2013 a 2018

Ano	Reprovação 3º ano AI	Reprovação 5º ano AI	Reprovação 6º ano AF	Reprovação 9º ano AF	Reprovação 1º ano EM
2013	9,7	8,5	15,5	15,9	23,3
2014	10,7	8	15,3	8,1	23,5
2015	10,2	7,7	15,1	7,1	27,9
2016	11,2	8,3	15,1	8,8	20
2017	10,5	7,5	13,3	7,5	16,5
2018	11,9	8,8	15	10,6	19,6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar referente as taxas de reprovação por etapa, considerando os Alunos dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio da rede estadual urbana e rural.

Estes dados apresentados sinalizam que, não por acaso, uma das finalidades do PENOA é acabar com o estatuto das retenções nos 3º e 5º ano, por exemplo. Isso indica que o Programa nasce como resposta a estes dados apresentados pelo Censo Escolar, que considera a taxa de rendimento de todas as etapas de ensino.

O conjunto destes elementos são relevantes e cada um, à sua medida, fazem parte do contexto de influência do PENOA, afinal, com o pretexto de garantir a aprendizagem dos alunos, inferimos que a finalidade principal está em melhorar as taxas de rendimento e aproveitamento escolar da rede estadual de ensino em Santa Catarina, tendo como referência os índices considerados pela OCDE.

3.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO PENOA/SC

Com relação ao contexto da produção de texto, que integra a abordagem do Ciclo de Políticas, é possível destacar de antemão que ele está diretamente relacionado com o contexto

anterior, o de influência. Conforme indica Duso (2014, p. 181), “o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das políticas educacionais”.

O PENOA como política estadual permite visualizar o esforço da SED, ao longo dos anos, não só em garantir a aprendizagem dos alunos, mas em melhorar o *ranking* do Estado nas avaliações nacionais, como vimos na discussão apresentada no contexto de influência, manifestando-se de maneira explícita ou implícita na redação do texto da política. Como afirma Duso (2014, p. 181), “os textos das políticas têm vinculação com os contextos nos quais eles são produzidos”. Isso indica que a formulação do discurso da política possui relação estreita não só com o contexto, mas com as concepções dos proponentes. Neste sentido, a leitura analítica dos textos que instituem o Programa nos apresenta um panorama de informações pertinentes e análises que serão realizadas ao longo deste capítulo.

O primeiro documento que legitima o Programa é a Portaria n. 28 de 25/7/2013²⁷, em que a SED, no uso de suas atribuições, institui a Norma de Inserção de aluno da rede estadual de ensino no Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PNOA) - 2013, estabelecendo que:

Art. 1º O aluno da 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, com rendimento inferior à média 05 (cinco), no 1º bimestre de 2013, e que apresente dificuldade de aprendizagem e de domínio das capacidades e habilidades na leitura, na escrita e no cálculo será submetido ao Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PNOA).

Para garantir a inserção do aluno no PNOA, foram analisadas as dificuldades de aprendizagem relacionadas pelo Conselho de Classe da escola e, posteriormente, deliberadas pela respectiva GERED e pela Diretoria de Educação Básica da SED. A referida Portaria assim orientou:

Art. 3º O aluno matriculado na 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, inclusive o que frequentará o PNOA, será matriculado na 1ª série do Ensino Médio em 2014, exceto:

Aquele aluno que submetido a avaliação final, homologada em ata do Conselho de Classe, não lograr êxito na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo;

Aquele aluno que apresentar frequência inferior a mínima exigida, em todas as disciplinas.

Parágrafo único: O aluno matriculado na 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverá ser submetido a avaliação e aprendizagem nos termos regulamentado pela Resolução nº 158/08/CEE/SC.

²⁷ Disponível em <http://www.doe.sea.sc.gov.br/Repositorio/20130726/Materias/126030/126030.html> Acesso em 24/7/2020

Naquele momento, a preocupação estava centrada nos alunos que cursavam a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, afinal, estes deveriam, prioritariamente, serem matriculados no 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista que não haveria mais turma subsequente de 8º ano. Então utilizou-se do PNOA, como era chamado na época, para “empurrar” estes alunos para o Ensino Médio. A Portaria n. 28 de 25/7/2013 não deixa claro de que forma ocorreria a participação dos alunos no PNOA, não menciona quem os atenderia e em que periodicidade isto iria acontecer. Mesmo assim, foram criadas 472 turmas do PNOA, atendendo o total de 10.038 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

Ao final do ano letivo de 2013, a Portaria SED nº. 45, de 12 de dezembro, instituiu normas para inserção de alunos na rede estadual de ensino no PNOA para o ano de 2014, nos seguintes termos:

Art. 1º O Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem destina-se ao aluno da Educação Básica (EB), matriculado no 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (EF) e na 1ª série do Ensino Médio, que apresente dificuldade de aprendizagem e de domínio das capacidades e habilidades na leitura, na escrita e no cálculo.

Assim, a partir do ano letivo de 2014, o PNOA foi ampliado, abrangendo um novo formato com o objetivo de atender os alunos do 3º ao 8º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio. Além disso, a Portaria SED nº. 45 orienta, no seu Art. 3º que “O atendimento pedagógico ao aluno do Programa dar-se-á em turma no contraturno concomitante ao 5º e ao 8º ano do EF e a 1ª série do EM.”, ou seja, a preocupação aqui era com a finalização dos ciclos iniciais e finais do ensino fundamental e início do ensino médio. Este artigo também estabelece a orientação de que a participação no Programa ocorrerá no contraturno escolar, mas não está explícita a organização dos dias da semana e horários em que as aulas aconteceriam. Em 2014, a SED computou 12.278 alunos matriculados no PNOA, considerando as três etapas de ensino (Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na página eletrônica da SED,²⁸, está publicado o documento orientador, intitulado **“Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica-PENOA”**.²⁹ No referido documento, o nome do programa passa a ser PENOA e não mais PNOA como aparecem nas Portarias n. 28/2013 e n. 45/2013; entretanto, não encontramos explicações para a justificativa da alteração do nome do Programa. No seu texto introdutório está apresentada a finalidade do mesmo, a saber:

²⁸ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoea>. Acesso em: 05 jul. 2020.

²⁹ A versão utilizada para esta análise é a publicada em 2016.

[...] mais uma possibilidade, entre as muitas ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SED), de o estudante da Educação Básica lograr efetivo êxito em sua aprendizagem das habilidades de leitura, produção textual e cálculos e, conseqüentemente, com a consolidação dessas, lidar com o conhecimento nas diferentes áreas. (SANTA CATARINA, 2016)

Se o objetivo é “lograr efetivo êxito”, pode-se inferir que havia dificuldades de aprendizagem na rede estadual de ensino. Com relação ainda ao trecho do programa destacado acima, ressalto que o foco da aprendizagem se dá somente a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Entretanto, se considerarmos os pressupostos da PCSC, pode-se constatar que a orientação sempre é de que o conhecimento seja desenvolvido no todo, ou seja, a aprendizagem não deve se limitar as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

O documento orientador do PENOA menciona ainda no texto introdutório que a criação do mesmo se dá em atendimento ao resultado de pesquisas (embora não apresente quais) e as DCNGEB (Resolução CNE/CEB n. 4/2010), quando orienta a oferta de novas oportunidades de aprendizagem para o aluno que apresentar defasagem de aprendizagem nas habilidades de leitura, produção textual oral e escrita, e de cálculo. (SANTA CATARINA, 2016)

Na PCSC consta a seguinte afirmação

É no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida, sendo que, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar o conhecimento para a classe trabalhadora. (SANTA CATARINA, 1998, p.20)

O documento orientador ressalta que, tanto os documentos legais da Educação Básica quanto a PCSC, preconizam a heterogeneidade dos sujeitos. Portanto, justifica que o PENOA abre novas possibilidades ofertadas por meio de estratégias didáticas que consigam atender as especificidades de aprendizagem de cada um. Entretanto, essa argumentação já prevalece também nos pressupostos da Proposta Curricular, portanto já deveria acontecer no dia a dia do ensino regular em todas as escolas da rede estadual de ensino. Talvez por não acontecer como orientado na PCSC é que se constatou a necessidade de criar o PENOA.

Neste sentido, quando entrevistamos os técnicos da SED que foram responsáveis pela idealização do PENOA, acerca de suas finalidades, o Técnico A informou que “Ele surgiu como novas oportunidades de aprendizagem aos alunos reprovados”. O Técnico B acrescentou que,

O PENOA não tem como escopo o fracasso escolar (porque quando ele ocorre, toda a escola é parte integrante desse fracasso, sobretudo o professor, a metodologia, a descontinuidade do conhecimento, a falta de planejamento entre outras muitas razões. O PENOA é um programa de novas oportunidades de aprendizagem no que concerne

à alfabetização, à leitura, à produção textual escrita e oral, ao cálculo e à resolução de problemas.

A partir da leitura deste texto inicial, bem como das falas dos Técnicos na entrevista, pode-se realizar o levantamento de duas situações importantes para análise. A primeira está relacionada com a criação de um programa que organiza turmas no contraturno escolar para atender quem não logrou êxito no ensino regular. Essa seleção dos alunos que não se apropriaram dos conhecimentos previstos vai na contramão do que preconiza a PCSC quando diz que

Falar em socialização do conhecimento implica garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrículas abrangentes, capacitação dos professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (HENTZ, 1998, p. 15).

Hentz ainda expõe que “nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação social”, ou seja, se houve a necessidade de criação de um programa para atender os alunos que não lograram êxito na aprendizagem, é porque alguma coisa no decorrer deste processo não se sucedeu como deveria. Os eixos norteadores da PCSC deixam claro que é na interação que acontece a aprendizagem. E esta interação, por sua vez, não se dá por meio da homogeneidade de sujeitos. Como descrito por Hentz (1998, p. 14),

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos.

Não nos cabe nesta pesquisa elencar os motivos pelos quais os alunos que participaram do PENOA não aprenderam o que precisavam no ensino regular, embora seria interessante pensar sobre estas peculiaridades educacionais. Mas o que precisa ser destacado é que a justificativa de criar um Programa que atenda os alunos que não lograram êxito, no intuito de dar-lhes novas oportunidades, se afasta dos pressupostos da PCSC que considera todos os sujeitos capazes de aprender por meio da interação. A aprendizagem ocorre quando esta interação for realizada com sujeitos que possuem experiências diferentes entre si; porém, quando organizamos uma sala de aula somente com alunos que possuem dificuldades de

aprendizagem, ainda assim teremos uma turma heterogênea, afinal cada um possui suas peculiaridades, mas perde-se a oportunidade de ampliar a socialização do conhecimento e o direito a um ambiente privilegiado de interações sociais, que a escola é a responsável por proporcionar.

O Documento orientador de criação do PENOA ainda salienta que a “recuperação paralela”, a qual está presente na LDB nº 9.394/1996, encontra-se como rotina nas dinâmicas didático-pedagógicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, mas que, mesmo assim, as *novas oportunidades de aprendizagem* surgem como uma chance a mais para aquele aluno que em tempo regular não se apropriou dos conhecimentos previstos. (SANTA CATARINA, 2016) Embora o objetivo do PENOA não seja assegurar a recuperação paralela, esta colocação na produção do texto do Programa evidencia aspectos importantes, porque se há recuperação paralela no ensino regular e ainda assim houve necessidade de criar um Programa para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, fica evidenciado que algo neste processo realmente não está funcionando conforme orientado através dos pressupostos da PCSC, por exemplo.

Continuando a análise da produção do texto do documento orientador que cria o Programa, encontramos no capítulo 2, orientações da logística do mesmo. Esta foi organizada de acordo com as etapas de atendimento: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio.

Para participar do PENOA, os alunos eram selecionados de acordo com as “*lacunas de aprendizagem*” encontradas na habilidade de leitura, escrita e cálculo. O termo em destaque não aparece em nenhum documento oficial da SED, o que nos causou estranhamento. Então, quando os técnicos da SED foram questionados na entrevista sobre a utilização do termo “*lacunas de aprendizagem*”, o Técnico A respondeu:

Este termo surgiu da Tese de doutoramento do professor Isaac Ferreira. Utilizou-se esse termo no projeto, pois o que se aprende, aprende. Porém podem haver alguns hiatos, algumas coisas que deixamos de aprender no processo. O Programa tem o objetivo de trabalhar justamente o que o aluno não sabe, e que precisa aprender.

O foco do programa era atender os alunos com histórico de reprovação e que ainda apresentavam dificuldades de aprendizagem. Em nenhum momento no Projeto é mencionado o trabalho interdisciplinar, ou seja, a ideia implícita é a de que, se o aluno obtiver êxito nas habilidades delineadas acima, automaticamente conseguirá se desenvolver plenamente nas demais áreas do saber. Entretanto, como não foi garantida a aprendizagem em sala de aula do ensino regular, houve a iniciativa da SED de criar um Programa, no intuito de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que demonstraram aprendizagem insuficiente

na avaliação diagnóstica, ou seja, parece que criar este programa foi a única maneira encontrada para tentar garantir a aprendizagem de todos os alunos. Na PCSC consta o seguinte entendimento:

A sala de aula é composta por alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, tanto real quanto potencial, devendo, em situações de interações significativas, possibilitar que cada um seja agente de aprendizagem do outro. Se, em um momento, o aluno aprende, em outro, ele ensina, pois o desenvolvimento não é linear; é dinâmico e sofre modificações qualitativas. (SANTA CATARINA, 1998, p.20)

Parece que mais uma vez, à exemplo do que já aconteceu inúmeras vezes ao longo da educação brasileira, a solução pensada foi homogeneizar as turmas reunindo os estudantes considerados “fracos”. Dessa forma, a discussão recai sobre os resultados e sobre os estudantes e não sobre o modo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem regular.

No PENOA, cada etapa do ensino tinha critérios distintos para a organização das turmas. Nos Anos Iniciais, a implementação do PENOA se deu em “um processo de desconstrução do estatuto da retenção nos 3º e 5º anos” (SANTA CATARINA, 2016). Segundo este documento, a criança que frequentou o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) ou o ciclo de consolidação da alfabetização (4º e 5º ano) era submetida à avaliação diagnóstica por parte da escola e, se ainda não estivesse lendo, escrevendo e calculando, era candidata a frequentar o PENOA em 2016. No documento não constam orientações de como deveria ocorrer o desenvolvimento e a aplicação desta avaliação diagnóstica. Esses alunos seriam atendidos por um professor habilitado em Pedagogia, no contraturno escolar, com o objetivo de desenvolver e/ou consolidar as habilidades citadas anteriormente. Assim, o público alvo do PENOA nos Anos Iniciais do ensino fundamental eram crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano em 2016 e que, “por um elenco de circunstâncias”, tiveram a “aprendizagem da leitura, da produção textual e do cálculo malograda”; ou seja, foram reprovadas em 2015.

Nos Anos Finais do ensino fundamental, o PENOA destinava-se aos alunos matriculados em 2016 no 6º, 7º, 8º e 9º ano que haviam reprovado no ano anterior. O atendimento pedagógico deveria ser realizado por meio de um “professor habilitado em Língua Portuguesa e professor habilitado em Matemática, para atuar na docência com os alunos especificados acima, focando nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. A indicação era priorizar profissionais que tivessem participado do GESTAR II e a Formação PENOA em 2013 e 2014. (SANTA CATARINA, 2016)

Por fim, no Ensino Médio, o público alvo eram os alunos matriculados em 2016 no 1º ano, que estivessem repetindo a série, ou seja, foram reprovados em 2015, exceto aqueles

matriculados no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)³⁰, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional (EMIEP)³¹. O atendimento pedagógico do Ensino Médio seguia as mesmas orientações dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O público alvo do PENOA, nesta ocasião, eram somente os alunos reprovados.

No capítulo 3 do documento orientador, a SED apresenta a Proposição de atendimento pedagógico aos alunos do PENOA, o qual ocorreria duas vezes por semana, no contraturno escolar. Deveria privilegiar atividades dinâmicas voltadas à leitura, à produção textual oral e escrita e ao cálculo, com o objetivo de garantir êxito no desenvolvimento destas habilidades.

O capítulo 4 do documento orientador apresenta as competências e responsabilidades de cada uma das instâncias no Programa. Conforme exposto abaixo, à SED cabe:

Elaborar e organizar o Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem a ser cumprido por todas as escolas; designar a coordenação do Programa às Gerências Regionais de Educação sob a responsabilidade do Gerente de Educação, do Supervisor de Educação Básica e Profissional, do Integrador de Ensino Fundamental e do Integrador do Ensino Médio; realizar avaliação semestral do Programa; receber da GERED, semestralmente, Plano de Acompanhamento do PENOA e a síntese das memórias das reuniões semanais de planejamento enviadas pelas Unidades Escolares à Gerência; selecionar experiências exitosas das escolas referentes ao PENOA, enviadas pela GERED, para publicação. (SANTA CATARINA, 2016, p.7)

É por meios dos relatórios enviados pela GERED periodicamente que a SED realiza o acompanhamento da implementação e avaliação do Programa. À ela também cabe selecionar as experiências exitosas das escolas referentes às práticas utilizadas nas salas de aula do PENOA, para publicação. Em 2014, a SED realizou a primeira seleção e publicou em 2017 o 1º Caderno de Experiências Exitosas do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem, que posteriormente será objeto de análise desta dissertação.

