



PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR: PROFILAXIA OU TRATAMENTO?

EFFECTIVENESS OF THE "PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR"

ELIANA BARBARA GUIMARÃES DA CUZ, MSc.

Universidade Salvador - UNIFACS
barbara.bgok@gmail.com

MANOEL JOAQUIM FERNANDES DE BARROS, Dr.

Universidade Salvador - UNIFACS
manoelj@unifacs.br

RESUMO

Estudo de caso sobre a efetividade do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE) integrante do Programa Educar para Vencer (PEV) nas classes de 5ª à 8ª série em uma escola pública de ensino fundamental no ano de 2006 na cidade de Salvador. O PRFE foi implantado em 369 municípios, tendo a participação de 175.599 estudantes de 1ª a 8ª séries distribuídas em 3.290 escolas. Os dados foram analisados pelas seguintes categorias: material pedagógico, apoio gerencial/logístico/pedagógico, infra-estrutura da escola, avaliação do ensino e mediação docente. No atendimento às questões de estudo verificou-se que o Projeto não se constituiu em ação efetiva para a eliminação da defasagem idade-série aconteça, nem em ação preventiva para evitar a sua ocorrência. Apesar da redução no percentual de alunos defasados entre 2000 e 2006, os sujeitos envolvidos no Projeto não avaliaram que essa ação tenha sido efetiva para o aproveitamento escolar, devido a fatores como a inadequação dos materiais didáticos destinados ao aluno e professor, o apoio gerencial/logístico/pedagógico insatisfatório, infra-estrutura da escola deficiente, avaliação do ensino empregada não ter sido garantia de melhoria da aprendizagem e a mediação aluno-conhecimento feita pelo docente ter se mostrado ineficaz.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Atraso escolar. Repetência. Gestão educacional.

ABSTRACT

Case Study on the effectiveness of the "Projeto de Regularização do Fluxo Escolar" which is part of the "Programa Educar para Vencer" and was applied to 5th to 8th grade classes in the public school system of the city of Salvador in 2006. The data generated by the program was analyzed by the following categories: pedagogical material, pedagogical/logistic/management support, school's infrastructure, educational evaluation, and pedagogical intervention. During the evaluation, it was verified that the PRFE did not represent an effective tool in the elimination of the discrepancy between age and school grade nor did the project create a set of preventive measures to halt the existence of aforementioned discrepancy. Despite the reduction in the percentage of delayed students between the years 2000 and 2006, people involved in the project did not believe that this action was effective in school learning process because of factors such as inadequacy of the didactical materials, unsatisfactory support, deficient school infrastructure, evaluation of the employed educational method not to have been a guarantee of improvement of the learning process, and the inefficiency of the measurement of the index student versus knowledge acquisition.

Keywords: Basic education. School delay. School grade repetitiveness. Educational management and administration.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma pesquisa realizada na rede pública de ensino fundamental, no ano de 2006, na cidade de Salvador (BA), sobre o desempenho do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer (PEV) nas classes de 5ª à 8ª série, por variáveis que o compõem, bem como seu objetivo geral: prevenção ou correção do fluxo escolar.

Trata-se de mostrar porque é importante a gestão educacional, tanto quanto a avaliação de seu desempenho, à luz da necessidade de melhoria da qualidade do ensino fundamental brasileiro em contraponto aos recursos alocados no setor, face à defasagem idade-série.

O objetivo geral deste trabalho é determinar a natureza profilática ou corretiva do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar. O objetivo específico é pesquisar as variáveis que compõem uma ação de correção do fluxo escolar de forma a contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Aqui são apresentadas as recomendações de organismos mundiais para a educação (as quais norteiam as políticas públicas neste setor), definição de gestão educacional e reflexões para sua efetividade no contexto escolar. Em seguida, é construído um retrato do ensino fundamental brasileiro e baiano, seu desempenho como resultado de uma gestão educacional e de políticas públicas que estabeleceram critérios de atendimento à população e o seu comportamento.

2.1 Recomendações mundiais para a educação

Como revela Borges (2003), as ações para correção do fluxo e analfabetismo tiveram seu ápice no encontro organizado pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com todos os países mutuários do Banco e signatários da ONU: a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All, EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que dispõe de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades, estabelecendo prazo de dez anos para a solução desses problemas.

Mais tarde, em 1993, realizou-se a Conferência de Nova Delhi, na Índia, e os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil teriam que assegurar, até o ano 2000, às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às suas necessidades elementares de vida.

Outros eventos tiveram importância para as políticas educacionais dos países da América Latina, além dos dois já citados: Promedlac (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) IV no Equador em 1991; V, Chile, 1993; VI, Jamaica, 1995; VII, Bolívia, 2001; conforme Unesco (2001); Fórum de Dacar no Senegal em 2000; 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina (Cepal), cujos participantes foram

os ministros da Economia e das Finanças, em Santiago do Chile (1992); Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos.

Assim, nota-se a partir da década de 1990 uma agenda comum aos países da América Latina visando priorizar a educação e transformar a gestão educacional pública.

2.2 Gestão educacional e suas interfaces

É fato que sofreram mudanças tanto as políticas públicas para a educação quanto a gestão organizacional e, conseqüentemente, a teoria das organizações. Casassus (2002, p. 51-53) observa que, na gestão educacional, enfrenta-se o problema de que o objetivo da gestão é a formação de indivíduos, o qual se mistura com o objetivo da organização. Contudo, o autor ressalta que é necessário compreender que, ao contrário da gestão de outros tipos de organizações, a gestão educacional lida com seres humanos.

Então, chega-se aos dias atuais, onde, conforme Casassus (2002, p.62): “[...] a gestão se torna o processo de responder às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo [...]”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 293), por sua vez assinalam que na unidade escolar, a gestão diz respeito às regras, estrutura e ações que possibilitem o uso racional dos fatores materiais, bem como o trabalho das pessoas.

Para os autores acima há duas formas de entender a gestão educacional: do ponto de vista neoliberal (o Estado delega para as escolas e comunidades a tarefa de gerir os serviços educacionais) e do ponto de vista sócio-crítico (o Estado continua sendo responsável pela gestão da escola, valorizando as ações desenvolvidas de iniciativa da comunidade escolar).

Casassus (2002, p. 62) avalia que as mudanças ocorridas nos anos 1990 na política educacional da América Latina se concentraram no tipo de gestão, passando de centralizada para descentralizada, o que gerou um nível alto de tensão entre os atores envolvidos no sistema educacional como um todo.

2.3 Alguns elementos do ensino fundamental

Segundo Ferreira (2003, p.109), a escola eficaz se traduz pela real aprendizagem dos estudantes. A qualidade da formação escolar oferecida no ensino fundamental brasileiro é avaliada por parâmetros objetivos oficiais como precária (NETO, 2001; SCHWARTZMAN, 2003), expandindo seus reflexos no mercado de trabalho, no ensino médio e superior, pela baixa qualificação da força de trabalho e baixo desempenho dos estudantes nas unidades escolares e universidades.

