

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELIZABETH COLAÇO VILARIM

**ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DO PROJETO SALTO:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA,
EM PIMENTA BUENO - RO**

JUIZ DE FORA
2019

ELIZABETH COLAÇO VILARIM

**ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DO PROJETO SALTO:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA,
EM PIMENTA BUENO - RO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vilarim, Elizabeth Colaço.

Análise sobre a eficácia do Projeto Salto: um estudo de caso na escola Raimundo Euclides Barbosa, em Pimenta Bueno-RO / Elizabeth Colaço Vilarim. -- 2019.

187 f. : il.

Orientador: Lourival Batista de Oliveira Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

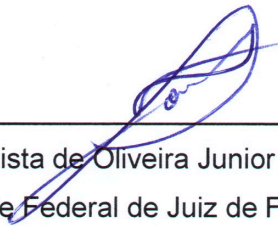
1. Políticas Públicas. 2. Rendimento Escolar. 3. Correção de Fluxo. 4. Projeto Salto. I. Oliveira Júnior, Lourival Batista de , orient. II. Título.

ELIZABETH COLAÇO VILARIM

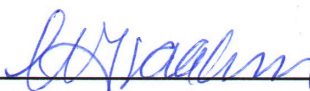
**ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DO PROJETO SALTO: UM ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA, EM PIMENTA BUENO - RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.


Aprovada em 30/04/2019.



Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Maria Andreia de Paula Silva
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF

Dedico esta dissertação aos meus filhos Lucas e Gabriel, meus ídolos e meus fãs; Fonte de Vida; Amor, Eterno Amor. A Minha Mãe e ao Meu Pai que, com muito amor, foram instrumentos e exemplos dignos para minha estada nesta vida. Principalmente a Ela, minha Mãe, que se foi antes de eu finalizar este trabalho, deixando muito amor, mas também muita saudade e dor.

HOMENAGEM PÓSTUMA

Momentos de dores fazem parte de nossas vidas. Porque ela (a vida) é assim. Proporciona-nos alegrias e tristezas, ambas necessárias para o equilíbrio da alma. Foi nesse movimento de alegrias e tristezas que se passaram dois anos de intensas emoções. Durante essa viagem no tempo, ganhei e perdi pessoas de extrema importância em minha vida. Em meio à tessitura deste texto, perdi meu primeiro sobrinho, aquele que cuidei na infância e que me proporcionou a origem de meus sentimentos maternos. Em um súbito momento, Ele se foi sem se despedir de mim, deixando vazio o espaço que só pertence a Ele.

Sendo o destino implacável, mais uma vez me faz perceber que na mesma dimensão em que podemos ganhar, podemos também perder. E, em uma dessas desculpas que ele nos dá, tirou-me um dos bens mais preciosos, aquela que me trouxe à esta vida. Minha companheira, meu exemplo de mulher, de mãe, de amiga. Embalada na ternura de um sono profundo, Ela se foi. Mais uma vez, alguém que muito amo se foi... porque a Vida é assim... Ela (a vida) tem o poder de nos embalar, ora para cima, ora para baixo... E nesse embalo, seja para cima ou para baixo, Ela (a vida) muda nossos olhares e nossas perspectivas sobre o que nos chegam aos olhos e ao coração. O tempo passou, mas a dor, agora com outras nuances, continua invadindo minha alma.

Passará o tempo que passar, Vocês continuarão eternos em meus pensamentos e meu coração. As alegrias, as brincadeiras, os diálogos e a contação de histórias serão sempre motivos de saudade.

Amigos também se vão... E, como em todas as viagens, em alguma estação, alguém encerra a sua. Deixa-nos e segue sua vida na espiritualidade. Foi assim que Rosiney Aparecida, nossa companheira, fez. Ao chegar ao fim desta pequena viagem, despediu-se de todos e partiu rumo à eternidade. A nós, deixou alguns ensinamentos que somente ela poderia deixar. Com sua partida, aprendi que há muito por trás das atitudes que nem sempre são visíveis aos nossos olhos. Aprendi que há sempre uma razão que, por mais que desconheçamos, justifica a forma de condução de vida das pessoas. Restou-nos, então, o carinho, a saudade e a imagem da alegria e vivacidade estampada em seu rosto.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma arte e um ato de amor. Uma arte, porque reconhecemos no outro o poder de (re)construirmos a nós mesmos, de buscarmos as mais belas formas para criarmos o novo, diante da perspectiva da ajuda ofertada, da presença compartilhada, da ausência sentida, do amor vivido e, principalmente, da compreensão dos porquês surgidos no meio do caminho. Um ato de amor, por reconhecermos o quanto o outro é importante em nossas vidas e quão saudável é a troca da ajuda, de gentilezas, de sutilezas e de momentos.

Diante de toda a força recebida para a superação dos percalços inevitáveis da vida, agradeço imensamente ao Pai Criador, ao meu Anjo Guardião e à Espiritualidade Amiga, que sempre se fazem presentes, protegendo-me, instruindo-me, orientando-me.

Diante de tantas ausências, mesmo estando presente, resta-me agradecer à minha querida Mãe pela compreensão e apoio em meus momentos de estudo e escrita e pedir perdão por me fazer ausente, mesmo estando próxima, em frente a um computador. Ao meu Filhote Gabriel, que muitas vezes perdeu a oportunidade de se divertir para não me deixar só, sempre esteve ao meu lado incentivando e dialogando, querendo saber como as coisas iam, muitas vezes puxando "um dedim de prosa" para mudar o meu foco e estabelecer um vínculo de apoio emocional - "Mãe, você precisa viver além dessa dissertação" - Obrigada por me lembrar disso!

Ao meu Filhotão Lucas, que sempre me deu forças e sempre buscou estar conosco durante suas férias, depois de quase seis meses de distância geográfica, entendendo a minha ausência no momento em que poderíamos estar juntos, matando a saudade e aproveitando a companhia um do outro. Sempre que vinha, pouco ficávamos juntos, devido às minhas viagens para Juiz de Fora.

Diante das possibilidades, agradeço ao Governo do Estado de Rondônia que viabilizou a realização desse sonho.

Diante de todo apoio recebido direta ou indiretamente, segue a lista dos meus mais sinceros agradecimentos:

À professora Juliana Magaldi, pelo apoio e pelas incansáveis lutas, na tentativa de manter todos até a conclusão do curso. E, nesta dinâmica de "nenhum a menos", ajudou-me a chegar neste momento final;

À ASA Laura Assis, por não ter "desistido de mim", quando pensei que não valeria a pena continuar. Que sua nova jornada seja de muito sucesso.

À ASA Amanda Quiossa, por ter aceitado o desafio de me acompanhar nesta reta final, sendo, literalmente, uma asa, auxiliando-me a alçar o voo necessário para a finalização deste texto,

Ao meu professor e orientador Lourival Batista, que soube apontar as falhas e reconhecer os acertos, pela acessibilidade e disposição em ajudar;

Às professoras Maria Isabel e Priscila Fernandes, que contribuíram significativamente com suas sugestões na banca de qualificação;

Ao meu querido sobrinho Talles Romeo, incansável cavalheiro na busca do conhecimento, pelos intensos diálogos acerca da vida e das coisas do mundo, pelo apoio com os gráficos que eu não sabia fazer e por ter me dado o privilégio de ter Thaís Cayres como sobrinha, pessoinha maravilhosa com quem sempre posso contar para um bom diálogo.

Ao amigo Giuseppe, que, inicialmente, disponibilizou um tempinho para me ajudar a organizar os rumos de minha pesquisa e dar suas valiosas opiniões.

Ao professor Carlos Alberto Suniga, por suas valiosas dicas para a construção dos instrumentos de pesquisa.

Às sobrinhas Hilda e Thalia, que se propuseram a transcrever as entrevistas e, assim, otimizar o tempo que eu precisava para avançar na escrita.

À amiga Rosa Mendes, que, com toda sua experiência no Projeto e conhecimento sobre o assunto, ajudou-me a prosseguir nas análises dos dados da pesquisa.

À amiga Osvalda Marcelino pela companhia nas viagens, pela cumplicidade durante as aulas e pelos constantes e descontraídos diálogos.

Aos gestores e demais funcionários da Escola Raimundo Euclides Barbosa, que, carinhosamente, me acolheram, abrindo as portas para que eu tivesse total acesso aos documentos e alunos da escola;

Às professoras e amigas Micheline Lovo, Mírian Ângela e Dyozeília, que muito contribuíram com suas experiências no Projeto Salto;

Aos meus amigos Armando e Magno, que não economizaram esforços para disponibilizarem os dados estatísticos da SEDUC.

Enfim, a todos que, de alguma forma, se fizeram presentes na realização deste trabalho.

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna *para-ele*. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública, no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e se relaciona à análise de mecanismos que garantem a permanência na escola e a progressão nos estudos, apoiada nas pesquisas sobre aceleração dos estudos. Como aporte teórico para a análise, foram adotados os estudos de Sampaio (2000), Patto (1999) e Freire (2003, 2006, 2007) e Freire e Guimarães (1991, 2001, 2002), nos quais centram a discussão teórica sobre correção de fluxo, fracasso escolar e a escolarização como processo de autonomia do sujeito. Os estudos de Sampaio, Patto e Freire dialogam, nessa pesquisa, com Romanelli (2003), Riani (2013), Parente e Lück (2004). Tais autores refletem sobre as políticas públicas voltadas às ações educativas, os percursos do insucesso da educação institucionalizada, assim como buscam meios para a promoção da educação democrática, por meio do acesso e da permanência dos escolares nas instituições até a conclusão dos estudos de nível básico. A investigação consiste em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, tendo por objetivo descrever a prática de correção de fluxo em contexto escolar. O corpus da pesquisa foi constituído a partir de dados do Censo Escolar (INEP/MEC), da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia e de uma escola pública na cidade de Pimenta Bueno-RO. Foram entrevistados dois Coordenadores Estaduais, um Diretor, um Supervisor Escolar, dois Professores do Projeto Salto, dois Professores do Ensino Médio Regular, além de terem sido aplicados questionários a 21 estudantes do Projeto Salto. A análise dos dados considerou a heterogeneidade de atores do processo de escolarização do Ensino Fundamental e Médio, bem como investigou a eficácia do Projeto Salto para a correção de fluxo escolar no estado de Rondônia, no período compreendido entre o ano de 2013 e 2016, a fim de identificar os impasses existentes no Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO, que fazem com que grande parte dos estudantes egressos, ao adentrarem no Ensino Médio, não consigam ter êxito em seus estudos e concluí-los no tempo certo para sua idade. A partir do estudo realizado, constatou-se que o Projeto apresentou resultados diversos dos objetivos propostos em sua implementação, sinalizando, no entanto, propostas de avaliação, instrumentalização e readequação do modelo, a fim de que se efetivem, em estruturas pedagógicas posteriores, as metas da aprovação, mas também a ascendência na conclusão escolar dos ciclos, por parte dos estudantes, além da emancipação da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Políticas públicas. Rendimento Escolar. Projeto Salto. Correção de Fluxo.

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the research line for Equity, Policies and financing of Public Education, in the Master program for Management and Evaluation of the Public Education of the Program of Professional Post graduation (PPGP), of the Federal University of Juiz de Fora and relates to the analysis of the mechanisms which guarantee the permanence at school and the progression in studies supported in researches about studies acceleration. For theoretical contribution for the analysis, the studies of Sampaio (2000), Patto (1999), Freire (1991, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007) e Guimarães (2013), were adopted, which focus on the theoretical discussion about flow correction, schooling failure and schooling as a process of subject autonomy. Sampaio, Patto e Freire's studies dialogue, in this research, with Romanelli (2003), Riani (2013), Parente e Lück (2004). Such authors consider about the public policies regarding educational actions, the course of failure of the institutionalized education, as well as seeking ways for the promotion of the democratic education, through the access and permanence of students in the institutions to the end of the basic level studies. The investigation consists in a Case study, with qualitative approach, aiming to describe the practice of flow correction in the school context. The body of the research was constituted from data extracted from the School Census (Censo Escolar) (Inep/MEC), from the State Secretary for Education in Rondônia (Secretaria Estadual de Educação de Rondônia) and from a Public school in the city of Pimenta Bueno – RO. Two coordinators from the state, a Principal, a supervisor, two teachers from the Salto Project, two teachers from the regular course of High School were interviewed, in addition to being applied questionnaires to 21 students from the Salto Project. The data analysis considered the heterogeneity of the actors of the process of schooling for the Elementary and High School, as well as, investigated the effectiveness of the Salto Project for the correction of the school flow in the state of Rondônia, in the period comprehended between the years of 2013 and 2016, in order to identify the impasses existing in the Project for School Flow Correction/Salto, which cause great part of the students graduated from Elementary school, when entering High School, to not be able to be successful in their studies and finish them in the right time for their age. From the study performed, it was verified that the Project presented results different from the proposed objectives in its implementation, signing, however, evaluation propositions, instrumentalization and readjustment of the model, so that they become effective, in posterior pedagogical structures, the approval goals, but also the ascendance in the conclusion of the school cycles, by the students, besides the emancipation of the significant schooling.

KEY WORDS: Public Policies. School Performance. Salto Project. Flow Correction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dinâmica da sala de aula na Metodologia Telessala™.....	63
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de Distorção Idade/Ano escolar no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, entre os anos de 2012 e 2016	41
Gráfico 2 - Frequência de matrículas, abandono, reprovações e alunos fora da faixa etária nos Anos Finais do Ensino Básico (6° ao 9° Ano) da Rede Estadual de Rondônia, no ano de 2012	65
Gráfico 3 - Taxa de atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano escolar no Estado de Rondônia e de rendimento dos alunos do Projeto	74
Gráfico 4 - Taxa de atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano escolar em Pimenta Bueno e de rendimento dos alunos do Projeto	76
Gráfico 5 - Rendimento geral da escola EEFEM Raimundo Euclides Barbosa – anos 2012 a 2016	80
Gráfico 6 - Taxas de atendimento e rendimento escolar dos alunos matriculados no Projeto Salto na escola Raimundo Euclides Barbosa	82
Gráfico 7 - O relacionamento da direção com os alunos do Projeto Salto	113
Gráfico 8 – Consideração dos alunos sobre os conteúdos das teleaulas.....	116
Gráfico 9 - Frequência diária das etapas da Metodologia Telessala™	118
Gráfico 10 - Realização das 8 (oito) etapas da Metodologia a serem desenvolvidas diariamente pelos alunos, com orientação da professora	119
Gráfico 11 - Formação e dinâmica das equipes previstas na Metodologia Telessala™	121
Gráfico 12 - Domínio das Professoras sobre os conteúdos que ensinavam	127
Gráfico 13 - Domínio das Professoras sobre o comportamento da turma.....	128
Gráfico 14 - Reprovação dos Estudantes anterior ao ingresso no Projeto.....	132
Gráfico 15 - Tratamento dispensado pelos professores do Ensino Regular e demais funcionários da escola aos alunos do Projeto Salto	134
Gráfico 16 - Clima de harmonia entre os alunos do Projeto Salto e demais alunos da escola.....	135
Gráfico 17 - Garantia do Projeto Salto à continuidade dos estudos dos discente, no Ensino Médio.....	137
Gráfico 18 - Abandono escolar anterior ao ingresso no Projeto SALTO	139
Gráfico 19 - Elevação da autoestima, por meio de dinâmicas de socialização e momentos de conversas motivadoras.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, segundo Lei nº 9394/1996	36
Quadro 2 - Ações estruturantes da Metodologia Telessala™	58
Quadro 3 - Equipes que auxiliam o trabalho pedagógico do professor.	60
Quadro 4 - Ações Pedagógicas da Metodologia Telessala™	61
Quadro 5 - Denominações do Projeto de Correção de Fluxo Escolar nos Estados da Federação onde foi implantado	67
Quadro 6 - Resultados alcançados pelos Estados que implantaram o Projeto de Correção de Fluxo Escolar - Metodologia Telessala™ e Telecurso® ..	67
Quadro 7 - Estrutura Organizacional para Funcionamento da Metodologia Telessala™, conforme etapa do Projeto Salto no Estado de Rondônia.....	69
Quadro 8 - Matriz Curricular da Fase Final do Ensino Fundamental Regular e EJA do Estado de Rondônia.....	70
Quadro 9 - Instrumentos utilizados para obtenção da “nota final” do estudante, durante cada módulo da Metodologia Telessala™, no Projeto Salto ...	72
Quadro 10 - Concepções predominantes acerca do fracasso escolar	92
Quadro 11 - Taxas de rendimento e de transição dos estudantes	95
Quadro 12 - Estratégias para o trabalho com alunos em distorção Idade/Ano escolar.....	101
Quadro 13 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito da Gestão Estadual/SEDUC	148
Quadro 14 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito da Gestão Regional CRE/Pimenta Bueno.....	149
Quadro 15 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito do Contexto Escolar	149
Quadro 16 - Estruturação da Equipe Técnica do Projeto Salto na SEDUC	152
Quadro 17 - Criação e estruturação da Equipe de Monitoramento e Formação Continuada.....	155
Quadro 18 - Estruturação da Equipe de Suporte Regional	157
Quadro 19 - Composição da Equipe de Suporte técnico-pedagógico.....	159
Quadro 20 - Funções da Equipe de Suporte técnico-pedagógico	159

Quadro 21 - Reformulação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto	161
Quadro 22 - Reformulação da metodologia do projeto Salto	163
Quadro 23 - Atualização do Material Pedagógico do Projeto Salto.....	164
Quadro 24 - Organização dos grupos para atualização de Material Pedagógico ..	165
Quadro 25 - Seleção de professores especialistas para atuarem no Projeto Salto	168
Quadro 26 - Seleção de alunos do Ensino Regular para formação de turmas do Projeto.....	170
Quadro 27 - Apoio e motivação aos Estudantes do Projeto.....	172
Quadro 28 - Projeto de integração da família no contexto escolar.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de rendimento ensino fundamental e médio 2000 - 2010.....	40
Tabela 2 - Taxas de rendimento dos alunos matriculados nos anos 2012 e 2016..	41
Tabela 3 – Taxas de rendimento dos alunos matriculados nos primeiro e último ano dos Anos Finais do EF e do Ensino Médio, nos anos de 2012 e 2016 ..	42
Tabela 4 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 a 2016, no Estado de Rondônia..	73
Tabela 5 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 a 2016, no Município de Pimenta Bueno.....	77
Tabela 6 - Faixa etária por série dos alunos da Escola Raimundo Euclides Barbosa em 2018	79
Tabela 7 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 e 2016, na EEEFEM Raimundo Euclides Barbosa	81
Tabela 8- Dados do fluxo escolar dos alunos egressos da primeira turma do Projeto SALTO, em 2014, ingressos no Ensino Médio regular em 2015.....	83
Tabela 9 - Dados do fluxo escolar dos alunos egressos da segunda turma do Projeto SALTO, em 2015, ingressos no Ensino Médio regular em 2017.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS

ACDT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAC	Atividades Multidisciplinares por Área de Conhecimento
ART	Artigo
BM	Banco Mundial
CAA	Classes de Aceleração da Aprendizagem
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DGE	Diretoria Geral de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF	Ensino Fundamental
EFA	<i>Educations for All</i> (Educação para Todos)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GAB	Gabinete

GCAE	Gerência de Controle, Avaliação e Estatística
IDE	Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Laboratório de Informática Educacional
M	Memorial
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCEE	Núcleo do Censo Escolar e Estatística
NOA	Novas Oportunidades de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PC	Projeto Complementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PLM	Percurso Livre – Matemática
PLP	Percurso Livre – Língua Portuguesa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Parceria Público Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Professor do Projeto SALTO
RO	Rondônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES	Supervisora Escolar do Projeto Salto

SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	FLUXO ESCOLAR: HISTORICIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS	26
1.1	DIREITO A EDUCAÇÃO, FLUXO ESCOLAR E DISTORÇÃO IDADE/ANO NO BRASIL	27
1.1.1	Escolarização: da Colonização ao Final do Séc. XIX	28
1.1.2	Século XX: Escolarização, Empenhos e Contradições	30
1.1.3	Século XXI - Escolarização e Fluxo Escolar no Brasil	39
1.1.4	As Políticas Públicas e a Correção do Fluxo Escolar no Brasil	44
1.2	PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA COMBATER A DISTORÇÃO IDADE/ANO NO BRASIL	51
1.2.1	O contexto da Parceria Público Privado no Brasil	52
1.2.2	Projeto de Correção de Fluxo Escolar - Metodologia Telessala™, um pouco de sua história	55
1.2.3	Em que consiste a Metodologia Telessala™	57
1.3	O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM RONDÔNIA	64
1.3.1	Implantação do Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO no Estado de Rondônia	66
1.3.2	Contextualização do Fluxo Escolar no Município de Pimenta Bueno e a Implantação do Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO	75
1.3.3	Panorama da Escola de Referência	78
1.3.4	Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO na Escola Raimundo Euclides Barbosa	80
2	A CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NOS AJUSTES EDUCACIONAIS	85
2.1	FLUXO ESCOLAR: REGULARIDADES E DISCREPÂNCIAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	85
2.1.1	Reprovação, abandono e evasão escolar, pontos de partida para a distorção Idade/Ano e fracasso escolar: uma reflexão sobre o processo avaliativo	89

2.2	PERCURSO METODOLÓGICO - RECURSO DE BASE PARA SE CHEGAR A UM FIM	104
2.2.1	Tipo de Pesquisa	105
2.2.2	Amostra e População	105
2.2.3	Etapas da Pesquisa	106
2.2.4	Coleta e Tratamento dos Dados	107
2.3	CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A REALIDADE OBSERVADA NA ESCOLA RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA	108
2.3.1	Aspectos da Gestão e do Suporte Pedagógico	109
2.3.2	Aspectos do Projeto e da Metodologia	115
2.3.3	Perfil e Atuação do Professor	125
2.3.4	Perfil e atuação dos Estudantes	132
2.3.5	Algumas Considerações a partir da pesquisa	143
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	147
3.1	RETOMANDO OS PRINCIPAIS ASPECTOS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA	147
3.2	AÇÕES PROPOSTAS PARA SUBSIDIAR A MELHORIA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR SALTO.....	150
3.2.1	Aspectos da Gestão e do Suporte Pedagógico	151
3.2.1.1	<i>Estruturação da Equipe Técnica da SEDUC</i>	151
3.2.1.2	<i>Estruturação da Equipe de Monitoramento e Formação Continuada, no Âmbito da Coordenação Estadual/SEDUC</i>	153
3.2.1.2	<i>Estruturação da Equipe de Suporte Regional</i>	156
3.2.1.3	<i>Estruturação da Equipe Gestora na Escola</i>	158
3.2.2	Aspectos do Projeto e da Metodologia	160
3.2.2.1	<i>Reformulação do Projeto</i>	161
3.2.2.2	<i>Reformulação da Metodologia do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto</i>	162
3.2.3	Aspectos relacionados ao contexto escolar	165
3.2.3.1	<i>Seleção de Professores</i>	166
3.2.3.2	<i>Seleção de alunos</i>	168
3.2.3.3	<i>Atendimento especializado aos Estudantes do Projeto</i>	170
3.2.3.4	<i>Integrando a família no contexto escolar</i>	172

CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

O fenômeno do “fracasso escolar” no Brasil não é recente, tendo surgido a partir da universalização do acesso ao Ensino Fundamental nas últimas décadas do Século XX. Nesse momento, a população oriunda das classes populares passou a frequentar a escola, com o direito à educação, garantido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, endossado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA em 1990, e reafirmado e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em 1996 (BRASIL, 1988; 1990;1996).