A instância hierárquica abaixo da SED é a GERED, a qual deve

Coordenar a execução do PENOA nas escolas; realizar acompanhamento sistemático do PENOA, a partir do Plano de Acompanhamento do Programa nas Unidades Escolares, por meio de reuniões de avaliação, visitas às escolas, participação em conselhos de classe; implementar e acompanhar as orientações e trabalhos pedagógicos emanados do órgão central; participar dos encontros pedagógicos de

³⁰ Desde 2010, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O principal objetivo é oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, garantindo a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais integrado, dinâmico, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/17003-ensino-medioinovador#:~:text=O%20PRC%20que%20a%20escola,os%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20humana%20integral>. Acesso em 23/07/2020

³¹ O “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP) enfoca uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação omnilateral dos sujeitos.” Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16981-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-emiep> Acesso em 23/07/2020

estudos e avaliação convocados pelo órgão central; encaminhar a SED/DIEB relatório semanal avaliativo das turmas de cada escola, com base nas sínteses de memórias das reuniões semanais de planejamento, enviadas pelas Unidades escolares; selecionar duas experiências exitosas das escolas, referentes ao PENOA, para possível publicação pela SED. (SANTA CATARINA, 2016, p.7-8)

A GERED é a instância administrativa que faz a mediação entre a SED e as Unidades Escolares. Desta forma, sua função principal é de acompanhar todo o trabalho desenvolvido nas escolas que aderiram ao Programa e repassar, semestralmente, as informações que coleta por meio das visitas nas escolas, na participação nos momentos de conselho de classe e levantamentos realizados por meio de relatórios e atas de reuniões realizadas na unidade escolar. Além disso, à GERED cabe selecionar experiências exitosas para possíveis publicações. Vale ressaltar que na publicação do 1º Caderno, em 2014, estão presentes duas experiências exitosas da GERED de Chapecó. A primeira experiência é o Supermercado Legal, da Escola de Educação Básica Pedro Maciel e da Escola de Educação Básica Valesca Carmen Resk Parizotto, realizada pela professora Marcia Campagnolo dos Santos; a segunda experiência é a Prática Matemática da Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, realizada pela professora Vera Lucia Pires.³²

As unidades escolares foram responsabilizadas por

Reestruturar seu PPP constando o PENOA; elaborar diagnóstico de cada aluno eletivo ao PENOA, tendo por base a Proposta Curricular de Santa Catarina e o currículo descrito no documento “*Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e Conteúdos para a Educação Básica – 2011*”; o relatório avaliativo deve estar pautado nos seguintes itens: Quantos dominam a escrita? Quantos leem e escrevem? Quantos dominam os cálculos? Coordenar a execução do PENOA na escola; realizar acompanhamento sistemático do PENOA por meio de reuniões de avaliação; visitas às turmas; participar das reuniões semanais de planejamento, registradas por meio de relatório de memórias, identificando a presença dos participantes e envio mensal à GERED; possibilitar a participação dos professores do PENOA, nos conselhos de classe; implementar e acompanhar as orientações e trabalhos pedagógicos emanados do órgão central/GERED; participar dos encontros pedagógicos de estudos e avaliação convocados pelo órgão central/GERED; coordenar e acompanhar os momentos de planejamentos dos professores; viabilizar espaço físico (sala) para o funcionamento da(s) turma(s); encaminhar à GERED relatório semestral avaliativo das turmas; selecionar uma experiência exitosa da escola, referente ao PENOA, para possível publicação pela SED. (SANTA CATARINA, 2016, p.8)

Por meio das orientações básicas de quantificar quantos estudantes leem e escrevem e quantos calculam com autonomia é que a escola deveria selecionar aqueles que participariam do PENOA. Entretanto, não foi identificadas orientações específicas de como realizar essa avaliação diagnóstica. Nas unidades escolares, a coordenação do PENOA estava sob a responsabilidade do diretor e do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) ou especialista em

³² Os objetivos destas e das demais experiências exitosas podem ser encontradas no Apêndice C desta dissertação.

assuntos educacionais (orientador/supervisor/administrador escolar). Ainda de acordo com o documento, no capítulo 5,

Compete ao coordenador assegurar o planejamento coletivo, em que as demais áreas do conhecimento se envolvam e contribuam com textos e materiais que serão a base do trabalho de leitura e de escrita desenvolvidos com o estudante, articulando todas as disciplinas inerentes ao Ensino Fundamental e Médio. (SANTA CATARINA, 2016, p. 9)

O acompanhamento e a realização do planejamento coletivo são mencionados diversas vezes ao longo da produção textual deste documento orientador. Este reforço na afirmação da importância do planejamento sugere que ele é um fator essencial para que o Programa seja implementado e cumpra com seus objetivos. Além de acompanhar os planejamentos, as unidades escolares deveriam garantir espaço físico adequado para o funcionamento das turmas. Acreditamos que faltou mencionar a oferta, por parte da unidade escolar, de materiais didáticos pedagógicos para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

As atribuições dos professores estão atreladas com as das unidades escolares, cabendo a eles

Elaborar diagnóstico de cada aluno eletivo ao PENOA, tendo por base a Proposta Curricular de Santa Catarina e o currículo descrito no documento “*Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e Conteúdos para a Educação Básica – 2011*”; participar dos conselhos de classe da escola; participar das reuniões semanais de planejamento e elaborar planejamento semanal das aulas; seguir as orientações e os trabalhos pedagógicos emanados do órgão central/GERED; participar dos encontros pedagógicos de estudos e avaliação convocados pela escola/GERED; realizar planejamento semanal; produzir materiais didáticos específicos. Encaminhar à direção/ coordenação do PENOA relatório bimestral avaliativo dos alunos; apresentar uma experiência exitosa, referente ao PENOA, para possível publicação pela SED. (SANTA CATARINA, 2016, p.8)

Os professores são os responsáveis por executar, na prática, as orientações que constam na produção do texto da política educacional. O professor é o responsável por identificar as dificuldades de cada aluno (diagnóstico) e planejar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos mesmos. Cada estudante é único e possui “*lacunas de aprendizagens*” específicas, portanto, o professor deve produzir os materiais didáticos que sejam necessários para desenvolver a aprendizagem de cada um. Cabe a ele, também, participar dos momentos de formação continuada ofertados, elaborar os relatórios avaliativos dos alunos e, por fim, selecionar, dentre suas práticas pedagógicas, uma estratégia que considera exitosa para enviar a GERED.

A apresentação das atribuições de cada instância nos permite visualizar um processo de encadeamento de funções, ou seja, para que o PENOA funcionasse como a SED vislumbrou,

todos os envolvidos no processo deveriam cumprir suas responsabilidades plenamente. Desta forma, cada profissional deveria ter claro, desde o início, suas atribuições dentro do Programa.

Os critérios para a seleção dos professores estão descritos no capítulo 6 do documento orientador. Para atuar nos Anos Iniciais, o critério de seleção de professores exigia que fossem graduados em Pedagogia; para atuar nos Anos Finais e Ensino Médio, os professores deveriam ser graduados em Língua Portuguesa e Matemática, ambos preferencialmente efetivos. A escolha por essas disciplinas foi assim justificada:

[...] a escrita e a leitura são aspectos fundamentais da Língua Portuguesa e, igualmente, importantes para a formação inicial dos educandos, possibilitando a compreensão, a interpretação e a apropriação de saberes das áreas do conhecimento. O raciocínio lógico, presente no ensino da matemática, possibilita a compreensão e o entendimento do mundo nos aspectos práticos da vida cotidiana. (SANTA CATARINA, 2016, p.09)

A matriz curricular foi apresentada no capítulo 7, sendo que nos Anos Iniciais era organizada com 8 aulas em sala de aula e 2 aulas de planejamento, que deveria ser articulado às turmas do ensino regular, ou seja, os momentos de planejamento do professor do PENOA deveriam coincidir com o do professor regente das turmas regulares para que eles pudessem discutir sobre as dificuldades de cada aluno e planejar juntos, procurando utilizar atividades, materiais e estratégias diversificadas. Nesta etapa, era previsto que as turmas seriam compostas por no mínimo 10 e no máximo 20 alunos.

Já nos Anos Finais e Ensino Médio, a matriz curricular era composta por 5 aulas em sala de aula e 3 aulas de planejamento coletivo, seguindo a mesma orientação dos Anos Iniciais com relação à didática das aulas.

Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as turmas seriam compostas por no mínimo 10 e no máximo 20 alunos; no Ensino Médio, seriam de no mínimo 20 e no máximo 25 alunos, conforme orientado no capítulo 8 do documento orientador. O documento salienta que como não haveria turmas do PENOA no período noturno, todas as turmas de Ensino Médio noturno deveriam ser atendidas pelo PENOA em período diurno.

O capítulo 9, Currículo e Conteúdos, evidencia que todo o trabalho com o Programa deveria ter por base a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e seguir o currículo de acordo com o documento *Orientação Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e Conteúdos para a Educação Básica – 2011*. Mantem-se a ênfase nas habilidades de leitura, escrita e cálculo:

O planejamento deverá ser articulado entre os professores, discutindo, coletivamente, a postura e a ação docente mais qualificada, para que o estudante aprenda a ler, a falar em diferentes contextos sociais de uso da oralidade, a escrever (em) para os diferentes

contextos sociais de uso da escrita e a calcular, isto é, possibilitar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores que fundamentam a sociedade: consolidação da alfabetização com letramento. É inevitável, portanto, o rompimento com o currículo real centrado em informações descontextualizadas e que visam somente à reprodução de um saber pautado nas verdades que a escola presume elegíveis para a formação do 'aluno'. (SANTA CATARINA, 2016. p. 11)

Na produção do texto do programa, fica evidente a afirmação de que os momentos de planejamento coletivo são importantes para o desenvolvimento qualificado do mesmo. Por isso, os professores das demais disciplinas, e não somente Língua Portuguesa e Matemática, são convidados a contribuir no desenvolvimento do projeto, principalmente nos momentos de planejamento.

Por fim, o documento orientador do Programa apresenta diretrizes acerca da avaliação, explicando que esta deveria ocorrer por meio de atividades de verificação, com o objetivo de levantar dados para a reorganização da prática pedagógica e garantir êxito na aprendizagem dos alunos. O registro da aprendizagem dos alunos deveria ser organizado, conjuntamente, pela GERED e a escola. Estes registros deveriam ser levados para o Conselho de Classe e serem discutidos com os outros professores, pais e alunos. Toda a organização e orientação acerca das normativas do PENOA deveriam constar no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Além da publicação do Documento orientador do PENOA na página eletrônica da SED, houve a publicação e distribuição em meio físico, em 2017, para as escolas que aderiram ao Programa, do I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA de 2014, apresentando 18 experiências de professores que trabalharam com as turmas do programa³³ (SANTA CATARINA, 2017).

A publicação contém, inicialmente, uma apresentação escrita pela Professora Marilene da Silva Pacheco, então Diretora de Gestão da Rede Estadual (DIGR), em que expõe os objetivos do Programa e destaca os esforços da SED para criá-lo e os investimentos feitos na formação dos professores.

Na sequência, há outra apresentação, agora da Professora Zulmara Luiza Gesser, então Gerente de Gestão da Educação Básica e Profissional, que descreve o objetivo da publicação em si, a saber: “socializar as experiências exitosas dos professores da rede, que contribuíram para a aprendizagem dos estudos na leitura, escrita e cálculos dos alunos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 7).

³³ O Apêndice C apresenta as 18 experiências publicadas no I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA de 2014.

Em seguida, há um texto produzido pelo então assessor da Educação Básica, professor Isaac Ferreira, o qual destaca novamente os objetivos iniciais do Programa, que eram de garantir que “os estudantes da 8ª série conseguissem se apropriar dos conhecimentos básicos do ensino fundamental visto estarem concluindo a matriz curricular de oito anos.” (SANTA CATARINA, 2017, p. 9).

Estes textos introdutórios salientam que o Programa está fundamentado nos pressupostos da PCSC e no documento Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica – 2011, os quais “orientam e enfatizam a importância da oferta de novas oportunidades de ensino, buscando métodos diferenciados de estudo e de um planejamento focado no perfil do aluno, traçado a partir da avaliação diagnóstica.” (SANTA CATARINA, 2017, p. 9).

Segundo o texto publicado neste caderno, a seleção das experiências exitosas foi realizada, primeiramente, por uma comissão instituída no âmbito de cada uma das GEREDs, que na época totalizam o número de 36. Em seguida, os trabalhos foram encaminhados para a SED que também instituiu uma comissão de avaliação. Os critérios de seleção adotados foram os seguintes:

[...] planejamento coletivo, atuação nas duas áreas enfocadas (matemática e português), abordagem dos conceitos básicos a partir de temáticas atuais, diversidade de gêneros textuais, com a inserção de conceitos matemáticos, contextualização dos conceitos, diversidade de metodologia aplicada, uso de material diversificado e de jogos, avaliação diagnóstica explicitada, exploração da pesquisa como recurso didático e, sobretudo, o envolvimento dos alunos. (SANTA CATARINA, 2017, p. 13).

O objetivo da SED foi publicar as experiências exitosas para que outros professores tomassem conhecimento das mesmas e pudessem incrementar sua prática pedagógica em sala de aula. Buscava ressaltar a importância de levar em consideração o contexto em que cada comunidade escolar está inserida durante o planejamento e a escolha da atividade de aprendizagem.

Na edição do documento, a SED padronizou a estrutura textual dos trabalhos e organizou a sequência dos mesmos de acordo com a numeração das GEREDs. Por fim, concluiu que o Caderno poderia “servir como diagnóstico, projetando ações e proposições para realização de cursos de formação continuada para os próximos anos”. (SANTA CATARINA, 2017, p. 14).

O que chama a atenção neste caderno são os relatos das experiências em si, pois a maioria delas trabalha com atividades envolvendo, principalmente, a matemática. Além disso, por mais que tenham sido consideradas exitosas no contexto onde foram aplicadas, as práticas

são possibilidades de aprendizagem rotineiras, ou seja, poderiam ser desenvolvidas nas classes regulares, por exemplo. A expectativa de uma publicação com práticas exitosas é a de que sejam descritas propostas de trabalho inovadoras, interdisciplinares, que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, mas, na verdade, essa idealização não é encontrada. No início da publicação, a SED explica que tentou “padronizar” o texto da descrição das experiências, mas não alterou o conteúdo. Talvez o modo como foram escritas não favoreceu a explicação do que de fato ocorreu na prática. Mas este seria um problema técnico que não nos cabe levar em consideração para fins de análise.

Ao final do I Caderno de Experiências, são apresentados gráficos representativos dos resultados obtidos a partir do trabalho com o PENOA em 2014. Os dados foram coletados pelas GEREDs e encaminhados para SED. Em 2014 foram matriculados 12.278 alunos no Programa e a pesquisa alcançou 89,19% destes, totalizando 10.951 alunos, sendo 4.062 dos Anos Iniciais, 5.353 dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 1.535 do Ensino Médio. (SANTA CATARINA, 2017.) No caderno a SED não explica porque não conseguiu mapear os 100% dos alunos que participaram do PENOA. Como não conseguiu atingir a totalidade dos participantes, os dados mostram-se incompletos, pois 10,81 % não foram contabilizados.

Com base nos gráficos do Caderno, organizamos a tabela 6 contendo os dados de aprovação e reprovação no ensino regular dos alunos que participaram do PENOA em 2014.

Tabela 6 - Percentual de aprovação e reprovação dos alunos que frequentaram PENOA nas diferentes etapas do ensino regular, em 2014, por GERED

Regional	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
	Aprovação	Reprovação	Aprovação	Reprovação	Aprovação	Reprovação
1ª São M. do Oeste	-	-	79%	21%	-	-
2ª Maravilha	88%	12%	64%	36%	36%	64%
4ª Chapecó	86%	14%	72%	28%	74%	26%
5ª Xanxerê	63%	37%	43%	57%	50%	50%
6ª Concórdia	-	-	-	-	35%	65%
7ª Joaçaba	100%	-	96%	4%	100%	-
9ª Videira	-	-	78%	22%	35%	65%
10ª Caçador	81%	19%	78%	22%	62%	38%
11ª Curitibanos	-	-	74%	26%	20%	80%
12ª Rio do Sul	93%	7%	-	-	-	-
13ª Ituporanga	86%	14%	36%	64%	21%	79%
14ª Ibirama	57%	43%	-	-	-	-
15ª Blumenau	82%	18%	79%	21%	94%	6%
16ª Brusque	86%	14%	80%	20%	40%	60%
17ª Itajaí	87%	13%	75%	25%	69%	31%
18ª Gde Fpolis	70%	30%	66%	34%	52%	48%
19ª Laguna	78%	22%	70%	30%	65%	35%
20ª Tubarão	79%	21%	74%	26%	57%	43%
21ª Criciúma	87%	13%	79%	21%	63%	37%
22ª Araranguá	88%	12%	50%	50%	62%	38%
23ª Joinville	60%	40%	69%	31%	62%	38%

24ª Jaraguá do Sul	77%	23%	58%	42%	67%	33%
25ª São Bento do Sul	77%	23%	75%	25%	58%	42%
26ª Canoinhas	100%	-	77%	23%	80%	20%
27ª Lages	75%	25%	62%	38%	63%	37%
28ª São Joaquim	100%	-	77%	23%	-	-
29ª Palmitos	93%	7%	75%	25%	61%	39%
30ª Dionísio Cerqueira	-	-	80%	20%	64%	36%
31ª Itapiranga	-	-	85%	15%	35%	65%
32ª Quilombo	-	-	77%	23%	-	-
33ª Seara	100%	-	95%	5%	-	-
34ª Taió	86%	14%	70%	30%	-	-
36ª Braço do Norte	86%	14%	70%	30%	50%	50%

Fonte: A autora (2020), com base nos dados apresentados no I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA - 2014

De acordo com os dados apresentados, fica evidente que o aproveitamento, mediante percentual de aprovações, foi significativamente maior nos Anos Iniciais. As GEREDs de Joaçaba, Canoinhas, São Joaquim e Seara garantiram 100% de aprovação nesta etapa do ensino. Já em Maravilha, Chapecó, Caçador, Rio do Sul, Ituporanga, Blumenau, Brusque, Itajaí, Criciúma, Araranguá, Palmitos, Taió e Braço do Norte, o percentual de aprovação ficou acima de 80%. Sendo assim, se considerarmos que a aprovação indica a superação das “*lacunas de aprendizagem*”, cabe ressaltar a importância de analisar o que foi feito nesta etapa de ensino, bem como elencar as dificuldades que impossibilitaram a aprovação dos outros tantos que se encaixaram nos percentuais de reprovação, embora menores, mas não menos significativos. As taxas de reprovação acima de 20% nas GEREDs de Xanxerê, Ibirama, Grande Florianópolis, Laguna, Tubarão, Joinville, Jaraguá, São Bento do Sul e Lages indicam que o Programa poderia ter sido mais eficaz e mereciam uma análise minuciosa para compreender os aspectos que influenciaram nestes dados.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, somente Joaçaba, Brusque, Dionísio Cerqueira, Itapiranga e Seara atingiram um percentual maior ou igual a 80% de aprovação. Xanxerê e Ituporanga, por exemplo, apresentaram maior índice de reprovação do que aprovação nesta etapa de ensino. Os dados de aprovação e reprovação dos Anos Finais do ensino fundamental mostram que 27 GEREDs possuem índice de reprovação superior a 20%, ou seja, PENOA não teve sucesso nesta etapa de ensino.

Com relação ao Ensino Médio, percebe-se que em diversas regionais tais como Maravilha, Concórdia, Videira, Curitiba, Ituporanga, Brusque e Itapiranga, os índices de reprovação ainda ficam acima dos 60%, sendo que nas outras GEREDs este percentual varia na média de 20 a 30%, o que já é um percentual muito acima do aceitável. Sendo assim, é

importante questionarmos quais fatores influenciaram a permanência das “*lacunas de aprendizagem*” destes alunos do ensino médio que, mesmo com a participação no Programa, não conseguiram “êxito” e, conseqüentemente, aprovação.

Sabemos que nesta investigação não conseguiremos elencar os fatores que influenciaram na permanência das “*lacunas de aprendizagem*” e, conseqüentemente, na reprovação dos alunos no ensino regular. Entretanto, acreditamos que a análise das entrevistas com os profissionais que trabalharam com o PENOA na escola em que a pesquisa se desenvolveu, na regional de Chapecó, contribuirá com o levantamento de alguns fatores que, se generalizados, podem favorecer a compreensão dos fatores que podem influenciar nessa direção.

No texto de conclusão do I Caderno, a SED afirma que,

a adoção do PENOA se constituiu em um processo que se mostrou importante para a educação catarinense, conforme demonstrado nos resultados obtidos. No entanto, o sucesso e a continuidade do programa dependem do envolvimento dos professores e professoras em sua prática pedagógica. (SANTA CATARINA, 2017, p. 102).

Aqui aparece a responsabilização substancialmente do professor para com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, sem levar em conta a infinidade de fatores que estão imbricados neste processo. O caderno omite, por exemplo, uma análise crítica das altas taxas de reprovação identificadas em várias GEREDs nas diferentes etapas da educação básica e também não prevê uma busca pela superação desta situação. Mais uma vez repete-se a situação apontada pelos pesquisadores no capítulo 2: a responsabilização pelo fracasso ou sucesso escolar é atribuída individualmente ora ao estudante, ora ao professor.

O número de alunos atendidos pelo PENOA no período de 2013 a 2017 foram disponibilizados pela GERED de Chapecó e sintetizados na Tabela 7. Cabe ressaltar que, no ano de 2013, aconteceram as primeiras turmas de PENOA, que atenderam apenas os alunos que estavam na 8ª série do ensino fundamental.