Poder-se-ia atribuir falta de qualidade no ensino fundamental à escassez de recursos para este segmento; contudo, Schwartzman (2004) sublinha que no Brasil já ocorre nível satisfatório de investimentoⁱ na educação pública, chegando a um valor por aluno de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) por ano no ensino fundamental e médio. Segundo Castro (2001, p.11), o financiamentoⁱⁱ no setor de educação engloba o financiamento feito pelo setor público e setor privado (famílias, indivíduos, associações, empresas privadas, entre outros). Como no setor privado os dados são de mensuração imprecisa, os financiamentos apontados nos estudos se referem ao setor público.

A educação está incluída entre os direitos sociais descritos na Constituição Federal em vigor (Capítulo II, artigo 6º) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se determina que o acesso ao ensino fundamental é um ‘direito público subjetivo’ⁱⁱⁱ e o poder público pode ser acionado para prestá-lo.

Conforme Ribeiro (2001, p.38), os gastos com educação demonstram que os recursos destinados a inativos e pensionistas só são inferiores ao gasto com pessoal. Isso é preocupante quando se trata de alocação de recursos escassos para a efetiva melhoria do setor: equipamentos e materiais para as escolas; salário inadequado para os docentes; quantidade insatisfatória de pessoal para exercer atividades de apoio nas escolas etc.

No que diz respeito ao gasto do governo federal por programa, verifica-se que o ensino fundamental recebe menos recursos do que o ensino superior, preconizado na LDB, demonstrando que os gastos com o ensino fundamental e médio juntos são inferiores aos gastos com o ensino superior em todos os anos da década de 1990. Tal situação, prevista na LDB, tem criado grandes empecilhos à melhoria da escolaridade básica no Brasil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) tem por objetivo promover a universalização, manutenção e melhoria do ensino neste segmento oferecido pelos Estados e municípios. Sua implantação foi em 1º de janeiro de 1998 e inovou ao adotar uma forma de financiamento deste ensino de acordo com a quantidade de alunos matriculados no ano anterior.

Eis o equívoco: os municípios recebem o valor por aluno com base no ano anterior, o qual está fora da realidade do ano vigente, e o valor/aluno não é o suficiente para garantir a qualidade do ensino (CRUZ, 2006). Assim, os mais pobres e distantes dos grandes centros, além de já ser historicamente carentes de infra-estrutura adequada nas escolas (salas equipadas de acordo com o clima, água potável, sanitários, biblioteca, material pedagógico, entre outros), ficam estagnados pela baixa quantidade de estudantes matriculados e sua constante evasão para os grandes centros.

Talvez o setor público esteja preso em sua própria armadilha, pois no afã de estabelecer critérios que impeçam o uso inadequado de recursos, ele fica impossibilitado de contextualizar o atendimento à população. A contextualização, por sua vez demanda uma abordagem qualitativa de acordo com a realidade de cada região.

Ainda sobre o enfoque do gasto por aluno, cumpre observar que nem sempre o maior investimento em educação significa maior gasto por estudante (ALMEIDA, 2001, p.126). Isso quer dizer que não se deve analisar a verba destinada à educação somente em relação à quantidade de alunos — e sim, incluir outros fatores. Portanto, há que se refletir quanto aos critérios para os gastos públicos destinados à educação, em face da presente situação caótica. É necessária uma gestão mais responsável dos recursos para que sejam de fato aplicados na melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Freitas (2005), a Unesco recomenda gastos anuais de 6% do PIB na educação (somando recursos federais, estaduais e municipais). "Faz décadas que o Brasil não atinge o mínimo. Fica entre 4,5% e 4,6% do PIB [...]", afirma citando Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil (FREITAS, 2005). Assim, pode-se concluir que há um longo caminho a percorrer na direção da efetiva melhoria da qualidade da educação no Brasil, a começar pela distribuição das verbas a ela destinadas.

Assim, o que se apresenta como problema desta pesquisa é o PRFE tem caráter corretivo (de tratamento, ou seja, regulariza a idade dos alunos defasados matriculados na rede pública estadual e municipal de ensino fundamental) e/ou estabelece medidas preventivas à sua ocorrência (profilaxia)?

A relevância do tema reside na importância da educação fundamental para a escolaridade do indivíduo e formação de cidadãos informados e incluídos, assim como para subsidiar os organismos envolvidos na construção de políticas públicas pela erradicação do atraso escolar.

3 QUESTÕES DE ESTUDO

Aqui estão, as questões específicas, imbricadas para elucidar o problema em foco, são descritas cada uma, a saber:

1. Os materiais pedagógicos (livros didáticos, livros de literatura etc.) disponibilizados colaboram com a aprendizagem, ou seja, a regularização da idade/série do estudante?
2. O apoio gerencial, logístico e pedagógico contribui para a aprendizagem dos estudantes no PRFE?
3. A infra-estrutura da escola contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica?
4. A avaliação da aprendizagem tem sido mecanismo de revisão e aperfeiçoamento da prática pedagógica?
5. A mediação docente na relação aluno-conhecimento correspondeu à orientação pedagógica fornecida pelo PRFE?
6. Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem escolar do estudante das classes do PRFE?

As questões operacionais acima surgiram de pesquisa aplicada na equipe gerencial do PRFE com o objetivo de relacionar as características relevantes de um projeto de regularização da idade-série, a fim de poder corrigir o atraso escolar e/ou representar modelo de prevenção à sua ocorrência.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Atraso escolar no Brasil

Enquanto problema social em sua historicidade, o fracasso escolar não era notado como tal, conforme Baeta (1992, p.17), devido ao fato de a maior parte da população não ter acesso à escola. Segundo este pesquisador, há cerca de 60 anos as taxas de reprovação e evasão são divulgadas e pouco tem mudado neste quadro. Na Primeira República (1889-1930) menos de 3% da população se encontrava matriculada e 90% dos adultos eram analfabetos. Nos anos 1930, houve crescimento do número de escolas públicas, embora os analfabetos ainda fossem da ordem de 75%. Assim, o atraso escolar já se encontrava instalado.

Como se percebe, vem de longa data o atraso escolar na educação brasileira. Na realidade o sistema educacional, porque reproduz as desigualdades sociais acentuadas, é discriminatório, razão pela qual tende a perpetuar a exclusão das camadas economicamente desfavorecidas.

No Censo Escolar de 2003, o Brasil tinha cerca de 27,5 milhões de habitantes entre 7 e 14 anos, mas registrava 34,7 milhões de matrículas no ensino fundamental (GENTILE, 2003).

4.2 Razões do atraso escolar nas pesquisas

Durante as décadas de 1890, 1900 e 1910 da Primeira República, que termina em 1930, por causa das teorias racistas em voga explicava-se que o baixo rendimento escolar era resultante de deficiências genéticas. Essa ideologia, porém começa a não se sustentar nos anos de 1920. O ideário liberal reivindica uma sociedade igualitária e assume a missão de reconstrução social, onde a educação teria papel importante através dos princípios da Pedagogia Escolanovista (proposta de reforma da sociedade através da escola).