Universalizar o ensino, embora de grande importância para o desenvolvimento do país, não garantiu que os indicadores de permanência caminhassem no mesmo ritmo dos índices de acesso à Educação. Com o aumento do fluxo de alunos nas escolas, surgiram diversos problemas, dentre os quais: a superlotação nas salas de aula, a ausência de estrutura das escolas para receber a esta demanda, bem como a falta de profissionais qualificados.

Como resultado, as escolas passaram a lidar com grandes taxas de reprovações, abandono e evasão escolar, fatores que geram o alto índice de alunos em defasagem entre sua idade e o ano escolar em curso, mais conhecida como “distorção Idade/Ano”. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas da educação básica brasileira e das políticas públicas de todo país no enfrentamento ao “fracasso escolar”.

Este fenômeno é objeto de várias pesquisas realizadas por muitos especialistas que consideram que a “distorção Idade/Ano pode ocasionar, além de outros prejuízos, alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos estudantes defasados” (RONDÔNIA, 2012, p. 02). Nesse sentido, pensar o processo de educação para adolescentes e jovens, em distorção Idade/Ano escolar, significa refletir a inclusão na educação formal e os meios que garantem a permanência na escola e a progressão nos estudos.

Com base na realidade evidenciada nos dados preliminares apontados pelo Censo Escolar de 2012, a Gerência de Educação do Estado de Rondônia pôde verificar, junto às Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas da Rede Estadual de Ensino, que, do total de 191.262 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, atendidos na Rede Pública Estadual, havia 84.630 alunos com distorção Idade/Ano (cerca de 44% dos alunos). Além disso, dos 81.868 alunos

matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, havia 21.160 alunos com distorção Idade/Ano de pelo menos dois anos, perfazendo um total de 25,84% dos alunos matriculados (RONDÔNIA, 2012).

Na tentativa de solucionar o problema, ou seja, corrigir a defasagem Idade/Ano escolar dos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino no ano de 2013, o Governo Estadual, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, implantou, no Estado de Rondônia, o Projeto de Correção do Fluxo Escolar, por meio da Metodologia Telessala™, voltado a alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano do ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A parceria firmada entre o Governo do Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho fez surgir o Projeto SALTO¹, voltado para alunos com pelo menos dois anos de distorção idade-ano, do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano do Ensino Regular e EJA, a fim de permitir a retomada do percurso regular de escolarização, possibilitando-lhes frequentar o ano previsto para seu grupo etário.

Nesse sentido, o Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO tem como objetivo garantir **estrutura**, por meio de livros didáticos e teleaulas; **flexibilidade**, a partir do planejamento participativo de ações que atendem às realidades locais; **mudanças significativas** nas práticas docentes; e **resultados positivos** na aprendizagem. Além disso, ele também objetiva, segundo o documento intitulado Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia (2012, p.15), “garantir maior permanência dos estudantes nas salas de aula, a fim de corrigir a distorção idade/ano nas escolas”.

Com base nesses aspectos, busca-se verificar, por meio da presente pesquisa, até que ponto as ações implementadas na escola Raimundo Euclides Barbosa foram eficazes, para o alcance dos objetivos esperados pelo Projeto.

A pesquisadora atua, desde 2015, como Articuladora do Projeto SALTO, na Coordenadoria Regional de Educação em Pimenta Bueno. Ao considerar que o projeto tem como objetivo minimizar o problema de distorção Idade/Ano e, por conseguinte, a regularização do fluxo escolar, possibilitando aos estudantes o domínio de conteúdos essenciais à progressão em sua escolarização sem o risco de novos fracassos, foi possível observar que, em sua implementação na referida escola,

¹Nome atribuído à Correção de Fluxo no Estado de Rondônia.

alguns fatores evidenciam resultados contrários aos objetivos almejados pelo Projeto, podendo comprometer a sua eficácia enquanto política educacional que visa a regularização do fluxo escolar.

A distorção Idade/Ano é decorrente de diversos fatores, como reprovação, abandono e evasão. Esse problema atinge o sistema educacional brasileiro e faz parte dos desafios enfrentados pelas escolas. Nesse sentido, a criação de mecanismos para combater a distorção Idade/Ano pode contribuir para que os alunos concluam os estudos na idade prevista.

Os Projetos de Correção de Fluxo foram desenvolvidos com a intenção de recuperar o tempo perdido pelo aluno. Porém, mesmo que tenha o objetivo de incentivar o aluno a retomar os estudos, esse projeto tem apresentado alguns impasses.

Em função do exposto, esta pesquisa delimitou o seguinte problema de investigação: De que forma a Coordenadoria Regional de Educação pode intervir para amenizar os impasses existentes no Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO, que fazem com que grande parte dos estudantes egressos, ao adentrarem no Ensino Médio, não consigam ter êxito em seus estudos e concluí-los no tempo certo para sua idade?

No intuito de responder a esta questão, delimitou-se, como objetivo geral, compreender de que forma a Coordenadoria Regional de Educação pode propor ações para que os alunos do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, possam superar os impasses que os impedem de avançar em seus estudos no Ensino Médio e concluí-los no tempo certo para sua idade, na Escola Raimundo Euclides Barbosa, no município de Pimenta Bueno, Rondônia.

Entre os objetivos específicos, destacam-se: (i) descrever o Projeto de Correção de Fluxo Escolar à vista de política pública para combater a distorção idade/série, a sua implantação no Estado de Rondônia e, em especial, no Município de Pimenta Bueno; (ii) analisar o Projeto de Correção de Fluxo Escolar a partir do referencial teórico e dos dados obtidos por meio de entrevistas e questionários; (iii) propor ações que contribuam para melhorar o desempenho dos alunos abrangidos pelo Projeto de Correção de Fluxo/Salto.

Justifica-se este estudo, pelo fato de que o Projeto de Correção de Fluxo Escolar tem a finalidade de combater problemas que afetam diretamente a educação

brasileira na atualidade, como a repetência e a evasão escolar. Nesse sentido, ampliar estudos sobre essa temática é pertinente para se discutir como esses programas vêm atuando no combate à distorção idade/série.

A escolha do tema surgiu da necessidade de se identificar os obstáculos existentes no Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto, cujos alunos participantes não têm alcançado êxito na continuidade da escolarização, tendo em vista que os programas de correção de fluxo procuram superar as defasagens, no que diz respeito à oferta de um ensino de qualidade para todos. Promover uma discussão sobre essa temática pode contribuir para compreender essa política em questão.

Espera-se, ainda, que, a partir do levantamento dos possíveis entraves capazes de comprometer os resultados positivos do projeto, seja possível propor soluções que possam orientar as ações necessárias à sua implementação, a fim de garantir a sua eficácia e a correção do fluxo escolar.

A fim de investigar os fenômenos que possam gerar esses entraves, elegeu-se, como recorte espacial deste estudo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Euclides Barbosa, por ser esta a única escola que, atualmente, atende ao Projeto Salto na jurisdição da Coordenadora Regional de Educação (CRE) em Pimenta Bueno. Além disso, como recorte temporal, foram utilizados os resultados obtidos pelos alunos que cursaram a Metodologia Telessala™, nos biênios 2013/2014 e 2015/2016, e que ingressaram no Ensino Médio no ano seguinte à sua conclusão, sendo, portanto, passíveis de serem analisados por já terem concluído ou estarem em curso. Outro motivo consiste no fato de que a assessoria da Fundação Roberto Marinho se estendeu apenas a essas duas etapas do Projeto, pois, a partir de 2017, as novas turmas ficaram sob a assessoria das equipes responsáveis, nas CREs, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo fazer uma abordagem descritiva acerca dos processos de escolarização e fluxo escolar no Brasil. Nesse sentido, é traçado um perfil descritivo da Metodologia Telessala™ e da Fundação Roberto Marinho, enquanto proposta para correção da distorção Idade/Ano escolar. Por fim, são elencadas as políticas públicas de correção de fluxo escolar no Brasil e no Estado de Rondônia, bem como contextualizado o processo de implantação e os resultados do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO.

No segundo capítulo, é estabelecida uma relação descritiva e analítica entre os

dados estatísticos de participação, frequência, adesão e evasão, coletados dos vários atores do processo, por meio da utilização dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Pretende-se, assim, evidenciar o grau de eficácia do Projeto, tendo em vista as evidências apresentadas no primeiro capítulo.

Deste modo, será possível avaliar o desempenho almejado dos estudantes, frente ao efetivamente obtido, na pretendida correção de fluxo escolar/SALTO na Escola Raimundo Euclides Barbosa, de Pimenta Bueno. Esta análise permitirá avaliar a viabilidade de continuidade do Programa, enquanto política de correção de fluxo.

O terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar uma abordagem propositiva, na qual, a partir dos resultados e indicadores da pesquisa, descrevem-se as propostas de ações que possam orientar as políticas educacionais voltadas à solução do problema da distorção Idade/Ano, bem como os fatores de viabilidade da continuidade do Projeto Salto para a política de correção de fluxo e/ou de sua reformulação total ou parcial, levando em conta a realidade do contexto da comunidade escolar.

1 FLUXO ESCOLAR: HISTORICIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

O contexto educacional não se apresenta isolado da sociedade e esta, por sua vez, não é neutra em sua influência sobre a educação institucionalizada. Assim sendo, as estruturas sociopolíticas e sociais de um país influenciam as políticas públicas voltadas à educação. Diante disso, para se entender a educação no Brasil e o elevado índice de distorção Idade/Ano escolar da atualidade, é necessário compreender o contexto histórico educacional que colabora com esse fenômeno.

Pretende-se, portanto, neste capítulo, a partir da pesquisa bibliográfica, abordar a historicidade da educação brasileira, no que tange ao processo de escolarização da população, e, posteriormente, evidenciar os movimentos educacionais e as políticas públicas direcionadas à correção de fluxo escolar, que objetivam erradicar a distorção Idade/Ano na rede pública de ensino, no contexto das políticas públicas instituídas nas últimas décadas no Brasil, com recorte do estado de Rondônia.

Na primeira parte deste capítulo, é abordado o contexto histórico da educação nacional, no que se refere ao fluxo escolar, bem como o processo de progressão, retenção, abandono e evasão, responsáveis pela distorção Idade/Ano escolar e os desafios que se impõem à educação brasileira e às políticas relacionadas ao fluxo escolar no Brasil. Além disso, também são elencados os dados estatísticos que ilustram o cenário brasileiro, assim como apresentadas as políticas nacionais direcionadas ao fluxo escolar do ensino fundamental.

A segunda parte apresenta uma discussão sobre o Projeto de Correção de Fluxo Escolar – Metodologia Telessala e sua proposta para o combate à distorção Idade/Ano escolar no Brasil, por meio de abordagem histórica do projeto no Estado de Rondônia. Em seguida, apresenta-se uma exposição dos aspectos pedagógicos do Programa, para fins de conhecimento de sua proposta de intervenção pedagógica junto aos alunos.

Na terceira parte, apresenta-se o cenário educacional do Estado de Rondônia e do município de Pimenta Bueno, com base nos dados estatísticos e nos indicadores de desempenho do Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, também é contextualizado o processo de implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar – Metodologia Telessala, na condição de política pública para o combate à distorção Idade/Ano. Posteriormente, também é abordada a realidade educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Euclides Barbosa, em Pimenta

Bueno; bem como o processo de implementação do Projeto Salto na referida escola e os resultados alcançados no período de 2013 a 2016.

1.1 DIREITO A EDUCAÇÃO, FLUXO ESCOLAR E DISTORÇÃO IDADE/ANO NO BRASIL

A escola, principalmente a partir dos processos globalizantes de industrialização, surge como um espaço para a constituição da identidade e ascensão social do indivíduo. Desse modo, na função de instituição social, a escola possui objetivos e metas, sendo necessário empregar, reelaborar e ressignificar os conhecimentos socialmente produzidos, a fim de atingir seus objetivos. Bourdieu (2015) afirma que as classes dominantes, a fim de assegurar a sua reprodução, intensificaram a utilização que faziam do sistema de ensino. Como consequência disso, houve a rápida propagação da escolaridade e busca pelos diplomas, em consonância com as correlações entre diplomas e cargos (BOURDIEU, 2015).

Os avanços nas diversas áreas do conhecimento levou a escola a um ajuste para atender às necessidades da sociedade, principalmente alinhando os sistemas de ensino às necessidades das classes mais ricas em capital econômico. No entanto, toda essa mudança não se fez eficiente, em detrimento da desigualdade econômica e do acesso e permanência do educando na escola. Nesse sentido, ainda que os sistemas de ensino projetem a equidade social, a sua distribuição desigual contribui com a distinção social dos indivíduos. Como resultado, vemos a problemática do fluxo escolar, ilustrada nos altos índices de reprovações, abandonos e evasões, causadores da distorção Idade/Ano escolar.

Pode-se dizer que o fenômeno do “fracasso da escolarização²”, no Brasil, não é recente e se centra no discurso de que o educando é o fracassado. Esse discurso é uma forma de classificar, desclassificar e reclassificar os escolares. Ao assumir esse discurso, por vezes, as instituições educacionais se eximem de identificar que o sistema e os agentes envolvidos são parte do “fracasso” e responsáveis, também, pela dificuldade de os escolares ascenderem às séries subsequentes.

²Uso, aqui, o termo “fracasso da escolarização” para designar o insucesso da escola tanto no que diz respeito a acessibilidade dos estudantes, quanto ao método de ensino utilizado, o que se diferencia de “fracasso escolar” que, muito embora em sentido próximo, está relacionado diretamente ao fluxo e à qualidade do ensino.

Para tratar do tema proposto, é importante conhecer a trajetória do processo de escolarização brasileiro, a fim de identificar a sua relação com os interesses políticos, econômicos e sociais da sociedade. Nesse contexto, o próximo tópico descreve o processo de escolarização brasileiro, do período colonial ao final do século XIX.

1.1.1 Escolarização: da Colonização ao Final do Séc. XIX

Os modelos de estruturas educacionais, ao longo da história, foram planejados para atender aos interesses das classes detentoras do maior capital econômico, representadas pelos governos de cada época que implementaram diferentes reformas educacionais. Nenhuma delas, por ausência de auto avaliações ou reformulação dos modelos implementados, foi capaz de evitar as mazelas educacionais que persistem no século XXI.

O atraso que o Brasil enfrenta, em relação ao processo de escolarização, é uma herança já desenhada desde o início de nossa colonização. A inicial educação brasileira, liderada por Padre Manoel de Nóbrega, tinha como base a missão Jesuíta, que juntava, ao trabalho educativo, a pregação da fé católica. Nesse momento, tal educação estava direcionada à instrução de índios, sendo estendida aos filhos de colonos, a fim de garantir também a sua evangelização (ROMANELLI, 2003).

Considerando que o sistema educacional do período colonial se baseava em um método de ensino que atendia puramente aos interesses da Igreja e do Estado, o ensino e a aprendizagem não se caracterizavam uma atividade de importância social que levasse em conta os interesses da sociedade civil. Tobias (1986) descreve o modelo de ensino daquele período como “uma representação do universo português, irmanado à defesa da Igreja e do Estado” (TOBIAS, 1986, p.31). Desse modo, a educação oferecida pouco representava as necessidades da sociedade civil de então.

A educação era ofertada em dois tipos de escolas: a que era destinada aos índios, com um ensino de caráter catequizador, que, segundo Tobias (1986), iniciava-se com o ensino de uma nova língua³, a Língua Portuguesa; e outra ofertada aos filhos da elite colonial. Romanelli (2003) evidencia que os primogênitos dos senhores de

³ Conforme Tobias (1986, p.56), “o jesuíta tinha que falar em curumim, para poder, depois, ensinar-lhe a boa nova do Evangelho. Mas a língua era diferente: um, falava o português e o outro, o tupi. Daí ser o ensino de português a primeira necessidade educacional da Colônia”.

engenho, destinados a perpetuar a atuação paterna, assim como as mulheres, não acessavam esse modelo de ensino.

Segundo a autora, “os padres acabavam ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante” (ROMANELLI, 2003, p.35), de forma que parte destes continuavam os estudos para ingressarem na classe sacerdotal. Além disso, aqueles que não tinham vocação para o sacerdócio eram encaminhados para a Europa, a fim de completar os seus estudos.

É possível notar que desde o período colonial brasileiro, já havia uma educação divisora de classes, caracterizando-se um modelo de ensino excludente, no qual o acesso à educação de qualidade privilegiava a elite e desprezava a massa popular. Esta prerrogativa perdurou durante o período de dominação jesuíta e se estendeu por outros séculos, contando algumas mudanças.

No início do século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, a educação precisou passar por uma reestruturação que atendesse às necessidades da Corte, pois “seria vergonhoso para o rei e para sua corte terem filhos e parentes “educados” por escolas e professores como a grande maioria dos que, então, existiam Brasil a fora” (TOBIAS, 1986, p. 117).

As mudanças operadas pela Corte Portuguesa, no sistema de ensino brasileiro de então, firmaram-se na criação dos primeiros cursos superiores independentes da base teológica, relegando, porém, ao abandono, os demais níveis de ensino.

Na Constituição do Brasil de 1823, foi prevista a gratuidade da educação para todos, em seu Art. 179, que delimitava que a instrução primária como “gratuita a todos os cidadãos”, sendo mais tarde ratificada pelas demais Constituições. No entanto, como afirma Tobias (1986, p. 155), mesmo sendo um dos “primeiros países a estabelecer a obrigatoriedade do ensino elementar (...) o Brasil ainda se apresenta como terra de analfabetos”. A este respeito, Romanelli (2003) infere que todo o período colonial foi atravessado pela educação jesuítica e, ainda que sua proposta fosse a educação de classe, não sofreu adaptações para atender às demandas das classes mais pobres da população, ainda no Período Republicano.

Embora a educação fosse reconhecida como “instrução para todos”, o Brasil não conseguiu garantir a qualidade do ensino e o acesso da população à escola, principalmente da população da zona rural, permanecendo a nação com alto índice de analfabetismo, chegando, ao final do Séc. XIX, a uma média de 85%.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre o processo de escolarização brasileiro, a próxima subseção discorre sobre as alterações ocorridas no sistema de ensino brasileiro a partir dos principais acontecimentos que marcaram o século XX.

1.1.2 Século XX: Escolarização, Empenhos e Contradições

No primeiro ano do Século XX, a taxa de analfabetismo entre a população acima de 14 anos no Brasil estava em mais de 65% (ROMANELLI, 2003), de forma que o acesso à escola ainda não atingia grande parte dos brasileiros. Embora o avanço da industrialização no Brasil tenha dado origem ao processo de urbanização, com o deslocamento da população da Zona Rural para a Zona Urbana, em 1920, a taxa de alfabetização não cresceu, apresentando um índice de 69,9% de analfabetos.

Segundo Romanelli (2003, p. 43), nesse período, mais precisamente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, o governo tentou instituir “normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária” e, assim, garantir a educação para todos. Essa realidade, entretanto, não foi suficiente para que ocorresse o acesso à educação, por parte da população em geral, visto que havia muitos agricultores, cujo trabalho não exigia escolaridade. Paralelo ao alto índice de analfabetismo, provocado pelas populações agrícolas, a demanda de operários que buscavam a escolaridade pôde ser cumprida pelo Estado.