Tabela 7 - Total de alunos atendidos pelo PENOA por GERED no período de 2013 a 2017.

GERED	2013	2014			2015			2016			2017		
		A.I.	A.F.	E.M	A.I.	A.F.	E.M	A.I.	A.F.	E.	A.I.	A.F.	E.M
São M. Oeste	158	-	14	-	23	45	-	-	18	-	-	-	-
Caçador	252	94	224	79	69	215	35	81	251	-	57	296	11
Curitibanos	237	-	99	20	-	47	40	22	121	24	72	125	68
Rio do Sul	-	32	-	-	-	58	16	10	17	-	18	21	-
Ituporanga	198	26	73	23	48	162	41	40	73	-	27	55	-
Ibirama	94	-	42	-	27	126	-	-	4	-	-	40	-
Blumenau	135	261	119	27	761	639	156	303	262	57	192	218	62

Brusque	316	97	125	18	130	117	7	104	55	-	15	38	-
Itajaí	-	12	7	-	63	107	22	-	-	-	-	-	-
Grande Florianópolis	1.401	958	976	347	672	862	305	251	335	20	182	209	-
Laguna	725	208	367	129	286	458	79	161	352	-	207	280	-
Maravilha	138	51	109	15	144	238	11	69	58	-	106	127	-
Tubarão	700	381	463	60	644	845	62	521	595	-	277	322	-
Criciúma	1.174	184	559	248	431	838	251	448	633	62	195	252	55
Araranguá	581	613	184	126	536	547	175	21	236	35	89	300	25
Joinville	148	57	135	98	47	303	88	111	338	72	56	312	10
Jaraguá do Sul	-	-	57	56	-	221	63	82	104	-	-	19	-
Mafra	77	158	89	58	215	339	89	155	56	-	193	189	36
Canoinhas	307	39	23	85	174	155	62	241	242	21	149	213	45
Lages	1.064	456	908	206	328	610	122	404	575	98	119	288	41
São Joaquim	47	10	44	13	22	65	9	54	65	-	29	102	-
Palmitos	154	64	63	33	14	89	-	-	45	-	-	38	-
São L. Oeste	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	-
Dionísio Cerqueira	117	-	73	27	-	191	55	-	136	-	22	202	8
Itapiranga	63	-	48	16	-	45	16	-	13	-	25	56	-
Quilombo	45	-	28	-	-	98	-	-	42	-	-	53	-
Seara	55	10	-	-	45	97	-	29	52	-	32	124	-
Taió	27	-	-	-	38	137	58	14	43	-	13	-	-
Timbó	200	20	73	-	39	80	11	-	78	39	24	46	-
Braço do Norte	174	122	121	17	108	154	-	91	71	-	61	63	-
Chapecó	714	136	257	57	246	477	22	105	160	-	269	457	-
Xanxerê	240	133	238	62	130	249	36	171	170	-	240	279	12
Concórdia	-	-	-	36	30	37	21	83	48	18	49	95	-
Joaçaba	251	24	169	36	28	263	55	12	294	36	-	169	-
Campos Novos	153	-	1	-	58	117	10	26	18	-	33	106	-
Videira	62	-	82	27	-	102	30	-	16	-	17	11	-
TOTAL	10.038	4.146	5.770	1.919	5.356	9.133	1.947	3.609	5.576	482	2.768	5.143	373

Fonte: A Autora (2020), com base nos dados disponibilizados pela GERED de Chapecó, via correio eletrônico, no dia 23/09/2019.

Como podemos verificar, no início do PENOA, em 2013, atendendo alunos nos Anos Finais do ensino fundamental, apenas 32 das 36 GEREDs aderiram ao programa. Esta aceitação respaldou a motivação para implementar o PENOA. Se analisarmos o número de alunos, percebe-se que a GERED da Grande Florianópolis é a que tem o número maior de matrículas, totalizando 1.401 alunos atendidos. A regional de Chapecó era a quinta com maior número de matrículas, com um total de 714 alunos.

A partir de 2014, quando o Programa foi reconfigurado, o atendimento foi ampliado, abrangendo os alunos de 3º ano dos Anos Iniciais até o 1º do ensino médio. Com esta ampliação, outras GEREDs passaram a participar do Programa, como é o caso de Concórdia, Jaraguá do

Sul e Rio do Sul. O atendimento difere entre as GEREDs no que diz respeito às modalidades de ensino, ou seja, cada uma oferece turmas de acordo com a realidade das suas respectivas escolas. O número de matrículas nos Anos Finais é de 5.770 alunos, o que significa que é neste segmento que as “*lacunas de aprendizagem*” são mais evidentes. O ensino médio aparece com um número bem mais tímido de matrículas, sendo 1.919 alunos, ao passo que nos Anos Iniciais o número aumenta consideravelmente para 4.146 alunos. A partir destes dados, observa-se que as maiores dificuldades estão com os alunos dos Anos Finais, seguido pelos Anos Iniciais. Neste ano, a GERED de Chapecó possuía 136 alunos nos Anos Iniciais, 257 alunos nos Anos Finais e 57 alunos no Ensino Médio. Se compararmos a quantidade de alunos dos Anos Finais de 2014 (257 alunos), com a quantidade de 2013 (714 alunos), percebemos que o número diminuiu significativamente.

No ano de 2015, o número de matrículas nos Anos Finais quase dobrou de quantidade, se comparado ao ano anterior, totalizando 9.133 alunos matriculados. Nos Anos Iniciais são 5.356 alunos e, por fim, no Ensino Médio, 1.947 alunos. O maior número de matrículas continua sendo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no período de 2013 a 2017. A GERED de São Lourenço do Oeste foi a única que não aderiu a nenhuma modalidade de ensino do programa em 2015. Já a GERED de Chapecó, por sua vez, possuía 246 alunos nos Anos Iniciais, 477 alunos nos Anos Finais e 22 alunos no Ensino Médio. Percebe-se que esta última modalidade de ensino foi perdendo força no número de matriculados, o que evidencia que o Programa, nos moldes em que estava configurado, não conseguiu garantir a permanência destes alunos.

No ano de 2016, o número de matrículas nos Anos Finais diminuiu, se comparado ao ano anterior, totalizando 5.576 alunos matriculados; nos Anos Iniciais 3.609 alunos e no Ensino Médio 482 alunos. As GEREDs de São Lourenço do Oeste e Itajaí não aderiram ao Programa neste ano e, na modalidade do Ensino Médio, apenas 11 GEREDs mantiveram a adesão. Mais uma vez seria interessante realizar um levantamento para verificar os motivos que levaram a redução no número de matrículas. Inúmeros questionamentos poderiam ser tensionados, afinal se os números de reprovações são altos, como vimos na tabela 6, porque as escolas não permaneceram com a adesão ao programa? Os critérios de participação foram modificados?

A Gerência Regional de Chapecó, por sua vez, possuía 105 alunos nos Anos Iniciais, 160 alunos nos Anos Finais e, como esperado, tendo em vista a diminuição no número de matrículas no ano anterior, nenhuma turma de Ensino Médio, ou seja, será que não teriam alunos no ensino médio com “*lacunas de aprendizagem*”? O que fez com que não houvesse a criação de turmas nesta modalidade de ensino? São perguntas que deveriam ser feitas, inclusive,

pela gestão da escola e direcionadas à GERED e à SED para as devidas providências, até mesmo para contribuir na avaliação do Programa.

No ano de 2017, o número de matrículas nos Anos Finais manteve-se quase o mesmo, se comparado ao ano anterior, 5.143 alunos. Destes, 2.768 estavam matriculados nos Anos Iniciais e 373 no Ensino Médio. Neste ano, as GEREDs de São Miguel do Oeste e Itajaí não aderiram ao Programa em nenhuma modalidade de ensino. A GERED de Chapecó, por sua vez, possuía 269 alunos nos Anos Iniciais e 457 alunos no Anos Finais.

Para encerrar essa análise da abrangência do PENOA nos anos de 2013 a 2017, constatamos, com base na Tabela 7, que o ano de 2015 foi o auge do atendimento do Programa, quando 16.436 alunos foram atendidos. O segundo ano com maior número de atendimento foi 2014, com 11.835 alunos matriculados no Programa. Nos anos de 2016 e 2017, os números de matrículas foram caindo progressivamente, contando com 9.667 e 8.284, respectivamente.

O Técnico A, quando questionado sobre a melhoria nos índices de rendimento no ensino regular dos alunos que frequentaram o PENOA, respondeu que este foi um dos principais avanços proporcionados pelo Programa. Ele apresentou dados de aprovação no ensino regular, sugerindo que há comprovação de que o PENOA proporcionou o avanço e a diferença na vida escolar dos alunos. Os dados disponibilizados pelo Técnico A foram organizados na tabela abaixo:

Tabela 8 - Taxa de aprovação no ensino regular dos alunos que participaram do PENOA, no período de 2014 a 2018

Ano Letivo	Porcentagem de aprovação
2014	72%
2015	79%
2016	82%
2017	82%
2018	82%

Fonte: A Autora (2020), segundo informações do Técnico A

Observa-se que, desde 2014, os dados de aprovação dos alunos superaram os 70%, o que não seria uma quantidade ruim. Mas, ainda assim, falta uma quantidade significativa de alunos que não atingiram êxito no processo, ou seja, de acordo com a perspectiva do Programa, não alcançaram suprir as “*lacunas de aprendizagem*” do percurso escolar. Percebe-se que, nos três primeiros anos, a porcentagem de aprovação aumentou progressivamente. Entretanto, nos três últimos anos apresentados, a porcentagem permaneceu a mesma. Este indicador permite refletir

sobre a viabilidade de manter o programa, considerando que o mesmo não está contribuindo para o aumento da aprovação e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem.

O Técnico B explica que “O Programa, em sua concepção, foi um dos melhores até hoje na Rede Estadual, no entanto, embora tenha sido o idealizador do Programa, eu o daria terminalidade porque está atendendo, sobretudo, aos interesses dos professores por mais aulas, afastando-se do escopo inicial.” Já o Técnico A declara que “manteria todo o Programa, porém é importante haver cursos anuais de formação dos professores e acompanhamento do Programa mais de perto pelas Coordenadorias/GEREDs e SED nas escolas.”

Segundo o Técnico A, nos relatórios que as GEREDs enviavam periodicamente à SED no intuito de avaliar e apresentar o processo e implementação do PENOA, eram relatadas também as principais dificuldades, tais como a

Escola ter espaço físico adequado para atender os alunos, dificuldade dos professores do PENOA dialogarem com os professores do ensino regular, incompatibilidade de horários entre os professores, formação dos professores que assumem estas turmas, falta de Coordenador Pedagógico específico na escola. (Técnico A)

A maior parte das dificuldades citadas no depoimento, que são oriundas do contexto da prática, contradizem o que está proposto na produção do texto. No documento orientador do PENOA, está descrito que é atribuição da escola viabilizar espaço físico para o desenvolvimento das aulas do PENOA e estão previstos momentos de planejamento coletivo dos professores do ensino regular com os professores específicos do Programa. O documento não prevê um coordenador específico para acompanhar o PENOA, mas orienta que o Assistente Técnico Pedagógico (ATP) deve somar esta função às suas atribuições na escola. E, por fim, a formação de professores não aparece em nenhum momento no documento orientador do PENOA. Tanto a presença do coordenador específico quanto a questão da formação continuada são fatores que não estão previstos no contexto da produção do texto e que refletiram como dificuldades encontradas no contexto da prática.

No próximo capítulo vamos analisar o contexto da prática, a partir do ponto de vista dos profissionais envolvidos com as turmas do PENOA, em uma escola da GERED de Chapecó, analisando os avanços e desafios da sua implementação e funcionamento no período de 2013 a 2017 nas turmas dos anos iniciais de escolarização. As entrevistas realizadas com estes profissionais vão sinalizar fatores importantes e que irão complementar o que discutimos neste capítulo, relacionado ao contexto de influência e da produção de texto do PENOA.

4 UMA ANÁLISE DO PENOA SOB A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Este capítulo tem por objetivo conhecer a perspectiva dos profissionais envolvidos com as turmas do PENOA, em uma escola da GERED de Chapecó, analisando os avanços e desafios da sua implementação e funcionamento no período de 2013 a 2017.

De acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, o terceiro contexto é o da prática. Ball; Maguire e Braun (2016, p. 21) afirmam que “colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”. É neste contexto que a política é posta em meio as interpretações e recriações dos que dela se apropriam.

Sobre o papel dos professores na implementação das políticas educacionais, Duso (2014, p.182) esclarece que:

Os docentes envolvidos nas práticas das escolas, por vezes, desconhecem os propósitos das medidas educacionais, não tendo clareza das suas origens, finalidades ou importância. A questão que paira é que os autores dos textos não podem controlar seus efeitos e interpretações. Os textos são, portanto, resultantes de múltiplos olhares, influências e agendas, envolvendo disputas de poder.

Assim, os contextos de influência e de produção do texto se encontram no contexto da prática. Isto porque é pela prática que a política, de fato, se concretiza a partir das interpretações feitas pelos sujeitos que nela atuam. Os dados coletados pelas entrevistas com os profissionais da escola, apresentadas ao longo deste capítulo, possibilitam compreender o Programa segundo a perspectiva dos envolvidos no processo de implementação.

Como instrumento de coleta de dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola *locus* de pesquisa. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas para, então, serem analisadas. Ao trabalharmos com entrevistas, segundo Bardin (2011, p. 93),

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala.

Como já dissemos, as informações obtidas por meio das entrevistas são decorrentes de uma única escola da rede estadual de ensino que implementou o PENOA. Para tanto, a análise realizada neste capítulo restringe-se às especificidades da unidade escolar em questão. Vale ressaltar que a seleção dos indivíduos para fazer parte do *corpus* da entrevista buscou os

profissionais que participaram do processo, implementação e execução do PENOA na prática, sendo eles o diretor, coordenadoras e professoras.

Neste sentido, para tratamento dos dados, faremos uso da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011) e Franco (2005) e caracterizada como um estudo de cunho descritivo. De acordo com Bardin (2011, p. 37), “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. A autora explica, ainda, que a definição desta metodologia continua sendo a mesma dada por Berelson há cerca de quase trinta anos atrás, sendo considerada “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. (BARDIN, 2011, p. 42)

A descrição analítica do conteúdo encontrado nas mensagens das entrevistas ocorreu a partir da criação de categorias com fragmentos da comunicação, com vistas a melhor classificar os elementos e os significados das respectivas mensagens. Obviamente, não basta descrever as mensagens, mas compreender o que as mesmas, após serem tratadas (em categorias), poderão ensinar. Então, conforme Bardin (2011, p. 45)

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

A produção de inferência sobre os conteúdos das mensagens é analogicamente citada por Bardin (2011) como vestígios, sendo o trabalho do analista como o de um arqueólogo, ou seja, há de se utilizar o tratamento nas mensagens para, posteriormente, associar ou não com outros elementos. Franco (2005) acrescenta que toda análise de conteúdo necessita de comparação: “o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.” (FRANCO, 2005, p.26)

Ainda sobre a produção de inferências, pode-se dizer que “tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”. (FRANCO, 2005, p. 27-28) Assim,

Produzir inferências é, pois, *la raison d'etre* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que

diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2005, p. 26).

A Análise de Conteúdo é precedida de um bom plano de pesquisa, que precisa integrar os procedimentos de escolha da amostragem, as categorias de conteúdo e, por fim, as unidades de registro que serão enquadradas nas categorias, bem como nas inferências que serão extraídas dos dados (FRANCO, 2005). Então, após definir os objetivos de pesquisa, alicerçado o referencial teórico e esclarecido os materiais e documentos a serem analisados, o pesquisador precisa definir as unidades de análise que, de acordo com a mesma autora, dividem-se em unidades de registro e de contexto. Estas unidades são consideradas a menor parte do conteúdo. Elas podem ser de diferentes tipos, sendo eles: a palavra (a menor unidade de registro, sendo apenas uma simples palavra ou termo); o tema (é a mais útil das unidades de registro em análise de conteúdo, pois compreende a “asserção sobre determinado assunto”, envolve elementos ideológicos, afetivos e emocionais); o personagem (está relacionado a pessoas particulares, as quais podem ser classificadas de acordo com indicadores estabelecidos na pesquisa); o item (utilizado quando há atributos definidos para caracterização de um texto, documento, por exemplo).

Franco (2005, p. 42) afirma que mesmo que estas unidades de registro sejam apresentadas individualmente, “elas podem e devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e significado implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas.”

As unidades de contexto, por sua vez, são a parte mais ampla do conteúdo, ou seja, são a base de significado para as unidades de análise. Ela deve ser “considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem.” (FRANCO, 2005, p. 44) Após a definição das unidades analíticas citadas anteriormente, é necessário a organização das mesmas e, posteriormente, a definição de categorias.

A pré-análise, como o próprio nome orienta, é o momento que corresponde a buscas iniciais, ou seja, são os primeiros contatos com os materiais com o objetivo de “sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas com vistas a elaboração de um plano de análise” (FRANCO, 2005, p. 47). Ainda sobre esta fase, destaca-se que possui três incumbências a saber: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN,

1977 apud FRANCO, 2005, p. 47). Vale salientar que estes três fatores estão interligados, mas não necessariamente precisam ocorrer sempre nesta ordem.

É na pré-análise que ocorrem algumas atividades essenciais. Uma delas é a que a autora chama de leitura flutuante, ou seja, “consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas”. (FRANCO, 2005, p. 48).

A segunda atividade é a escolha de documentos, que pode ocorrer de duas formas: a primeira a partir dos objetivos do pesquisador; a segunda quando a escolha dos documentos é realizada a priori. Bardin (1977 apud Franco, 2005, p. 49) nos alerta que “é, muitas vezes, necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. As principais regras são: da exaustividade (onde é preciso considerar todos os elementos referentes a este corpus); da representatividade (relacionada a uma amostra que representaria o universo social) e a regra da homogeneidade (onde os documentos analisados obedecem a critérios específicos de escolha).

Outra atividade importante da pré-análise é a formulação de hipóteses, que “é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2005, p.51)

A última atividade da pré-análise é a referência aos índices e a elaboração de indicadores. “O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem” (FRANCO, 2005, p. 54). A partir da escolha dos índices, pode-se construir indicadores de análises seguros e fidedignos.

Após a definição das unidades de análises, é hora de definir as categorias, o ponto crucial da Análise de Conteúdo. As categorias podem ou não ser definidas a priori, ou seja, podem emergir da fala, do discurso, das mensagens ou podem partir diretamente do interesse do pesquisador. A autora ainda cita alguns requisitos para a criação de categorias, sendo eles: a exclusão mútua, ou seja, a homogeneidade das categorias; a pertinência, que deve refletir as intenções do investigador; a objetividade e a fidedignidade que, na aplicação de uma mesma matriz deve se manter a idêntica, mesmo que seja submetida a várias análises; e, por fim, a produtividade que, em um estudo de categorias, deve sempre fornecer resultados férteis. (FRANCO, 2005).

Para tanto, na primeira parte deste capítulo vamos apresentar como se sucedeu a definição das categorias de análise. Na segunda parte, iremos analisar as entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos na implementação do PENOA, levando em consideração a organização das três categoriais finais de análise.