Com a elevação da Psicologia para uma ciência experimental, o movimento da Escola Nova deixou de lado uma pedagogia afinada com as capacidades dos estudantes e “[...] reduziu-se a explicação do fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem por parte do aluno [...]”. Na Escola Nova, conforme Vidal (2000) observam-se algumas características: abandono das formas da chamada ‘escola tradicional’; valorização da observação e intuição do estudante em seu processo de ‘construção do conhecimento’; importância crucial dos materiais didáticos; difusão dos conceitos de produtividade e eficiência no trabalho com vistas à ‘racionalização dos processos educativos’ e saberes adaptados à realidade brasileira vindos da Europa e Estados Unidos. Estes aspectos contribuíram para elevar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira.

A ‘medicalização’ do fracasso escolar originária das pesquisas na medicina e psicologia, já amplamente disseminada em meados do século XX, o aumento da procura por escola nos centros industriais e a expansão dos sistemas de ensino criaram a necessidade de explicar a diferença de rendimento do corpo docente e justificar o acesso desigual aos níveis mais elevados de escolaridade sem ferir a ideologia liberal (princípio do mérito pessoal como único critério de seleção social). A psicologia e seus testes de inteligência colaboraram para a idéia de que os mais favorecidos eram os mais aptos.

Os anos 1930 foram marcados pelos testes de QI embasaram os educadores sobre o sucesso e fracasso dos estudantes que tinham acesso à escola. A psiquiatria incorpora a influência ambiental e o aspecto afetivo-emocional no desenvolvimento da personalidade, no comportamento e seus desvios, e fazem com que, na pedagogia, a criança ao invés de ‘anormal’ venha a ser designada como ‘problema’.

As dificuldades de aprendizagem são explicadas com ferramental da psicologia. O alvo mais freqüente dessas análises são as crianças oriundas das classes trabalhadoras. As características do ambiente sócio-familiar do educando continuavam excluídos.

Nos anos 1950, surge a teoria do déficit cultural. O responsável pelo fracasso escolar, continua sendo o aluno, agora com sua origem num meio sócio-cultural inferior. Os programas visavam suprir aos fracassados o que faltava na sua cultura. Não existem déficits culturais, porém diferenças culturais.

Nos anos 1990, conforme Gama e Jesus, 1994; Collares e Moysés, 1996, atribuíram ao fracasso fatores externos à escola e ao professor, inviabilizando qualquer ação intra-escolar para revertê-lo. O argumento levantado foi o da abordagem da medicalização, responsabilizando a criança e sua família.

Numa tentativa de resumir as razões do fracasso escolar, Patto (1993, p.121-125) apresenta três explicações mais frequentemente encontradas: as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida; a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média; os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres. Percebe-se que as três sentenças são baseadas numa visão estereotipada do aluno da escola pública, pertinente ainda com a chamada ‘teoria de carência cultural’.

Para Perrenoud (1984, apud LIMA, 1994, p.39) o fracasso e o sucesso escolar vem de três fatores interligados: a produção de critérios pela escola, professores e examinadores; a relação das formas de avaliação com o currículo; o sucesso ou fracasso escolar não depende apenas do ‘saber acadêmico’. Este autor relatou que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar são fabricados dentro e fora da instituição de ensino. A escola é uma “fôrma”, porque procura modelar o estudante, torná-lo repetidor de conteúdos e valores que são por ela determinados, para cuja prática tem o apoio da sociedade.

Para Brandão e colaboradores (1983, apud LIMA, 1994, p.49), a noção de fracasso escolar na pesquisa educacional refere-se geralmente aos estudos sobre o aluno, as causas estão no perfil dos indivíduos. E classificam essas causas, dividindo-as em duas categorias: extra e intra-escolares.

A primeira das quatro causas extra-escolares se deve aos próprios estudantes e à sua situação de classe social. A segunda causa seria intencional do sistema, quer dizer, manter a luta contra a desigualdade social (VERHINE e MELO, 1988; GATTI, 1981; CARRAHER e SCHLIEMANN, 1983). A terceira causa extra-escolar diz respeito ao mecanismo ideológico que seria usado para a manutenção do capitalismo e os estudantes deficientes seriam aqueles que a isso resistem (GARCIA, 1982; SIRGADO, 1981; POPOVIC, 1981). A quarta e última causa extra-escolar seria a subnutrição dos alunos o que compromete a capacidade de aprendizagem (CUNHA, 1981; SILVA, 1979; CARVALHO 1983).

Quanto às causas intra-escolares seriam três. A primeira remeteria ao ensino em si, o que inclui a desvalorização do magistério, falta de motivação dos docentes, além de atitudes preconceituosas e expectativas baixas em relação aos alunos (BRANDÃO, 1983; MOREIRA, 1957; CUNHA, 1981). A segunda causa intra-escolar do fracasso escolar se deve unicamente aos estudantes, sua origem social, não assimilação do código linguístico (teoria do déficit cultural), de acordo com Mello (1982) e Bernestein (1979). A terceira e última causa desse fracasso também compreende a inadequação dos programas, falta de recursos materiais e humanos, baixa qualidade dos métodos de ensino, jornada escolar curta e mal gerenciada, baixa qualidade dos materiais didáticos, segundo Mello (1982), Santiago (1990), Armitage et al (1985).

Para Lima (1994, p.52), a contribuição de Perrenoud na análise da construção social do fracasso escolar é a mais indicada por permitir uma avaliação das relações do cotidiano escolar entre professor e estudante.

Em levantamento mais recente da produção acadêmica na Universidade de São Paulo sobre o fracasso escolar, Patto et al (2004, p. 51-72), eis o que foi sublinhado: (a) problema psíquico: a culpabilização das crianças e seus pais; (b) problema técnico: a culpabilização do professor; (c) questão institucional: a lógica excludente da escola; (d) questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Quando é concebido o fracasso escolar como problema psíquico dos estudantes (concepção a). Admitindo-se a possibilidade de o fracasso escolar ser devido ao professor (concepção b), isto quer dizer que o problema resulta de métodos de ensino inadequados ou falta de capacitação docente. O fracasso escolar como uma questão institucional (concepção c) evidencia-se o paradoxo de que a escola é uma instituição que reproduz e transforma a estrutura social, só que esse fracasso está presente na escola pública desde o seu início. Na última concepção, o fracasso escolar é de ordem política, pois mostra o antagonismo entre a “cultura escolar” e a “cultura popular” (PATTO ET AL, 2004, p.63).

Dorneles (1997, apud ENRICONE, 2004, p. 73) identificou quatro abordagens para o esclarecimento dos “processos seletivos que ocorrem dentro da escola”: psicologista, biologista, culturalista e antropológica.

Na explicação dos processos seletivos da escola pela abordagem psicologista, os indivíduos que não aprendem apresentam “[...] distúrbios mentais, sensoriais ou neurológicos, que originam dificuldades lingüísticas, motoras ou afetivas”. Na abordagem biologista, o mau funcionamento biológico e a desnutrição são causadores da “não-aprendizagem”. A abordagem culturalista explica que as dificuldades de aprendizagem são oriundas “[...] de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências”. Já a abordagem antropológica explica o fracasso por fatores externos que afetam a família ou a escola, possibilitando criar uma “rede de significados para o fracasso escolar”.