Somente após 1930, com a queda de exportação de produtos agrícolas, também decorrente da quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, e a ascensão da industrialização no país, a aceleração do processo de urbanização se tornou cada vez mais veloz. Em pouco tempo, o índice de população da zona urbana cresceu rapidamente, em detrimento da diminuição da população da zona rural. Esse processo de urbanização promoveu a decadência da qualidade de vida nas cidades, em virtude da falta de estrutura urbana necessária para a recepção de toda essa gente, o que atingiu as instituições educacionais, gerando, entre outras insuficiências, oferta de vagas menor que a procura.

Decorrente da Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituição de 1934 trazia um capítulo que tratava especificamente da Educação e Cultura, preconizando, em seu Art. 149, que “(...) a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934, p. 40).

A Carta Magna veio garantir a gratuidade do ensino público primário, sendo oferecido por instituições públicas, com frequência obrigatória para quem estivesse em idade escolar, o que não significava garantir estrutura física das escolas e profissionais suficientes que pudessem atender a toda demanda. Segundo Paiva (2003), a insuficiente expansão ou a baixa qualidade do ensino elementar se tornou responsável pelos altos índices de analfabetismo, posicionamento confirmado por Romanelli (2003, p. 62), ao afirmar que, embora tenha crescido tanto a procura pela escola, quanto as oportunidades educacionais, “a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”.

Conforme Haddad e Pierro (2000, p. 110), em 1938, ao ser criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por meio de dois estudos e pesquisas realizados, “instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário”, que tinha a função, por meio dos recursos destinados a ele, “realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos”.

A Constituição de 1946, criada para suplantear um período republicano autoritário, em seu Art. 166, reafirma os dispostos na Constituição de 1932 e preconiza a competência da União em fixar diretrizes e bases para a educação nacional que organizassem o ensino no país.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário, sob o Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, foi garantido o direito à educação pública aos jovens e adultos (BRASIL, 1946). Em seu Art. 1º, a Lei institui como finalidade do ensino primário, voltado a crianças de sete a doze anos, a promoção dos conhecimentos não só no âmbito familiar, mas também no social e cultural, já delineando uma base para o mundo do trabalho (BRASIL, 1946).

No que tange à organização do ensino, que almejava a alfabetização da população de todas as idades, em seu Art. 2º, o ensino primário foi dividido em duas categorias: “a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946, p.2). A primeira categoria, destinada às crianças, subdividiu-se em dois cursos sucessivos, sendo eles Elementar e Complementar; o segundo, destinado aos jovens e adultos, foi organizado em um único curso chamado Supletivo, atendendo aos mesmos princípios das orientações gerais do ensino primário fundamental, “em tudo

quanto se lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos”, conforme o Art. 11 dessa Lei (BRASIL, 1946, p.3).

Entre 1940 e 1960, em função do direito de voto estar atrelado à alfabetização dos eleitores, o governo passou a gerar iniciativas que pudessem proporcionar a alfabetização ao maior número possível de jovens e adultos. Surgem, então, como principais iniciativas governamentais de âmbito nacional, algumas campanhas direcionadas à alfabetização. Haddad e Pierro (2000) mencionam os seguintes movimentos: Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952 e 1963; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Assim, conforme Romanelli (2003), em 1960, a população acima de 14 anos constituía um total de 39,5% de analfabetos no Brasil. Entre 1950 e 1960, segundo a autora, a instalação de salas de supletivo vespertinas e noturnas amplia o acesso de maiores de 14 anos à universalização do ensino básico. A década de 1960 foi marcada por movimentos de educação popular embasados na proposta freiriana, o que fez surgirem programas voltados para a aceleração escolar.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) e, a partir dela, o primeiro Plano Nacional de Educação, que propunha metas qualitativas e quantitativas para um prazo de 8 anos, restritas ao governo federal (BRASIL, 2001).

Neste período, segundo Gadotti (2006), a falta de acesso, reprovação e abandono não permitiam que se formasse uma "consciência de classe", favorecendo a marginalização da população no processo político. Para o autor:

[...] uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 50%. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 60%, são "leigos", não possuindo nenhuma formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul (GADOTTI, 2006, p.115).

Em meio ao Movimento em Defesa da Escola Pública e os Movimentos de Educação e Cultura Popular que surgiram na década de 1960, em defesa da “transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada das classes populares”, segundo Gadotti (2006, p.25), estava Paulo Freire. Sua proposta de Pedagogia Social se preocupava com a educação excludente e o alto índice de analfabetismo que existia na época e propunha uma educação reflexiva,

voltada para a realidade da população, de forma que se estendesse, à formação, uma consciência crítica e democrática.

Entre 1940 e 1970, o processo de escolarização aumentou consideravelmente, porém, não foi suficiente para resolver o problema do analfabetismo no país, sobretudo da camada popular, o que resultou em maior empenho para a extensão da escolarização em todas as camadas sociais (ROMANELLI, 2003).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), proposto em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, a Fundação MOBRAL e o Ensino Supletivo (de 1971) buscavam conciliar, tanto no Brasil, como no exterior, a imagem do país escolarizado e em crescimento tecnológico e econômico.

O primeiro se tratava de um programa que considerava, como base de ensino, a proposta alfabetizadora de Paulo Freire. Sua atuação foi inicialmente dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI (Programa de Educação Integrada), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização (HADDAD; PIERRO, 2000). Não obstante, o MOBRAL implementou vários outros programas educacionais, o que viabilizou convênios com as Comissões Municipais, com órgãos governamentais e com as instituições privadas sendo elas de caráter confessional.

Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 115).

Apesar dos empenhos no processo de escolarização, o resultado do censo de 1970 mostrou que havia 33% da população adulta composta por analfabetos (BRASIL, 1973, p. 24). Neste mesmo contexto, Romanelli (2003, p. 65) pontua que:

[...] em 1970, 46,28% da população escolarizável estava fora da escola, mesmo considerando-se que houve um bom crescimento da oferta de escolarização. Apesar de a expansão do ensino conseguir atingir boa parte da população marginalizada pelo sistema, e de o esforço educacional ser de uma grandeza palpável, as avaliações do sistema apontavam para “deficiências elementares e clamorosas.

Essa evolução no processo de escolarização, muito se deve ao movimento social em defesa da escola pública que, por sua vez conquistou a ampliação do direito à educação com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que, inclusive, eleva de quatro para oito anos, com pelo menos 720 horas de atividades escolares, a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1971). Nessa faixa de idade, 30% das crianças não tinham acesso à escola e a desistência margeava os 50% dos matriculados. Nesse período, segundo Germano (2005) *apud* ASSIS (2012, p. 335), essa lei trazia, ainda, o objetivo de suprir a escolaridade daqueles jovens e adultos que não houvessem frequentado a escola, assim como o retorno dos escolares desistentes, a fim de concluírem os estudos (BRASIL, 1971, p. 05). Definia, também, que os cursos supletivos teriam estrutura (poderiam ser acessados por rádios, televisão, correspondência), duração e regime escolar condizentes com as finalidades e ajustados às condições sociais dos estudantes a que se destinavam (BRASIL, 1971, p. 05).

Sobre o tema, Haddad e Pierro (2000, p. 116) pontuam que

a Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o “êxito empolgante do MOBREAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil”, e germinar “a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão.

Os autores consideram que essa modalidade de ensino foi apresentada à sociedade “como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70” (HADDAD; PIERRO, 2000, p.117) e que,

[...] por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 118)

Mesmo havendo participação dessa população no acesso à escolarização, na década de 1970, não foi o suficiente para evitar uma herança negativa no fluxo

escolar, caracterizada pelo elevado índice nas taxas de evasão e repetência, nas primeiras séries do Ensino Fundamental que, segundo o Censo de 1980, (PALMA FILHO, 2005, p. 21), “O índice de analfabetismo no Brasil é de 25,5%, portanto, também no terreno da universalização do ensino de 1º grau, os governos militares não lograram êxito”.

Tal fato fez com que a Educação Básica se tornasse prioridade na década de 1980, investindo-se na qualidade do ensino e na democratização do acesso à escolarização da população de baixa renda. Pois, em 1985, cerca de 15% da população em idade escolar ainda não tinha acesso à escola (ASSIS, 2012). Neste mesmo ano, o MOBRAF foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, Fundação Educar, que, por sua vez, assumiu a responsabilidade de formar e aperfeiçoar os educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades, voltadas ao atendimento das séries iniciais do ensino, então nominado como 1º. Grau.

Entretanto, com a expansão do ensino fundamental e o aumento do número de repetência e evasão dos alunos da rede pública, no final da década de 1980, ficou iminente a necessidade de se pensar em políticas voltadas à melhoria do fluxo escolar, sendo que os dados do INEP, em 1987, apontaram que a taxa de evasão escolar na última série dos anos iniciais chegava a 18,9%; sendo que do total de alunos do 1º grau, apenas 32,21% concluíam os estudos.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), lançado em 1981, e o "Manifesto da Escola Pública e Gratuita" materializaram a proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, que deu origem à terceira Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Além disso, a Constituição Federal de 1988 consolida e amplia o dever do poder público com a educação, principalmente o ensino fundamental, trazendo, em seu Art. 6º, a educação como parte dos Direitos Sociais. Ademais, em seu Art. 205, fica claro que o dever de educar é, também, prerrogativa da família, juntamente com a colaboração da sociedade.

Outro aspecto importante da “Constituição Cidadã”, em relação à escolarização, está no Art. 208, Inciso I, que prevê como dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s.p.). Neste ponto, a Lei assegura a obrigatoriedade

da oferta da educação básica gratuita, tanto para os alunos em idade escolar, quanto para aqueles que estão fora dessa faixa etária; também apresenta “oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando”, prescrito no Inciso VI.

Esta Lei define dois níveis de ensino para a educação brasileira, sendo: Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação Superior, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, segundo Lei nº 9394/1996

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos	
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos	
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: Brasil (2014b).

A implementação das Leis de universalização do ensino não assegurou que a escola estivesse preparada para atender à demanda de novos estudantes, sequer garantir a sua permanência nas escolas. Tais fatores produziram efeitos de baixa qualidade no ensino público, de forma que, em 1989, o analfabetismo da população com mais de 14 anos de idade se encontrava em 18,8%, sendo que 17,8% dos alunos na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) ainda estavam fora da escola. Neste período, alguns mecanismos foram adotados, como: inserção da avaliação continuada e adoção de livros didáticos (BRASIL, 2014a).

Em 1990, entretanto, o quadro não mudara na proporção adequada: “19% da população do país possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior” (BRASIL, 1997, p. 18). A partir da Conferência Mundial de Jomtien⁴, representantes de 155 países assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabelece garantias de acesso à educação a todos os cidadãos (SHIROMA, 2000).

Neste mesmo ano de 1990, surge, em escala nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a função de oferecer informações sobre o sistema

⁴ A conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, foi convocada e financiada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 1993, p. 11).

educacional que subsidiem a elaboração de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Informações como: resultados dos testes de rendimento escolar; dados sobre matrículas, taxas de aprovação, reprovação e evasão; formação dos professores; infraestrutura das escolas, entre outras.

Em análise sobre as taxas de transição durante a décadas de 1984 a 1994 (BRASIL,1997), foi possível observar uma “substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental”. Nesse sentido, as taxas de promoção subiram de 55% (em 1984) para 62% (em 1992), fazendo com que as taxas médias de repetência e evasão tivessem uma queda razoável. No entanto, o ciclo de retenção, na primeira série do ensino fundamental, é ainda de 44% nesse período (BRASIL, 1997).

Com o número elevado de reprovações, o sistema educacional contribuía para o fluxo escolar descontinuado do aluno, provocando taxas de distorção Idade/Série acentuadas e contribuindo significativamente com o aumento dos gastos públicos em educação, sendo que, em 1994, a distorção Idade/Série atingia mais de 63% dos alunos do ensino fundamental. A situação mais grave estava nas regiões Norte, com 78%; e Nordeste, com 80% desses estudantes (BRASIL, 1997).

Diante desse contexto e, para alcançar os objetivos da Declaração Mundial de Educação para Todos, nos anos de 1993 e 1994, o governo mobilizou o sistema educacional brasileiro e as organizações não-governamentais ligadas à educação, de forma que todos tivessem participação na formulação do Plano Decenal de Educação de 1994. No ano de 1994, foi realizada, ainda, a Conferência Nacional de Educação para Todos, que contou com a participação de educadores de todo território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, sancionada em 1996, trata, então, de questões como: recuperação de alunos com menos rendimento; “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”; e “progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 1996, p.18.). Por fim, ela traz, ainda, o processo de reordenamento do sistema educacional brasileiro. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental passaram a ser de responsabilidade dos municípios, e o Ensino Médio, de responsabilidade dos estados. Com isso, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com vigência de 10 anos, dispositivo legal que “redistribui recursos e responsabilidades entre os Estados e seus Municípios” (BRASIL, 1999, p. 05). No

período de vigência dos FUNDEF, estados e municípios se comprometiam a aplicar, no mínimo, 15% de seus recursos, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Além disso, ficou estabelecido que pelo menos 60% desses recursos deveriam se destinar exclusivamente à remuneração dos professores (BRASIL, 1999).

Em seu primeiro ano de implantação, o FUNDEF gerou mudanças significativas, como valorização e formação dos professores e maior autonomia aos municípios, que, por sua vez, puderam organizar os seus próprios sistemas de ensino. Desde então, a universalização do Ensino Fundamental ganhou força e, com ela, houve maior preocupação com o índice de analfabetismo no país, que se encontrava, no ano de 1996, com uma taxa de 14,7% entre a população acima de 14 anos (BRASIL, 1999).

O direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Declaração Mundial de Educação para Todos e Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, foi reafirmado e regulamentado pela LDB nº 9394/96 em 1996, o que intensificou a criação de mecanismos voltados para a regularização do fluxo escolar em todo o país, no final do século XX. Shiroma (2000, p. 80) evidencia que, nessa década, houve alguns dos mecanismos voltados ao acesso e permanência na escola, por via de programas como: o “Acorda Brasil Tá na hora da escola!”; Aceleração da Aprendizagem; Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª. Séries (nomenclatura de então); e a implementação do *Bolsa-Escola*, cujo auxílio financeiro às famílias de baixa renda asseguraria a permanência dos escolares no processo de escolarização.

Outras políticas foram criadas visando a melhoria do ensino, dentre elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais, como subsídio ao trabalho do professor; a implantação do Censo Escolar; o SAEB; o Ciclo Básico de Alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental); as já citadas Classes de Aceleração da Aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

Para resolver o problema da repetência e da distorção Idade/Série e, assim, promover a melhoria dos indicadores de rendimento escolar, os estados e municípios passaram a implementar programas de aceleração do fluxo escolar nos Ensinos Fundamental e Médio.

Concernente às *classes de aceleração*, Arelaro (2005, p.07) mostra que os resultados foram bastante polêmicos. Isso ocorreu, uma vez que esse ensino foi ofertado pela rede municipal e nas regiões mais pobres do país, ofertando baixa

remuneração aos profissionais e piores condições de trabalho. O que contrariava requisitos do programa, que “exige professores com sólida formação geral, experientes no trato com alunos, apoio de uma organização escolar flexível e com infraestrutura apropriada”.

Alguns mecanismos voltados especificamente para o combate ao analfabetismo e à distorção idade/série também foram criados. Podemos citar, dentre eles: Alfabetização Solidária, criado em 1997, a partir de companhias como “Adote um Aluno”, a qual estabelece parceria com a sociedade civil (SHIROMA, 2000); os programas Se Liga e Acelera, do Instituto Ayrton Senna, direcionados aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e o Telecurso 2000 - Metodologia Telessala™, da Fundação Roberto Marinho, voltado para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação de Jovens e Adultos, também para o mesmo público do Telecurso 2000.

O percurso histórico da educação pública brasileira evidencia, no tocante à democratização do ensino, lutas e conquistas, em uma trajetória marcada por combate ao analfabetismo, por meio várias políticas educacionais. A fim de compreender essa trajetória, o próximo tópico descreve o processo de escolarização e fluxo escolar no Brasil no século XXI.

1.1.3 Século XXI - Escolarização e Fluxo Escolar no Brasil

No início do século XXI, em comparação ao século passado, a taxa de analfabetismo da população acima de 14 anos estava bastante reduzida. No início do século XX (1900), ela era de 65,3%; por volta de 1950, caiu para 50%. Já em 2000, ela decresceu para 13,6%. Neste mesmo ano, em Dakar, seis metas foram discutidas e relacionadas ao programa Educação para Todos, sendo duas voltadas à questão do fluxo na escolarização. São elas:

Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015 a alfabetização de adultos” e “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014a, p.06)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001,

validado por dez anos pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001, p. 07), teve a função de “estipular metas e estratégias que garantam o acesso à escolarização e o aumento no nível de escolaridade da população”. Além disso, ele estabeleceu como duas de suas prioridades a obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 14 anos e a garantia de acesso ao ensino fundamental para aqueles que não concluíram na idade própria para o ciclo escolar.

Esses direitos fizeram com que a universalização do ensino fosse garantida, exigindo do poder público políticas específicas para atender toda a demanda, em um curto espaço de tempo. No tocante aos indicadores de rendimento, segundo dados do INEP/MEC, houve oscilação entre os índices de aprovação, reprovação e abandono, podendo ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Taxas de rendimento ensino fundamental e médio 2000 - 2010

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Ensino Fundamental	83,1	86,6	10,7	10,3	12	3,1
Ensino Médio	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

Fonte: Brasil (2014b).

Os índices, na Tabela 1, revelam crescimento inexpressivo na aprovação escolar do Ensino Fundamental e, ainda, queda de aprovações no Ensino Médio. No que diz respeito aos índices de distorção Idade/Ano escolar, segundo dados do INEP, durante a década que compreende 2001/2010, no Ensino Fundamental, houve uma queda de 11,7%. Em 2001, por exemplo, o Brasil contava com 35,3% e em 2010, havia 23,6% dos alunos com dois ou mais anos em defasagem escolar. O mesmo aconteceu com o Ensino Médio, que, embora em menor percentual que o Ensino Fundamental, também apresentou redução de 48,8%, em 2000, para 44,9% em 2010.

Essa demanda, em 2005, levou o Ministério da Educação a instituir o Ideb, utilizando uma medida de fluxo para avaliar as escolas. O objetivo por trás dessa medida consistia em melhorar os índices e solucionar o problema da distorção Idade/Ano escolar, ainda que a implementação de políticas de alfabetização de adultos, tais como Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, dentre outros programas, tenham elevado o alfabetismo de 87,6 para 91,3% no período compreendido entre 2001 e 2012 (BRASIL, 2014a).

Atualmente, o acesso à escola não representa mais um problema social, posto

que o sistema educacional ampliou o número de vagas, a fim de garantir o acesso à educação pública para todos os brasileiros e, assim, atingir as Metas 2 e 3 do PNE. Entretanto, mesmo com quase a totalidade das crianças sendo atendidas, as taxas de reprovação e abandono são bastante elevadas, principalmente nos Anos Finais e Ensino Médio, como se pode notar na Tabela 2.

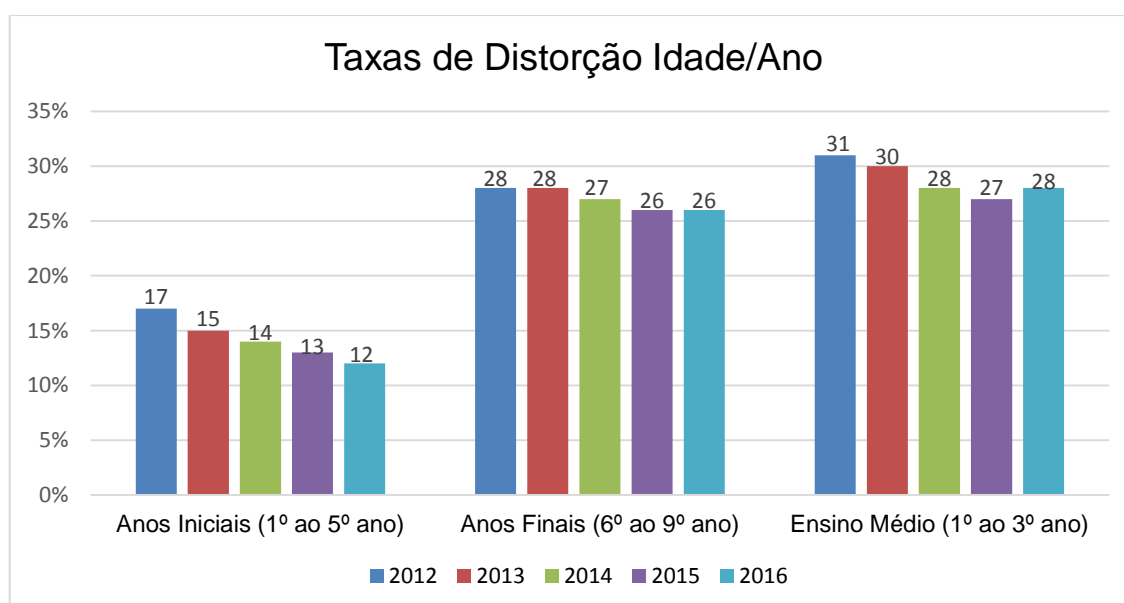
Tabela 2 - Taxas de rendimento dos alunos matriculados nos anos 2012 e 2016

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2012	2016	2012	2016	2012	2016
Anos Iniciais do EF	91,7%	93,2%	6,9%	5,9%	1,4 %	0,9%
Anos Finais do EF	84,1%	85,5%	11,8%	11,4%	4,1%	3,1
Ensino Médio	78,5%	81,5%	12,3%	12,0%	9,2%	6,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Merrit e Lemann (2018).