4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para responder a problemática e também aos objetivos desta pesquisa, inicialmente fizemos uma organização das informações recolhidas nas entrevistas, a partir de uma análise categorial que, segundo Franco (2005), é o ponto crucial da análise conteúdo. Assim, realizamos a leitura flutuante para identificação da repetição de palavras, as quais foram se transformando em unidades de registro, que são “a menor parte do conteúdo”. Paralelo a isto, também foi necessário planificar as unidades de contexto que são “consideradas como ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise. [...] É a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.” (FRANCO, 2005, p.43)

A partir da codificação das cinco entrevistas transcritas, identificamos um total de 41 categorias iniciais. Cada uma das categorias contempla algum trecho da fala dos entrevistados. As categorias apresentadas no Quadro 1 são as que apresentaram maior repetição durante a leitura flutuante das transcrições das entrevistas.

Quadro 1- Categorias Iniciais da Análise de Conteúdo

Categorias Iniciais
1. Índices de aprovação no ensino regular
2. Experiência nova /boa
3. Alunos com dificuldades
4. Estratégias pedagógicas que dão certo
5. Aulas atrativas, trabalho diversificado
6. Frequência e assiduidade; Evasão e infrequência
7. Prioridade para alunos reprovados
8. Trabalhar de forma tradicional
9. Recuperar os alunos
10. Não surtiu modificações no contexto escolar
11. Mudar o foco do programa
12. Mediação pedagógica
13. Aprendizagem defasada
14. Não tinham nível para acompanhar; Nível de compreensão limitado
15. ProfessorACT x Professor efetivo
16. Interferir nos planejamentos
17. Hora atividade
18. Novas oportunidades
19. Dificuldade em matemática e dificuldade em português
20. Desafios da internet
21. Desenvolvimento dos alunos
22. Trabalho com jogos
23. Uso da sala de informática
24. Desafios de lógica
25. Hora de planejamento
26. Organização da sala de aula
27. “Experiência do Mercadinho”
28. Participação em formação continuada
29. Sanar as dificuldades

30. Participação no Conselho de Classe
31. Completar a carga horária
32. Programa novo
33. Defasagem nas quatro operações, leitura, escrita e produção textual
34. Alunos que dão trabalho
35. Desmotivados; sem perspectiva de vida, apatia
36. Aula de reforço
37. Material dourado
38. Confeccionar jogos
39. Abordagem diferente
40. Atendimento individualizado
41. Sem espaço físico adequado

Fonte: A Autora (2020).

Analisando as categorias iniciais expostas no Quadro 1, percebemos que os olhares sob o PENOA são diversos. Esta multiplicidade é fruto das diferenças individuais dos sujeitos que, ao desenvolver seu trabalho, reagem de modos distintos, ou seja, cada profissional expôs sua perspectiva sobre o Programa, de acordo com a prática que desenvolveu.

Após o detalhamento das categorias iniciais, foi possível fazer o agrupamento das que apresentam, de certa forma, o mesmo conteúdo, ou que estão relacionadas ao mesmo tema/assunto. Esse agrupamento não é simples de ser realizado, tendo em vista a vastidão de perspectivas acerca do mesmo tema, pois, como bem explica Franco (2005, p. 61), “[...] as categorias iniciais, fragmentadas e extremamente analíticas, passaram a ser indicadoras de categorias mais amplas que, ao serem formuladas, passaram, igualmente, a incorporar pressupostos teóricos.”

O Quadro 2 apresenta as 13 categorias iniciais que estão relacionadas a estratégias pedagógicas que foram utilizadas ou não no PENOA, bem como características específicas do Programa. Ao lado das categorias iniciais está a coluna com os conceitos norteadores que contextualizam cada categoria para facilitar a compreensão global das mesmas. Desta forma, a primeira Categoria Intermediária ficou chamada de **Características e estratégias pedagógicas utilizadas nas turmas do PENOA**.

Quadro 2- Processo de formação da primeira Categoria Intermediária

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
4 - Estratégias pedagógicas que dão certo	Referente a atividades planejadas que geraram aprendizagem dos alunos	I – Características e estratégias pedagógicas utilizadas nas turmas do PENOA
5- Aulas atrativas, trabalho diversificado	Planejar aulas que sejam significativas para o aluno	
8 - Trabalhar de forma tradicional	Não utilizar estratégias diversificadas	
20 - Desafios da internet	Atividades retiradas de sites educativos	
22 - Trabalho com jogos	Jogos como atividades de aprendizagem lúdicas	

23 - Uso da sala de informática	Usar o computador como recurso de aprendizagem	
26 - Organização da sala de aula	Referente a organização espacial do ambiente da sala de aula	
27 - “Experiência do Mercadinho”	Título da experiência publicada em 2014 no I Caderno de Experiências Exitosas do PENOA	
37 - Material dourado	Usar o material concreto para facilitar a aprendizagem	
38 - Confeccionar jogos	Jogos como atividades de aprendizagem lúdicas	
39 - Abordagem diferente	Utilizar estratégias diversificadas	
40 - Atendimento individualizado	Trabalhar com as dificuldades de cada aluno	
24 - Desafios de lógica	Atividades retiradas de sites educativos	

Fonte: A Autora (2020).

No Quadro 3, utilizamos sete Categorias Iniciais relacionadas à **Organização Pedagógica do PENOA**, por isso esta segunda Categoria Intermediária levou este nome. Esta categoria leva em consideração os elementos de organização das orientações pedagógicas do Programa, tanto para alunos quanto para professores envolvidos.

Quadro 3 - Processo de formação da segunda Categoria Intermediária

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
9 - Recuperar os alunos	Buscar garantir a recuperação de aprendizagem dos alunos que estão no PENOA	II - Organização pedagógica do PENOA
12 - Mediação pedagógica	Orientação aos professores de como agir na mediação com os alunos	
17 - Hora atividade	Momento de planejamento dos professores regentes de sala de aula.	
18 - Novas oportunidades	Nova Oportunidade de aprender o que é previsto para determinada etapa escolar. Não repetir o que é feito em sala de aula regular.	
16 – Interferir nos planejamentos	Momento em que a coordenação do programa mediava o planejamento dos professores do PENOA	
30 – Participação no Conselho de Classe	Os professores e coordenadores do PENOA participavam do Conselho de Classe junto com os professores regentes das turmas.	
25 - Hora de planejamento	Momento de planejamento dos professores do PENOA	

Fonte: A Autora (2020).

No Quadro 4, usamos as oito Categorias Iniciais que estavam relacionadas aos alunos atendidos pelo PENOA. Estas categorias planificam a compreensão dos profissionais acerca do público alvo com que eles estavam trabalhando. Por isso, nomeamos como **Perfil dos alunos**

do PENOA esta terceira Categoria Intermediária. Aqui fica evidente os rótulos atribuídos aos alunos do PENOA como afirmação do fracasso dos mesmos.

Quadro 4 - Processo de formação da terceira Categoria Intermediária

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
3 - Alunos com dificuldades	Alunos que ficam a margem do processo de ensino e aprendizagem	III - Perfil dos alunos do PENOA
7 - Prioridade para alunos reprovados	Alunos reprovados são o primeiro público alvo do PENOA	
13- Aprendizagem defasada	Se remete ao termo “lacunas de aprendizagem” utilizado no documento orientador de criação do PENOA e demais documentos oficiais	
14 - Não tinham nível para acompanhar; Nível de compreensão limitado	Caracterização da aprendizagem em níveis. Sugere que os alunos do PENOA não tinham nível mínimo para dar sequência na aprendizagem	
19 - Dificuldade em matemática e dificuldade em português	Explicita as dificuldades dos alunos do PENOA nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	
33 - Defasagem nas quatro operações, leitura, escrita e produção textual	Explicita as dificuldades dos alunos do PENOA nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	
34 - Alunos que dão trabalho	Relacionado a aspectos de mau comportamento dos alunos	
35 - Desmotivados; sem perspectiva de vida, apatia	Características apontadas pelos profissionais envolvidos acerca do comportamento dos alunos nas aulas do PENOA.	

Fonte: A Autora (2020)

Por fim, o Quadro 5 apresenta as últimas treze Categorias Iniciais que abordam de forma analítica as falas relacionadas ao processo de **implementação do PENOA**. Elas apresentam desde padrões indicadores de aprovação dos alunos no ensino regular, dificuldades encontradas na assiduidade, evasão, estrutura física, modalidade de contratação de professores, entre outras categorias.

Quadro 5 - Processo de formação da quarta Categoria Intermediária

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
1 - Índices de aprovação no ensino regular	Padrão indicador de aproveitamento positivo no ensino regular dos alunos que participaram no PENOA	IV - Implementação do PENOA
2 - Experiência nova /boa	Sugere a participação dos envolvidos no programa	
6- Frequência e assiduidade; Evasão e infrequência	Aspectos relevantes para o andamento do programa	
10 - Não surtiu modificações no contexto escolar	Avaliação geral dos profissionais envolvidos	
11 - Mudar o foco do programa	Sugestão de modificação para o programa	

15 - Professor ACT x Professor efetivo	Referente a contratação de professores ACTs e/ou efetivos para ministrar aulas no PENOA	
21 - Desenvolvimento dos alunos	Satisfação dos envolvidos com relação a implementação do PENOA	
28 - Participação em formação continuada	Sugestão de ampliar as capacitações para os profissionais envolvidos no programa	
31 - Completar a carga horária	Possibilidade de “pegar” as aulas do PENOA a partir da ampliação da carga horária de professores efetivos na escola	
36 – Aula de reforço	Distorção na compreensão do objetivo do PENOA.	
32 - Programa novo	Explicita a insegurança e o desafio de trabalhar em um programa que é novidade para a escola.	
41 - Sem espaço físico adequado	Dificuldade encontrada na escola para dar suporte aos professores no desenvolvimento das aulas no PENOA	
29 - Sanar as dificuldades	Desafio encontrado pelos professores durante o trabalho com os alunos do PENOA	

Fonte: A Autora (2020)

As quatro Categorias Intermediárias apresentam a síntese das categorias iniciais que estão relacionadas aos avanços e desafios da Implementação do PENOA, levando em conta as características, as estratégias pedagógicas utilizadas ou não no Programa, a organização pedagógica, o perfil do público alvo e, finalmente, a implementação propriamente dita.

Por fim, a constituição das Categorias Finais se deu a partir das quatro categorias intermediárias. Na prática, acabamos por juntar a primeira e a segunda categorias intermediárias para facilitar o processo de análise, que ficou assim intitulada **PENOA: características e organização pedagógicas**. As categorias intermediárias três e quatro tornaram-se, automaticamente, categorias finais devido a amplitude das temáticas discutidas, que são os pilares desta pesquisa, as quais enfocam o perfil do público alvo e as dificuldades, avanços e desafios da implementação do PENOA.

Considerando que estas três categorias finais contribuíram para respaldar a conclusão do estudo, apresentamos o Quadro 6 que permite visualizar, minuciosamente, o processo de formação destas categorias.

Quadro 6 - Processo de formação das Categorias Finais

Categoria Intermediária	Conceito Norteador	Categoria Final
I – Características e estratégias pedagógicas utilizadas nas turmas do PENOA	Lista as características estruturais do programa e as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.	I – PENOA: características e organização pedagógicas
II – Organização Pedagógica do PENOA	Explicita o modo como estava organizado pedagogicamente o programa na escola.	

III – Perfil dos alunos do PENOA	Apresenta a análise da comparação desta categoria aplicada nos documentos oficiais com a respostas dos entrevistados.	II – PENOA: perfil do público alvo
IV – Implementação do PENOA	Constitui-se da comparação da análise dos documentos oficiais com as entrevistas realizadas	III – PENOA: dificuldades, avanços e desafios de sua implementação

Fonte: A Autora (2020).

Por fim, no intuito de expor de forma sistemática o processo de construção das categorias de análise que surgiram por meio da coleta de dados, elaboramos o Quadro 7 que sintetiza essa construção.

Quadro 7 - Processo de progressão das categorias de análise

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
4 - Estratégias pedagógicas que dão certo	I – Características e estratégias pedagógicas utilizadas nas turmas do PENOA	I – PENOA: características e organização pedagógicas
5- Aulas atrativas, trabalho diversificado		
8 - Trabalhar de forma tradicional		
20 - Desafios da internet		
22 - Trabalho com jogos		
23 - Uso da sala de informática		
26 - Organização da sala de aula		
27 - “Experiência do Mercadinho”		
37 - Material dourado		
38 - Confeccionar jogos		
39 - Abordagem diferente		
40 - Atendimento individualizado		
24 - Desafios de lógica		
9 - Recuperar os alunos		
12 - Mediação pedagógica		
17 - Hora atividade		
18 - Novas oportunidades		
16 – Interferir nos planejamentos		
30 – Participação no Conselho de Classe		
25 - Hora de planejamento	III – Perfil dos alunos do PENOA	II – PENOA: perfil do público alvo
3 - Alunos com dificuldades		
7 - Prioridade para alunos reprovados		
13- Aprendizagem defasada		
14 - Não tinham nível para acompanhar; Nível de compreensão limitado		
19 - Dificuldade em matemática e dificuldade em português		
33 - Defasagem nas quatro operações, leitura, escrita e produção textual		
34 - Alunos que dão trabalho		
35 - Desmotivados; sem perspectiva de vida, apatia		
1 - Índices de aprovação no ensino regular		
2 - Experiência nova /boa		
6- Frequência e assiduidade; Evasão e infrequência		

10 - Não surtiu modificações no contexto escolar		
11 - Mudar o foco do programa		
15 - Coordenador ACT x Professor efetivo		
21 - Desenvolvimento dos alunos		
28 - Participação em formação continuada		
31 - Completar a carga horária		
36 - Aula de reforço		
32 - Programa novo		
41 - Sem espaço físico adequado		
29 - Sanar as dificuldades		

Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dados

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Para a realização da pesquisa de campo foi escolhida uma escola da GERED de Chapecó, a qual aderiu ao PENOA Anos Iniciais e Anos Finais desde o seu início, em 2013. Nesta escola, foram entrevistados, por meio de perguntas semiestruturadas³⁴, cinco profissionais que estiveram envolvidos com o processo de implementação. Estes profissionais ocuparam funções de gestão ou atuação em sala de aula. Os entrevistados terão sua identidade preservada e, para tanto, serão nomeados como Professoras A e B, Coordenador A, B e C.

Na sequência, analisamos as informações obtidas nas entrevistas, segundo as três categorias descritas anteriormente.

4.2.1 PENOA: características e organização pedagógica

Inicialmente a proposta de implementação de um Programa criado com o objetivo de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem para os alunos deixou os profissionais da escola entusiasmados. É o que relatou o Coordenador C:

Nós trabalhávamos sempre na perspectiva de questionar a necessidade de alguma coisa para recuperar estes alunos que tinham defasagem e que tinham distorção idade-série. Então a gente sempre questionava o que poderia ser feito neste sentido. E quando veio essa possibilidade do PENOA, então a gente viu com bons olhos.

Entretanto, outras perspectivas estiveram presentes, tal como a da Professora B: “num primeiro momento eu nem sabia o que ia ser na verdade porque eles não explicaram para nós, só que daí depois eles deram formação, a gente foi para Florianópolis fazer um curso lá, foi muito bom porque abriu a mente do que tu ias fazer”. A Professora B continua dizendo que “no

³⁴ Ver APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

início não teve prova específica. Teve uma chamada pública, eu levei a documentação e pelo tempo que eu já tinha na faculdade também de experiência no estado eu fiquei classificada né?”

Com base neste depoimento, percebe-se que o que foi descrito na produção do texto do capítulo 6 do documento orientador, o qual trata sobre os critérios de seleção dos professores, sendo preferencialmente efetivos e com formação em Pedagogia, para atuar nos Anos Iniciais e Licenciatura em Língua Portuguesa ou Matemática, para atuar nos Anos Finais e Ensino Médio, não se efetivou na prática.

Quando perguntado sobre a expectativa de trabalhar com o PENOA, a Professora A afirmou que “o primeiro motivo foi para completar a carga horária, porque era um programa novo que a gente não conhecia, claro, é como qualquer coisa nova que a gente não conhece, mas a expectativa era de trabalhar com as dificuldades dos alunos, na leitura, escrita e cálculo.”

Percebe-se que as professoras A e B entraram no Programa sem saber ao certo do que se tratava, pensando apenas em garantir uma vaga ou ampliar a sua carga horária. De acordo com Duso (2014, p. 182), “O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.” Sendo assim, a partir das respostas das professoras A e B, fica claro que, ao menos neste primeiro momento, os objetivos da implementação não estavam totalmente assegurados. Inclusive o termo “*lacunas de aprendizagem*”, empregado nos documentos oficiais do PENOA, não apareceu em nenhum momento da fala dos profissionais entrevistados na escola.

O acompanhamento pedagógico era realizado por um profissional da escola que já acumulava outras tarefas e o PENOA somou-se a elas após 2013, como vemos a seguir: “A gente não tinha uma pessoa para ficar disponível somente para o PENOA. O PENOA entrou para nossa rotina de planejamento, de organização” (Coordenador C). O Coordenador B expõe que, nos dias em que não havia tantos problemas da escola para resolver, ele conseguia dar atendimento aos professores no seu planejamento; portanto, percebe-se que sua dedicação não era integral ao Programa. O fato de não estar previsto no documento orientador a inclusão de um profissional da área pedagógica que pudesse atender somente as turmas do PENOA na escola, certamente foi um fator determinante para a dificuldade de atendimento pedagógico no cotidiano escolar, principalmente nos momentos de planejamento.

A reestruturação do PPP é uma das atribuições da unidade escolar prevista no documento orientador do PENOA. Para tanto, após entrar em prática, o PENOA

foi pro PPP da escola, não sei se no mesmo ano, mas ele foi pro PPP. E a gente discutia com os outros professores, tentava sempre ligar com os outros professores para eles entenderem o que era o PENOA, o que estava acontecendo na escola, este movimento de novas oportunidades de aprendizagem. (Coordenador C)

Os professores tinham uma carga horária em sala de aula e uma carga horária de planejamento que deveria ser realizada na escola e, de preferência, que pudessem conversar com as professoras regentes das turmas regulares. No entanto, isto nem sempre acontecia: “Às vezes não batia a hora atividade da professora efetiva com a hora de planejamento da professora de português do PENOA.” (Coordenador B). Essa organização das cargas horárias foi uma dificuldade relatada, tanto pelas professoras quanto pelos coordenadores. Mesmo tendo sido previsto o momento do planejamento na escola, as professoras não conseguiam fazê-lo junto com seus pares, em função da organização dos horários. Apesar das dificuldades, o planejamento acontecia, como relata o coordenador: “Agora realmente elas faziam. Elas ficavam ali fazendo. Eu acompanhava. Dependendo dos problemas que a escola estava naquele dia, eu ficava uma aula ou duas ali com a professora vendo o que estava planejando, o que estava fazendo.” (Coordenador B).

O Coordenador C também confirma a exigência do documento de que os professores do PENOA precisavam cumprir os horários do planejamento na escola: “Uma parte era na escola mesmo, eles tinham este momento, tudo de acordo com um documento que orientava a organização do PENOA e foi seguido aquele documento.” (Coordenador C). De acordo com a Professora B, “sempre a escola cobrou, eram 5 aulas em sala e 3 aulas de planejamento efetivos na escola”. O Coordenador B ainda salientou que,

A direção se envolvia, chamava também. Mesmo assim, eu acho que o planejamento era válido porque eu conheço a realidade e sei o que cada um precisa, porque eu acompanho os conselhos desde que eu vim pra cá. Então eu tentava fazer com que a coisa funcionasse e fluísse da melhor maneira. Mas o planejamento dá trabalho, e como dá trabalho tem uns que não fazem. Mas eu não vou botar a culpa no professor, de jeito nenhum.