Foi visto que, em sua maioria, nas pesquisas sobre as causas do fracasso escolar ora psicologizam os estudantes, ora o vêem como “culturalmente carentes”, ora ambas as vertentes. Parecem mais consistentes os estudos como a “abordagem antropológica” de Dorneles, “o fracasso como questão política”, de acordo com Patto et al, o das “causas intra-escolares”, realizados por Brandão e colaboradores, e o de Perrenoud, que vê o fracasso escolar como um fenômeno “fabricado” pela política educacional.

4.3 PROGRAMAS DE ENFRENTAMENTO DO ATRASO ESCOLAR

Vários programas com esse objetivo foram implementados nas redes municipais e estaduais do Distrito Federal; Escola Plural, na rede municipal de Belo Horizonte; Escola sem Fronteiras, em Blumenau; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Desafio, em Ipatinga (Minas Gerais); Escola Candanga, em Brasília (ARROYO, 2000, p.33); Classes de Aceleração do Maranhão (ROMÃO; ROMÃO, 2000).

O Projeto de Correção de Fluxo (PCF) foi um projeto para reduzir a defasagem idade-série no município paranaense de Toledo, no período de 1997-98, financiado pelo Banco Mundial. As pesquisadoras Sordi e Rippel (2002) relataram suas características: alunos participantes tinham defasagem de no mínimo dois anos, da 5ª à 7ª série; professores testemunharam que deram novo significado à avaliação da aprendizagem após a sua capacitação; a formação do professor foi priorizada nesse projeto, mas não no ensino regular (os professores que ficam com os alunos defasados se sentem sobrecarregados, fiscalizados, exigidos); a inclusão de todos os estudantes em defasagem no projeto, sem a devida preparação, porque as deficiências dos estudantes foram muitas e que avançar em conteúdo programático foi muito difícil; o projeto por si só não foi capaz de incluir o aluno na vida social do trabalho; notaram a necessidade de “revitalização pedagógica” (em face das deficiências de aprendizagem dos estudantes); e houve melhoria dos indicadores.

Um programa de correção do fluxo escolar foi implementado na rede pública estadual do Maranhão em 1995, sendo lançado oficialmente no final de 1996. O programa (OLIVEIRA, 2001, p.12-13) teve os seguintes pressupostos: ser prioridade do prefeito, do secretário da educação ou do governador^{iv}; existência de um gerente para viabilizar o apoio necessário dos gestores públicos; alocação de recursos em tempo hábil^v; avaliação externa de aprendizagem dos alunos para validar os resultados alcançados.

Vários Estados, como Mato Grosso, Maranhão, Paraná, Cuiabá, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, já implementaram ações de aceleração da escolaridade^{vi} e superação da defasagem idade-série, sendo que São Paulo é a maior referência, com o programa “Acelera Brasil”.

Santos (2000) analisa duas propostas financiadas pelo Banco Mundial: São Paulo (Programa de Educação Continuada — PEC) e Minas Gerais (Programa de Capacitação de Professores — Procap). No PEC, as instituições selecionadas tiveram autonomia e contextualizaram a capacitação docente nos problemas cotidianos da escola. O Procap teve um objetivo mais focado nos ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade e formas de avaliação. No PEC foram aferidos resultados não-previstos, como troca de experiências e crítica coletiva, de acordo com estudos da formação docente e recomendando o trabalho com a equipe da escola para melhor aproveitamento das mudanças contínuas, à luz dos problemas cotidianos.

Pode-se afirmar que o problema não está exatamente nas classes de aceleração, posto que o que acontece nessas classes, acontece nas classes regulares. A escola carece de uma série de reflexões, seguidas de ações efetivas: a aprovação por si só não representa nada se o estudante não apreende conhecimentos relevantes para sua vida; de outro lado, repetência também não significa que “os demais” foram excelentes; os currículos precisam refletir as exigências contemporâneas da vida escolar, profissional, acadêmica; as notas precisam

representar a aprendizagem, e talvez estejam obsoletas; os recursos aplicados nas escolas devem ser contabilizados para que sejam revertidos em melhoria na vida das comunidades e municípios do país; e a comunidade escolar precisa saber que educação é direito social.

4.4 Educar para vencer

O Banco Mundial foi o consultor, para o governo do Estado da Bahia, no PRFE, tanto na parte de estudos sobre a defasagem, quanto no financiamento de parte das ações do projeto.

Para o funcionamento do programa, a partir de 1990, quando foi implementado, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia propunha aos municípios: implantar os projetos do Programa Educar para Vencer; prestar assistência técnica ao município no desenvolvimento das atividades previstas; fornecer manuais e formulários; estabelecer metas de atendimento, visando à melhoria dos indicadores quantitativos e qualitativos (quantidade de dias letivos; redução do abandono, transferências por mês e anual; ritmo das aulas; percentual de aprovação, redução na reprovação e aceleração dos estudantes).

Os projetos implantados pela SEC, integrantes do Programa Educar para Vencer, foram os seguintes: Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional, Projeto de Certificação de Dirigentes e Profissionais da Educação, Projeto de Avaliação Externa de Ensino, e o Projeto Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 8ª série (PRFE).

O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar era amparado pelos documentos, conforme Bahia (2005): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96, artigo 24, inciso V, alínea B) que concebe a existência de cursos de 'aceleração de estudos para alunos com atraso escolar', Resolução 127/97 do Conselho Estadual de Educação (artigo 14) e Parecer nº. 255/99 do Conselho Estadual de Educação.^{vii}

Na Bahia, o acompanhamento das atividades do PRFE nas classes de 5ª à 8ª série era feito pela seguinte equipe: Líder de Projeto (LP), Líderes de Área (LA), Líderes Locais (LL) e Mediadores Pedagógicos (MP).

O projeto, através de seus representantes, fornecia às escolas das redes estadual e municipal mediante convênio firmado com a prefeitura de cada município: materiais pedagógicos e paradidáticos (livros, material de apoio, livros de literatura etc.) para o aluno, classe, escola e para o professor; capacitação permanente em serviço para os professores através de equipe acadêmica; apoio através de equipe de acompanhamento administrativo.

Calcula-se que aproximadamente 88% dos municípios foram ou estavam sendo atendidos pelo PRFE. Entretanto, diante da comparação dos números do projeto e da rede pública de ensino fundamental percebe-se que independente deste percentual, o trabalho de erradicação do atraso escolar foi iniciado, e ficou inconcluso.

5 METODOLOGIA

5.1 O Método

O estudo de caso é uma pesquisa qualitativa, classificada como descritiva, porque tem como objetivo elucidar um problema. A coleta de dados é feita num determinado período; trata-se de um procedimento necessário para permitir o esclarecer o passado à luz da situação presente conforme Vieira (2004, p.21).