A Tabela 2 evidencia que nos últimos cinco anos, compreendendo os anos entre 2012 e 2016, o rendimento dos alunos permaneceu distante de um desempenho satisfatório, principalmente no que se refere à retenção. Em relação à distorção Idade/Ano escolar, neste período, a situação não é diferente, dado o número, ainda, substancial de reprovações e abandonos que vêm colaborando com a continuidade desses alunos fora da faixa etária escolar, como representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Taxas de Distorção Idade/Ano escolar no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, entre os anos de 2012 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Merrit e Lemann (2018).

Os índices de distorção Idade/Ano escolar, como se pode visualizar no Gráfico 1, tiveram um leve decréscimo durante os anos de 2012 e 2016. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve uma queda de 17%, em 2012, para 12%, em 2016; enquanto que nos Anos Finais, essa queda foi menos significativa, representada por um índice de apenas 2% entre 2012 e 2016. No Ensino Médio, não foi muito diferente, pois houve uma redução de 3%, caindo de 31%, em 2012, para 28%, em 2016, com uma pequena oscilação de 27% em 2015.

Apesar de ter havido uma pequena redução nas taxas de distorção Idade/Ano escolar no Ensino Fundamental e Médio no período de 2012 a 2016, é possível observar que os índices de reprovação e abandono ainda continuam elevados. Nota-se que os anos iniciais do ensino fundamental tiveram um avanço maior, quando comparados aos anos finais do ensino fundamental e médio.

Um dos fatores que preocupam as autoridades e especialistas educacionais é o fluxo escolar dos alunos matriculados nos primeiros anos do ciclo final do Ensino Fundamental e nos primeiros anos do ciclo do Ensino Médio. São nessas etapas que se concentram os picos de reprovação e abandono escolar, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Taxas de rendimento dos alunos matriculados nos primeiro e último ano dos Anos Finais do EF e do Ensino Médio, nos anos de 2012 e 2016

Índices	Anos Finais				Ensino Médio			
	2012		2016		2012		2016	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano
Reprovações	14,6	9,5	14,0	8,6	16,8	6,9	17,3	6,0
Abandonos	4,5	4,1	3,2	3,1	11,6	6,3	8,6	4,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Merrit e Lemann (2018).

Embora tenha havido uma leve queda entre os anos de 2012 e 2016, o 6º ano detém maior percentual de reprovações e abandono, em relação ao 9º ano durante esse período. Um motivo que implica esse resultado é a transição entre os ciclos, com destaque para a mudança de metodologia, além do atendimento unidocente para multidocente.

Quanto ao Ensino Médio, os resultados dos índices são ainda piores. Entre os anos de 2012 e 2016, houve um aumento no índice de reprovação no 1º ano e uma pequena redução desse índice no 3º ano. Quanto ao índice de abandono, houve

redução nas duas séries. No entanto, é possível observar que no 1º ano, o índice de reprovação varia em torno de sessenta por cento a mais que no 3º ano, no qual o índice de abandono é de aproximadamente cinquenta por cento (Tabela 3).

Ao comparar as taxas de rendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, é possível observar que o 1º ano do ensino médio apresenta taxas maiores de reprovação e abandono, causas da distorção Idade/Ano, quando comparado ao 6º ano. Com relação aos 9º ano e 3º ano, ambos apresentaram uma pequena redução nas taxas de reprovação e abandono, o que faz da correção de fluxo uma demanda de ordem política, além de social.

Para concluir esta primeira seção, algumas indagações feitas por Gadotti (2006) são citadas. Embora estivesse se referindo à Educação do século passado, é relevante retomá-las na atual conjuntura, na qual se faz necessário um processo de ensino e aprendizagem que se configure, como dizia Paulo Freire, instrumento de libertação para uma prática verdadeiramente democrática neste país.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa “dada” sociedade? Não existirá uma concepção da educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma *educação emancipadora* que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva? (GADOTTI, 2006, p.129)

A partir do exposto, é possível observar que o desempenho dos estudantes brasileiros tem se apresentado abaixo do esperado pelas políticas públicas. Nesse sentido, a aprendizagem escolar se configura com um dos principais desafios da educação brasileira. Reduzir as taxas de reprovação e abandono, bem como garantir que o aluno se aproprie com êxito do processo de ensino-aprendizagem não é impossível. Para isso, é preciso implementar políticas educacionais que auxiliem no desenvolvimento dos estudantes.

Os problemas educacionais enfrentados no Brasil têm levado à criação de políticas educacionais voltadas para a correção da defasagem e distorção idade/ano. Para efeito de conhecimento sobre essas políticas educacionais, o tópico a seguir trata do contexto das Políticas Públicas voltadas à Correção do Fluxo Escolar no Brasil.

1.1.4 As Políticas Públicas e a Correção do Fluxo Escolar no Brasil

As políticas públicas se consolidam nas ações que envolvem as vidas das pessoas, seja no âmbito dos direitos, seja na resolução de problemas. Para Riani (2013), a política pública tem um caráter multidisciplinar, que envolve a “Ciência Política, a Sociologia, a Economia, o Direito, entre outras”. Ao defini-la, o autor considera política pública como “a ação (ou conjunto de ações) do Estado, ou sua omissão deliberada e consciente, para a solução de problemas coletivos” (RIANI, 2013, p. 144-145).

No caso da educação, por se tratar de direito do cidadão e dever do estado previstos na Carta Magna, cabe, portanto, ao poder público, adotar medidas e providências de implementação de políticas públicas voltadas ao cumprimento da Lei. A universalização dos estudos, nas últimas décadas do século XX, foi uma dessas políticas que tinha como objetivo proporcionar o acesso escolar à grande parte da população pertencente às classes populares. Nesse sentido, a política educacional, que, segundo Patto (1999) teve início no século XIX, decorre das vertentes do poder da razão e da ciência no mundo dominante e do projeto liberal em que igualdade de oportunidades substituiria a desigualdade baseada na herança familiar.

A autora trata essa divisão social em “classes superiores e inferiores”, na qual as tomadas de decisões estão nas mãos da burguesia, que se posiciona como “porta-voz dos interesses do povo”. Ora, se o ensino é pensado sob o viés de uma classe que detém acesso a todo tipo de conhecimento, com certeza, a experiência da “posse do mais” não seria suficientemente competente para determinar um sistema educacional para aqueles da “posse do Menos”, muito menos tinha o poder de transformar a realidade dessa população, haja visto não disponibilizar, de fato, os recursos necessários. Dessa forma, a autora destaca que:

[...] a constituição determinaria direitos e deveres; o aparelho judiciário, considerado um poder independente, garantiria a cada cidadão a defesa de seus direitos (...) Para garantir a soberania nacional e popular, que ainda se supunha possível numa sociedade de classes, a educação escolar recebe, segundo Zanotti (1972), uma fundamental missão: “a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. (PATTO, 1999, p. 42)

No entanto, o que poderia se constituir um universo de inclusão social com

qualidade de ensino, tornou-se um ambiente segregador. Peregrino (2006) afirma que a fragilização e vulnerabilidade da escola pública se deu a partir do ingresso desses alunos, oriundos de famílias pobres, em um momento em que as escolas não estavam preparadas para o acolhimento. Riani (2013) propõe que as políticas públicas que pretendam intervir na realidade social, especialmente as políticas públicas sociais, exigem uma intervenção ordenada, centrada na eficácia, efetividade e eficiência.

Nesse sentido, o processo de educação para adolescentes e jovens em defasagem escolar deve ser pensado para além do simples processo de inclusão. Tais preceitos foram dispostos no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, formulado na Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. O documento deixa claro que todos devem “estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, s.p.).

Na ocasião da Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, constatou-se que “mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” (UNESCO, 1998, s.p.). O referido documento, em seu artigo 7, valida a adoção de políticas públicas, em parcerias com organizações não governamentais, ao afirmar que:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. (...) Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: (...) entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (UNESCO, 1998, s.p.)

Desde então, os Projetos de Correção de Fluxo escolar ganham força como alternativa para subsidiar as Políticas Educacionais a resolverem o problema de escolarização de jovens e adultos e a Distorção Idade/Ano escolar. A exemplo, tomemos como princípio a própria Constituição Federal, que traz, em seu Art. 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família (...)”; no Art. 206, Inciso I. A Lei preconiza a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s.p.). Nesta mesma Lei, surge a possibilidade de oferecer um

ensino diferenciado, em seu Art. 208, Inciso VII, que estabelece o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar (...)” (BRASIL, 1988, s.p.).

Neste aspecto, a Correção de Fluxo se tornou um mecanismo para efetivar a universalização do ensino de sete a quatorze anos, ou de assegurar a supressão das lacunas sobrevividas dessa faixa etária. Como afirma Shiroma (2000), essa universalização do Ensino Fundamental não foi alcançada como se pretendia, em virtude de outros problemas que já compunha o sistema educacional.

As políticas públicas para o ensino fundamental são definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não tem sido completada pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série. O MEC avalia que as vagas seriam suficientes se não houvesse tanta repetência(...). Desse modo, suas ações poderiam restringir-se à promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, em 1998, atenderam cerca de 1 milhão e 200 mil alunos (SHIROMA, 2000, p. 90-91).

Diante desse panorama, “as autoridades do País assumiram uma postura de maior engajamento”, criando medidas e políticas governamentais que visassem a “melhoria da qualidade de ensino e a maior eficiência do sistema” (PRADO, 2000, p. 50). Dentre essas medidas, surgiram o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; o Plano Político Estratégico 1995-1998; bem como a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da Lei nº 9.394, de dezembro 1996 (PRADO, 2000). O endosso aos Programas e Projetos voltados à regularização do fluxo escolar estão presentes também na LDB, a qual considera que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 11)

Legitimando a implantação de Projetos e/ou Programas de Correção de Fluxo Escolar no Brasil, esta mesma Lei, em seu Art. 24, inciso V, alínea b, respalda a adoção de ações que oportunizem, ao sistema de ensino, adotar mecanismos de aceleração da aprendizagem para estudantes com atraso escolar: “V – a verificação

do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (...) b) possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996, p. 12). Segundo Arelaro (2005), essa estratégia “permitiu, especialmente a partir de 1997, que alunos defasados em termos cronológicos, da idade-série correspondente, fossem matriculados em séries mais avançadas que aquelas que já haviam cursado”.

Com os resultados aquém do esperado, evidenciados pelas constantes reprovações e o alto índice de alunos com distorção Idade/Ano escolar, houve a necessidade de ampliar a cobertura e garantir a permanência de grupos marginalizados na oferta da educação brasileira. Dessa forma, houve algumas reformas orientadas pelo Banco Mundial, como afirmam Mota Junior e Maués (2014):

Os déficits estruturais da situação educacional brasileira, com altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a carência de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990, impuseram ao Banco uma necessidade de resposta em termos de políticas e reformas ao drama educacional do país sem que essa resposta significasse um aumento de gastos públicos e maior responsabilização do Estado com o setor. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1144)

Citando Altmann (2002) *apud* (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140) evidenciam que essas reformas educacionais propostas pelo BM se substanciam em três aspectos importantes para o sistema educacional brasileiro: a educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Para fortalecer as políticas educacionais dos Estados e Municípios, a educação básica passa a contar com uma nova sistemática de redistribuição de recursos, fazendo com que surgisse, a partir da a LDB nº 9.424/1996, o FUNDEF. Este assegurava a elevação dos salários dos professores, a fim de corrigir a desvalorização financeira da carreira do magistério, conforme postula Prado (2000).

A partir de então, a educação se torna objeto central de discussão na agenda governamental. Ao falar sobre as principais medidas de política educacional para a educação básica desse período, Franco, Alves e Bonamino (2007) evidenciam a preocupação das autoridades educacionais em relação ao fluxo escolar, afirmando que:

(...) no período, o MEC apoiou programas de correção de fluxo e insistiu na caracterização da reprovação em larga escala como medida

ineficaz e excludente. Além disso, associou a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais à organização do ensino fundamental em ciclos. Apesar dessas medidas, o fluxo escolar melhorou apenas até 1998, fundamentalmente em função de ações de sistemas estaduais e municipais acionadas na primeira metade da década de 1990. Programas de correção de fluxo tiveram efeitos positivos localizados e, no cenário nacional, o fluxo escolar ficou estabilizado no período 1999 a 2002, ainda em patamar elevado de reprovação. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 999)

Decorrentes dos perfis da Constituição Federal e da LDB, vieram outros dispositivos legais que implicam diretamente na “Aceleração da Aprendizagem”. Dentre eles, podemos citar o PNE, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a concretização das ações educacionais.

O monitoramento, com o intuito de intervir em ações educacionais ligadas ao Fluxo Escolar, ocorreu a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2005, sendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele tinha o objetivo de avaliar os alunos de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de melhorar o desempenho educacional brasileiro. Para Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 1003), o Ideb objetiva a transparência nos resultados das escolas e redes de ensino, assim como as variações futuras positivas dos índices.

As avaliações externas funcionam como um elemento estruturador das políticas públicas e dos programas educacionais no país. A questão é o que a escola tem feito com esses resultados. Sobre esta questão, Mason (2014) *apud* Pontes (2014) alerta que, de alguma forma, os resultados dos alunos representa a eficácia docente. Por esta razão, os professores precisam participar do processo de análise e discussão sobre os resultados, para assim superarem as suas práticas e utilizarem os dados somativos como meio de avaliação de resultados dos escolares. Pontes (2014) avalia a impossibilidade de dissociar os resultados dos estudantes e a eficácia docente, sendo que os índices devem ser norteadores de ações pedagógicas e não instrumento de recriminações, acarretando em consequências negativas.

Para Pontes (2017, p. 02), a educação tem uma grande abrangência e complexidade, estando articulada a “um número de variáveis demográficas, sociais e econômicas”, o que demanda investimentos e gerenciamento de recursos, que, em muitos casos, são escassos ou insuficientes. É nesse sentido que os indicadores educacionais se tornam a chave para “uma visão mais completa e aprofundada da educação”, que, traduzida em números, pode “estimar as demandas de recursos

materiais e humanos em educação necessários para atender a essas crianças ao longo de sua trajetória escolar”.

Por outro lado, conforme Ravitch (2011), o foco nas habilidades específicas de Leitura e Matemática, a fim de garantir melhores rendimentos nas avaliações externas, é um dos grandes erros. Segundo a autora,

os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. (...) Se nós não valorizarmos os nossos individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso de nossa sociedade em diferentes campos. (RAVITCH, 2011, p.252)

O que Ravitch (2011) deixa claro é que as potencialidades intrínsecas a cada escolar não são alcançadas pelas avaliações externas. Outro fator é que, sendo avaliados apenas em duas áreas do conhecimento, os resultados obtidos evidenciam o despreparo dos alunos envolvidos a um ensino desqualificado. Mesmo assim, a avaliação é um instrumento de reflexão sobre a realidade, na busca de estratégias que impactam a realidade escolar. Por meio dos resultados, torna-se emergencial a implementação de programas de equidade escolar, tais como a Correção de Fluxo, direcionado a grupos em situação de desigualdade.

Para Brooke (2012), a avaliação se trata de uma política que se caracteriza enquanto política de equidade horizontal⁵, a qual, de forma redistributiva e equalizadora, é capaz de reduzir as desigualdades sociais. A horizontalidade desta política está no fato de os resultados refletirem somente as diferenças na capacidade de aprendizagem desses alunos e não fatores sociais. Segundo o autor:

O problema está na conexão entre classe social e as condições prévias de desenvolvimento do aluno, da sua motivação e a sua capacidade de aprendizagem fora da escola. Por este critério, se aceita, portanto, que certas diferenças nos resultados da escola não sejam passíveis de eliminação completa. (BROOKE, 2012, p. 395)

⁵ Para Shermam e Poirier (2007) *apud* (BROOKE, 2012, p. 395), “há um consenso cada vez maior a respeito da necessidade dos governos de promoverem tanto a equidade horizontal quanto a equidade vertical”. “Em se tratando de equidade horizontal, o princípio em jogo é que não deveriam existir diferenças no tratamento de diferentes grupos de alunos e nem nos resultados dos mesmos”. Já a equidade vertical é o reconhecimento de que “os alunos não começam todos iguais, e que o ponto de partida de um aluno em relação a outro deve ser levado em consideração em uma análise da equidade” (BROOKE, 2012, p. 395).

Por outro lado, ao estabelecer as formas de distribuição de receitas entre os entes federados, o Fundef visa corrigir estas distorções existentes, garantindo a todos o mínimo obrigatório de educação, aproximando-se da ideia de igualdade de oportunidades. Destaca-se que, como parte do PDE, neste mesmo ano de 2007, o Ministério da Educação lança o Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007. Trata-se de “(...) estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014b, p.86). Outro mecanismo de lei que abona os Programas de Correção do Fluxo Escolar é o PNE. A estratégia 3.5 da Meta 3 faz referência direta à necessidade de:

(...) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado (...), de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. (BRASIL, 2014b, p. 54)

Embora o PNE tenha procurado superar grandes desafios da educação, entre eles, o acesso, permanência, progressão e sucesso dos alunos, trazendo características que perpassam pelo cumprimento da determinação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há de se considerar falhas em sua implementação. O PNE não informava, explicitamente, quais os mecanismos de financiamento que lhe serviriam de suporte. Desta forma, os vetos presidenciais impostos à época de sua sanção, principalmente relacionados ao seu financiamento, servem como empecilho ao cumprimento de suas metas.

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também preveem os Projetos de Correção de Fluxo. Além de determinarem a oferta da educação escolar a todos, também tratam da responsabilidade quanto à redução da retenção, da evasão e da distorção Idade/Ano escolar.

Nesse sentido, os projetos de correção do fluxo escolar são considerados uma demanda de ordem política, a exemplo da aceleração da aprendizagem, que objetivam coibir a defasagem escolar, ou defasagem de aprendizagem. A questão que provoca controvérsia, nessa situação, é pensar se esses projetos, de fato, são capazes de garantir que o aluno aprenda e "corrija" essa a distorção Idade/Ano, haja visto que, em situação "normal" de aprendizagem, não tenha sido alcançado esse

objetivo. Nessa perspectiva, devido aos índices anteriormente apresentados nesta investigação, esse contexto se torna motivo de debate junto aos órgãos públicos envolvidos no processo escolar, pois a implementação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar no estado não traduz resposta suficiente para o equilíbrio entre idade/ano escolar.

Destarte, as políticas públicas envolvem um processo bastante complexo de tomadas de decisões e gestão de ações executadas pelos atores nelas envolvidos. Há de se pensar em um meio de avaliar a implementação dessas políticas, em virtude das diversas adequações que sofrem e dos investimentos empreendidos, de forma a garantir o controle necessário à obtenção dos resultados esperados. Com a intenção de descrever um dos projetos de correção de fluxo escolar, a próxima seção apresenta o projeto correção de fluxo escolar como proposta para combater a distorção idade/série no Brasil.

1.2 PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA COMBATER A DISTORÇÃO IDADE/ANO NO BRASIL

Mais que um direito, a conclusão do Ensino Médio é um mecanismo capaz de reduzir as desigualdades sociais. A tarefa de escolarizar o jovem se torna muito mais difícil do que simplesmente prepará-lo para o vestibular ou para o imediato mercado de trabalho, pois o conhecimento científico adquirido em sala de aula precisa ser processado de forma a ser reconhecido e aplicado na vida diária, tornando-se instrumento que possibilite a autonomia e o sucesso nas mais diversas esferas da vida.

No entanto, nota-se que o ensino ofertado na maioria das escolas públicas brasileiras não possibilita o desenvolvimento integral do escolar. Desprovido de qualidade, atratividade e significado, acaba fazendo com que os jovens não tenham interesse pelos conteúdos, gerando um número considerável de reprovações e abandono dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 1º, parágrafo 2º, estabelece que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996, p. 01). Além disso, no art. 22, é dito que a:

educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-

lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no mercado de trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.06).

Para tratar essas questões, é apresentado, na próxima seção, o percurso histórico das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, as causas de tais parcerias, bem como uma reflexão teórica sobre a compreensão da parceria público-privado para a garantia do fluxo escolar e de uma "educação qualitativa e equitativa". Em seguida, é abordado um pouco da história de criação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar e da Fundação Roberto Marinho. Finalmente, é apresentada a Metodologia Telessala™, uma proposta pedagógica que norteia e valida as ações do professor em sala de aula, bem como são elencados os aspectos pedagógicos dessa Metodologia.

1.2.1 O contexto da Parceria Público Privado no Brasil

Nos anos 1980, o mundo presenciou mudanças significativas de ordem social e econômica globalizadas. Na Ásia e América Latina, crises cambiais levaram países emergentes à criação de regimes fiscais. Na Europa, tem-se a formação de um novo bloco econômico, devido ao aumento da concorrência internacional. Nessa perspectiva, a provisão de serviços de infraestrutura foi diretamente afetada e os governos de diversos países, incapacitados de darem continuidade ao financiamento dos investimentos públicos, recorreram à Parceria Público-Privada para viabilizar a falta de recursos para investir nos serviços públicos (LIMA; PAULA; PAULA, s/d).