No documento orientador do PENOA, o planejamento aparece nas atribuições de todas as instâncias envolvidas com o Programa, sendo previsto uma carga horária destinada a ele na matriz curricular; mesmo assim, os depoimentos indicam que não ocorreu no contexto da prática como estava orientado no documento.

Observa-se que, nas situações relatadas acima, se fazem presentes as dificuldades que as professoras do PENOA e regente de turma tinham de se organizar para planejar juntos devido a incompatibilidade nos horários, aspectos que não favoreceram o desenvolvimento pleno do Programa.

Um dos pilares do PENOA era o trabalho com estratégias diferenciadas que favorecessem à aprendizagem dos alunos. Com relação a isso, o Coordenador A frisou que a proposta era de que,

As aulas fossem atrativas, com material concreto, aulas diversificadas, não aquela aula maçante. Tinha que ser uma estratégia diferente da sala porque a da sala não deu conta, então assim, tem profissionais que as vezes tinham mais facilidade com isso, outros mais dificuldades, mas a gente sempre orientava, passava o ano todo falando, orientando esses professores.

Além disso, “muitos professores ficavam no intervalo até de almoço e conversavam sobre alunos e viam estratégias que dava certo para uns e para outros não; então, eles trocavam bastante figurinhas” (Coordenador A).

Em uma das formações continuadas em que os professores participaram, foi dito que a utilização de jogos poderia favorecer a aprendizagem. Então, a professora da escola explicou que:

Eu trabalho com o jogo, fazia o jogo, e depois eles registravam no caderno. Por exemplo, eu pegava aquele dominó de multiplicação e divisão. Além deles jogarem no dominó, eu fazia eles registrarem no caderno né? Primeiro eles faziam o jogo e depois eles registravam como tinham jogado, quais era as regras. Eu confeccionei alguns jogos, eu confeccionei o ‘eu tenho, quem tem’, eu confeccionei uns quantos, agora de cabeça eu não vou lembrar, mas eu ainda tenho lá em casa guardado (Professora B).

Ainda com relação as estratégias de ensino diferenciadas propostas pelo Programa, outra professora disse que:

Eu trabalhava com bastante jogos, com material dourado, trabalhava com o ábaco para trabalhar as quatro operações, trabalhava com material dourado para trabalhar multiplicação e divisão, trilhas, a gente não trabalhava só com o caderno, a gente intercalava também né. Nas aulas que tinham jogos eles se envolviam mais, até na confecção, porque eles me ajudavam a confeccionar os jogos também, não trazia só prontos, eu confeccionava com eles também. (Professora A)

Os depoimentos dos profissionais deixam transparecer a realidade das salas de aula do ensino regular quando dizem que, nas aulas do PENOA, devem usar estratégias diversificadas para sair das “aulas maçantes” que acontecem na sala de aula. Se generalizarmos esta afirmação, iremos perceber que tudo que a PCSC orienta há quase trinta anos não está sendo posto em prática. O que será que falta, na prática, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo a permitir efetivamente aos estudantes a apropriação do conhecimento? A formação continuada e contínua dos professores e demais profissionais da escola pode ser uma alternativa que contribua para a superação desta situação, como veremos no decorrer desta análise.

A participação na formação continuada foi bastante significativa para uma das professoras entrevistadas. Em diversos momentos da entrevista ela apresenta as ideias que trouxe da formação que teve em Florianópolis, como consta no trecho a seguir:

Usava bastante, quando tinha oportunidade, a sala de informática né, porque tinha uns jogos bem legais. Deixa eu te mostrar o que eu fiz, até tinha um material pedagógico aqui na escola que eu aprendi a fazer lá em Florianópolis e trouxe a ideia para cá. Essa aqui é uma tabela de botão e ficou de material pedagógico na escola. A gente fez 15 dessas aqui na escola. Usava para trabalhar multiplicação. Eu gostava de trabalhar assim com material concreto, desafios de lógica, usei bastante desafios, fazer eles pensarem. (Professora B).

A formação continuada ocorreu nos anos de 2014 e 2017, como indica o coordenador: “A gente estudou a lei, recebeu os encaminhamentos de como tinha que fazer na escola, mas foram bem poucas. Vinha mais em forma de documentos, de orientação direto para escola” (Coordenador B).

Ainda sobre o processo de formação continuada, a Professora A mencionou que participou de

Um curso do PENOA lá em Treze Tílias, que foi um curso muito bom, aprendemos muita coisa. É realmente o que a gente precisa. Aprender a trabalhar com alguns materiais, porque a gente vem da Universidade e muitas vezes não sabe. Foi lá que eu aprendi a trabalhar usando o material dourado para a multiplicação e divisão. Eu fiquei encantada. Eu fiz também um cartaz que ela trabalhou conosco, um cartaz sobre as unidades, dezenas e centenas, e vai colocando os palitinhos e eu faço isso com eles.

Na mesma direção, a Professora B comentou que a formação da área de Matemática foi a mais significativa:

Eu lembro de um desafio de lógica que eu passo até hoje para meus alunos. Eu chego na sala e eles ficam apavorados para fazer, eu procurei fazer bastante o que ele indicou. Português também foi bom, mas eu tinha um gosto maior pela matemática né?

Certamente, esse “gosto” da professora foi refletido em sala de aula, favorecendo a aprendizagem desta disciplina em maior proporção, se comparada a Língua Portuguesa. Por fim, ainda sobre a formação continuada, o Coordenador C apresenta uma preocupação: “que é importantíssimo que tenha formação dos professores, uma formação sólida dos professores com elementos conceituais mesmo, que deve ser trabalhado para depois ingressar os professores nesta rotina do PENOA na escola.”

Como vimos, foi unânime o discurso sobre a importância da realização de formações continuadas. Os Coordenadores e professoras da escola elogiaram as formações continuadas em que tiveram a oportunidade de participar e enalteceram a necessidade de ampliação deste processo formativo.

Com base no que foi dito nesta categoria, é possível concluir que os aspectos da organização pedagógica, em especial a seleção dos professores, o planejamento e a própria organização das atividades, não estão em consonância com o contexto da produção do texto.

Ou seja, observa-se uma dissonância entre o contexto da produção do texto com o contexto da prática, sendo que a única situação que está em conformidade com o documento orientador é a inserção do PENOA no PPP da unidade escolar. Se a política não foi implementada como estava prevista no contexto da produção do texto, conforme advertem os próprios pesquisadores do Ciclo de políticas, é possível compreender que ela não apresente os resultados esperados. Entretanto, cabem alguns questionamentos: até que ponto os elaboradores das políticas conhecem e vivenciam o contexto da prática para pensarem e elaborarem o texto das políticas? No caso do PENOA, especificamente, parece que o que foi previsto pedagogicamente na produção do texto estava distante do que era possível concretizar na prática.

4.2.2 PENOA: perfil do público alvo

A segunda categoria de análise está relacionada ao perfil do público alvo do PENOA. De acordo com o documento orientador de criação do PENOA, o público alvo, inicialmente, eram os alunos reprovados de todas as etapas de ensino, os quais teriam novas oportunidades de aprendizagem no decorrer do Programa.

Com relação a estes alunos, a Professora A afirmou na entrevista que,

[...] a gente dava prioridade para os reprovados, e depois a gente colocava nas turmas os com dificuldades também. Os alunos que são os reprovados, geralmente, são os que mais nos dão trabalho. E também no PENOA, os alunos que a gente sentia mais dificuldades eram os reprovados.

A professora A primeiro salienta que, além dos alunos reprovados, eles também inseriam nas turmas os alunos com dificuldades, que não faziam parte do público alvo do Programa, conforme o que está descrito no capítulo 2 do documento orientador do PENOA. Além disso, a Professora reforça o estigma negativo que paira sobre os alunos reprovados, salientando que estes alunos são os “que mais dão trabalho” tanto no ensino regular, quanto no PENOA. A Professora B, quando perguntada sobre o público alvo do PENOA, explica melhor a diversidade das dificuldades desses alunos:

[...] a seleção eram os alunos com mais dificuldades, né? Dentre estes vinham os com mais dificuldades e aí por causa do mau comportamento na sala, ou as vezes porque eles não conseguiam acompanhar os colegas. Eu tinha bastante bem agitados, então primeiro eu tinha que trabalhar este lado do comportamento. [...] eu tinha os que sabiam ler, eu tinha aqueles que não sabiam ler, eu tinha os que sabiam calcular, eu tinha os que não sabiam, eu tinha os que só sabiam operações simples, então tinha atividades com jogos que eu conseguia fazer para todos, mas tinha atividades que eu tinha que dividir o quadro e trabalhar com um grupo uma coisa e com o outro grupo outra.

Esta professora entendeu que o público alvo do PENOA eram os alunos com dificuldades, diferente do que está escrito no capítulo 2 do documento orientador do Programa. Ela salienta que alguns alunos estavam no PENOA devido ao seu mau comportamento em sala de aula. Em outras palavras, era como se estar no Programa significasse um “castigo” para ele aprender a se comportar melhor. Nesse comentário, percebemos a intenção da professora em conhecer melhor o seu público, suas dificuldades e possibilidades. No entanto, permanece a ideia de manter o grupo homogêneo: quando ela percebe as diferenças nas dificuldades apresentadas pelos alunos, resolve trabalhar em grupos distintos, agrupando os alunos que tem as mesmas dificuldades. Tal organização acaba por desfavorecer a socialização do conhecimento que cada um já possui, conforme orienta a própria PCSC, já que é através da interação social e do trabalho na zona de desenvolvimento potencial que as funções psicológicas superiores são formadas (HENTZ, 1998).

Patto (2015, p. 232), já na década de 1990, problematiza esse aspecto: “Na verdade, sabemos que essa divisão dos alunos em busca da homogeneidade é, além de ilusória, perigosa, pois estigmatiza e pode impedir, mais do que permitir, a progressão escolar.” A mesma autora ainda salienta que “[...] os remanejamentos são feitos em nome do mesmo objetivo formal: homogeneizar o grupo-classe de modo a permitir o professor um trabalho mais eficiente e aos alunos um melhor aproveitamento.” (PATTO, 2015, p. 234).

Em nosso ponto de vista, o fato de manter somente os alunos reprovados em uma sala de aula parece uma atualização da antiga ideia de homogeneização das turmas. Mesmo considerando que esses estudantes também têm suas especificidades e conhecimentos prévios diversos, tirá-los de uma sala de aula regular, com o objetivo de oferecer uma nova oportunidade de aprendizagem, pode desencadear a baixa autoestima e a sensação de exclusão. Certamente, quando o PENOA foi idealizado, não tinha como objetivo rotular os alunos, mas, na prática, sabe-se que estas situações acontecem. A Professora B, ao propor separar os alunos em grupos para facilitar a criação de estratégias pedagógicas de acordo com as dificuldades de cada subgrupo, repete essa lógica de homogeneização.

Um critério de exigência para participação no Programa era a frequência nas aulas. Neste quesito, “os que mais faltavam eram os reprovados, que eram aqueles alunos que são mais desmotivados, que não têm vontade, não tem perspectiva de vida; muitas vezes nem vinham. Muitas vezes eles viam o PENOA como um castigo também.” (Professora A). No teor da fala da professora, percebe-se que

Os professores e os alunos que personificam e compõem a escola são capturados em uma complexa teia de discursos de política por meio dos quais eles são incitados a

‘fazer’ a boa escola e ‘ser’ o bom professor e ‘desempenhar’ o bom aluno. Estes são discursos excludentes e seletivos. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 188).

Mesmo o documento orientador do PENOA não mencionando a questão do fracasso escolar, o discurso acima evidencia que o mesmo está presente no contexto escolar por meio de “rótulos”, onde aqueles alunos que carregam o peso de não desempenharem o papel de bom aluno ficam cada vez mais desestimulados a estudar. É o que Patto (2015, p. 113) chama de “naturalização do fracasso escolar”:

Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Essas interpretações do fracasso da escola são, a nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo.

O aluno que representa o fracasso escolar é o que reprova, que tem mau comportamento, que é apático ou agitado, que não é assíduo, ou seja, independente da característica que lhe é dada, o resultado do seu desempenho escolar é somente sua responsabilidade. Todas estas características são justificadas e naturalizadas na escola. Os alunos que são público alvo do PENOA fazem parte desta parcela de estudantes que tendem a sofrer a imposição de diversos obstáculos para garantir a aprendizagem, dentro e fora da escola. Afinal, como caracteriza Carvalho, na maioria das vezes,

O ‘fracasso escolar’ tende a ser concebido como resultante de ‘distúrbios de personalidade’ ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o *indivíduo* isoladamente considerado; as relações entre professores e alunos, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem. (CARVALHO, 2015, p. 407).

Cada aluno é único em sua vida e em suas aprendizagens. O fracasso se dá quando este aluno não é olhado em todos os seus ângulos, quando seus conhecimentos prévios não são relevantes para escola e quando ele não consegue se adaptar a ela. Segundo Silva (2001, p. 48), “O fracasso escolar está na não adaptação em ajustar-se ao oferecido”.

Quando questionados com relação à participação e frequência nas aulas, a Professora A explicou que “quanto menores, mais eles vinham. É que os grandes vinham achando que eles iam sanar as dúvidas do conteúdo de sala, daí chegavam no PENOA e viam que não era isso. Que era uma abordagem diferente. Aí eles não vinham. Pra eles era mico vir”. A partir deste comentário, indagamos: será que a participação no programa ficou clara para os alunos?

No decorrer das entrevistas, ficou evidente que alguns profissionais não tinham claro os objetivos e abrangência do Programa; do mesmo modo, para os alunos, isto também não deve ter sido explicado. Contudo, esta mesma entrevistada ressalta que,

[...] aqueles alunos que vinham com interesse, a gente via uma evolução tremenda, mas os que vinham por obrigação, a gente não via melhoria. [...] o problema é a apatia, a apatia, a falta de vontade, a falta de perspectiva da vida, a gente chama a família, diz hoje eu vou e não vem. (PROFESSORA A)

A Professora B observa que “no início, eles eram mais resistentes, porque era uma coisa diferente. Os primeiros dias foram mais difíceis até eles conhecerem a gente e a gente conhecer eles.” O Coordenador A mencionou que “nos Anos Iniciais, a gente sempre percebeu a frequência e a assiduidade e o gosto de vir, nunca tinha problema de aluno não vir; um ou outro que tinha um pouco mais de problema com falta, mas normalmente eles frequentavam”. Segundo a Professora A, “o PENOA era muito bom para aquela faixa etária [referindo-se aos Anos Iniciais]. Para os outros não. Para 8º e 9º não era bom.”

A Professora A evidenciou que o PENOA melhorou os índices de fracasso escolar da escola, porque segundo ela

aquele aluno com a dificuldade que vinha para escola estudar deu efeito, ele conseguiu se sobressair. Mas com aquele aluno reprovado não. Então eu digo assim, que nossos índices melhoraram um pouquinho em virtude daqueles alunos com dificuldades que a gente colocou também. Porque, se não, a gente ia ter uma reprovação maior.

O depoimento da Professora A sinaliza que o público alvo do PENOA, alunos reprovados, não conseguiram êxito, mesmo participando do Programa. Segundo ela, os alunos com dificuldades de aprendizagem que a escola inseriu no Programa é que apresentaram melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ela afirma que os índices de reprovação melhoraram, não em função daqueles que eram reprovados e deveriam se sobressair a partir da participação no PENOA, mas a partir da melhoria na aprendizagem dos que tinham dificuldades e corriam o risco de se tornar os futuros reprovados.

Percebemos, com isso, os estigmas e a naturalização do fracasso escolar relacionados aos alunos reprovados. Eles são rotulados o tempo todo nas falas dos entrevistados, que chegam a dizer que não deveriam mais participar do Programa e que somente os alunos com dificuldades, que são os que geralmente querem aprender, deveriam participar. De certa forma, pode-se dizer que os professores se mostram enredados em estigmas e preconceitos que se encontram naturalizados na realidade escolar, muitas vezes repetindo-os sem maiores reflexões sobre a situação.

Quando questionados sobre o relacionamento entre professores e alunos nas aulas do PENOA, o Coordenador C salienta que, quando o aluno já tinha certa dificuldade para o desenvolvimento das atividades pertinentes a uma disciplina e o mesmo professor que ministrava esta disciplina no ensino regular ampliava sua carga horária com as aulas do PENOA, tal situação gerava um problema porque o aluno não tinha uma “nova oportunidade” no Programa. Segundo o entrevistado, o professor era o mesmo e ele, teoricamente, tendia a reproduzir na sala de aula do PENOA as mesmas estratégias da sala de aula do ensino regular. Se no ensino regular ele não conseguiu garantir a aprendizagem do aluno, não seria em aulas duas vezes por semana, no contraturno, que tal defasagem seria superada. São suas palavras:

eu questionava assim, embora tenham professores interessados em função do complemento da carga horária, ao meu ver, e eu sempre deixei isso claro, na minha visão, se o aluno estava com defasagem naquelas disciplinas, deveria vir um outro professor trabalhar, outra pessoa. Eu sempre tive esta crítica. Porque as vezes o aluno não se soltava com aquele professor na sala de aula, e o professor leva a rotina dele para sua sala de aula, então ele acabava muitas vezes reproduzindo na sala do PENOA. (Coordenador C)

Embora o documento orientador do PENOA, nos critérios de seleção dos professores, privilegie os professores efetivos, a observação do Coordenador C evidencia uma questão que mostrou resultados distintos no contexto da prática. Por um lado, as condições de trabalho dos professores efetivos se mostram mais adequadas às exigências propostas pelo Programa, especialmente quanto às condições para o planejamento e formação continuada. Por outro lado, novos professores incorporados na escola, mesmo em caráter temporário, podem trazer questionamentos e ideias que superem práticas arraigadas e rotineiras, que acabem por manter e reforçar os rótulos dos estudantes.

Nesta categoria fica evidente, então, que a ideia de novas oportunidades de aprendizagem propostas pelo PENOA não adentrou a realidade escolar, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A perspectiva das professoras sobre o público alvo do programa nos Anos Iniciais é relativamente melhor, tendo em vista que há um maior controle sob a frequência e participação dos “pequenos” nas aulas do PENOA.

Além disso, a motivação das professoras acerca do trabalho com os alunos reprovados mostrou-se mínima. Como salientou o Coordenador C, se o professor já trabalha com o aluno reprovado em sala de aula do ensino regular e este aluno já é rotulado naquele ambiente, obviamente que este estigma vai ser levado pelo professor também nas aulas do PENOA.

Em nenhum momento das entrevistas as professoras mencionaram sobre aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos nas aulas do PENOA. Quando questionadas sobre o perfil do público alvo, a maioria das expressões foram de frustração e desânimo em função da falta

de comprometimento dos alunos com relação à participação no PENOA. Entretanto, não foi pensado por nenhuma delas, ao menos não comentaram nas entrevistas, a possibilidade de trabalhar a autoestima destes alunos ou a motivação para aprendizagem. Não estamos aqui responsabilizando somente o professor pela falta de motivação dos alunos, mas cabe a ele assumir sua parcela diante esta situação, isto é, encontrar maneiras de suscitar o entusiasmo dos estudantes pela aprendizagem e pelo conhecimento.