Segundo Yin (2001, p. 24) existem outras razões para se escolher o estudo de caso: quando a questão de pesquisa se concentra no 'como e porquê'; quando não são necessários controles de comportamentos; e quando

se analisam eventos contemporâneos. Conforme Vieira e Zouain (2004, p.16), “[...] o ideal é que os diferentes problemas sejam investigados [...] a partir de visões tanto qualitativas como quantitativas [...]” para possibilitar a visão de múltiplos aspectos a cerca dos problemas. Assim, mostraram-se pertinentes as abordagens qualitativa e quantitativa, bem como a observação sistemática em sala de aula.

5.2 O Campo

O campo escolhido foi uma unidade escolar estadual localizada na capital baiana, pela facilidade de acesso, e por considerar que o contexto de Salvador oferece uma realidade mais complexa que permite maior aproximação do problema e sua generalização do mesmo para o universo investigado, garantia de relevância da pesquisa, significado e consistência.

5.3 Os sujeitos

Os sujeitos envolvidos são os que atuaram, em 2006, no PRFE e responderam à entrevista ou questionário: aluno; professor; mediador pedagógico; líder local, líder de área; líder de projeto.

5.4 Coleta de dados, procedimentos e instrumentos

5.4.1 Instrumentos de fonte primária

As fontes primárias contêm dados relacionados ao objeto de estudo e tem origem na opinião dos indivíduos pesquisados. Os instrumentos utilizados foram entrevista, questionário e observação sistemática.

A entrevista consistiu num conjunto de perguntas previamente elaboradas com posterior registro das respostas. O questionário foi respondido por escrito pelo próprio respondente. A observação sistemática foi o acompanhamento das atividades desenvolvidas no PRFE dentro da unidade escolar selecionada.

5.4.1.1 Entrevista

A modalidade de entrevista semi-estruturada foi escolhida em virtude de ter um roteiro pré-definido e, também, permitir um diálogo livre. Os documentos obedecem ao mesmo roteiro para todos os agentes a serem entrevistados, a amostra é homogênea, composta de pessoas com traços em comum, o que, neste caso, é o envolvimento ou contato que tiveram com o PRFE.

Os indivíduos que fazem parte da gestão, construção, implantação e implementação do PRFE, e suas respostas à entrevista favorecem a apreensão de suas formas de avaliá-lo. Os seguintes sujeitos responderam ao instrumento destinado a esta técnica: Integrantes do acompanhamento gerencial e pedagógico do projeto (Líder de Projeto, Líder de Área, Líder Local e Mediador Pedagógico); e Gestores e professores da unidade escolar.

5.4.1.2 Questionário

O questionário foi escolhido por possibilitar atingir maior número de pessoas, economia de tempo, ser respondido pelo próprio entrevistado, permitir maior confiança nas respostas pelo anonimato (favorecer maior liberdade de expressão), respostas com maior rapidez, mais uniformidade na análise, quantificação e categorização prévia das respostas. Foram respondidos por 49 estudantes das classes de 5ª a 8ª série dentro da

própria unidade escolar. Esse instrumento foi composto de 6 perguntas sobre o perfil do estudante e 25 perguntas fechadas e abertas de acordo com as variáveis a serem pesquisadas.

5.4.1.3 Observação sistemática

Martins (2006, p. 23) define a técnica da observação como uma atividade sensorial. Ela permite “[...] a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador” conforme este mesmo autor (p.24). O autor ainda ressalta que num estudo de caso essa técnica é imprescindível e deve ser feito um roteiro antecipado daquilo que será observado. Assim, elaborou-se um roteiro de observação com base nos princípios do PRFE em todas as classes formadas pelo projeto na escola escolhida.

5.4.2 Fontes secundárias

A pesquisa em fontes secundárias se constitui na análise de documentos, tais como: manuais, textos em sites oficiais, informativos etc.

5.4.2.1 Análise documental

Foram analisadas as fontes oficiais do projeto (documentação direta): manuais, site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, dados sobre defasagem idade-série no site do Inep, relatórios gerenciais da equipe central e do Banco Mundial, bem como outras fontes sobre o atraso escolar.

5.5 Análise de dados

A análise ou descrição ou interpretação dos dados coletados visa à formulação de conclusões sobre o problema pesquisado, articulando-o com o referencial teórico. Conforme Dencker e Via (2001, p. 176) busca-se um significado dos resultados. Assim, foram feitas a avaliação da abordagem qualitativa e a análise qualitativa da coleta de dados quantitativos e suas respectivas interpretações.

As categorias de análise podem ser definidas previamente ou não, pois dependem do que se pretende obter. Neste estudo, as categorias de análise definidas previamente fizeram parte dos questionários e foram buscadas no contexto das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para um editor de texto. Para consolidação do questionário foi usado o software SPSS for Windows v.13, o que permitiu a análise da quantidade e do percentual das respostas para cada pergunta. E nas entrevistas foram analisadas as respostas de cada entrevistado por categoria de perguntas. A seguir, foi feita a pré-análise dos depoimentos, que consistiu no agrupamento das respostas fornecidas por cada sujeito por categoria das perguntas. Posteriormente, as respostas foram comparadas (por categoria) com o objetivo de verificar semelhanças ou divergências, e confrontadas com as opiniões dos estudantes sobre os aspectos do projeto.

6 ANÁLISE E RESULTADOS

6.1 Perfil dos indivíduos

A escola pesquisada foi escolhida de acordo com os critérios descritos no item 5.2 e teve classes do PRFE desde 2001 até o ano pesquisado, 2006. O perfil dos indivíduos foi adequado aos objetivos deste estudo, visto que estavam ou estiveram envolvidos com as atividades do projeto na unidade escolar até o ano de 2006.

6.1.1 Equipe da escola e do projeto

Os sujeitos entrevistados na quase totalidade são do sexo feminino, com faixa etária entre 30 e 50 anos, nível de escolaridade superior com formação em Letras ou Licenciaturas diversas, exceto dois integrantes da equipe gerencial do projeto, porque para essa atividade de acompanhamento administrativo não era exigida essa formação.

A escola já estava na relação de atendimento da SEC quando foi solicitou participar do projeto. Então, pode-se afirmar que o PRFE foi aplicado nesta escola por solicitação de seus diretores. Os docentes entrevistados possuem formação em Letras e Licenciatura Plena, e o Diretor, Licenciatura em História.

6.1.2 Estudantes

Dos 159 estudantes das classes do projeto, 49 (31%, aproximadamente) responderam ao questionário dentro da própria unidade escolar. Dos pesquisados (49), 61% são do sexo masculino e aproximadamente 39%, são do sexo feminino. O perfil dos alunos que são repetentes segue a mesma tendência, a maioria é do sexo masculino (64%).

A amostra da quantidade de estudantes pesquisados não foi previamente selecionada: todos os que estavam presentes na escola participaram da pesquisa. Mesmo assim, a amostra de 31% do universo dos estudantes do projeto desta escola resultou num nível de confiança de cerca de 90%. Isso quer dizer que a margem de erro dos entrevistados representarem o total dos estudantes é de aproximadamente 10%. Conclui-se que a quantidade de alunos foi satisfatória para validar a pesquisa.