A Parceria Público Privado se apresentou como tendência, inicialmente no Reino Unido. Em 1992, foi criada a "Iniciativa para o Investimento Privado (Private Finance Initiative)"⁶ (LIMA; PAULA; PAULA, s/d, p. 4). Essa modalidade de associação público-privada manteve a responsabilidade do setor público pela provisão de parte dos serviços, ou seja, o setor privado construía e mantinha a infraestrutura, mas o setor público era o responsável por fornecer a mão de obra necessária. Esse projeto foi aperfeiçoado e corrigido com o tempo e, em 1996, o *Private Finance Initiative* foi

⁶ [...] a Parceria Pública-Privada foi concebida na Inglaterra no início da década de 90, (...) passou a lograr sucesso nos projetos desenvolvidos, fator motivador para que as PPPs fossem adotadas em diversos outros países, como Portugal, Holanda, Irlanda, África do Sul e Canadá. (LIMA; PAULA; PAULA, s/d, p. 5).

substituído pelo *Public Private Partnership*, que em Português, significa Parceria Público Privado (PPP).

Com relação ao Brasil, o Estado sempre foi o responsável por quase todos os setores da economia, fornecendo bens e serviços, direta ou indiretamente. Para isso, usava recursos fiscais próprios ou recorria a empréstimos e financiamentos internacionais e nacionais. Esse fato ocasionou endividamento do setor público nacional. Associado a isso, a partir da década de 80, o Estado estava estagnado e não conseguia mais fornecer integralmente os serviços públicos essenciais (LIMA; PAULA; PAULA, s/d).

Se por um lado o setor público encontrava dificuldade em prestar serviços à sociedade, o setor privado, em crescimento, assim como os ideais neoliberais, começou a assumir a responsabilidade na realização de serviços públicos. Nessa conjuntura, nasceu a Parceria Público Privado, caracterizada pela prestação de serviços do setor privado ao público, por meio de contrato. A PPP foi regulamentada pela Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, e é fruto do Projeto de Lei nº 2.546/03, do Poder Executivo.

A Constituição Federal de 1988 faz referência ao setor privado e traz distinção entre o público e o privado. “Dentro do setor privado de ensino, o art. 209 se refere às escolas voltadas para o lucro numa economia de mercado e o art. 213 diferencia as escolas não-lucrativas – comunitárias, filantrópicas e confessionais” (BONAMINO, 2003, p. 258).

A Constituição Federal de 1988 alterou a relação da União com os Estados e Municípios, por meio da “transferência de funções, decisões e recursos do plano federal para os estados e municípios, que, na educação, foi consagrada pelo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ACDT)” (BONAMINO, 2003, p. 258). Assim, uma nova relação de responsabilidades foi estabelecida entre o Estado e o setor privado na oferta da educação.

O processo de descentralização, inicialmente, fez com que o ensino fundamental e a merenda escolar fossem administrados pelos municípios, a fim de promover redução de custos, além de atender às pressões da sociedade por bens e serviços de natureza social (BONAMINO, 2003).

Dando continuidade ao processo de descentralização iniciado na década de 1980, em 1995 foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996, a qual altera os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do

Ato das Disposições. Nesse período, foi reduzida a participação da União no financiamento da educação e aumentada a dos estados e municípios. Nesse período, foi criado o FUNDEF; e elaborada a nova LDB. Além disso, a partir de 1999, houve mudança na transferência dos recursos financeiros destinados às escolas públicas, sendo os recursos destinados aos estados e municípios depositados diretamente às escolas. Assim, surgiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Em 2007, o governo assumiu as metas propostas pelo Movimento Todos pela Educação, proposto em 1990 por empresário brasileiro, criando “o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (PERONI *et al*, 2013, p. 8).

Nas diretrizes do Plano, havia a sugestão de parcerias com o setor privado. Posteriormente, surgiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), que desresponsabiliza o Estado de algumas ações executoras, transferindo-as para o setor privado. Deste modo, houve a redefinição do papel do Estado, no que tange à oferta da educação.

Nesse cenário, o Instituto Ayrton Senna estabeleceu parcerias com as secretarias estaduais e municipais de ensino, por meio da Rede Vencer, de forma articulada com as redes de ensino estaduais e municipais. Fazem parte da Rede Vencer os programas Se Liga e Acelera Brasil, ambos de correção de fluxo, voltados aos estudantes dos Anos Iniciais; além de Circuito Campeão, Gestão Nota 10 e Fórmula da Vitória (REDE VENCER, s/d).

Outro órgão que atua na correção do fluxo escolar no Brasil é a Fundação Roberto Marinho, vinculada ao desenvolvimento pedagógico do Programa de Correção de Fluxo Escolar de Rondônia, por meio do Projeto Salto. O Telecurso foi o primeiro projeto criado pela fundação, em 1978, com o objetivo de oferecer ensino à distância por meio da televisão aberta. O Telecurso foi adotado como política pública nas escolas públicas, em parceria com o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s/d).

Em 1995, foi implementado o Telecurso 2000, assim como foram adotadas telessalas, equipadas com aparelhos de DVD, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos, em um modelo de estudos autônomo. A Metodologia Telessala foi criada para desenvolver o currículo do Telecurso, sendo utilizada, também, em outros projetos implantados pela Fundação Roberto Marinho, inclusive o projeto de Correção de Fluxo. Nesse tipo de ensino, os alunos assistem às teleaulas, havendo o acompanhamento de um professor unidocente, formado pela Metodologia

Telessala™ e Telecurso®, que desenvolve as atividades inerentes ao curso (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s/d).

Em 2013, a taxa de 31,4% dos alunos do Ensino Fundamental em distorção Idade/Ano fez com que o Programa de Correção de Fluxo Escolar fosse implantado pelo Governo do Estado de Rondônia, estabelecendo, pela primeira vez no estado, a parceria público/privado voltada para a aceleração da aprendizagem escolar. A partir de então, as escolas públicas estaduais passaram a contar com a assessoria especializada do Instituto Ayrton Senna, com os Projetos Se Liga e Acelera e com a Fundação Roberto Marinho, com o Projeto Salto.

Embora este subtópico tenha abordado os projetos de correção de fluxo escolar pertencentes ao Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, a próxima subseção tem o objetivo de detalhar o Projeto de Correção de Fluxo Escolar – Metodologia Telessala™, apresentando a trajetória do projeto, desde a sua origem até os dias atuais, para, a partir de então, abordar as especificidades da metodologia utilizada nas salas de Aceleração da Aprendizagem do Projeto Salto.

1.2.2 Projeto de Correção de Fluxo Escolar - Metodologia Telessala™, um pouco de sua história

O Projeto de Correção de Fluxo consiste em um programa que tem como objetivo atender alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que se encontram fora da faixa etária idade/Ano escolar, por meio da Metodologia Telessala, que atende às modalidades: a) EJA: Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com o TELECURSO; b) Ensino Regular: Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: com Classes de Aceleração da Aprendizagem (RONDÔNIA, 2012, p. 11).

O Projeto de Correção de Fluxo, Metodologia Telessala tem sua origem no Telecurso 2º Grau, criado na década de 1970 e no Telecurso 1º Grau, na década de 1980, pela Fundação Roberto Marinho e parceiros, com o objetivo de “possibilitar a jovens e adultos concluir, à distância, o Ensino Médio na modalidade supletivo” (GUIMARÃES, 2013 p. 33).

Componentes essenciais da metodologia já estavam presentes nas práticas desenvolvidas pela educadora Vilma Guimaraes e sua equipe, em escolas públicas das cidades de Olinda e Camaragibe e

no Departamento de Educação e Tecnologia da Secretaria de Educação de Pernambuco, nas décadas de 1970 e 80 (...) (GUIMARÃES, 2013, p. 31).

Entretanto, é justo lembrar que nas cidades de Olinda e Camaragibe, a metodologia era baseada na abordagem de ensino desenvolvida por Paulo Freire e tinha como objetivo transformar a realidade dos jovens e adultos que trabalhavam no campo. Essa metodologia estava respaldada pela Lei nº 5692/1971, em seu Art. 25. Inciso 2º, que previa que: “Os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971, p.05).

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Bradesco, desenvolveu tecnologia para a produção de vídeo e materiais impressos, a fim de atender ao público sem acesso à educação. Formou-se, então, uma nova possibilidade, uma vez que a metodologia facilitava, principalmente aos trabalhadores, o acesso aos estudos de maneira mais flexível, já que eles podiam comprar os fascículos em qualquer banca de jornal e revistas (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2014).

No período que se deu entre 1978 até início de 1994, o Telecurso era oferecido apenas na modalidade a distância, com uso de material impresso e das teleaulas exibidas na TV aberta, sendo incumbência do governo as avaliações de aprendizagem (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2014).

Segundo Menezes e Santos (2002, p. 01), trata-se de um conjunto de programas “produzido pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp)”, sendo o Telecurso 2000 “considerado o maior projeto de educação à distância em prática no Brasil”.

Após elaborar documentos que abonem o projeto de correção de fluxo, em 2009, o MEC incluiu o Telecurso em seu Guia de Tecnologias Educacionais para o Desenvolvimento de Projetos de Aceleração de estudos/Correção de fluxo (GUIMARÃES, 2013), a fim de respaldar tal metodologia nas escolas brasileiras. Para se ter uma visão sobre essa proposta educacional, a seguinte subseção apresenta uma síntese da Metodologia Telessala™, que objetiva nortear as ações pedagógicas a serem trabalhadas nos Projetos de Correção de Fluxo Escolar.

1.2.3 Em que consiste a Metodologia Telessala™

Este tópico se propõe a apresentar a Metodologia Telessala™, por meio de uma descrição que se baseia nas informações obtidas, em grande parte, no livro “Incluir para Transformar - Metodologia Telessala em cinco movimentos”, lançado pela Fundação Roberto Marinho (FRM), em 2013, com o objetivo de orientar o trabalho nas escolas públicas e demais instituições envolvidas no Projeto.

Também serão utilizadas informações do Caderno de Metodologia para o Ensino Fundamental, lançado pela FRM, com o objetivo de fundamentar a prática do professor na sala de aula e auxiliar no processo de formação presencial.

Vale ressaltar que as informações aqui apresentadas são descritas conforme o desenho da proposta idealizada pela FRM. Pois, é possível pressupor que o conjunto de ações descritas na Metodologia Telessala™ pode não representar as ações desenvolvidas durante a execução do Projeto Salto na escola. Por esta razão, optou-se por descrevê-la imparcialmente, a fim de apresentá-la da forma como foi desenhada por seus autores. Assim, a partir desse ideal de práticas pedagógicas, será possível analisar a implementação do projeto no contexto escolar, evidenciando as ações que foram, ou não, desenvolvidas de acordo com o que preconiza essa proposta metodológica.

A Metodologia Telessala™, adotada pelo Programa de Correção de Fluxo da Fundação Roberto Marinho:

[...] é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação básica, com qualidade e em tempos flexíveis (GUIMARÃES, 2013, p. 29).

Inspirada, desde a sua criação, nas concepções educacionais de Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro utilizam-se dos recursos e materiais elaborados para o Telecurso 2000, em que Ciência, Artes e Cultura são vinculadas, por meio de aprendizagem contextualizada, formulada com bases num conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais utilizados nas práticas pedagógicas. Faz parte de um processo permanente de construção, reflexão e reformulações, conforme afirma Guimarães (2013).

A Metodologia Telessala™, passível de adequação às características dos

estados e municípios que a adotem, oferece mecanismos para não só corrigir a distorção idade/ano, mas também auxiliar na elevação da aprendizagem, constituindo-se em um instrumento resultante de um processo de criação coletiva, com vários olhares e saberes que oferecem, na prática, as condições de promoção da aprendizagem de jovens e adultos, tão almejadas pelo Estado e pela sociedade (GUIMARÃES, 2013).

A referida metodologia apresenta um conjunto de ações estruturantes planejadas, que tem como objetivo garantir atendimento diferenciado aos jovens e adultos no sistema educacional. Essas ações estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Ações estruturantes da Metodologia Telessala™

Ações	Estratégias
Formação continuada de educadores	Dá-se de forma presencial, com formadores treinados pela Fundação, na qual os professores se apropriam da Metodologia, compartilham as suas experiências e refletem sobre o seu fazer pedagógico, lançando novo olhar sobre suas ações.
Acompanhamento pedagógico	Ocorre por meio de visitas às escolas, realizadas por amostragem, onde a equipe pedagógica dialoga com professores, estudantes e gestores escolares, a fim de levantar informações e gerar reflexões sobre o andamento do projeto.
Planejamento coletivo	Permite, aos professores, a possibilidade de repensar a sua prática e buscar melhorias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.
Encontro com gestores	Consiste em atividades que garantem a participação dos diretores escolares em todo o processo, desde a implantação, até a implementação do projeto.
Redes sociais	Tem a finalidade de auxiliar na formação continuada dos professores, além de possibilitar a comunicação entre coordenadores, formadores, professores e estudantes, por meio da internet.
Período de integração	Período inicial, momento de diagnose com carga horária de 40 horas e tem como foco a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos, bem como a criação de vínculos necessários à construção de uma equipe de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Fundação Roberto Marinho (s/d).

Além das ações estruturantes, em seu escopo, há aspectos como o fortalecimento de vínculos, por meio das “equipes-comunidades”, que auxiliam o trabalho do professor. Este, por sua vez, como professor mediador, tem a função mediar o conhecimento e facilitar a aprendizagem, com a proposta de também atuarem na autotransformação do educando, por meio da união entre a Metodologia e a prática pedagógica, que busca proporcionar um formato de aula compatível com o dinamismo próprio dessa faixa-etária.

A Metodologia Telessala™ combina esquemas de trabalho e recursos didáticos que a diferenciam da rotina de ensino das salas regulares. A matriz curricular é organizada em quatro módulos, com duração de seis meses, tendo cada um deles um eixo temático. Cada eixo temático é responsável por provocar reflexões a partir de questionamentos que suscitam o desejo de compreensão e tomada de consciência sobre si mesmo. Nesse sentido, o aluno se percebe enquanto sujeito reflexivo sobre o mundo à sua volta. Os eixos são: 1) “Quem sou eu? (O ser humano e sua expressão); 2) Onde estou? (O ser humano interagindo com o espaço); 3) Para onde vou? (O ser humano em ação); e 4) Qual a minha missão no mundo? (O ser humano e sua participação social)” (GUIMARÃES, 2013, 118). Tais questões⁷ vão sendo respondidas à medida que as disciplinas e os Projetos Pedagógicos Complementares são trabalhados.

Levando em conta o perfil do aluno que adentra ao programa, a Metodologia Telessala™ apresenta a unidocência, tendo o professor como mediador do grupo como um dos mecanismos para a promoção da aprendizagem. Para auxiliar a atuação desse professor, ao implementar a Metodologia, a Fundação Roberto Marinho oferece curso de capacitação para toda a equipe envolvida no processo.

Para implementá-la, realiza-se formação continuada do professor, com foco prioritariamente, na sua atuação como mediador da aprendizagem na sala de aula e na consequente ampliação dessa prática. Esse processo tem, portanto, um papel definidor na qualidade dos resultados da Metodologia Telessala (...). Além disso, supervisores, articuladores e gestores participam de encontros de formação para conhecer e vivenciar essa tecnologia educacional. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s/d, p. 5)

A formação tem como foco a organização do trabalho dos profissionais que atuam no Projeto, tanto no que tange aos aspectos físicos do contexto escolar, com sua estrutura organizada, quanto aos aspectos metodológicos empreendidos para alcançar os objetivos do Programa.

A sala de aula é equipada com televisão ou *data show*, vídeos, aparelhos de som, livros, mapas e artigos de papelarias diversificados, para que o professor possa preparar a sua dinâmica de trabalho e garantir a flexibilidade da Metodologia,

⁷ Segundo Guimarães (2013, p. 119), “no Ensino Fundamental, a Metodologia oferece apenas três módulos: Quem sou eu?; Onde estou?; e Para onde vou?”. No entanto, no Estado de Rondônia, o Projeto oferta os quatro Eixos Temáticos para o Ensino Fundamental, estando eles distribuídos nos quatro semestres do curso.

atendendo às necessidades do grupo (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s/d, p. 6).

Além desses aspectos, a organização da sala de aula também se diferencia pela disposição das carteiras em formato de círculo, que é, para o Programa, o símbolo universal de integração e unidade, possibilitando o diálogo para a construção de conhecimento e ampliação dos saberes, por meio de uma roda de conversa (GUIMARÃES, 2013, p. 19).

Outro aspecto que difere a Metodologia Telessala™ da sala de aula comum é o trabalho em equipes, composto no início de cada semestre letivo e reformulado durante todo o período. Na ação coletiva, são consideradas as necessidades de organização e autogestão do grupo de aprendizagem. Isso se faz, segundo Guimarães (2013), por meio de um processo pedagógico apoiado pelas equipes de trabalho apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Equipes que auxiliam o trabalho pedagógico do professor.

Grupo	Função
1. Socialização	Responsável pelas dinâmicas de integração que favorecem o relacionamento interpessoal.
2. Coordenação	Responsável pela organização do ambiente, de forma que o tempo e os materiais sejam bem utilizados.
3. Síntese	Registra informações sobre os pontos mais importantes da aula, identifica as aprendizagens construídas, correlacionando-as às ações do cotidiano.
4. Avaliação	Responsável por criar estratégias capazes de avaliar a dinâmica da aula, de forma a sinalizar a aprendizagem construída e identificar as possíveis necessidades de revisão de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães (2013, p. 62-67) e Fundação Roberto Marinho (s/d, p. 28-30).

Cada equipe tem sua função definida no desenvolvimento do trabalho pedagógico e o resultado é apresentado diariamente para o grupo. As dinâmicas, apresentadas no quadro 3, tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento de competências, como o respeito à organização, observação crítica, análise, reflexão, síntese, relacionamento interpessoal, solidariedade e compromisso com o bem coletivo. Assim, o êxito no desempenho de cada equipe é fundamental para o processo de socialização e avaliação no grande grupo e para a organização da ação pedagógica diária.

Para o desenvolvimento das ações pedagógicas que compõem a aula, a Metodologia Telessala™ prevê oito etapas sequenciais a serem trabalhadas

diariamente, de acordo com o tempo estimado e as estratégias definidas para cada uma delas. A ordem dessas etapas segue um esquema de interdependência, de forma que a atividade anterior dá suporte para o desenvolvimento da atividade a seguir, o que pode ser observado na dinâmica e nas ações que compõem cada uma delas, conforme apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Ações Pedagógicas da Metodologia Telessala™

Etapas	Ações
1. Atividades integradoras	Dinâmicas geralmente preparadas pela equipe de socialização, que “ajudam a criar a atmosfera de descontração e o bom relacionamento, fazendo a aprendizagem fluir na Telessala”.
2. Problematização/motivação	Instiga o interesse pela aula, propiciando um momento de reflexão sobre o conteúdo que será trabalhado. Além disso, permite diagnosticar qual conhecimento já existe acerca do tema da aula e reter a atenção do estudante para consolidação e/ou refutação das hipóteses levantadas.
3. Exibição da teleaula	Com duração de 15 minutos, apresenta uma dramaturgia com animações gráficas, reportagens, entre outros, com a função de apresentar as ideias centrais da aula, por meio da cenatexto, que retrata situações do cotidiano, confirmando ou não as hipóteses levantadas durante a problematização
4. Leitura de imagem	Fundamental para provocar a leitura e compreensão do mundo/realidade e também para estabelecer uma relação entre os conceitos das disciplinas, as imagens apresentadas e o cotidiano. Neste momento, são lançadas perguntas às equipes, que, por sua vez, têm a oportunidade de falar sobre o que viram, ouviram e sentiram
5. Atividades com o livro do aluno	Aprofundam os conceitos trabalhados e decodificados durante a leitura de imagem. Podem ser de forma individual ou coletiva, conforme a dinâmica escolhida, por meio do diálogo, discussão e troca de experiências/conhecimentos
6. Atividades complementares	São geralmente desenvolvidas em grupo e têm como objetivo “aplicar e ampliar os conceitos e conteúdos trabalhados durante a aula”
7. Socialização das aprendizagens	Junto ao grande grupo, poderão apresentar o trabalho de forma diversificada, por meio de diálogo, teatro, música, texto escrito, oral, entre outras. Assim, “o conteúdo pode ser complementado, enriquecido e ampliado, transferindo essa aprendizagem para o dia a dia dos estudantes”
8. Avaliação das aprendizagens	Conduzida pela equipe de avaliação, objetiva identificar o que precisa ser melhorado, sendo registrado, com o auxílio da equipe de síntese, os resultados alcançados.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Guimarães (2013, p. 61-80).

Os Projetos Pedagógicos Complementares são mecanismos interdisciplinares que abrangem as diversas áreas do conhecimento e têm como foco de pesquisa

determinado tema comum à realidade do estudante. Em cada módulo, é contemplado um projeto a ser desenvolvido durante o semestre, com temáticas como segurança alimentar, sexualidade, empreendedorismo e meio ambiente. Para a Fundação Roberto Marinho, esses projetos educativos são vivências da transdisciplinaridade e interculturalidade e promovem:

interesse pela pesquisa e o fortalecimento do autoestima, da iniciativa e da criatividade (...), aplicação do conhecimento construído e o desenvolvimento de competências voltas para o ser, o saber-fazer, o saber-conviver e o saber-empreender (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s/d, p. 21).