4.2.3 PENOA: dificuldades, avanços e desafios de sua implementação

Já vimos anteriormente que é no contexto da prática que a política se efetiva. Vimos também que, nas duas categorias anteriores, muitas das orientações previstas nos documentos legais do PENOA não se efetivaram na prática, por diversos motivos apresentados pelos entrevistados, tais como: falta de conhecimento do texto e das orientações da política; falta de profissionais com formação adequada e disponibilidade integral para atender as necessidades previstas, como é o caso do coordenador específico para o Programa; falta de estrutura física da escola, dentre outros. Desta forma, entende-se que é neste contexto, o da prática, que surgem as dificuldades no que diz respeito ao processo de implementação das políticas.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 14)

O PNOA foi concebido, em 2013, para atender a demanda dos alunos que estavam na 8ª série do Ensino Fundamental, considerando que, com a efetivação do Ensino Fundamental de Nove Anos, não teriam turma subsequente em caso de reprovação e os alunos precisavam avançar ao Ensino Médio. Neste momento, sua implementação tinha como escopo atender esta demanda específica. Em 2014, quando ele foi ampliado, conforme exposto no capítulo anterior, manteve-se com as mesmas orientações iniciais, ou seja, o PENOA chegou na escola como uma proposta pedagógica a mais, mas não previu que, para seu funcionamento conforme as orientações do documento orientador, necessitaria de alguns ajustes no ambiente escolar, como a contratação de uma pessoa que estivesse disponível para coordenar o Programa, por exemplo.

Sendo assim, quando os entrevistados foram questionados sobre as dificuldades no trabalho com o PENOA, as respostas foram distintas. A Professora B informou que,

Pra mim foi mais difícil conciliar mais de uma coisa ao mesmo tempo, como eu estava começando, e eles com o nível e a idade, nem só o nível de conhecimento, mas a idade né, tinha do 3º ano e do 5º ano, então era dois anos de diferença e uns até mais porque era repetentes. Então foi mais difícil conciliar essa diferença e ter que ter mais de uma atividade, mas foi só no começo, até eu pegar o jeito, depois foi tranquilo. Eu tive um pouquinho de dificuldade em português, para explicar, eu trabalhei bastante interpretação de textos, frases, formação de textos e frases, eu pegava uma frase ou um texto e juntava tudo ela e daí eu fazia eles separar, para eles entenderem que as palavras tinham um espaço entre elas. Eu fazia muito isso de eles acharem o erro.

Neste depoimento pode-se perceber que a organização das turmas, após da ampliação de atendimento do Programa, foi uma dificuldade encontrada. Lidar com alunos com dois anos ou mais de diferença na idade, bem como planejar atividades que pudessem contemplar a superação das dificuldades de cada um, foi desafiador.

Quanto ao conteúdo trabalhado, esta mesma professora destaca sua preferência pela matemática. Assim, quando cita sua “dificuldade em português”, não fica claro se ela teve dificuldades em elaborar atividades e estratégias pedagógicas para atender esta disciplina ou se ela tinha dificuldades de ensinar a mesma. Ambas situações são importantes de se considerar, pois se o professor está em um Programa que tem por objetivo proporcionar “novas oportunidades de aprendizagem” aos alunos com “*lacunas de aprendizagem*”, teoricamente ele não poderia sentir-se inseguro em trabalhar as disciplinas elencadas como base do Programa. De certa forma, a organização do Programa propõe dificuldades que vai de encontro à formação dos professores, como é o caso da especialização das áreas frente à generalidade exigida neste caso. Se o professor tem dificuldade em alguma área do conhecimento, como poderá ensiná-la aos alunos? Observa-se, ao longo da entrevista, o esforço evidenciado por essa professora em tentar aprender e melhorar sua atuação docente, mostrando comprometimento com o planejamento de estratégias diferenciadas e que fossem significativas para os alunos.

O Coordenador B citou as dificuldades com relação as estratégias pedagógicas:

[...]~por mais que se falasse nos planejamentos, era muito difícil. Lá na sala era uma coisa e aqui no planejamento era outra. Eu tive muita dificuldade com alguns que vieram (*falando dos professores*). Os professores não davam retorno para o aluno. Por exemplo, a última professora que esteve aqui, ela só trabalhava xerox de português. E era frustrante porque era muito caça palavra, era muito... teve um bimestre que a gente falou que o PENOA não tinha mais cota de xerox, aí ela fazia xerox na outra escola para poder trabalhar aqui. (Coordenador B)

Isso indica que, apesar dos momentos de planejamentos serem fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, eles por si só não garantem êxito ou mudanças se não forem problematizadas junto aos professores seu entendimento e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. A observação do Coordenador B sobre a prática da professora é séria e revela a resistência de muitos professores em modificar seu modo de atuação. Cabe questionar

porque, mesmo conhecendo a proposta do Programa, a professora manteve-se utilizando apenas atividades fotocopiadas? Uma alternativa da Coordenação, no lugar de cancelar as cotas de xerox, seria problematizar junto à professora os motivos que a levavam a manter tal estratégia de ensino, bem como buscar novas alternativas que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos. No contexto escolar, nas formações continuadas, na produção de texto das políticas, muito se fala sobre o que fazer, mas pouco se pergunta o como e porque o professor faz do jeito que faz.

A questão da infrequência dos estudantes foi citada pela Professora A como a maior dificuldade enfrentada: “você faz todo um trabalho, que tu não pulas etapas, aí o aluno vinha e depois ele ficava 15 ou 20 dias sem vir e depois ele vinha novamente e quebrava aquela sequência. Tu não conseguias fazer um trabalho contínuo com eles.”

O Coordenador B também mencionou a infrequência como a principal dificuldade:

[...] sem dúvida a infrequência foi e ainda é a maior dificuldade. E daí você vê um professor sendo pago, fazendo planejamento, preparando aula, se dedicando e vem dois alunos, três alunos, é bem complicado. E que nem eu te falei no início, a gente amarra com o conselho tutelar, porém eu não tenho embasamento para fazer um APOIA³⁵ para o PENOA. Então o Conselho Tutelar não vai agir. Porque a infrequência deles era só no PENOA, na aula não, porque na aula dá Conselho Tutelar né? Daí o pai e a mãe tem que justificar porque o filho está faltando, daí se bobear vai lá pra frente do juiz.

A fala do Coordenador B mostra que o tratamento que a escola realiza no combate a infrequência se dá a partir da intimidação, de acionar as instâncias legais fora da escola, como o Conselho Tutelar, por exemplo. Evidentemente que é importante a participação do Conselho Tutelar em parceria com a escola, mas não é interessante que seja feito somente em momentos como estes e principalmente para este fim. A infrequência no PENOA pode estar relacionada à falta de compreensão dos envolvidos (alunos, famílias e escola) sobre a importância de participação e a clareza quanto as atribuições de cada um para que esta participação seja efetiva e possa desencadear o êxito na aprendizagem.

Por fim, o Coordenador C também citou a questão da infrequência e evasão, presentes principalmente nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo ele,

Nós tivemos muita evasão, os pais não acompanhavam, não traziam os filhos, nós tivemos essa dificuldade. E já de início a gente tentou amarrar os pais com o Conselho Tutelar, eu convidei o Conselho Tutelar, fiz reunião antes de começar o Programa e

³⁵ O Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) visa a garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica - seja na rede pertencente ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino -, promovendo o regresso à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia>. Acesso em 31/07/2020.

apresentei que os pais precisavam se comprometer em trazer os filhos aqui, porque tinha a questão da rua, do horário que eles vinham e tal, então a gente amarrou muito bem com os pais isso, tanto com os Anos Iniciais quanto aos finais. Os Anos Iniciais levaram a sério, mas com os Anos Finais nós tivemos muitas dificuldades. Muitos alunos que vinham do interior ficavam por aí, ou os pais não acompanhavam, durante um bom período nós oferecíamos almoço e eles ficavam por aqui também, o que dava um trabalho maior para a escola. Foi bem trabalhoso. Mas a gente sentiu que deram alguns resultados positivos.

É possível perceber, nos depoimentos expostos acima, que realmente a questão da infrequência foi uma das maiores dificuldades encontradas por esta escola para a implementação do PENOA. Mais uma vez, a coordenação cita o Conselho Tutelar como aliado na prevenção e controle da assiduidade. Foi importante este Coordenador salientar a realização da reunião com as famílias para explicar e solicitar o acompanhamento das mesmas com relação à participação dos filhos no Programa. Entretanto, na mesma fala, o Coordenador C explica que não surtiu efeito nos Anos Finais porque os pais não acompanhavam. O público alvo dos Anos Finais são alunos repetentes, que estão em uma fase de transição da infância para a adolescência. Estes jovens, quando se veem sob a liberdade de ir para a escola duas vezes por semana no contraturno escolar para participar de um Programa que vai solicitar a realização de mais atividades que não são significativas para ele, onde ele é rotulado como aluno “fraco”, “burro”, “incompetente”, “repetente”, é quase certo que não vai manter a assiduidade. Ao revés, os alunos dos Anos Iniciais são crianças mantidas sob maior tutela dos pais. Na maioria das vezes, após serem encaminhadas ao PENOA e as famílias considerarem esta participação importante, as crianças não tem escolha, elas participam do Programa.

No documento orientador do PENOA, a orientação era que tivessem, no “máximo, 20 alunos por sala, não podia ter mais”, conforme relata a Professora B. Esta questão da quantidade de alunos nas turmas do PENOA é inquietante, afinal, questionamos: como um professor irá conseguir trabalhar com estratégias diferenciadas, levando em consideração as “*lacunas de aprendizagem*” específicas de cada aluno, tendo praticamente a mesma quantidade de alunos matriculados nas turmas regulares? Será que é possível fazer um trabalho diferenciado e significativo com tantos alunos ao mesmo tempo? Além disso, problemas na infraestrutura da escola também causavam dificuldades, como vemos a seguir:

Eu não tinha sala porque eles estavam reformando a escola. E aí por várias vezes até eles fazerem aqui a metade da escola eles ergueram umas paredes de divisórias e fizeram uma salinha pra mim. Mas até isso acontecer, que eles estavam desmanchando salas, foi bem aquele ano da reforma, eu dava aula, tinha dias que era na informática, tinha dias que era na biblioteca, onde que tinha espaço. Aí onde tinha lugar eu ia e daí depois foi erguida esta salinha, era bem pequenininha, dava metade desta sala de espaço, por causa do transtorno da reforma.

Mesmo a professora demonstrando em sua fala o empenho para desenvolver as atividades com os alunos, sem dúvida alguma o transtorno da reforma impactou no andamento do trabalho, porque todos os dias ela vivia a insegurança de não saber onde iria poder desenvolver suas aulas. Para os alunos, essa situação também era complicada pelo fato de não desenvolverem um pertencimento ao lugar de aprendizagem.

No documento orientador, está estabelecido como atribuição da unidade escolar “viabilizar espaço físico (sala) para o funcionamento da(s) turma(s)” (SANTA CATARINA, 2016). Entendemos que o espaço físico é um item imprescindível para o bom desenvolvimento do Programa. Quando a Professora B destaca as dificuldades que a reforma da escola acarretou para o seu trabalho, ela confirma as afirmações dos pesquisadores de que, “além da estrutura e *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas”. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 54). O espaço da sala de aula e a sua organização, tanto de mobiliário quanto de materiais pedagógicos, contribui para o desenvolvimento significativo da aprendizagem.

Quando os entrevistados foram questionados sobre as modificações que o PENOA trouxe para o ambiente escolar e os aspectos que mais os marcaram pela participação no Programa, alguns se emocionaram. Segundo a Professora B, o que mais marcou foi

[...] ver o desenvolvimento deles. Porque agora eles sabiam, eles tinham aprendido, as vezes eles bagunçavam mais porque eles não sabiam fazer, quando o aluno não sabe ele tem mais dificuldade, e daí prefere bagunçar. Eles vinham radiantes quando eles tiravam uma nota boa na prova, quando um professor elogiava. Eu desafiava bastante eles. Eu usava uns desafios bem interessantes que tem na internet. Primeiro eu tive que aprender, porque a gente também não sabe tudo né? Então eu tinha que pensar as vezes mais que uma aula como que eu ia desenvolver aquela atividade, porque a internet te dá uma sugestão, mas pro teu aluno não serve aquela sugestão, pelo nível dele ou histórico, então tem que mudar, adaptar e sempre melhorar.

A fala da Professora B realmente apresenta sua emoção com relação ao desempenho exitoso dos alunos. Ela sinaliza que o mau comportamento das crianças em sala de aula, muitas vezes, está atrelado a sua dificuldade, reconhece que “se ele tem dificuldade, daí prefere bagunçar” para chamar a atenção de alguma maneira. O discurso desta professora demonstra que o mesmo olhou para as especificidades de cada aluno, encontrou em cada um sua essência e valorizou seus conhecimentos. Ao comentar que usava desafios como estratégia para motivar os alunos para a aprendizagem, pode-se inferir que os maiores desafios, no entanto, foram dirigidos à modificação da ação docente, no sentido de buscar soluções para adaptar as atividades propostas à realidade dos estudantes. Em outras palavras, o maior desafio consistia em rever sua própria atuação e modificá-la. Esta foi a professora que disse que teve algumas

dificuldades no início do trabalho com o PENOA. Ao longo da entrevista, no entanto, ela evidencia as modificações significativas que ocorreram em seu próprio trabalho. Pode-se concluir que a maneira como o professor encara os desafios no contexto da prática faz toda a diferença na implementação da política.

Para a Professora A, o que mais lhe marcou foi a

[...] possibilidade de trabalhar com coisas diferentes. Com atividades diferentes, manipulação de materiais. Mas com menos alunos em sala o trabalho tem mais efeito. Agora com 37 em sala de aula, meu Deus, já é complicado trabalhar do jeito que a gente trabalha, imagina trabalhar em grupo. As nossas salas são grandes, então cabem 40 alunos. O que eu gostava de fazer no PENOA era fazer atividades diferenciadas e ter menos alunos né?

A fala da Professora A demonstra que, no contexto escolar, o trabalho desenvolvido no ensino regular se dá por meio de práticas pedagógicas caracterizadas como tradicionais, ou seja, quando a professora cita que não é possível nem trabalhar em grupos devido a quantidade de alunos nas turmas. Dessa forma, podemos questionar: como será possível socializar o conhecimento? Para ela, a possibilidade de trabalhar com menos alunos em sala de aula facilita o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, tais como a manipulação de materiais pedagógicos, os quais contribuem para a aprendizagem. A possibilidade de estar com apenas 20 alunos nas turmas do PENOA, mesmo que consideramos que ainda seja um número elevado, gera uma “facilidade” para esta professora, tendo em vista que ela trabalha com até o dobro de alunos nas turmas regulares.

Possivelmente, quando a proposta do Programa foi elaborada não foi prevista a necessidade de ter um profissional que fosse, somente, o responsável por organizar todos os aspectos pedagógicos pertinentes ao PENOA, principalmente, acompanhar e realizar a orientação durante os planejamentos, bem como a organização dos horários de aula para que os professores do PENOA pudessem dialogar em horário próprio e não em momentos extra curriculares, como em almoço e recreio, conforme citado nas entrevistas.

Com relação à melhoria dos índices de fracasso escolar, o Coordenador C respondeu que:

Minha expectativa era que tivesse melhorado mais, infelizmente não aconteceu como eu gostaria que acontecesse. Então a gente se questiona e avalia né? Mas a gente fez o que podia ser feito de acordo com o número de pessoas que nós tínhamos, dando todo o gás, ficando horário de meio dia, acompanhando os planejamentos e tudo, mas não foi tudo aquilo que a gente gostaria. Mas sabemos que se ele não tivesse acontecido, hoje os alunos teriam grandes, maiores dificuldades do que já tem hoje. Então ele teve um diferencial na aprendizagem desses jovens que estão na nossa escola.

A avaliação realizada nesta fala do Coordenador C evidencia que o PENOA cumpriu parcialmente com seu objetivo de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem. Claro que, segundo ele, se não houvesse a participação dos estudantes no Programa, seus índices de rendimento seriam muito piores. Entretanto, o Coordenador C encontra-se frustrado, pois esperava que o resultado fosse melhor, devido a todos os esforços realizados pela equipe da escola para garantir a implementação do Programa.

O objetivo da criação de uma política é sempre proporcionar mudanças em determinada situação ou contexto. Quando questionados nas entrevistas sobre as modificações que o PENOA trouxe para o contexto escolar, a Professora A disse que:

Eu não percebi muita diferença assim sabe, eu não trabalhei no fundamental I, eu trabalhei no fundamental II, mas não foi um trabalho efetivo que surtiu efeito não, se tu pensares no todo. A gente é professora, então a gente tem que tentar salvar todos, mas no Brasil a gente perde muito esforço com quem não quer, e a gente deixa de lado quem quer.

A Professora A, que atuava nos Anos Finais do Ensino Fundamental, evidencia neste depoimento sua frustração com a participação no PENOA. Sua fala apresenta a dualidade bom aluno e mau aluno, como categorias naturalizadas na realidade escolar. Com relação ao Programa, ela salienta que não surtiu efeito, mesmo elencando em outros momentos já apresentados que gostou da possibilidade de trabalhar com menos alunos, com materiais diferenciados. Se compararmos suas falas, encontramos certa dubiedade, pois quando ela realizou a crítica sobre a quantidade de alunos em sala de aula do ensino regular, argumentando que a menor quantidade de estudantes no PENOA facilitava o trabalho e quando expôs que era possível trabalhar com materiais concretos, jogos, ainda assim, ela sustenta a hipótese de que o trabalho não surtiu efeito.

O Coordenador B, quando perguntado sobre as modificações que o PENOA trouxe para a escola, respondeu que:

Eu nem sei o que te responder aqui, sinceramente não sei. Eu via que as mudanças eram no conselho mesmo, aquele aluno que frequentava, que vinha, principalmente nos Anos Iniciais, a gente tinha aquele prazer e dizer: 'Querido você ganhou alta, você tá bom, você tá acompanhando a turma'. As vezes eles queriam continuar. Mas a gente dizia que agora ele ia deixar o coleguinha participar do PENOA por dois meses e depois a gente avalia se te coloca de volta. Mas nos Anos Finais era frustrante, a palavra é frustrante.

Merece reflexão o termo usado pelo Coordenador B "ganhou alta", o que remete ao estado de saúde, como se quem frequentasse o PENOA estivesse doente ou com alguma patologia e estava "internado". É interessante observar como a perspectiva biologizante,

descrita por Patto (2015) e apresentada no capítulo 2, ainda é expressa no discurso escolar e está presente no senso comum com relação ao fracasso escolar.

Outra avaliação importante foi feita pelo Coordenador B:

o PENOA é maravilhoso, a pessoa que criou o Programa deu uma formação para nós, então a teoria é maravilhosa, você pegar um aluno que não sabe as quatro operações, ele vir na aula de graça, ter um professor a sua disposição, tirar suas dúvidas, trabalhar diferenciado e ainda assim não querer? É complicado. As vezes a gente colocava um aluno que não tinha dificuldade nenhuma porque a gente precisava manter aqueles vinte na turma. A gente chegava ao ponto de dizer: “quem quer vir?”. Que era errado, era errado, mas o que a gente ia fazer? Não poderíamos prejudicar aqueles cinco que vinham.

O Coordenador B salienta que os alunos não souberam aproveitar a oportunidade de aprendizagem que o PENOA ofereceu, porque não valorizaram devidamente a oportunidade que lhes foi dada. Aqui, além da responsabilização dos alunos reprovados, considerados bagunceiros e desinteressados, pelo próprio fracasso individual, vemos que ele também acaba sendo responsabilizado pelo fracasso do próprio Programa. Na visão do Coordenador B, se os alunos cumprissem com suas obrigações de participação, o PENOA teria proporcionado novas oportunidades de aprendizagem, como era o objetivo proposto.