6.2 Categorias

6.2.1 Categoria 1: o material pedagógico inócuo

Na opinião dos docentes, os materiais fornecidos pelo projeto estão além dos conhecimentos que os estudantes possuem. Observou-se divergência de opinião entre os dois líderes de áreas entrevistados: um avaliou que esses materiais precisavam de alteração e outro, que o professor não sabia trabalhar com tais recursos. Houve divergência também entre os líderes de projeto: um disse que o problema com os materiais advinha da falta de habilidade do professor e outro que os alunos não tinham conhecimentos para usar os livros indicados.

Verificam-se duas tendências dentro da equipe do PRFE quanto a esses materiais; no entanto, como se pôde constatar, eles não eram adequados ao nível de conhecimento do estudante e isto não está relacionado com a formação do docente. A percepção que prevalece é a de tais recursos não ajudavam na tarefa do professor em mediar o conhecimento em sala de aula. Além dos docentes, um líder de área e o líder local foram enfáticos em seus depoimentos de que os estudantes apresentavam deficiência na leitura e escrita. Assim, os materiais eram inadequados, necessitando de revisão e contextualização. Portanto, não auxiliaram para a correção do fluxo, não propiciaram o aproveitamento escolar do estudante, bem como a relação professor-aluno-conhecimento, nem mesmo poderiam ter contribuído para minimizar as dificuldades de aprendizagem.

6.2.2 Categoria 2: um barco sem rumo

Para os docentes, o apoio pedagógico não foi satisfatório, principalmente quando esta atividade ficou a cargo de apenas um profissional (o mediador pedagógico). Os próprios líderes de área e local criticaram a atividade de suporte pedagógico: seleção dos profissionais, remuneração, perfil e sobrecarga de trabalho que os impedia de estar com mais frequência com os professores.

Os líderes também fizeram críticas à ação administrativa e logística: atraso na entrega dos materiais, procedimentos demorados de sua aquisição, falta de recursos para execução das atividades, falta de divulgação das ações do projeto. Enfim, nesse aspecto, o PRFE falhou em atender às necessidades das escolas para a correção do fluxo escolar e até mesmo para que pudessem criar uma cultura de prevenção do atraso escolar.

6.2.3 Categoria 3: A escola que se tem e a escola que se quer

Para os docentes e diretor, a escola estudada fornece condições satisfatórias para a prática educacional; entretanto os estudantes fizeram várias sugestões de melhoria dos aspectos físicos da unidade escolar, além de reivindicar uma escola mais bonita, arrumada, sem violência, sem bagunça. Alguns desses aspectos ou todos dependem deles também, ainda que não possam ser agentes de mudanças.

No que diz respeito à violência, os professores e diretores não deixaram dúvidas quanto à característica da comunidade na qual a escola está inserida e localizada: de risco social, violenta, péssimas condições de saúde pública (deficiência no abastecimento de água, ausência de esgotamento sanitário). Portanto, as observações dos estudantes são pertinentes e merecem atenção.

6.2.4 Categoria 4: A medida da dificuldade ou dificuldade da medida

Na observação de uma sala de aula foi possível presenciar a aplicação de instrumentos de avaliação, contudo a etapa seguinte, em que seriam usadas as respostas dos estudantes como forma de estudo e melhoria da aprendizagem, não foi vista na prática. Verificou-se que o instrumento de avaliação nem sempre é utilizado para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, conforme depoimento deles próprios, ou eles não percebem que está sendo aplicada essa ação.

Não ficou claro que o uso da avaliação tenha sido instrumento de melhoria da prática pedagógica, se contribuiu para a correção da defasagem. O fato, porém, é que não se constituiu num instrumento de prevenção das dificuldades de aprendizagem. Já as dificuldades dos estudantes e dos docentes em lidar com elas, ficaram evidentes. Segundo os professores, cuja formação é de nível universitário, o que eles aprenderam na universidade não abrange todas as situações que vivenciam em sua prática pedagógica.

6.2.5 Categoria 5: Conhecimento, um tesouro escondido

Concluiu-se que a mediação não contribuiu em nenhum dos casos, porque, como se constatou, os docentes tem dificuldades para levar para a sala de aula, os conceitos apreendidos na capacitação presencial.

6.2.6 Causas das dificuldades da aprendizagem

As causas elencadas foram falta de interesse do estudante, falta de acompanhamento da família, a estrutura precária da escola pública. Contudo, o atraso escolar tem várias outras causas.

Um entrevistado relatou de forma indignada que o indivíduo pode passar 8 anos na escola de ensino fundamental, ser promovido, ou seja, concluir a 8ª série e sair sem saber ler, escrever e sem raciocínio lógico compatível com a série. Então, sugere que o aluno passe por um processo diferente para sanar sua dificuldade. Diante dos relatos das entrevistas, da experiência do PRFE, esse processo precisa contemplar uma ação que inclua a realidade da escola e dos indivíduos que a conduzem. E, de outro lado, urgente, urgentíssimo, e concomitantemente evitar que aconteça drama da reprovação.

6.3 Desempenho das classes

É aqui apresentado o resultado parcial das classes da unidade escolar até a quarta unidade. Ainda haveria período de estudos de recuperação e avaliação, conforme previsto no calendário escolar: 35% dos estudantes foram aprovados sem prova final; 31% abandonaram, 23% foram encaminhados para recuperação e 10% dos alunos foram transferidos para outra sala, turno ou escola.

Ao subtrair a quantidade de alunos que abandonaram do total de alunos inicialmente matriculados, o percentual de aprovação sobe para 51%. Juntamente com o aproveitamento escolar, o fenômeno do abandono é preocupante. Se se pensar que o índice de abandono inclui evasão, ou seja, estudantes que desistem definitivamente de estudar, há outra perspectiva mais agravante ainda.

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos críticos identificados e descritos nesta pesquisa foram analisados como não sendo efetivos para o propósito do PRFE. Apesar de tais aspectos terem feito parte do cotidiano dos envolvidos neste projeto, não foram revistos, alterados ou modificados para adequá-los à realidade dos estudantes. Verificou-se uma distância entre a sala de aula (estudantes e professores) e o projeto (seus materiais, metodologia e princípios). Situação similar foi identificada no Projeto de Correção do Fluxo (PCF) do Paraná, referido no capítulo 4. Outro aspecto é que o desempenho foi medido apenas por dados quantitativos, o que não é suficiente para demonstrar o que acontece na sala de aula, onde efetivamente acontece o produto da instituição educacional, e a relação professor-estudante-conhecimento pode se estabelecer.

7 CONCLUSÃO

O problema que esta pesquisa se propôs investigar foi se a natureza do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer, do governo do Estado da Bahia, foi de tratamento (correção) ou profilática (prevenção). Não se pode negar a redução do atraso escolar nos indicadores da Bahia, mas esse problema ainda é muito preocupante. Um índice de quase 50% de defasagem idade-série é constrangedor. Portanto, o projeto não foi efetivo para a correção do atraso escolar, nem contribuiu com sua metodologia, suas inovações, para que essa vergonha deixe de acontecer.