Na Metodologia Telessala™, o processo avaliativo se dá por meio das avaliações diagnósticas processual e formativa, objetivando não só levantar informações capazes de identificar o que o estudante já domina em face ao que precisa ser desenvolvido, mas também possibilitar a observação do comportamento individual e coletivo. Tem a função de “ajustar os procedimentos pedagógicos adotados”, preocupando-se com “o que e como será avaliado”, a partir de discussões e decisões tomadas em conjunto pelos alunos e professor,

Outro mecanismo de grande relevância avaliativa para a Metodologia Telessala™ é o Memorial, uma ferramenta por meio da qual professor e estudantes registram as ações do cotidiano de maneira crítica e reflexiva, que propicia a avaliação processual do ensino e da aprendizagem. Dividem-se em três, a saber: Memorial do Estudante, onde ficam registradas as experiências vivenciadas pelo educando, tanto na sala de aula, quanto fora dela, funcionando como uma espécie de autoavaliação; Memorial do Professor, no qual estão registradas suas experiências, como forma de reflexão sobre a prática; e Memorial da Turma, onde estão os registros das equipes, referentes à sua aprendizagem enquanto coletividade (GUIMARÃES, 2013).

A proposta metodológica traz, ainda, como suporte do processo avaliativo, as Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA), que consistem em atividades diferenciadas (em forma de testes, provas e outras tarefas) e específicas, que têm como objetivo auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades e desenvolverem as habilidades necessárias à cada disciplina. Essas atividades são elaboradas pelo professor e devem ser trabalhadas durante os módulos, “antes ou após a aplicação de atividades avaliativas” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s./d., p. 43-44).

A fim de sintetizar a dinâmica da sala de aula na Metodologia Telessala™, a

equipe da FRM ilustrou as oito etapas do trabalho pedagógico diário, envolvendo as quatro equipes e demais suportes pedagógicos que orientam o trabalho do professor conforme figura 1.

Figura 1- Dinâmica da sala de aula na Metodologia Telessala™



Fonte: Fundação Roberto Marinho (s/d).

Teoricamente, a proposta é idealizada de forma que o professor não fique sozinho no processo. Durante as aulas, o mediador conta com o auxílio dos alunos e equipes na construção coletiva do conhecimento, a partir do subsídio de cinco elementos, sendo eles: Percurso Livre de Matemática (PLM); Percurso Livre de Língua Portuguesa (PLL); Memorial (M); Projeto Complementar (PC) e NOA. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, s./d.)

Com a implantação de projetos como este, cria-se, pela sociedade e pelas instituições escolares, a expectativa de que a educação brasileira tenha tomado novos

rumos, tanto no que tange à redução nos índices de reprovação e evasão, quanto à redução nos índices de distorção Idade/Ano e, conseqüentemente, em relação ao custo benefício por aluno na unidade escolar. No entanto, mesmo com a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto, os dados evidenciados nos índices de alunos com distorção Idade/Ano, no Estado de Rondônia, não configuram essa mudança, conforme é visto na seção a seguir.

1.3 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR EM RONDÔNIA

A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO) se caracteriza uma instituição formuladora e executora de políticas educacionais, tendo como função promover educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento e modalidades de ensino. Assim, é sua função propor alternativas administrativas e didático-pedagógicas que possam garantir a melhoria do ensino e da aprendizagem, a fim de elevar os índices educacionais no Estado.

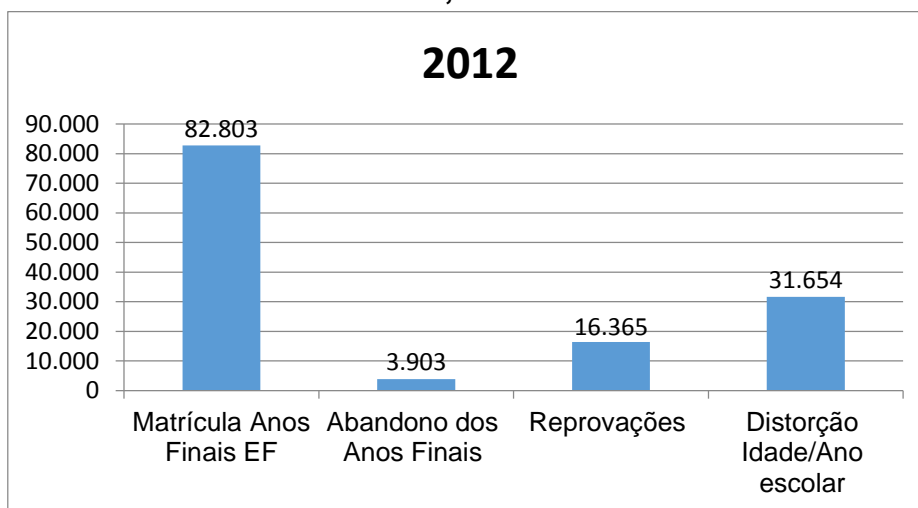
Com os índices do Censo Escolar, que, ao final de 2012, registravam distorção Idade/Ano de 20,6% dos estudantes dos Anos Iniciais e 38,22% dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, matriculados na rede pública estadual de ensino, a Secretaria Estadual de Educação sentiu a necessidade de promover ações voltadas à Correção de Fluxo Escolar. Para tanto, foram utilizados projetos que pudessem tender às necessidades educacionais e contribuir para a resolução deste problema. Em função disso, o Governo do Estado de Rondônia firmou parcerias com duas instituições privadas (RONDÔNIA, 2018a, s/p).

Em 2013, estabeleceu-se a parceria com o Instituto Ayrton Senna, por meio dos programas Se Liga e Acelera, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e em 2017, com o Programa Fórmula da Vitória, para os Anos Finais (RONDÔNIA, 2014b, s/p). A parceria foi firmada entre o Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho, mediante implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar, que, a priori, atendeu aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais em defasagem escolar; e, a posteriori, em 2016, foi estendido aos estudantes do Ensino Médio. No entanto, para este nível de ensino, foi ofertado uma única vez, sendo encerrado após a conclusão das primeiras turmas.

O Gráfico 2 ilustra o panorama da educação pública do Estado de Rondônia,

em 2012, referente ao abandono, reprovações e distorção Idade/Ano escolar, no Ensino Fundamental Anos Finais, o que motivou a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto, para atender aos estudantes matriculados nesta etapa de ensino.

Gráfico 2 - Frequência de matrículas, abandono, reprovações e alunos fora da faixa etária nos Anos Finais do Ensino Básico (6° ao 9° Ano) da Rede Estadual de Rondônia, no ano de 2012



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pelo Núcleo do Censo Escolar da SEDUC/RO.

Esta representação demonstra que dos 82.803 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2012, 3.903 alunos abandonaram os estudos, 16.365 alunos foram reprovados e 31.654 estavam com distorção Idade/Ano escolar de pelo menos 2 anos. A taxa de distorção representa 38,22% dos alunos matriculados, ou seja, mais de um terço do total. Assim, para cumprir o proposto na Meta 2⁸, Estratégias 2.22⁹ e 2.29¹⁰ do Plano Estadual de Educação (PEE) da SEDUC/RO, o Governo do Estado de Rondônia estabeleceu a Política de Correção do Fluxo Escolar, a partir da Resolução nº 058/2013, que “aprova o Projeto de Correção do Fluxo Escolar junto ao Conselho Estadual de Educação” (RONDÔNIA, 2013, p. 01). Além disso, também foi estabelecido o Parecer nº 047/2013, que aprova

⁸ A Meta 2 é de universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 90% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano da vigência deste PEE (RONDÔNIA, s/d, p. 81).

⁹ A Estratégia 2.22 é garantir recursos financeiros que venham proporcionar a inovação de práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, com a utilização de recursos educacionais que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, abrangendo as escolas dos quilombolas, ribeirinhas, campo, urbana, indígena e todas as especificidades (RONDÔNIA, s/d, p. 89).

¹⁰ A Estratégia 2.29 visa fortalecer, em regime de colaboração, programas de correção de fluxo escolar, reduzindo as taxas de repetência, evasão e distorção idade/ano em todas as redes de ensino (RONDÔNIA, s/d, p. 90).

o Projeto de Correção do Fluxo Escolar junto na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, e dá outra providência (RONDÔNIA, 2013, p.01). Por fim, é importante mencionar a Portaria nº 238/2014, de 29 de janeiro de 2014, que “dispõe sobre a regulamentação do Projeto de Correção do Fluxo Escolar nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino” (RONDÔNIA, 2014, p.01).

A regulamentação do Projeto Salto se deu por meio da Metodologia Telessala™, como forma de combater a distorção idade/Ano, sendo que a parceria da Fundação Roberto Marinho, ao disponibilizar assessoria pedagógica junto aos professores, representaria o reforço necessário para a consolidação da melhoria no desempenho escolar dos estudantes e a regularização do fluxo nas Escolas Estaduais, assunto este que será tratado na próxima seção.

1.3.1 Implantação do Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO no Estado de Rondônia

No decorrer do ano letivo de 2012, a Gerência de Educação da SEDUC/RO, a partir de dados preliminares do Censo Escolar (INEP), verificou que mais de um terço dos alunos em atendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental estava com distorção Idade/Ano de pelo menos 2 anos (RONDÔNIA, 2012). Diante desta situação, propôs-se a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar, com a Metodologia Telessala™.

A partir de então, estabeleceu-se a parceria entre o Governo do Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho, que, por sua vez, promoveu a primeira formação para professores em maio de 2013, dando início às aulas no mês de Julho desse mesmo ano. No início do ano seguinte, o projeto foi regularizado, por meio da Portaria nº 238, de 29 de janeiro de 2014, que “dispõe sobre a implementação do Projeto de Correção de Fluxo nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino”, considerando o

[...] disposto no artigo 23, da Lei nº 9394/96; artigo 24, inciso V, alínea “b”, da Lei nº 9394/96; Resolução nº 1.075/12-CEE/RO; Resolução do CEE/RO/CEB nº 058/13, que autoriza o funcionamento do Projeto de Correção de Fluxo; e a Resolução nº 149/2005-CEE/RO, que trata de cursos com organização didática diversa. (RONDÔNIA, 2014a, s/p)

Sua implantação implica em um conjunto de ações estruturantes, com prestações de serviços que deram suporte às atividades financiadas por recursos do orçamento próprio da SEDUC/RO. No Estado de Rondônia, o Projeto de Correção de

Fluxo Escolar foi denominado SALTO. Uma peculiaridade do projeto é a sua nomenclatura, que, em cada região, está vinculada à identidade do lugar. O Quadro 5 demonstra os estados que implantaram a Metodologia Telessala™, assim como as respectivas denominações.

Quadro 5 - Denominações do Projeto de Correção de Fluxo Escolar nos Estados da Federação onde foi implantado

Estado	Projeto	Ano de implantação
Acre	Poronga	2002
Amazonas	Igarité	2009
Bahia	Ressignificando a Aprendizagem	2014
Ceará	Tempo de Avançar	2000
Maranhão	Viva Educação	2001
Minas Gerais	Elevação da Escolaridade	2016
Pará	Mundiar	2014
Paraíba	Alumbrar	2014
Pernambuco	Travessia	2007
Piauí	Presença	2014
Rio de Janeiro	Autonomia	2009
Rio Grande do Norte	Conquista	2012
Santa Catarina	Aprender é Preciso	Não encontrado

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados da Fundação Roberto Marinho.

Conforme o documento “Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia”, a parceria firmada entre o Governo do Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho ocorreu, devido ao sucesso obtido pela Metodologia Telessala™ e Telecurso® em outros estados (RONDÔNIA, 2012, p.15), conforme representado no Quadro 6.

Quadro 6 - Resultados alcançados pelos Estados que implantaram o Projeto de Correção de Fluxo Escolar - Metodologia Telessala™ e Telecurso®

Estado	Projeto	Percentual de Aprovação
Pernambuco	Travessia	90%
Acre	Poronga	92%
São Paulo	Justiça	87%
Maranhão	Avanço Escolar	94%
Santa Catarina	Aprender é Preciso	92%
Ceará	Tempo de Avançar	92%
Amazonas	Tempo de Acelerar	83%
Rio Grande do Norte	Serra do Mel	90%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Rondônia (2012).

Como se observa, no Quadro 6, a Metodologia Telessala™ e Telecurso® têm um aproveitamento que gira em torno de 90% de aprovação dos alunos matriculados no Projeto de Correção de Fluxo escolar. Nessa perspectiva, os governos estaduais e municipais acreditam em sua eficácia e compreendem que este é o caminho ideal para solucionar o problema da distorção Idade/Ano escolar de seus estudantes.

Com a adoção e execução dessa Metodologia, o Governo do Estado, com a coordenação geral da SEDUC e em parceria com a Fundação Roberto Marinho beneficiará, nos anos letivos de 2013 e 2014, a 20.058 alunos dos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das modalidades regular e EJA, que apresentam mais de dois anos de distorção idade/Ano. A pretensão é reduzir drasticamente os índices de defasagem idade/Ano, assim como possibilitar a essa clientela o avanço em sua escolarização com qualidade e sucesso. (RONDÔNIA, 2012, p. 16)

Neste Estado, o projeto está direcionado, prioritariamente, a estudantes na faixa etária de 13 anos ou mais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade regular e de 15 anos ou mais para a modalidade de Ensino Fundamental na EJA. Durante a parceria com a FRM, nos biênios letivos de 2013/2014 e 2015/2016, o programa atendeu às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, nos 52 Municípios deste Estado, abrangendo duas modalidades de Ensino, a saber:

I - para os alunos da modalidade regular: implantação de **Classes de Aceleração da Aprendizagem** do Ensino Fundamental Regular – Anos Finais, mediante adoção da **Metodologia Telessala™**;
II - para os alunos da EJA: revitalização dos Cursos de Suplência de Ensino Fundamental – Anos Finais com a implementação e ampliação da oferta, mediante a adoção do **Telecurso e a Metodologia Telessala™**. (RONDÔNIA, 2012, p.6)

As Escolas que fazem parte do Projeto, foram escolhidas a partir de alguns critérios básicos como: Ideb baixo ou relativamente baixo; maior quantitativo de alunos com distorção Idade/Ano; Escolas com atendimento à EJA-TELECURSO no noturno; Escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social e/ou de difícil lotação de professores (RONDÔNIA, 2014b).

Na primeira etapa, o Projeto foi disponibilizado para 42 municípios, atendendo a 108 escolas; na segunda etapa, houve uma redução para 36 municípios, contemplando apenas 78 escolas. A organização para o funcionamento do Projeto Salto e o atendimento às ações previstas na Metodologia Telessala™ conta com uma

equipe que se estrutura desde a sala de aula, até a Secretaria Estadual, conforme se observa no Quadro 7.

Quadro 7 - Estrutura Organizacional para Funcionamento da Metodologia Telessala™, conforme etapa do Projeto Salto no Estado de Rondônia

Setor	Função	Responsabilidades
SEDUC	Coordenador Geral	Realizar a gestão operacional e pedagógica do Projeto junto às Coordenadorias Regionais de Educação. CRE/SEDUC
CRE	Articulador Regional	Realizar a gestão pedagógica e operacional do Projeto, junto à equipe multidisciplinar, dando suporte ao trabalho dos supervisores nas escolas; e acompanhar as ações do Projeto desenvolvidas na sua área de jurisdição.
	Supervisor Escolar Local ¹¹	Apoiar os professores, por meio de reuniões pedagógicas semanais e visitas sistemáticas às salas de aula.
	Equipe Multidisciplinar	Atuar junto aos professores e supervisores nas escolas, oferecendo o suporte teórico necessário à compreensão dos conceitos trabalhados nos componentes curriculares, consolidados nos momentos de planejamento, por meio de material complementar e oficina.
Escola	Gestor Escolar	Apoiar a atender às especificidades necessárias à estrutura física e mobiliário da sala de aula; possibilitar e incentivar a participação dos professores nas formações de cada módulo e a inclusão da turma do projeto no conjunto de ações da Unidade Escolar; divulgar a relevância social do Projeto aos alunos que se encontram com distorção Idade/Ano escolar e para a comunidade escolar.
	Supervisor Escolar ¹²	Realizar visitas sistemáticas às salas de aula; efetivar reuniões semanais com os professores unidocentes; acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares; trabalhar em parceria com a equipe multidisciplinar.
	Professor Unidocente	Conhecer o Projeto; participar das formações pedagógicas e das reuniões de planejamento; comprometer-se com os resultados pedagógicos; estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação dos estudantes; desenvolver a metodologia do Projeto conforme formação recebida; promover a pesquisa e a experimentação; identificar as não aprendizagens e as dificuldades dos estudantes, a fim de proporcionar nova oportunidade de aprendizagem e estudos contínuos de recuperação.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados nas Portarias nº 238/2014 e 3736/2015 (RONDÔNIA, 2014; 2015).

A estruturação das funções designadas aos profissionais que atuam no Projeto Salto foi organizada nas três instâncias da Secretaria Estadual de Educação, cada

¹¹ Esta função fez parte apenas da primeira etapa do Projeto, sendo substituída, na segunda etapa, pelo Supervisor Escolar.

¹² Surgiu na reoferta do Projeto, ou seja, na segunda etapa, em substituição ao Supervisor Escolar Local.

uma delas com atribuições definidas para dar suporte à Metodologia.

Da primeira etapa do projeto, o suporte pedagógico foi ofertado por meio de um profissional lotado na CRE, responsável por até 10 telessalas. Já na segunda etapa, a função passou a ser exercida por um Supervisor Escolar, Coordenador Pedagógico da própria escola.

As ações previstas para a sala de aula seguiram, rigorosamente, à proposta pedagógica da Metodologia Telessala™, com os componentes curriculares distribuídos em uma Matriz, organizada para ser executada em quatro módulos. Estes, por sua vez, deveriam ser trabalhados semestralmente, durante o período de dois anos, conforme representado no Quadro 8.

Quadro 8 - Matriz Curricular da Fase Final do Ensino Fundamental Regular e EJA do Estado de Rondônia

Módulos	Eixos Temáticos	Componente Curricular	CH
Módulo 1 O Ser Humano e Sua Expressão: Quem sou eu?	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	70
		Ciências	164
		Matemática	62
	Parte Diversificada	Período de Integração	40
		Percurso Livre de Matemática	60
		Projeto Pedagógico Complementar	70
Subtotal do Módulo 1			466
Módulo 2 O Ser Humano Interagindo Com o Espaço: Onde estou?	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	70
		Matemática	62
		História	88
		Educação Física	60
	Parte Diversificada	Percurso Livre de Língua Portuguesa	60
		Percurso Livre De Matemática	60
Subtotal do Módulo 2			400
Módulo 3 O Ser Humano em Ação: Para onde vou?	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	70
		Matemática	62
		Geografia	100
		Língua Inglesa	60
	Parte Diversificada	Percurso Livre de Língua Portuguesa	60
		Projeto Pedagógico Complementar	70
Subtotal do Módulo 3			422
Módulo 4 O Ser Humano e Sua Participação Social: Qual a minha missão no mundo?	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	70
		Matemática	62
		Arte	80
		Educação Religiosa	20
	Parte Diversificada	Percurso Livre de Língua Portuguesa	60
		Percurso Livre de Matemática	60
Subtotal do Módulo 4			352
Carga Horária Total			1.640

Fonte: Rondônia (2015b, p. 11).

Esse processo de ensino e de aprendizagem, organizado em dois anos letivos, vincula a adoção do material didático (livros didáticos e tele aulas) de sua autoria; prevê flexibilidade (planejamento participativo de ações que atendem às realidades locais); mudanças nas práticas docentes, por meio das formações semestrais geridas pela FRM, a fim de se obter resultados positivos na aprendizagem; e maior permanência dos estudantes nas salas de aula.

O projeto utiliza a unidocência como um dos aspectos principais da metodologia, que tem como objetivos elevar a autoestima dos alunos, permitindo-lhes: visualizar uma autoimagem positiva diante da vida; desenvolver habilidades básicas de leitura e de raciocínio matemático, de forma a lhes garantir a continuidade de estudos, sem o risco de novos “fracassos”, possibilitando-lhes o domínio de conteúdos essenciais à progressão em sua escolarização.

Quanto ao material didático-pedagógico, foram disponibilizados 15 livros, sendo 9 para o estudante e 6 para o professor, maior recurso de apoio para a efetivação dos conhecimentos abordados nas Teleaulas. Estas, por sua vez, são apresentadas em 36 DVDs, sendo 9 de Língua Portuguesa, 7 de Ciências, 8 de Matemática, 4 de História, 5 de Geografia e 3 de Língua Portuguesa (RONDÔNIA, 2014b), utilizadas para ampliação do conhecimento, darão suporte à leitura de imagens e às atividades em grupo.

O processo avaliativo do Projeto se inicia pelo Período de Integração, com a obtenção de informações, a partir das avaliações diagnósticas, sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. A partir de então, a avaliação se processa de forma contínua, na qual as anotações cotidianas dos professores constituirão, junto às atividades propostas, os elementos de construção da ‘nota’ ou ‘conceito’ dos estudantes (RONDÔNIA, 2016b).