Os depoimentos da Professora A e do Coordenador B se assemelham com relação à frustração relativa à falta de interesse dos alunos com relação ao PENOA. Ambos sinalizam a valorização daqueles alunos que são interessados, comprometidos, responsáveis, sendo que estes bons alunos nem precisariam estar no Programa, mas participavam para garantir a sua continuidade. Alguns entrevistados citaram que muitos alunos desistiram do PENOA e argumentavam com comentários desse tipo: “Ah porque eu sou burro estou indo no PENOA[...] eles tinham vergonha de vir” (Professora B). Ou seja, no início do Programa, como era algo novo na escola, os alunos estavam mais motivados a participar, mas nos anos seguintes eles mesmos se rotulavam e acabavam evadindo, dificultando para a escola a garantia da formação de turmas com 20 alunos.

De acordo com o Coordenador B, era muito difícil manter os 20 alunos matriculados até o final do ano. Então, para não prejudicar os demais que estavam motivados participando, eles acabavam convidando demais alunos para participar, já que geralmente os que evadiam eram os repetentes, citados anteriormente como público alvo do Programa. A metodologia de selecionar os alunos com dificuldades para inserir no PENOA e, de acordo com o que foi discutido no Conselho de Classe, remanejar os mesmos, não estava descrita no documento orientador, cuja regra era inserir apenas os alunos reprovados. Observa-se, no entanto, a realização desta prática para garantir a adesão ao Programa e manter as turmas em andamento.

A escola encontrou subterfúgios, em desacordo com as regras do Programa, com a justificativa de não prejudicar os alunos que eram assíduos e comprometidos com sua participação.

Esta atitude da escola pode ser compreendida como uma ressignificação do que estava orientado, conforme indica Duso (2014, p. 185): “reforçamos que as escolas têm essa autonomia relativa de ressignificar a política que lhe é imposta, de acordo com o que ensina o contexto da prática do ciclo de políticas”. Desta forma, a estratégia de incluir mais alunos para que todos tivessem “novas oportunidades de aprendizagem” acabou por proporcionar aos estudantes o que o PENOA apregoava: “ofertar um tempo, um planejamento e uma didática que atenda ao sujeito em suas especificidades pedagógicas e sociais”.

Ainda com relação às modificações propiciadas pelo PENOA no ambiente escolar, o Coordenador C explicou que

[...] mexeu bastante com a escola, com a rotina da escola, a oferta da educação, a nossa organização do trabalho, foi bastante trabalhoso, a gente ficava aqui no meio dia com eles para não deixar sozinhos, tinha que ficar alguém sempre de olho, então a gente fazia algumas atividades, as vezes dava de fazer, outras vezes não dava, porque o número de pessoas na escola continuou o mesmo e além de toda a rotina que nós tínhamos, agora tinha o PENOA. Então foi um tempo bem trabalhoso para ficar com eles aqui no horário de meio dia. Mas valeu a pena porque principalmente nos Anos Iniciais tínhamos o retorno que os alunos estavam rendendo. Nos Anos Finais sempre tinha aquelas reclamações que não estava adiantando muito. Eles vinham, mas não produziam em sala de aula depois. Mas mesmo assim, foi válido.

O relato deste Coordenador demonstra todo o esforço da escola e dos envolvidos para que o PENOA funcionasse como previsto. Estes profissionais fizeram algo que estava além do descrito no texto da política, afinal, se os alunos precisavam almoçar na escola para assistirem as aulas no contraturno, algum responsável precisava acompanhar este momento. Esta situação também não foi prevista no documento orientador e a escola, por sua vez, não tinha algum servidor específico para realizar esta tarefa. Observa-se que, assim como ocorreu na situação de garantir a quantidade mínima de 20 alunos nas turmas, foi necessário recontextualizar a prática para garantir o bom andamento da política, na direção do que indicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 198):

[...] grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideais de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática.

As três categorias de análise consideradas nesse capítulo permitiram identificar como se deu implementação do PENOA na escola em questão. Percebemos nos relatos das entrevistas que o que está previsto no texto da política, o que é considerado como ideal, não acontece fielmente na prática. No contexto da prática são refletidos “os resultados que as recriações das políticas exercem.” (Duso, 2014, p. 183) A seguir, sintetizamos algumas das “recriações” que a escola teve que fazer e que sinalizam a distância entre o que foi prescrito e o que foi realizado no contexto da prática. As aulas propostas duas vezes por semana no contraturno funcionaram, mas o planejamento coletivo das mesmas, não ocorreu como deveria. A contratação dos professores acontecia, mas nem sempre atendeu os critérios que estavam descritos no documento orientador, que solicitava a preferência por um professor efetivo, por exemplo. O professor iniciava no PENOA mesmo sem ter clareza do que era o Programa, tampouco de suas atribuições. Os alunos eram submetidos a uma avaliação diagnóstica, que não foi definida no documento, e encaminhados a frequentar o Programa. Às famílias cabia o acompanhamento da frequência e desempenho, o que não ocorria na realidade, segundo os relatos dos entrevistados. A escola deveria garantir a infraestrutura adequada para o desenvolvimento das aulas, o que nem sempre ocorreu e inclusive foi motivo de muita dificuldade, conforme citado pela Professora B. A permanência da quantidade mínima de alunos por turma estipulada no documento orientador e a assiduidade eram desafios frequentes enfrentados pela escola. Desta forma, entendemos que a implementação no contexto da prática envolve muito mais do que a leitura e a tradução do texto da política, ela envolve o comprometimento das pessoas envolvidas, a adoção de estratégias criativas e eficazes para a realidade escolar, o desafio de lidar com as resistências do público alvo, enfim, quando as políticas são elaboradas, elas não levam em consideração as distintas realidades das escolas. Como explica Ball, Maguire e Braun (2016, p. 206), “os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade da escola – as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe.” Os mesmos autores ainda salientam que “políticas de tamanho único encaixam ao baterem nas rochas da vida real”. Esta afirmação vem ao encontro do que percebemos com relação à implementação do PENOA na escola onde a pesquisa foi realizada.

Entre os principais desafios apresentados pelos entrevistados, um deles era conciliar os diferentes momentos de aprendizagem dos alunos da turma, ou seja, enquanto um reconhece as letras o outro ainda nem o faz e assim por diante. De certa forma, mesmo sabendo que as turmas no PENOA seriam compostas por estudantes com trajetórias escolares muito diferenciadas, pode-se perceber que ainda havia a expectativa, por parte de alguns professores, pela homogeneidade da turma, o que os levou a propor as mesmas atividades do ensino regular.

Outros, conseguiram enfrentar esse desafio, encarando-o como um estímulo para rever sua atuação, o que foi avaliado como muito positivo por eles.

Outro aspecto muito presente na fala dos Coordenadores e Professores foi a questão da evasão e infrequência, principalmente nas turmas do PENOA dos Anos Finais, fato que a escola teve muita dificuldade para contornar, porque a ausência nas aulas do PENOA não poderia ser encaminhada para o serviço do APOIA e, por isso, os pais acabavam não dando tanta importância quando eram acionados pela escola.

Com relação ao planejamento pedagógico, as dificuldades foram sentidas em duas direções: a primeira diz respeito à organização dos horários para que os professores regentes das turmas do ensino regular pudessem se reunir com os professores do PENOA; a segunda está relacionada à execução dos planejamentos, diante da heterogeneidade e infrequência dos alunos. A falta de um profissional exclusivo para coordenar o PENOA na escola também foi uma dificuldade encontrada pela equipe pedagógica, que precisou se reorganizar para que o programa funcionasse. Também foi destacada a importância das formações continuadas para os professores, o que lhes permitiu melhores condições para atuarem de maneira diferenciada, já que esta era uma das premissas do Programa.

Embora os entrevistados tenham mencionado que, de modo geral, o PENOA não atendeu suas expectativas, pois não logrou alcançar o êxito na aprendizagem dos alunos repetentes, também registraram que a experiência foi válida e que fez diferença na comunidade escolar. O principal ponto positivo foi a oportunidade de os professores aprenderem a trabalhar com materiais concretos, jogos e outras atividades lúdicas, oportunizadas pelas formações continuadas, que ocorreram em 2014 e 2017. No entanto, consideramos que apenas duas formações continuadas foram insuficientes para capacitar os professores a desempenhar o trabalho no PENOA. Em primeiro lugar, porque, como não foi seguida a orientação de que os professores do PENOA fossem os efetivos, não havia a garantia de que os professores admitidos em caráter temporário que participaram da capacitação em 2014 permanecessem no PENOA nos anos seguintes. Além disso, considerando que a atuação no programa implicava muitas mudanças na atuação docente, seria mais adequado que as formações continuadas ocorressem ao longo de cada ano, para que os professores pudessem tirar dúvidas, compartilhar experiências e, principalmente, motivar-se a buscar soluções para os desafios enfrentados.

Vale registrar a emoção das professoras quando falaram sobre o desenvolvimento de alguns alunos que tiveram sua autoestima elevada a partir das aprendizagens proporcionadas pelo Programa. No relato da Professora B, ela se emociona quando as professoras do ensino regular dizem que “eu não sei o que tu fez, mas que tu fez, tu fez”. Este professor explica que

[...] na sala de aula eles precisam [*falando dos alunos*] acompanhar o conteúdo, e eu sei porque ano passado eu fui professora de sala de um 5º ano pela manhã e um 2º a tarde, a gente sente, tu sabe que tem que dar o conteúdo e tem aquele aluno que precisa, mas tu não consegue dar tanta atenção porque tu tem que andar com o tal conteúdo, com o tal do currículo, então quando tu consegue pegar assim mais no particular, é bem gratificante. (Professora B)

O relato desta professora revela o que acontece nas salas de aula do ensino regular. A busca incansável por ensinar o que está previsto no currículo nem sempre considera os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e experiências. O professor, muitas vezes, percebe que determinado aluno não se adapta ao que a escola está lhe oferecendo, mas não consegue dedicar-lhe a atenção necessária ou pensar formas alternativas de trabalho. A consequência acaba sendo a reprovação. Em alguns casos, nem precisa encerrar o ano para se efetivar a reprovação: o estudante desiste de esforçar-se e também o professor, quando não busca alternativas para enfrentar as dificuldades cotidianas.

A implementação do PENOA nos Anos Iniciais foi muito elogiada nas entrevistas porque efetivamente proporcionou novas oportunidades de aprendizagem. Desta forma, a sugestão dos entrevistados é que o PENOA ocorra apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando os alunos dos Anos Finais sem atendimento, pois foi nesta etapa do ensino que houve maior número de infrequência, evasão e até mesmo descomprometimento dos estudantes com a nova oportunidade de aprendizagem.

A frustração dos profissionais que trabalharam no PENOA com as turmas dos Anos Finais indica que, nesta etapa do ensino, as premissas do Programa não se efetivaram por diversos motivos apresentados nas entrevistas. De acordo com os entrevistados, a partir do 6º ano os alunos entram em uma fase complicada de se lidar, não compreendendo a importância de se esforçar, de estudar, estando preocupados com outros interesses. Segundo o Coordenador B, “vinham para brincar”. Este mesmo entrevistado salienta que “Agora tu pegas um aluno da 8ª, que já vem com essa dificuldade desde o 3º ou 4ºano, quando começam a aprender as operações, aí você não salva mais. Só se a pessoa tiver muito boa vontade”. Nesta afirmação fica evidenciada a descrença do profissional no potencial de aprendizagem dos alunos: não adianta o aluno participar do PENOA, se ele já possui uma defasagem desde os Anos Iniciais; acentua-se, dessa forma, a irreversibilidade da sua trajetória.

Ao chegar ao final da pesquisa, constatamos que muitas das dificuldades enfrentadas no PENOA reafirmam os mesmos problemas enfrentados no ensino regular. A PCSC, formulada há quase trinta anos, deixa claro que a aprendizagem deve ser garantida a todos os alunos da rede estadual. Todos são capazes de aprender, cada um à sua maneira. Acreditamos que, se o

investimento ocorresse fortemente desde os Anos Iniciais, incluindo formação continuada dos professores ao longo de todos os anos letivos, disponibilidade de materiais didático e pedagógicos para o desenvolvimento das atividades, infraestrutura aconchegante e adequada as faixas etárias, enfim, tudo que se idealiza no âmbito das políticas e ainda não se concretiza na prática, teríamos um quadro bastante diferenciado da realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso dessa pesquisa buscamos analisar a perspectiva dos profissionais envolvidos com o PENOA, em uma escola da GERED de Chapecó, acerca dos avanços e desafios, no período de 2013 a 2017. Muitos desafios surgiram a partir da constatação, no levantamento bibliográfico, de que não haviam sido realizadas outras pesquisas sobre este Programa. Assim, consideramos relevante efetivar tal projeto, tendo em vista que o PENOA é um programa estadual que propôs efetivar uma política educacional que teve como foco os estudantes que reprovaram nas últimas turmas do Ensino Fundamental. Observa-se que havia um objetivo pragmático: permitir que esses estudantes seguissem os estudos, tendo em vista que esta matriz curricular estava em terminalidade com a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Dados os limites de uma pesquisa de mestrado, consideramos que seria importante ouvir os profissionais envolvidos sobre os avanços e desafios desta implementação, como uma contribuição inicial para as discussões na área de Educação e Infância.

Considerando o PENOA uma política pública do estado de Santa Catarina criado no intuito ofertar novas oportunidades de aprendizagem, pensamos ser necessário a contextualização das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, especialmente aquelas dedicadas ao enfrentamento do fracasso escolar nos anos iniciais da escolarização. Este é o primeiro objetivo específico desta dissertação, sendo desenvolvido ao longo do segundo capítulo. Para tanto, foi necessário apresentar o que compreendemos por fracasso escolar. Sabe-se que este é um conceito e uma temática presentes no contexto educacional do país desde o início do século XX. Optamos por fundamentar essa discussão nos estudos realizados por Maria Helena Souza Patto (2015) por ela ter se tornado referência neste assunto, ao trazer à tona em suas pesquisas todas as nuances que o fracasso escolar reflete. A partir disso, foi possível observar que inúmeras políticas educacionais de enfrentamento ao fracasso escolar foram lançadas e implementadas ao longo dos anos.

Estudar uma política não é simples. Utilizamos como referencial teórico e metodológico o Ciclo de Políticas para nos amparar analiticamente. Desta forma, no terceiro capítulo, analisamos o contexto de influência e o contexto da produção do texto oficial do PENOA. No contexto de influência, tomamos como referência os dados da situação política e social da época em que o Programa foi formulado e implementado. Com base em pesquisas, em acervo pessoal e em notícias da época, conseguimos levantar os objetivos da agenda política relacionada à educação do Estado. Sabendo que as políticas são reflexo dos interesses e demandas de instâncias superiores, como evidenciam os pesquisadores do Ciclo de Políticas, entendemos

que o PENOA nasce como uma estratégia do Estado de Santa Catarina para melhorar seus índices nas avaliações de rendimento dos estudantes. Embora os índices do Estado relacionados à Educação estejam entre os melhores do Brasil, sabemos que há muito a ser superado. Desta forma, para complementar o contexto de influência, analisamos os dados projetados para o IDEB e os dados que Santa Catarina conseguiu alcançar, entre os anos de 2005 e 2017. Os dados do IDEB evidenciam que o Estado não conseguiu alcançar as projeções nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Realizamos também o levantamento dos dados do Censo Escolar no que tange às taxas de rendimento. Estas, por sua vez, são o reflexo do não alcance das projeções do IDEB. A minha experiência como professora efetiva da rede estadual permite que viva, na prática, as dificuldades encontradas no trabalho realizado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Planificar o contexto de influência a partir da ótica política e dos dados quantitativos nos sinalizou que a criação do PENOA veio responder uma agenda que tinha por objetivo diminuir as reprovações nas etapas de ensino e melhorar os índices do Estado nas Avaliações Nacionais.

A análise dos documentos oficiais do PENOA quanto aos seus objetivos, sua abrangência, seu processo de implementação foi delimitado no segundo objetivo específico da dissertação, e está de acordo com o previsto no Ciclo de Política, que envolve a análise da produção do texto. E, para contribuir com esta análise, as entrevistas realizadas com os técnicos da SED foram imprescindíveis para a compreensão mais apurada do texto em si.

Um elemento muito importante na consideração dessa análise foi a utilização do termo “*lacunas de aprendizagem*”, que aparece no documento orientador e no 1º Caderno de Experiências Exitosas, mas que não encontramos em nenhuma literatura. Nas entrevistas, os técnicos da SED esclareceram que o termo partiu da Tese de um deles. Entretanto, este termo não apareceu em nenhum momento das entrevistas com os profissionais da escola, não sendo desenvolvido ou explicado ao longo do texto oficial. Na verdade, não fica claro o que se entende por esse conceito; mesmo entre os gestores que acompanharam o PENOA na SED, não se evidencia tal clareza conceitual. Frente ao exposto, podemos inferir que este termo, apesar de estar no objetivo do Programa, não fez sentido para a prática.

A análise dos documentos oficiais do PENOA deixou claro que o Programa padronizou as orientações e normativas sem considerar as especificidades das escolas, e as escolas aderiram ao mesmo sem verificar suas possibilidades de implementação. O que queremos dizer com isso é que a garantia dos momentos de planejamento, por exemplo, que deveria ser acompanhado pelo coordenador do Programa, não se concretizou porque os horários dos professores não se “encaixavam” e, muitas vezes, o coordenador, que não estava dedicado somente ao PENOA,

não tinha condições de realizar efetivamente esse acompanhamento. Dessa forma, este pressuposto essencial previsto no texto não contou com condições efetivas ofertadas pelo Estado para sua realização na prática.

O documento orientador afirma que a organização do PENOA leva em consideração os pressupostos da PCSC. A existência de uma Proposta Curricular pressupõe que esta deveria nortear a prática pedagógica de toda a rede estadual de ensino de Santa Catarina e ser considerada em todas os processos da SED. Portanto, ao criar o PENOA, os pressupostos da PCSC deveriam sustentar o processo metodológico e pedagógico da política. No entanto, observam-se alguns dilemas e contradições entre os dois documentos, a saber: a proposta de organizar uma turma somente com alunos reprovados, na tentativa de homogeneização das dificuldades e demandas, contradiz o pressuposto de socialização do conhecimento e interação entre os pares presentes na PCSC, que se fundamenta na perspectiva histórico cultural. É óbvio que haverá socialização e interação, mas quando você segrega os alunos com características semelhantes (reprovados) você subtrai a possibilidade de eles interagirem com os demais alunos. A partir disso, estabelece-se a ilusão de que, se tivermos alunos que teoricamente “possuem as mesmas lacunas de aprendizagem”, o ensino fica facilitado. Na verdade, observa-se que alguns conceitos caros à perspectiva histórico-cultural, presentes na PCSC não são mencionados no texto orientador do PENOA, fomentando a distorção na compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

O último capítulo cumpriu o objetivo específico de analisar a perspectiva dos profissionais envolvidos com as turmas do PENOA, sendo organizado a partir de três categorias, conforme indicado na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin, a saber: I – PENOA: características e organização pedagógicas, II – PENOA: perfil do público alvo e III – PENOA: dificuldades, avanços e desafios de sua implementação.

As entrevistas realizadas evidenciam que já era de interesse dos profissionais da escola a criação de um programa que pudesse contribuir com a aprendizagem dos alunos que apresentavam defasagem. Então, inicialmente, a escola aderiu ao Programa sem conhecer ao certo qual era a proposta. As professoras entrevistadas assumiram as aulas e as turmas do PENOA sem sequer saber suas atribuições. Elas foram motivadas, primeiramente, por seus interesses particulares, como o aumento de carga horária. No entanto, a avaliação ao final do processo foi positiva, principalmente por aqueles que conseguiram aprender com o programa e modificar a ação docente.