O objetivo secundário ou específico da pesquisa foi verificar as percepções dos indivíduos envolvidos com o PRFE no que concerne às seguintes categorias de questões operacionais: materiais pedagógicos, apoio gerencial/logístico/pedagógico, infra-estrutura da escola, avaliação da aprendizagem, mediação docente-aluno-conhecimento e as causas das dificuldades de aprendizagem (que geram o atraso ou fracasso escolar).

Em 2006, havia 2.079.669 estudantes matriculados em toda a rede no ensino fundamental. Destes, 1.338.419 estudantes tinham defasagem de 2 anos e mais, correspondendo a 46% dos estudantes matriculados

neste ano. Se forem incluídos os estudantes que estão com 1 ano de atraso escolar, esse percentual sobe para 64% (BAHIA, 2006). O Inep, neste mesmo ano, identificou uma queda na matrícula do ensino fundamental no Brasil e particularmente na Bahia, o que atribui ao efeito demográfico (menos indivíduos existentes para este segmento de ensino) e correção do fluxo escolar (BRASIL, 2007).

Este trabalho teve como objetivo principal evidenciar a característica do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar através dos indivíduos que atuaram nesse e com esse projeto na tentativa de contribuir para a elucidação das ações que podem efetivamente melhorar a qualidade do ensino fundamental, quer dizer, melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

A intenção foi colaborar para, como disse um entrevistado, “não re-inventar a roda” e sim aprimorar o que foi feito. Mas, como se percebe, muito já se disse a respeito do ensino básico neste país e pouco se fez. Não se trata de somente criticar, mas de compreender o universo onde atuam diretores, professores, estudantes. Porque a sala de aula deve ser antes de tudo **o objeto de estudo, o foco da ação educacional**. O *locus* onde o que acontece com o indivíduo-professor e com o indivíduo-estudante, acontece nessa e dessa interação professor-estudante.

Cumprir esclarecer que a pesquisa foi feita num período limitado de tempo e espaço dando margem para aprofundamentos posteriores, bem como estudo em escala maior (mais escolas, cidades, Estados, países etc.). Há muito a ser pesquisado, debatido, refletido, decidido, modificado e feito. A educação precisa perder seu caráter utilitarista e imediatista das ações que fazem o indivíduo parar no meio do caminho de sua formação para tentar uma inserção malograda e remendada no mercado de trabalho, principalmente em países como o Brasil.

E tudo isso terá que ser feito do ponto quase trágico socialmente em que se está agora: reinventando a roda (se for necessário) e ao mesmo tempo inovando, a partir das experiências passadas. Ainda há tempo de alargar o campo possível, antes que o desastre, irremediável, se imponha. Mas não muito tempo.

ⁱ Investimento, aqui, no sentido do total de recursos financeiros destinados à educação no ano de 2000.

ⁱⁱ Financiamento, os recursos oriundos de instituições financeiras para viabilizar as ações educacionais.

ⁱⁱⁱ Significa “[...] a possibilidade de agir e de exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém como próprio (direito, faculdade), é o poder que tem o homem de exigir garantias para a realização de seus interesses [...]” e em se tratando da área social “[...] a autorização para exigir, por meio dos órgãos competentes do poder público ou através dos processos legais, em caso de prejuízo causado por violação de norma, o cumprimento da norma infringida ou a reparação do mal sofrido.” (DICIONÁRIO JURÍDICO, 2006).

^{iv} O modelo de convênio assinado entre as prefeituras e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia prevê ações e recursos que os governos municipais devem fornecer.

^v Recursos financeiros para disponibilizar materiais didáticos antes do início das aulas, por exemplo.

^{vi} Classes de Aceleração são as turmas cujo objetivo é a correção do fluxo escolar.

^{vii} Estes dois últimos permitem a promoção dos alunos para séries mais avançadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivan Castro de. A Comparação Internacional de Indicadores de Financiamento e Gasto com Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 121-135, dez. 2001.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2005.

BAETA, Anna Maria Bianchini Baeta. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. **Série Idéias**, São Paulo, n. 6, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005>. Acesso em: 3 out. 2005.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 4ª Série.** Bahia, 2002.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 5ª a 8ª Série.** Bahia, 2002.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA – SEC [Site oficial]. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Banco Mundial:** estratégia de assistência ao Brasil para 2004-2007. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html>. Acesso em: 31 jul. 2005.

_____. **O Banco Mundial no Brasil:** uma parceria de resultados. 2005, p.3. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/92.html>. Acesso em 24 maio 2007.

_____. **Relatório Avaliação de Impactos do Projeto de Educação da Bahia.** [Salvador], 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Anália Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2004.

BOLIVIA. **Estratégia de la Educación Boliviana 2004-2015,** may 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18086&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 ago. 2005.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.18, n.52, p.125-138, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2005.

BORGES, Liliam Faria Porto; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL. **Revista Nova Escola,** out 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetencia>. Acesso em: 28 jun. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394), 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. [Site oficial]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2005.

CARVALHO, Dione Sá Leite; FREITAS, Kátia Siqueira de; PINHEIRO, Jussara Xavier. Avaliação Externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Revista Gestão em Ação,** Salvador, v.5, n.1, p. 71-79, jan/jun2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 22, n. 77, p.231-252, dez. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 5 jun. 2005.

CASASSUS, Juan. The Latin American educational reform in the context of globalization. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300001&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em: 4 ago. de 2005.

_____. Problemas de la Gestión Educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. O novo mobral. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, 21 jul. 2004.

_____. Precisamos de uma crise. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, 26 abr. 2006.

_____. Currículo completo. **Palestrantes.org**. Disponível em: <<http://www.palestrantes.org/palestrante.asp?id=64>>. Acesso em: 19 jun. 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães da. Artigo Financiamento do Ensino Público: Fundef/Fundeb. (a publicar).

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar Em Revista**, Curitiba, n.1, p.51-75, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.23, n.80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 20 jan. 2006.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)**. São Paulo: Futura, 2001.

DICIONÁRIO JURÍDICO. [Site oficial]. Índice fundamental do direito – direito & justiça Ltda. Disponível em: <http://www.dji.com.br/dicionario/direito_subjetivo.htm>. Acesso em: 19 jan. 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS. [Site oficial]. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=prevenir>>. Acesso em: 1 maio 2006.

DICIONÁRIO MICHAELIS. [Site oficial]. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/michaelis>>. Acesso em: 1 maio 2006.

ESTADOS UNIDOS. **Lei de Janeiro de 2002 No Child Left Behind**. Disponível em: <<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.doc>>. Acesso em: 3 dez. 2005.

ENRICONE, J.R.B. Fracasso escolar e cidadania: a escola e a cidade que temos e a escola e a cidade que queremos. **Revista Perspectiva**, Erechim, v.28, n.102, p.71-82, jun.2004.