Outro mecanismo criado para garantir a aprendizagem do estudante são as NOAs, que consistem em atividades paralelas para que o estudante desenvolva as habilidades não atingidas durante as aulas normais, podendo elas serem aplicadas de forma individual ou coletiva. As NOAs são utilizadas em duas situações, quando o estudante “não construiu um conjunto de habilidades inerentes ao conteúdo ou, ainda, se o estudante tem uma rotina de trabalho que o impeça de frequentar a sala de aula” (RONDÔNIA, 2016b, s.p.).

A partir da detecção, por parte do professor, das dificuldades do estudante, são elaboradas atividades diversas das aplicadas anteriormente, a fim de propiciar novas

condições de aprendizagem aos escolares. Para obtenção da nota a ser registrada na ficha individual do aluno, são utilizados vários mecanismos, que, somados, representam o seu desenvolvimento individual e grupal, como ilustrado no Quadro 9.

Quadro 9 - Instrumentos utilizados para obtenção da “nota final” do estudante, durante cada módulo da Metodologia Telessala™, no Projeto Salto

Avaliação	Definição
Avaliação Diagnóstica Inicial	Realizada no início do primeiro módulo, durante o Período de Integração, logo após o ingresso do aluno no programa.
Avaliação Diária de Conteúdos	Se dá a partir da vivência das aulas planejadas; dos exercícios propostos e de outras atividades sugeridas pelo professor, tais como: seminários, trabalhos em grupo, pesquisas, testes, tarefas em grupo, leituras, etc.
Avaliação de Conteúdos Atitudinais	Diz respeito à participação, expressão, colaboração, solidariedade, compromisso com a tarefa do grupo, compromisso com a própria aprendizagem, etc.
Autoavaliação	Volta-se a cada um dos participantes e ao grupo, contemplando o processo de aprendizagem
Avaliação Diagnóstica de Cada Unidade (conjunto de aulas)	Objetiva identificar as habilidades e competências construídas pelos estudantes para um determinado número de aulas e, assim, oferecer Novas Oportunidades de Aprendizagem, individuais ou grupais
Memorial do(a) Estudante	Trata-se de um instrumento de registro, avaliação do processo de ensino e de autoavaliação do próprio processo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rondônia (2016b).

Na Metodologia Telessala™ e Telecurso® e no Projeto Salto, o que se define como ideal é que os estudantes sanem as suas dificuldades de frequência e apresentem, após o período de integração, proatividade no desempenho dos estudos, na participação nas equipes. Sobre isso, Guimarães (2013), pontua:

Se competências são modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações *com* e *entre* objetos, situações e pessoas que desejamos conhecer; se dominar uma competência significa mobilizar conhecimentos construídos na reflexão teórica e na vivência prática, então podemos avaliar o desenvolvimento das competências dos estudantes da Telessala, ao observá-los no desempenho de tarefas em que usam os conhecimentos e atitudes aprendidos (GUIMARÃES, 2013, p. 155).

O baixo envolvimento do estudante, nessa metodologia, implica prejuízo ao processo avaliativo individual e ao desempenho de toda a turma, já que o processo avaliativo considera o desempenho do trabalho em equipe. Outrossim, o baixo

rendimento contribui para a reprovação, abandono e evasão escolar, que, por suas vezes, perpetuam a distorção Idade/Ano dos estudantes e, conseqüentemente, comprometem o efeito desejado pelas políticas públicas, junto à implementação desses Projetos de Correção de Fluxo Escolar.

Ao analisar os dados estatísticos do Projeto Salto, foi possível observar que, durante a sua implementação, compreendendo a primeira etapa no biênio 2013/2014, 108 escolas de 42 municípios foram contempladas, atendendo a 3.885 alunos em defasagem escolar. Não obstante, contrariando o esperado pelas autoridades educacionais com a implantação do Projeto, no final de 2014, o Ensino Regular, Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentou situação pior do que a encontrada em 2012, pois o número de alunos com distorção Idade/Ano escolar aumentara (RONDÔNIA, 2018).

Para melhor visualizarmos a situação do Ensino Regular, Anos Finais do Estado de Rondônia, a Tabela 4 apresenta a evolução da distorção Idade/Ano escolar nos últimos 05 anos.

Tabela 4 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 a 2016, no Estado de Rondônia

Ano	Matrícula	Alunos em Distorção Idade/Ano escolar	Percentual
2012	82.803	31.654	38,22
2013	79.799	30.274	37.93
2014	79.103	30.594	38.67
2015	78.443	29.171	37.18
2016	84.552	31.601	37.37

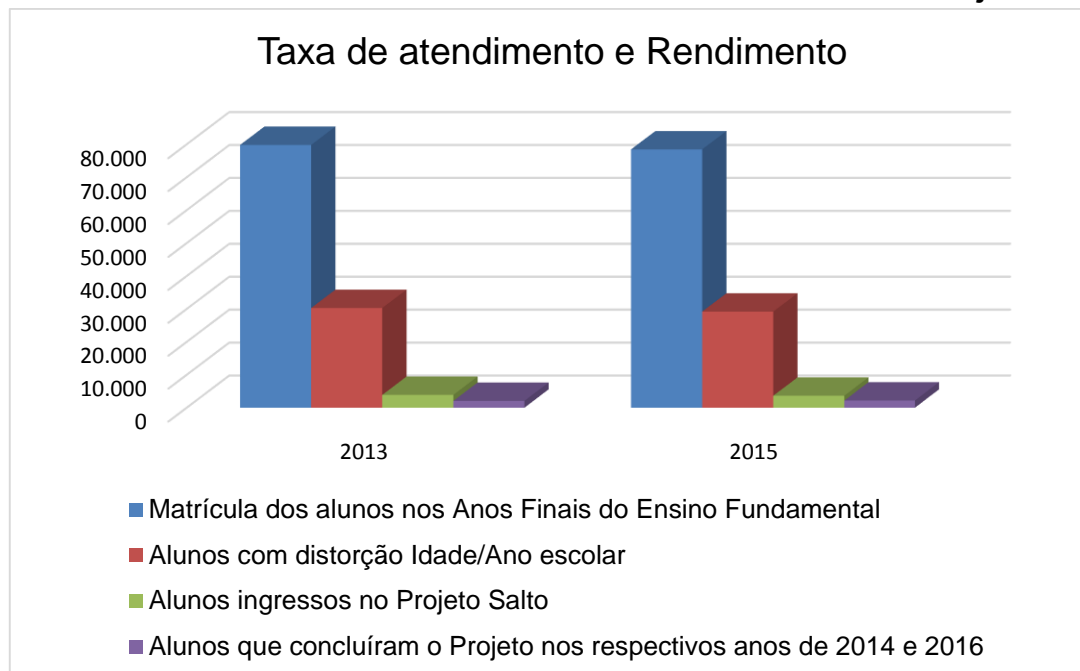
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pelo Núcleo do Censo Escolar/GCAE/DGE/SEDUC/RO (2018).

A visualização da Tabela 4 demonstra que, no período compreendido entre 2012 e 2016, a distorção Idade/Ano escolar, no Ensino Fundamental do Estado de Rondônia, oscilou bastante, diminuindo em 2013, com o maior pico em 2014, tendo um considerável decréscimo em 2015 e pequeno aumento em 2016. Se for tomado como ponto de referência os anos extremos desse período, pode-se considerar que houve uma pequena queda: menos de 1%.

Com o Gráfico 3, podemos visualizar a taxa de atendimento referente ao número de alunos com defasagem Idade/Ano escolar matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como o rendimento escolar desses alunos dentro do

Projeto Salto.

Gráfico 3 - Taxa de atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano escolar no Estado de Rondônia e de rendimento dos alunos do Projeto



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pelo Núcleo do Censo Escolar da SEDUC/RO e pela Coordenação Estadual do Projeto Salto SEDUC/RO (2018).

A partir do Gráfico 3, pode-se notar que o atendimento do projeto se torna muito aquém do atendimento necessário para atingir à demanda de alunos que se encontram em defasagem escolar. No ano de 2013, havia 79.799 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, sendo que 30.274 alunos estavam em defasagem escolar. Com a implantação do Projeto, 3.885 destes alunos foram contemplados. No entanto, em 2014, concluíram apenas 2.064 alunos. Ou seja, 46,8% dos alunos da matrícula inicial no Projeto não chegaram ao final do curso, contrariando as expectativas das políticas públicas voltadas à melhoria do fluxo escolar.

Desse modo, se o projeto de correção de fluxo, que tem a finalidade de corrigir a distorção idade-série dos alunos, tem apresentado resultados insatisfatórios, com elevado índice de abandono daqueles que não concluíram e a grande dificuldade em cursar o Ensino Médio regular, por parte dos egressos, outros problemas também podem estar afetando o programa e precisam ser revistos, como a estrutura do curso, a formação dos professores, a metodologia utilizada e os processos de avaliação.

Em 2014, o número de alunos fora da faixa etária estava acima de 2012, pois

dos 79.103 estudantes matriculados, 30.594 alunos ainda continuavam com distorção Idade/Ano escolar, perfazendo um total de 38,6% de alunos que necessitavam regularizar o fluxo escolar, o que garantiu a reoferta do programa.

Em 2015, o Projeto foi novamente ofertado, por meio da Portaria nº 3.736/2015 (RONDÔNIA, 2015). Nesta fase, que compreende a segunda etapa do Projeto, no biênio 2015/2016, foram contempladas 78 escolas de 36 municípios. O Gráfico 3 mostra o alto índice de estudantes que adentram ao Programa, mas não concluíram os seus estudos. Dos 3.635 alunos ingressos, apenas 2.177 concluíram em 2016, ou seja, 40,11% dos estudantes não chegaram ao final do curso.

Assim, é possível observar que, nos anos de 2013 e 2015, 7.520 alunos participaram do projeto Correção de Fluxo Escolar/SALTO, sendo que 4.241 (56%) concluíram e 3.279 (44%) não chegaram ao final do curso. Com esses resultados, fica evidente que as políticas de intervenção para debelar a problemática do fluxo, no Ensino Fundamental Anos Finais, no Estado de Rondônia, carecem de mecanismos para atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano escolar e ao alto índice de abandono/evasão durante o processo.

Tendo sua implantação em 2013, o Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO concluiu os dois primeiros ciclos de turmas, apresentados nos Gráficos 3 e 4, no final de 2016. Estes dois ciclos contaram com a assessoria da FRM, pois o contrato com esta instituição foi revogado ao final de 2016. Mesmo assim, a SEDUC/RO manteve o atendimento às turmas, no biênio 2017/2018, utilizando a Metodologia Telessala™ e Telecurso®, desta vez, contando com a assessoria das equipes responsáveis pelo programa nas Coordenadorias Regionais de Educação (RONDÔNIA, 2017).

1.3.2 Contextualização do Fluxo Escolar no Município de Pimenta Bueno e a Implantação do Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO

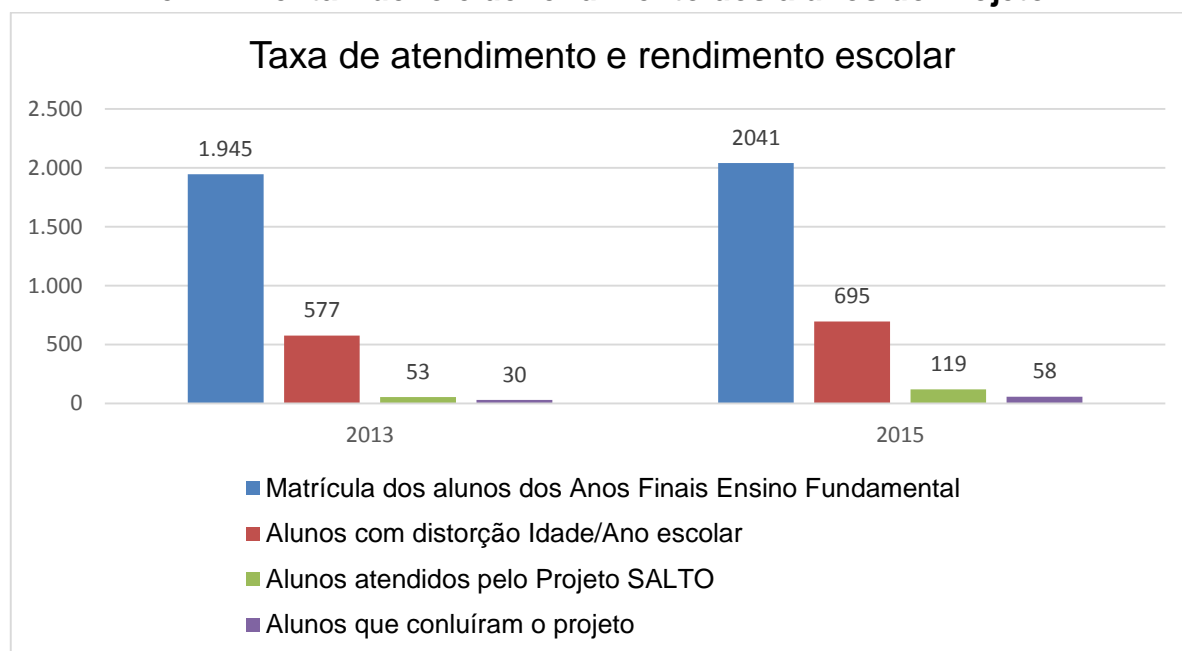
No ano anterior à Implantação do Projeto, em 2012, as escolas da rede estadual de Pimenta Bueno contavam com 2.112 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais. Destes, 616 alunos se encontravam em defasagem Idade/Ano escolar (RONDÔNIA, 2018a). Ou seja, pouco mais de 29% dos alunos estavam com dois anos ou mais em atraso nos estudos. Isso implica dizer que, mesmo estando com um percentual de quase 10% dos alunos a menos, em relação aos mais de 38% a nível

de Estado, ainda assim, o número de alunos com distorção idade/ano apresentava alto índice.

No ano de 2013, o Projeto foi implantado no Município de Pimenta Bueno. Foi feito o levantamento de alunos com distorção Idade/Ano escolar e montadas as turmas. A CRE definiu os profissionais responsáveis pelo acompanhamento da implementação do Projeto, sendo 1 Articuladora, 1 Supervisora Escolar e Equipe Multidisciplinar, composta por 1 profissional licenciado em Letras e 1 profissional Licenciado em Matemática.

Na primeira etapa do Projeto, que compreende as turmas de 2013/2014, duas escolas desta Regional foram contempladas, com uma turma cada. Neste ano, foram beneficiados 53 alunos. Já na segunda oferta, que compreende as turmas de 2015/2016, 04 escolas foram contempladas, beneficiando 119 alunos fora da faixa etária escolar. Esses dados são apontados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Taxa de atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano escolar em Pimenta Bueno e de rendimento dos alunos do Projeto



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pelo Núcleo do Censo Escolar da SEDUC/RO e pela Coordenação Estadual do Projeto Salto SEDUC/RO (2018).

O Gráfico 4 apresenta a taxa de atendimento aos alunos com distorção Idade/Ano, com a implantação do Projeto em 2013, e reoferta em 2015 a esses alunos, no município de Pimenta Bueno, com demanda superior ao número de vagas ofertadas.

No primeiro ano de oferta do Projeto, dos 1.945 alunos matriculados na rede, em Pimenta Bueno, 30% (577 alunos) se encontravam com distorção Idade/Ano escolar de pelo menos 2 anos. Desse quantitativo, apenas 53 alunos foram atendidos pelo projeto. Contudo, 56,6% (30 alunos) concluíram os estudos. Apesar de nenhum aluno ter sido reprovado, 43,4% não concluíram os estudos.

Na segunda etapa de oferta do projeto, em 2015, a CRE/Pimenta Bueno contava com 2.041 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destes, 34% (695 alunos) estavam fora da faixa etária. Foram contempladas, então, 04 escolas, com um total de 119 alunos. Dos alunos que ingressaram no Projeto no ano de 2015, para conclusão em 2016, apenas 48,7% (58 alunos) concluíram. Apesar de não haver reprovação, o programa apresentou um percentual de 51% de abandono e evasão.

Do mesmo modo que se deu no estado, conforme Tabela 5, a Distorção Idade/Ano não diminuiu no município de Pimenta Bueno.

Tabela 5 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 a 2016, no Município de Pimenta Bueno

Ano	Matrícula	Alunos em Distorção Idade/Ano escolar	Percentual
2012	2112	616	29,16
2013	1945	577	29,66
2014	1922	642	33,40
2015	2041	695	34,05
2016	2059	721	35,01

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados cedidos pelo Núcleo do Censo Escolar da SEDUC/RO (2018).

Em 2012, o percentual era de 29,16 e, mesmo o número de alunos oscilando no decorrer desses cinco anos, o percentual permanece em ascensão, alcançando a alta de 35%, em 2016. Com esses dados, faz-se necessário identificar os principais determinantes do aumento na taxa de distorção Idade/Ano, especificamente no município de Pimenta Bueno, haja vista que neste município, houve a oferta do Projeto de Correção de Fluxo Escolar em duas escolas em 2013, sendo reofertado para mais duas escolas em 2015.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados obtidos especificamente na EEEFEM Raimundo Euclides Barbosa, a partir de dados fornecidos pela escola,

que apontam os resultados do desempenho dos alunos no contexto do programa e os efeitos da continuidade de sua escolarização no Ensino Médio.

1.3.3 Panorama da Escola de Referência

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Euclides Barbosa, vinculada à rede estadual sob jurisdição da CRE/SEDUC, está localizada no município de Pimenta Bueno. Sua fundação se deu, para atender à demanda proveniente do fluxo migratório no início da década de 1980 (RONDÔNIA, 2017) e, atualmente, oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

A área construída, de aproximadamente 6.260m², é distribuída em 41 ambientes que atendem ao setor Administrativo, setor de Apoio Administrativo e setor Pedagógico. Neste último setor, há 17 salas de aula; 11 salas para atividades extraclasse e de apoio pedagógico ao professor (Biblioteca e Sala de leitura anexa, sala de multimeios, Laboratório de Ciências físicas e Biológicas, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática (LIE), Sala de Recursos - AEE, Sala de atendimento ao Programa Fórmula da Vitória, Sala das Artes Plásticas, Sala de Arte e Cultura, Sala de Recreio interativo e Auditório) (RONDÔNIA, 2018c).

A escola conta com 79 servidores estaduais, de forma que o corpo administrativo (Direção e Secretaria) é composto por 10 funcionários; o corpo de apoio administrativo, por 23 servidores; o quadro técnico de apoio pedagógico, por 12 servidores; e o quadro de professores, por 34 docentes, atendendo ao Ensino Fundamental e Médio (RONDÔNIA, 2018c).

Com isso, é possível considerar que a escola tem boa estrutura para atender à sua demanda estudantil, de forma que toda atividade escolar se encontra adequada às suas necessidades, atendendo às turmas regulares e às turmas dos projetos implementados, como o Projeto Salto, da Fundação Roberto Marinho e o Programa Fórmula da Vitória, do Instituto Ayrton Sena.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), de suma importância para a implementação do Projeto Salto, tem como objetivo “redimensionar ações pedagógicas e administrativas que visam melhorar a qualidade dos serviços prestados por esta Instituição de Ensino, primando pela permanência do aluno na escola com sucesso, estimulando a participação dos pais e da comunidade a se envolver de forma significativa nas atividades educativas dos filhos (RONDÔNIA, 2017, p. 9).

A missão da escola coaduna com os dispostos pelo Projeto Salto, ao almejar

oferecer informações básicas e necessárias ao desenvolvimento do educando como ser humano ético, solidário e crítico, bem como cidadão comprometido com a sociedade como sujeito competente e sabedor de seus direitos e deveres. (RONDÔNIA, 2017, p.08)

No ano de 2018, a Escola tem um total de 1.303 alunos matriculados. Destes, 618 estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 657 matriculados no Ensino Médio Regular. Ademais, há 28 alunos com laudos, atendidos pela Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo 24 alunos atendidos no Ensino Fundamental e 04 alunos atendidos no Ensino Médio (RONDÔNIA, 2018b).