Do ponto de vista da organização pedagógica, o Programa ficou sem suporte quando o ATP da escola precisou acumular mais a função de coordenar o PENOA. Seu depoimento

revela a angústia de não conseguir acompanhar os planejamentos do Programa e, ainda, resolver todos os problemas inerentes ao cotidiano escolar. Além disso, os horários para o desenvolvimento do planejamento da professora do ensino regular e da professora do PENOA não coincidiam. Todos estes aspectos apresentados na categoria I evidenciam que o que foi previsto na produção do texto da política não se efetivou na prática porque não foram oferecidas condições para tal por parte do Estado. Os pesquisadores do Ciclo de Políticas indicam que, quando as políticas são elaboradas, elas levam em consideração apenas o contexto macro, desconsiderando o contexto micro, a realidade escolar. Desta forma, não é possível garantir que a implementação vá ocorrer da forma como está idealmente prevista no texto.

A segunda categoria indica o público alvo do Programa: os alunos reprovados. As entrevistas revelam que ainda estão muito presentes na realidade escolar e no senso comum dos professores os rótulos que estigmatizam e condenam os alunos ao fracasso. O público alvo do PENOA são os alunos reprovados e, somados a isso, possuem mau comportamento em sala de aula; são descritos como rebeldes ou no outro extremo, apáticos e desmotivados. Essa caracterização reflete o que foi apontado por Patto (2015) ainda na década de 1990: o fracasso acontece com os estudantes considerados “problema”. São os alunos que a escola não deseja ter e os alunos que os professores não gostam porque “dão mais trabalho”. Observa-se que os professores reagem de modo diferente a essa realidade: há aqueles que naturalizam o fracasso e consideram que pouco pode ser modificado; assim como há aqueles que reconhecem as dificuldades dos estudantes e se mostram motivados e empenhados em mudar tal realidade. Nessa última situação, a formação continuada proporcionada pelo PENOA foi considerada como muito importante para auxiliar na superação das dificuldades. Para uma professora, em especial, a formação continuada foi entendida como uma oportunidade para repensar o seu trabalho, aproveitando-a muito bem. Entretanto, podemos inferir que a oferta de formações continuadas aos professores do PENOA foi insuficiente, tendo em vista a realização de apenas duas, uma no ano de 2014 e outra em 2017. Salientamos então a importância da SED em prever mais momentos formativos que possam ocorrer, principalmente, durante o ano letivo, de modo que os professores que estão atuando nestas turmas tenham o aperfeiçoamento diluído em diversas oportunidades no decorrer do mesmo ano. Para tanto, podemos concluir que a maneira como o professor encara os desafios no contexto da prática faz toda a diferença na implementação da política.

Não encontramos nas falas dos entrevistados algo que estivesse relacionado com o desenvolvimento de um trabalho para elevar a autoestima do público alvo. Nem mesmo no documento orientador do PENOA está mencionando isso. A importância deste trabalho se dá

pelo fato de que os alunos do PENOA podem não ter formado uma identidade de grupo e de pertencimento, em função de todos os estigmas que são destinados a eles. Esta seria, talvez, a maior contribuição que possamos deixar para reflexão: a possibilidade de desenvolver o conhecimento sócio emocional dos alunos, bem como a recuperação do seu prazer de conhecer e aprender.

A última categoria de análise está relacionada aos avanços e desafios na implementação do PNOA. Os depoimentos dos profissionais indicam que foram inúmeros os desafios, dentre eles: a dificuldade em lidar com alunos de diferentes idades e defasagem de aprendizagem em uma mesma turma, bem como a dificuldade em desenvolver estratégias diferenciadas que atendessem a dificuldade específica de cada aluno do Programa. Com relação a estas duas dificuldades apresentadas, foi possível constatar que o planejamento por si só não foi garantia de êxito na prática pedagógica porque, segundo os entrevistados, nem tudo que se havia planejado era possível realizar na prática. As dificuldades estavam relacionadas, desde à aspectos institucionais, como a falta de infraestrutura da escola, até o desinteresse dos alunos e a infrequência dos mesmos nas aulas dos PENOA.

Já os avanços proporcionados pelo Programa foram citados com emoção pelos entrevistados, especialmente daqueles alunos que “levaram a sério” e conseguiram se desenvolver e aprender. No entanto, afirmaram que os que mais conseguiram apresentar melhoria no processo de aprendizagem não foram os reprovados, como era previsto no documento orientador, mas os alunos com dificuldades que eles convidavam a participar do Programa. Outro ponto importante que os entrevistados destacaram foi sobre a aprendizagem que eles mesmos tiveram acerca do trabalho com recursos diferenciados, ou estratégias pedagógicas que eles não conheciam e utilizaram no PENOA, e surtiu efeito na aprendizagem dos alunos.

No intuito de findar a análise proposta no início desta dissertação, entendemos, em síntese, que o PENOA não cumpriu totalmente seus objetivos de melhorar a aprendizagem dos alunos reprovados na escola pesquisada por diversos fatores, tais como: falta de estrutura física na escola para organização das primeiras turmas do Programa, falta de conhecimento dos documentos que embasam a proposta do PENOA por parte dos profissionais envolvidos, falta de esclarecimento para as famílias da importância da participação dos alunos e da motivação dos mesmos para o desenvolvimento das propostas nas aulas. Quanto à SED, assim como qualquer órgão público que elabore políticas, faltou considerar as especificidades das escolas e prever as modificações ou alterações materiais e de pessoal necessárias para o atendimento a um Programa que se dizia tão importante.

Constatamos que o modo como as políticas são implementadas nem sempre permite que o resultado que elas preveem seja alcançado. A implementação das políticas possui fragilidades que precisam ser avaliadas e repensadas. Como as políticas são permeadas por relações de poder, como vimos, a essência de responder ou atingir alguma demanda social fica em segundo plano. Também ficou evidente que a escola acaba por encontrar suas próprias soluções para efetivar a política.

Esperamos que esta pesquisa possa ser referência para estudos futuros sobre o PENOA, afinal há inúmeras possibilidades de analisar os desdobramentos desta política. Conhecer a perspectiva dos estudantes que participaram do PENOA seria muito interessante para compreender os diversos aspectos envolvidos na efetivação da política no contexto da prática.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**. Vol. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):: um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72, jan/abr 2004.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. Editora Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. 230 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BARRETO, Sandra Regina Coimbra Mena. **Do saber daquele de quem se diz não saber – a escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirrepente**. 2000. 160p. Dissertação (Pós Graduação em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BEAUCLAIR, João. **Do fracasso escolar ao sucesso na aprendizagem: proposições psicopedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de fevereiro de 2006, p. 1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral.** Brasília: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do Coordenador Alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração.** 2008. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 9-454.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp: Cedes, vol. 25, n. 8, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUSO, Ana Paula. **O Banco Mundial e a indução de políticas educacionais: um recorte a luz do ciclo de políticas.** In: SUDBRACK, Edite Maria. Políticas Educacionais: condicionantes e embates na educação básica. Frederico Westphalen: Uri, 2014. p. 7-216.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

HENTZ, Paulo. Eixos Norteadores da Proposta Curricular. In: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: Cogen, 1998. p. 15-16.

KOCH, Zenir Maria. Os herdeiros da exclusão: rediscutindo a reprovação de estudantes na escola pública. In: VALLE, Ione Ribeiro (org.). **Educação escolar e justiça social.** Florianópolis: NUPa, 2010. p. 221-248.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 100, p. 16-39, mar. 1997.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** Uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2013. (Série Trilhas).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa e sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013,. p. 517-526.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulamentação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO , Anna Violeta. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org). **Contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, Ano III, n.3, 1998,p.44-99.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1252-1267, dez. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 28, de 25 de julho de 2013**. Institui normas de inserção de alunos na rede estadual de ensino no programa novas oportunidades de aprendizagem – PNOA Florianópolis, 25 jul. 2013. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/> Acesso em: 10/01/2020

_____.Portaria nº 45, de 12 de dezembro de 2013. **Institui normas de inserção de alunos na rede estadual de ensino no Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem, no ano de 2014**. Florianópolis, SC, 12 dez. 2013. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/> Acesso em: 10/01/2020

_____.Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (org.). **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: Cogen, 1998. p. 15-16.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem**. 2016. Texto produzido pelo Professor Doutor Isaac Ferreira e pela Mestra Zulmara Luiza Gesser - DIEB/SED. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penao>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **1º Caderno de Experiência Exitosas do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem PENOA – 2014**. Florianópolis: DIOESC, 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Curricular com Foco no que Ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica**. Florianópolis, SC, 2011.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Nadir Peixer da. **Alfabetização em classe de aceleração**. 2001. 138p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SILVEIRA, Everaldo et al. **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

STREMEL, S., & MAINARDES, J. (2018). **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos históricos**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(168). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3682>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em fevereiro de 2019.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org). **O banco municipal e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) e/ou profissional da escola,

Você está sendo convidado (a) participar da pesquisa intitulada “**NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO PENOA/SC, SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**”, que está sendo desenvolvida por mim, Fabíola Cardoso, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tem-se por objetivo investigar em que medida o PENOA contribuiu para o enfrentamento das lacunas de aprendizagem dos sujeitos atendidos durante o período de 2013 a 2017 na EEB Valesca Carmen Resk Parizotto. Esta pesquisa justifica-se por abordar um tema atual e relevante para o conhecimento da realidade educacional da cidade de Chapecó, bem como do próprio Estado de Santa Catarina.

Ressaltamos que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência Regional de Educação de Chapecó e terá início após a aprovação do Comitê de Ética da UFSC e se desenvolverá no segundo semestre letivo de 2019.

Os instrumentos de coleta de dados serão gravação de áudio das entrevistas e registros escritos no caderno de campo. Ressaltamos que esses instrumentos somente serão utilizados após o consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa e que todos os dados coletados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes.

Os resultados deste trabalho serão utilizados apenas para a dissertação de mestrado ou para fins acadêmicos, como artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como

seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes, contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa, gostaríamos de salientar que a sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. No período de entrevistas, a inserção da pesquisadora no espaço pedagógico pode gerar algum tipo de desordem na rotina dos profissionais que atuam na escola, bem como, pode causar constrangimentos aos professores que terão que expor a sua prática pedagógica. Desse modo, buscaremos contornar da melhor maneira possível qualquer desconforto que as observações e a presença da pesquisadora poderão provocar.

Dentre os possíveis riscos, os quais os profissionais que participarão da pesquisa poderão estar expostas/a ao colaborarem com a mesma está em ficarem inibidos ou constrangidos com a presença do pesquisador na escola no que diz respeito às perguntas e registros de escritos e de áudio sobre sua prática pedagógica. Caso isso ocorra, o profissional participante poderá solicitar que a pesquisadora interrompa seus registros e encerre a entrevista, se assim preferir. O profissional também poderá transferir as entrevistas para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo.

Numa situação de extravio do diário de campo ou do gravador, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem.

Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

É preciso deixar registrado, ainda, que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para a temática em questão. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da Lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada (Resolução CNS 466/12).

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, o qual se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Para maior clareza, firmo o presente

Eu _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura _____ do _____ pesquisado:

 Chapecó, ____ de _____ de 2019.

O cumprimento das exigências contidas no item IV. 3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal.

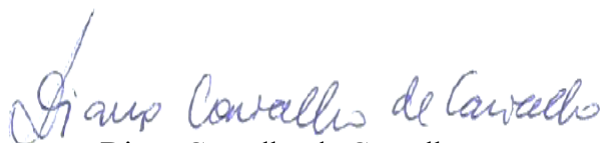
O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Telefones: (48) 37212616/(48)991617409

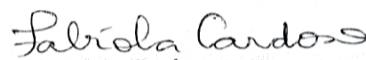
Fabiola Cardoso - Pesquisadora responsável
e-mail: fabiolacardosos@hotmail.com
Telefones: (49)99200-1696

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,



Diana Carvalho de Carvalho
Professora/Orientadora (UFSC)



Fabiola Cardoso
Pesquisadora (UFSC)

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome:

Data de nascimento:

Formação Profissional:

Tempo de serviço na rede estadual:

Carga Horária:

Vínculo: () efetivo () ACT

O projeto de pesquisa intitulado “**Novas oportunidades de aprendizagem: uma análise do PENOA/SC, suas concepções e práticas**” será desenvolvido com o objetivo de investigar em que medida o PENOA contribuiu para o enfrentamento das lacunas de aprendizagem dos sujeitos atendidos durante o período de 2013 a 2017 na EEB Valesca Carmen Resk Parizotto. Para tanto, a pesquisadora realizará algumas perguntas sobre sua participação no desenvolvimento do PENOA na referida Unidade de Ensino. A entrevista será gravada em áudio para facilitar a transcrição das respostas posteriormente.

1. Qual sua função na EEB Valesca Carmen Resk Parizotto? Desde quando exerce a mesma?
2. Quando iniciou sua experiência no PENOA?
3. Quais as expectativas em trabalhar com o PENOA na época e qual o motivo que o levou a ingressar no Programa? Fale um pouco sobre esta experiência.
4. Como era o ambiente da sala de aula do PENOA? De que forma os alunos eram selecionados para participar?
5. Fale um pouco sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores nas aulas do PENOA.
6. Como era realizado o planejamento das atividades no PENOA?
7. Como eram as relações entre professores e alunos no PENOA?
8. Havia formação continuada para os docentes que participavam do PENOA?
9. Como era realizada a orientação das atividades desenvolvidas?
10. Quais as principais dificuldades encontradas para realização do trabalho?
11. O que mais lhe marcou como profissional durante o desenvolvimento deste trabalho?
12. O PENOA propiciou modificações no ambiente escolar? Quais?
13. Você considera que a participação dos alunos no PENOA fez diferença na vida escolar? Explique.
14. Em uma avaliação geral sobre o PENOA, o que você manteria e o que modificaria?
15. Você considera que o PENOA realmente melhorou os índices do fracasso escolar na realidade educacional? Por quê?

APÊNDICE C – LISTAS DAS EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS NO I CADERNO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO PENOA DE 2014

GERED	Título da Experiência	Escola de elaboração e professora
Chapecó	Supermercado Legal Objetivo: Aprofundar a aprendizagem das quatro operações da matemática, da leitura e da escrita, da interpretação e da compreensão de uma situação problema por meio da ludicidade.	EEB Pedro Maciel e EEB Valesca Carmen Resk Parizotto Profª Marcia C. dos Santos
Chapecó	Prática matemática – as quatro operações Objetivo: Fazer com que os estudantes despertem o gosto em aprender, mudando a rotina da classe e aumentando o interesse dos envolvidos.	EEB Tancredo de Almeida Nunes Profª Vera Lucia Pires
Caçador	Leitura, interpretação e produção textual Objetivo: desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita por meio de atividades didáticas planejadas para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos que estão abaixo da média ou necessitam de atividades complementares.	EEB Dom Daniel Hostim Profª Claudinei de Oliveira
Curitibanos	Leitura, interpretação, escrita Objetivo: Compreender a importância da alimentação para ter uma vida mais saudável e prolongada, valorizando os alimentos ricos em nutrientes, disponíveis na região em que vivem.	EEB Frei Rogério Profª Célia Zenni da Silva
Caçador	Educação financeira para além dos números Objetivo: Compreender a relevância dos conhecimentos da matemática no dia a dia.	EEB Profª Izoete Gouveia Muller Profª Patrícia Kormann
Itajaí	Jogo: placar zero Objetivo: Compreender o desagrupamento respeitando o valor posicional com registro numérico.	EEB Prefeito Amadio Dalago Profª Juliana Prim
Itajaí	Eu e o bairro onde moro Objetivo: Compreender as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer e educação) dos membros do grupo de convívio existente e local, no passado e presente.	EEB São José Profª Lordes Juliane de Souza
Laguna	Jornal Mural HL News/ situação problema utilizando o raciocínio lógico matemático Objetivo: Possibilitar aos estudantes a convivência com as demais áreas do conhecimento da educação básica, de modo a se sentirem inseridos no processo de construção e realizações dos trabalhos.	EEB Henrique Lage Profª Wanessa Alves e Andreza da Rosa Maziero
Araranguá	As quatro operações básicas Objetivo: Propor estratégias inovadoras que possibilitem ao educando novas oportunidades de aprendizagem, para que o mesmo possa compreender os conceitos matemáticos das quatro operações básicas, de forma dinâmica, contextualizada e eficiente, despertando o interesse para a construção do conhecimento significativo.	EEB Protásio Joaquim da Cunha Profª Letícia da Rosa Teixeira
Araranguá	Ler é um prazer Objetivo: Estimular a leitura, buscando formar leitores autônomos; possibilitar produções orais, escritas e outras formas de linguagens.	EEB Protásio Joaquim da Cunha Profª Fernanda Cardoso de Vargas Rodrigues

Araranguá	E o dente ainda dóia Objetivo: Possibilitar o acesso ao conhecimento por meio da escrita e da leitura, compondo as palavras e identificando os números a partir das quantidades.	EEB Castro Alves Prof ^ª Adriana Machado Fernandes
Joinville	Construindo história em quadrinho (HQ) em sala de aula Objetivo: Despertar o interesse dos educandos à leitura por prazer, incentivar a prática da leitura, possibilitar o contato direto deles com textos reais, estudar os diferentes tipos textuais com suas sequências de diálogos e temática. Conhecer o gênero textual das HQs, assim como, sua estrutura e função, percebendo características da linguagem aplicada nela e qual a sua intenção.	EEB Dr. Tufi Dippe Prof ^ª Rosa Monteiro Marques
São Bento do Sul	Alfabetização matemática: números e operações Objetivo: Promover a apropriação de conceitos matemáticos, de modo que o educando participe ativamente do processo, possibilitando a interpretação e a resolução de situações-problema, por meio de jogos e materiais lúdicos.	EEB Santo Antônio Prof ^ª Paola Priscila de Souza Mayer
São Bento do Sul	Cantigas de roda: músicas juninas Objetivo: Promover o hábito da leitura e resgatar a tradição oral, por meio das cantigas e roda.	EEB Santo Antônio Prof ^ª Paola Priscila de Souza Mayer
Lages	Projeto Identidade e Práticas de Leitura Objetivo: Realizar atividades que possibilitem aos educandos o conhecimento de si, levando-os a descobrir-se, sentir que possuem um nome, uma identidade e que fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola e na comunidade, e que, acima de tudo, são muito importantes.	EEB Nossa Senhora dos Prazeres Prof ^ª Indianilly Pires de Souza
Dionísio Cerqueira	A música e o raciocínio lógico estimulando a criatividade e a aprendizagem dos educandos Objetivo: Possibilitar aos educandos atividades que desenvolvam o raciocínio lógico, a leitura e a escrita.	EEB Claudino Crestani Prof ^ª Elenice Peliser e Marines Lucas
Timbó	Leitura, escrita e cálculo e os desafios da aprendizagem Objetivo: Proporcionar a realização de leituras em vários momentos, dentro e fora do ambiente escolar; despertar o interesse dos educandos e estimulá-los para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas.	EEB Domingos Sávio Prof ^ª Inalva Andrade Loes
Timbó	Quebrando o silêncio Objetivo: Conscientizar os educandos sobre a importância de “quebrar o silêncio” quanto à violência; promover a paz e o respeito entre colegas de classe e professores.	EEB Hugo Roepke

Fonte: elaboração própria, com base no 1º Caderno de Experiências Exitosas do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem PENOA - 2014