FASCIONI, Lígia Cristina. **Índice de Fidelidade à Identidade Corporativa**: uma medida entre se e parecer. Disponível em: <http://www.ligiafascioni.com.br/artigos/artigo_IFIC_aend.pdf#search=%22ligia%20cristina%20fascioni%2C%20indice%20de%20fidelidade%20a%20identidade%20corporativa%22>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____, Sônia Maria Fernandes. **O Impacto do Programa “Educar para Vencer” no desempenho de dirigentes na escola pública baiana**: estudo de caso sobre avanços e possibilidades. 2003, 356f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FILHO, José Leão M. Falcão. As dimensões da qualidade na escola pública. **Educação Brasileira**, Brasília, v.20, n.40, p 75-92, jan/jun. 1998.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O Banco Mundial e a Gestão Democrática da Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Estanislau. Atingir o ensino básico universal: Baixa qualidade compromete alfabetização. **FOLHA online**, 31 mar. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/metassociais/fj3103200507.shtml>>. Acesso em: 5 set. 2005.

_____. Estanislau de. Atingir o ensino básico universal: baixa qualidade compromete alfabetização. **FOLHA: online**, Metas Sociais, 31 mar. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2005/metassociais/fj3103200507.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2007.

FREITAS, H.; CUNHA Jr.; M.V.M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul/set. 1997. Disponível em: <http://professores.ea.ufrgs.br/hfreitas/revista/arquivos/1997_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-33, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2006.

GENTILE, Paola. Repetência: a grande culpada. **Revista Nova Escola**, out. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetenciaevista>. Acesso em: 28 jun. 2005.

GOMES, Marcel. **ONGs mapeiam a influência do Banco Mundial no Brasil**. Disponível em <<http://www.portoalegre2003.org/publicque/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/hm/1P4OP/view.htm?user=reader&inford=10990&editionsectionid=96>>. Acesso em: 9 jan. 2006.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=5&subcat=2>>. Acesso em: 3 set. 1995.

INDIA. National Plan for Action. **Department of Elementary Education and Literacy. Ministry of Human Resource Development. Government of India**. New Delhi. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18045&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 ago. 2005.

JOIA, Luiz Antônio. Geração de modelos teóricos a partir de estudos de casos múltiplos: da teoria à prática. In: VIEIRA, Marcelo Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.). **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.6, p.123-149.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.55-62, jan/mar 1995.

KLEIS, Margarete Lazzaris. A avaliação na educação à distância: uma abordagem construtivista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos** ... Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/210tcc5.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

LAUGLO, Jon. Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 100, p.11-36, mar. 1997.

LEHER, Roberto. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. Associação Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa%5Cultimas%5Ccontatoview.asp?key=3463>>. Acesso em: 31 jul. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Eliana Matos de F. A evolução da noção de fracasso escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.12, n. 1/ 2, p. 37-52, 1994.

LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/gestão.asp?RegSel=398&pagina=1#materia>>. Acesso em: 12 out. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. Coleção Primeiros Passos.

_____. Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Institucional na Escola Básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MELO, Ana Maria Pita de; VERHINE, Robert Evan. Evasão, repetência e distorção idade-série: um estudo de caso em escolas de 1º Grau na Bahia. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho et al. O Professor Leigo. **Cadernos de Educação Política**, Salvador, Universidade Federal da Bahia/Ianamá, 1989.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org). **Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; BORGES, Liliam Farias Porto. Programa de correção de fluxo escolar e a universalização do ensino fundamental no Brasil. **Revista Nova Escola**, out 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetencia>. Acesso em: 28 jun. 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.177-215, jul 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2005.

_____. **A pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2001.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? **Educação e Filosofia**, Minas Gerais-Uberlândia, v.1, n. 26, p. 7-20, set/dez 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Cochabamba**, mar de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. et al. O Estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: (1991-2002) um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, 1975.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O segundo consenso de Washington. **Folha de São Paulo**, 11 maio 2003. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/ver_file.asp?id=1209&busca=neoliberalismo>. Acesso em: 8 jan. 2006.

_____. A Teoria do desenvolvimento econômico e a crise de identidade do Banco Mundial. **Revista de Economia Política**, v.15, n.1 (57), jan./mar. 1995.

PONTILI, Rosângela Maria. **A infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental**. 2004, 131 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-29042005-135043/>>. Acesso em: 06 jun. 2005.

PORTAL BRASIL. [Site oficial]. Disponível em: <<http://www.portalbrasil.net>>. Acesso em: 8 jan. 2006.

PRADO, Ricardo. A qualidade em cheque. **Revista Nova Escola**, mar. 2003.

REDE BRASIL. [Site oficial]. Disponível em: <<http://www.rbrasil.org.br>>. Acesso em: 31 jul. 2005.

RIBEIRO, José Aparecido Carlos. **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

RODDICK, Anita. **Meu jeito de fazer negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

ROMÃO, Eliana; ROMÃO, Telma. Classes aceleradas: as voltas e voltas de uma corrida sem volta. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.8, p. 83-89, jun 2000.

ROSA, Rosa Cristina Vieira da. Medicalização do fracasso escolar: explicações e práticas. Resumo de Dissertação. **ENSAIO: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994.

RUEDIGER, Marco Aurélio; RICCIO, Vicente. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e da sociedade. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUJIAN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.7, p.151-172.

SANTOS, Lucíola de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.111, p.173-182, dez 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos? IN: Seminário “Brasil em Desenvolvimento”, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 6 out. 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/papers.php>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

_____. Educação: A nova geração de reformas. GIAMBIAGI, Fábio; REIS José Guilherme; URANI, André (organizadores). **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004, pp. 481-504.

SOLOCHEK, Jeffrey S. Merits of retention re-evaluated – again. **St. Petersburg Times**, July 6 2003. Disponível em: <http://www.sptimes.com/2003/07/06/Tampabay/Merits_of_retention_r.shtml>. Acesso em: 2 out. 2005.

SPOZATTI, Adailza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.7-8, jan 2000.

_____. **Educação:** a nova geração de reformas. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 9-19, jan./2000.

SILVA(a), Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 23, n. 61, p.283-301, dez./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 ago. 2005.

SILVA(b), Sidney Reinaldo da. Justiça social e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA(c). Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar: a quem atribuir? **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, São Paulo, v. 7, p. 33-41, 1994.

SORDI, Mara Regina Lemes de; RIPPEL, Valdenice Cecília Limberger. Projetos Inovadores: Contextualizando o Caso do Paraná. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.13, p. 85-103, nov. 2002.

THE UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). O que é capital educativo? Disponível em: <http://www.unicef.org/peru/testimonios_1.html>. Acesso em: 12 fev. 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. Serviço de Referência. **Como fazer referências**. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Liberalismo**. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html>. Acesso em: 11 mar. 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Teixeira et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUIAN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, cap.1, p.13-28.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: D.P.A., 2002.

WEISZ, Telma. De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Revista Pátio**, ano IV, n. 14, ago-out 2000. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br/patioonline/patio.htm>>. Acesso em: 2 out. 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.