A escola engloba diversas classes sociais e idades, da zona urbana e rural. Nesse sentido, os estudantes pertencentes à zona rural implicam maior distorção de Idade e Ano Escolar, visto que a faixa etária vai de 14 a 26 anos de idade. Para se ter uma melhor visão desse quantitativo, a distribuição por faixa etária dos alunos matriculados na escola pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 6 - Faixa etária por série dos alunos da Escola Raimundo Euclides Barbosa em 2018

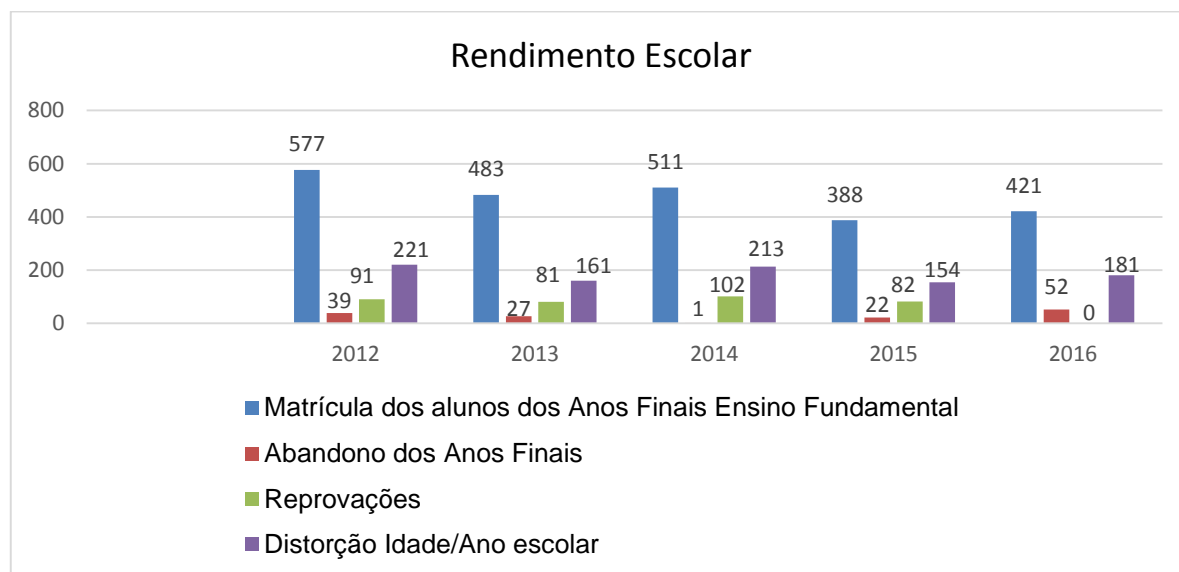
Nível	Ano escolar	Total de alunos	Período		
			Matutino	Vespertino	Noturno
Anos Finais do Ensino Fundamental	6º ano	158	11 a 14 anos	10 a 15 anos	
	7º ano	130	12 a 15 anos	12 a 16 anos	
	8º ano	148	13 a 15 anos	13 a 18 anos	
	9º ano	141	14 a 18 anos	13 a 17 anos	
	SALTO ¹³	41	14 a 17 anos	14 a 18 anos	
Ensino Médio	1º ano	271	15 a 18 anos	15 a 20 anos	15 a 21 anos
	2º ano	231	16 a 19 anos	16 a 20 anos	15 a 23 anos
	3º ano	155	16 a 19 anos	16 a 26 anos	16 a 25 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na secretaria da escola (2018).

Como pode-se notar na tabela 6, a escola tem, em todos os Anos Escolares, estudantes com idade superior à idade prevista para aquela série, implicando uma realidade que pode ser justificada pelos índices de abandono, reprovação e distorção Idade/Ano escolar, como se pode verificar no Gráfico 5.

¹³Projeto de Correção de Fluxo Escolar

Gráfico 5 - Rendimento geral da escola EEFEM Raimundo Euclides Barbosa – anos 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados cedidos pelo Censo Escolar da SEDUC/RO ((RONDÔNIA 2018a).

No Gráfico 5, pode-se observar que os índices de abandono, reprovações e distorção Idade/Ano escolar aumentaram entre 2012 e 2016. O número de abandono aumentou substancialmente entre 2012, com 6,76%, havendo o dobro em 2016, com 12,35%. O índice de reprovação do ano de 2016 não foi informado, no entanto, tomando como base o ano de 2015, pode-se perceber que houve um aumento de 5,36%, em relação a 2012. Com relação ao número de distorção Idade/Ano escolar, mesmo com a implantação do Projeto SALTO, houve um aumento considerável de 38,30% em 2012, para 42,99%, em 2016.

O aumento da distorção, mesmo com a implantação do Projeto Salto, pode ser desencadeado por vários fatores. Entre eles, questões relacionadas às condições sociais e econômicas do estudante e o modo como o ensino é ofertado. Para entender o processo de funcionamento do Projeto Salto na escola de referência, o subtópico a seguir trará uma rápida abordagem sobre os resultados obtidos em sua implantação e implementação.

1.3.4 Projeto de Correção de Fluxo escolar/SALTO na Escola Raimundo Euclides Barbosa

O programa de Correção de Fluxo Escolar/SALTO foi implantado, na EEFEM Raimundo Euclides Barbosa, com a finalidade de proporcionar aos alunos

matriculados nos 6^{os} e 7^{os} anos, em distorção Idade/Ano escolar, a aceleração da aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, o Projeto buscou atender aos alunos com maior defasagem escolar, em salas destinadas exclusivamente ao Projeto, iniciando as atividades no dia 01 de agosto de 2013 (RONDÔNIA 2014c). Nesta primeira etapa, a escola teve, na docência, uma professora com Licenciatura Plena em Letras, apta para exercer a função de professora unidocente do projeto, ao participar da primeira formação realizada pela FRM, no mês de maio do mesmo ano. A professora contou com a assessoria da Coordenadora Escolar, lotada na CRE, que tinha a função de prestar assistência às turmas (RONDÔNIA, 2014a).

Na segunda etapa, o Projeto foi reformulado, e a função de “Coordenadora Escolar” foi substituída pela função de “Supervisora Escolar”, assumida pela Coordenação Pedagógica da própria escola (RONDÔNIA, 2016a). Isto fez com que houvesse acúmulo de função para a Supervisora, que, além de dar assistência aos professores do ensino regular, tinha de conciliar os demais projetos da escola com as ações do Projeto Salto.

No que tange aos resultados referentes ao Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO, durante as duas etapas, verifica-se falta de representatividade quanto a sua eficácia para a equiparação entre a idade e o ano escolar dos estudantes, visto que o problema de distorção persistiu na escola, conforme comparativo de distorção Idade/Ano no Ensino Fundamental Regular, durante a vigência do Projeto Salto. Tal realidade é ilustrada na Tabela 7.

Tabela 7 - Comparativo de distorção Idade/Ano escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2012 e 2016, na EEEFEM Raimundo Euclides Barbosa

Ano	Matrícula no Ensino Regular	Alunos em Distorção Idade/Ano escolar	Percentual
2012	577	221	38,30
2013	483	161	33,33
2014	511	213	41,68
2015	388	154	39,69
2016	421	181	42,99

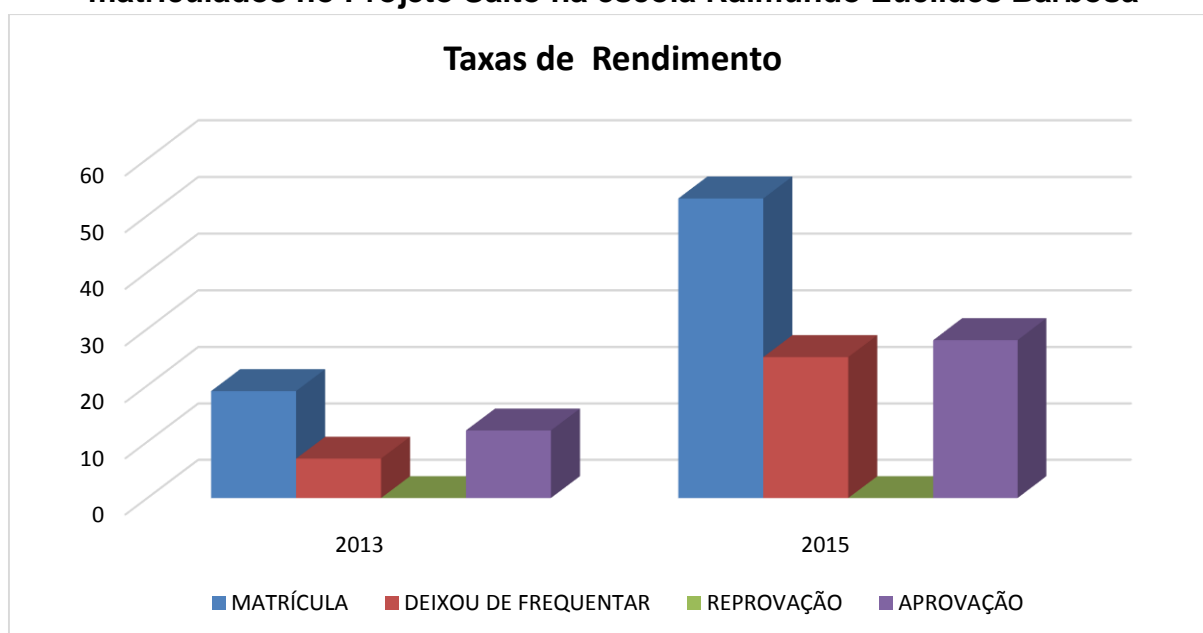
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pelo Censo Escolar da SEDUC /RO (RONDÔNIA 2018a).

Compreendendo os extremos entre 2012 a 2016, representados na Tabela 7, a distorção Idade/Ano escolar no Ensino Fundamental da escola Raimundo Euclides

Barbosa obteve um aumento considerável de 4.69%. Faz-se necessário observar que as oscilações apresentadas na referida tabela podem estar associadas ao aumento do quantitativo de matrículas realizadas no Ensino Regular.

Percebe-se que os rendimentos das turmas evidenciam a necessidade de averiguar as ações dos atores envolvidos, com a finalidade de identificar as possíveis falhas que justificam os resultados obtidos durante as duas etapas do projeto. O baixo rendimento, apresentado pelas turmas do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto, assinala a importância de se investigar os fatores que interferem no êxito do programa. A identificação das causas possibilita fazer um reexame do projeto e, assim, reestruturá-lo. De forma a ilustrar melhor essa situação, é apresentado, abaixo, o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Taxas de atendimento e rendimento escolar dos alunos matriculados no Projeto Salto na escola Raimundo Euclides Barbosa



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados nas Atas de Resultados Finais da Secretaria da escola Raimundo Euclides Barbosa (RONDÔNIA 2018c).

Durante a primeira oferta do Projeto, na escola Raimundo Euclides Barbosa, ingressaram 19 alunos. Destes, 12 concluíram, ou seja, 36,8% não chegaram à etapa final do projeto. No ano de 2015, ao ofertar o Projeto pela segunda vez, a Escola Raimundo Euclides Barbosa contou com o ingresso de 53 alunos. Destes, apenas 28 alunos chegaram ao final do curso, em 2016. Ou seja, 47% dos alunos não concluíram o projeto. Tem-se, então, um total de 72 alunos matriculados no Projeto, nas duas etapas, com um rendimento de apenas 55,55%, um pouco mais da metade dos alunos

ingressos (RONDÔNIA, 2018b).

Foi possível identificar outro aspecto que compromete os resultados esperados com a implantação do programa, sendo ele a continuidade dos estudos dos alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8- Dados do fluxo escolar dos alunos egressos da primeira turma do Projeto SALTO, em 2014, ingressos no Ensino Médio regular em 2015

Situação do Estudante	Resultado
Concluintes do Projeto Salto em 2014	12
Matriculados no EM Regular em 2015	10
Aprovados em 2015	0
Rematriculados no EM em 2016	7
Aprovados em 2016	1
Rematriculados no EM em 2017	3
Concluintes no EM 2017 ¹⁴	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados a partir das pastas individuais dos alunos na secretaria da escola (RONDÔNIA 2018c).

Esses dados evidenciam que, dos 12 alunos concluintes em 2014, 10 foram matriculados no 1º ano do Ensino Médio regular, em 2015. Contudo, todos foram reprovados ao final do ano letivo. No início de 2016, 07 alunos foram rematriculados no 1º ano, sendo que, após o início do ano letivo, um desses alunos migrou para o Projeto Salto do Ensino Médio. Neste ano, 01 aluno concluiu o primeiro ano. Dos 10 alunos matriculados em 2015, 01 aluno veio a óbito em 2016 e, neste ano de 2018, a escola registrou a matrícula de apenas 01 aluno no 1º ano do Ensino Médio. O único registro de aluno que concluiu o Ensino Médio é o aluno que ingressou no Projeto SALTO do Ensino Médio. Não há registro de alunos dessa turma que tenham concluído o Ensino Médio Regular em 2017.

Em se tratando da continuidade dos estudos dos alunos concluintes da turma 2015/2016, os resultados foram melhores, em comparação à turma anterior. Mas ainda se torna motivo de preocupação quanto ao desempenho escolar, pois, conforme dados representados na Tabela 9, os rendimentos total e parcial, assim como a continuidade dos estudos não configuram resultado satisfatório capazes de garantir os resultados almejados para a eficácia do projeto.

¹⁴ Este compreende o ano para conclusão dos estudos no Ensino Médio, caso não houvesse reprovações e/ou abandono por parte dos alunos.

Tabela 9 - Dados do fluxo escolar dos alunos egressos da segunda turma do Projeto SALTO, em 2015, ingressos no Ensino Médio regular em 2017

Situação do Estudante	Resultado
Concluintes do Projeto Salto em 2015	28
Matriculados no EM Regular em 2016	26
Aprovados em 2017 com rendimento total	13
Aprovados em 2017 com rendimento parcial	4
Reprovados em 2017	6
Rematriculados no EM em 2018	19

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados a partir das pastas individuais dos alunos na secretaria da escola (RONDÔNIA 2018c).

Nesta segunda turma, que compreende o biênio 2015/2016, pode-se notar que dos 28 alunos concluintes em 2016, ingressaram no 1º ano do Ensino Médio regular, em 2017, 26 alunos, sendo que, ao término do ano letivo, 13 alunos foram aprovados por aproveitamento total; 04 alunos aprovados com rendimento parcial, resguardados pela Portaria da SEDUC nº 2.944/2016, que institui a Progressão Parcial¹⁵; e 06 alunos foram reprovados. Ou seja, na ausência da Portaria citada, o resultado seria de 10 alunos reprovados em 2017. No ano de 2018, a escola iniciou o ano letivo com a matrícula de 17 alunos no 2º ano e 02 alunos no 1º ano.

Os dados apresentados, nas Tabelas 8 e 9, referentes aos estudantes oriundos do Projeto SALTO, matriculados no Ensino Médio, evidenciam diferença no resultado final, em relação ao desempenho acadêmico dos alunos da primeira etapa (2013/2014), em comparação com os da segunda etapa (2015/2016). Isso motiva investigar quais fatores colaboraram para o grande número de retenção nas duas turmas, para a evasão escolar e a não conclusão dos estudos por parte dos alunos da primeira etapa, na EEEFEM Raimundo Euclides Barbosa.

Para atender a essa demanda investigativa, será apresentado, no Capítulo 2, uma abordagem sobre o fluxo escolar, as políticas públicas voltadas para a correção de fluxo, bem como a análise dos dados, com base no referencial teórico metodológico que sustenta este estudo de caso.

¹⁵ O Regime de Progressão Parcial é uma oferta educacional no qual o estudante, matriculado do 6º ano do EF até o 2º ano do EM, passa a cursar o ano subsequente, mesmo não tendo sido aprovado em todos os componentes curriculares em que esteve matriculado no ano escolar anterior. (RONDÔNIA 2016b).

2. A CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NOS AJUSTES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, é analisada a implementação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO na escola Raimundo Euclides Barbosa, conforme já citado no Capítulo 1. Nesse sentido, busca-se averiguar quais impasses fazem com que os alunos egressos não consigam avançar em seus estudos e concluírem o Ensino Médio no prazo previsto.

O capítulo está dividido em três partes: na primeira, é abordado o referencial teórico metodológico referente à reprovação, evasão e abandono escolar, a fim de mobilizar o suporte teórico necessário à investigação e análise do estudo de caso. Na segunda parte, é tratada da metodologia a ser utilizada durante a investigação junto à Gestão Estadual, Gestão Escolar, Professores e Alunos da escola de referência. A terceira parte apresenta os dados levantados durante a pesquisa de campo e os resultados obtidos nas análises desses dados, baseados nas referências utilizadas.

2.1 FLUXO ESCOLAR: REGULARIDADES E DISCREPÂNCIAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Além de se tratar de um direito do cidadão, a conclusão da Educação Básica é um mecanismo de redução das desigualdades sociais, por oportunizar a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Infelizmente, pode-se perceber que o ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras não está sendo capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do estudante, por não garantir a igualdade de condições, que é prevista em Lei.

Sendo a educação um direito de todos, a sua universalização se converte em ferramenta primordial para a garantia da igualdade social, através da oferta de uma educação qualitativa e equitativa. No entanto, mesmo que essa qualidade e equidade deva ser, de fato, garantida pela escola, é necessário que se leve em consideração os diferentes perfis da população brasileira, conforme a CF/88 que

declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras – pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro

ou branco, homem ou mulher – cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito de todos os cidadãos. (ARELARO, 2005, p. 02)

A autora deixa clara a necessidade de uma escola de excelência, pois com as diferenças e desigualdades sociais existentes em nosso país, a justiça social só será efetivada por meio dessa educação equitativa. Não obstante, somente a equidade é insuficiente, por ser necessário garantir um padrão de qualidade que evidencie a eficiência e a eficácia do ensino a todos os brasileiros. Sobre a qualidade de ensino oferecidos pelas instituições escolares, Freire afirma:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 44)

É notório que o sistema educacional garantiu o acesso de todos à educação, ampliando o número de vagas, de forma que atendesse a todas as camadas da sociedade. No entanto, as ações necessárias para a garantia da qualidade do ensino e manutenção desses alunos na escola, diferentemente do preconizado por Freire (2006), não foram suficientes ou eficazes. Como resultado, a escola passou a lidar com as grandes taxas de reprovação, abandono e evasão, tornando-se a maior responsável pelos índices de distorção Idade/Ano escolar.

Em consequência disso, a universalização do ensino não garantiu que os indicadores de permanência caminhassem no mesmo ritmo dos índices de acesso à Educação, o que podemos observar em Gadotti (s/d, p.9), ao evidenciar que, em relação ao Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE), em 2010, o Brasil ficou em último lugar na América do Sul. Segundo o autor:

[...] os países mais avançados já universalizaram o ensino médio e, de certa forma, oferecem acesso a todos ao ensino superior”, enquanto, no Brasil, apenas cerca de 51% dos alunos completam o Ensino Fundamental, 33% terminam o Ensino Médio e 11% concluem o Ensino Superior. (GADOTTI, 2006, p.10)

Parte desses resultados se deve a um ensino desprovido de qualidade, atratividade e significado para o estudante, causando desinteresse pelos conteúdos, e, conseqüentemente, gerando um número considerável de reprovações e abandono escolar. Por outro lado, sabe-se que “a escola é o único meio de acesso das camadas populares aos conhecimentos e habilidades que constituem o capital cultural” (BOURDIEU, 2015, p.125), instrumento indispensável para combater as desigualdades econômicas e sociais. A este respeito, o pensamento de Bourdieu (2015) coaduna com Soares (1994), na qual afirma que

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. (SOARES, 1994, p 73)

Corroborando esse pressuposto, Libâneo (2003) deixa claro que:

[...] uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e aí se insere a função da transmissão do saber escolar. (LIBÂNEO, 2003, p. 95)

Como bem lembrado por Libâneo (2003), trata-se de um problema que perpassa o muro da escola, sendo necessário que se invista na transformação da visão da sociedade sobre a sua função. Entretanto, é importante lembrar, como bem determina o Art. 205 da CF/1988, a responsabilidade da família. Nesse sentido, a garantia da continuidade dos estudos e, até mesmo, o acompanhamento nas atividades escolares são tarefa, em primeiro lugar, do ambiente familiar que, por sua vez, também passa por um processo de "fracasso" na atualidade.

Ainda assim, a escola é responsabilizada pela permanência ou não desse aluno e pela sua progressão ou não na vida. Sobre esta questão, Alarcão (2001, p. 18) traz uma frase bastante reflexiva acerca do papel da escola na vida do educando: “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da

cidadania”. Freire (1991) descreve como democrática uma escola

[...] em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 1991, p. 24)

De certa forma, a visão que normalmente se tem sobre evolução da qualidade da educação é de que ela depende, exclusivamente, do ambiente escolar. Por conseguinte, atribui-se os problemas de escolarização aos fatores intra-escolares, como a baixa qualidade da docência e as altas taxas de reprovação e abandono. Nesse sentido, a escola se torna contrária à escola freiriana, que considera as condições sociais dos estudantes, assim como a qualificação dos docentes, a coerência pedagógica, além do contexto científico ao político e da capacidade de o professor humanizar os espaços escolares.

No sentido do “fracasso escolar”, Freire (2003) afirma que

No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (FREIRE, 2003, p. 125)

Para que a escola mude essa realidade e exerça a sua função social, enquanto instituição executora dos direitos educacionais do cidadão, é necessário criar mecanismos que resolvam, ou pelo menos minimizem o problema do atraso escolar. Para isso, há de se combater as causas principais que geram os fenômenos da repetência, do abandono e da evasão, por meio de medidas de intervenção que interfiram estrategicamente nas ações geradoras de cada uma delas, seja nos contextos intra ou extraescolares.

Afim de compreender o fenômeno da distorção Idade/Ano escolar, trataremos, no próximo tópico, dos fatores que contribuem para sua origem e permanência na sala de aula. Além disso, abordaremos os aspectos relacionais que colaboram com o panorama educacional brasileiro.

2.1.1 Reprovação, abandono e evasão escolar, pontos de partida para a distorção Idade/Ano e fracasso escolar: uma reflexão sobre o processo avaliativo

Há duas formas de se avaliar o "sucesso educacional" de uma pessoa: (1) por meio do grau de escolaridade alcançado e o tempo de formação; e (2) pelos resultados obtidos por provas e exames, que têm como finalidade medir o conhecimento adquirido durante a escolarização. Entretanto, há três fatores que implicam a não concretização desse sucesso: a reprovação, o abandono e a evasão, que, por sua vez, caracterizam o "insucesso dos objetivos da escola".

Há muitos anos, o termo fracasso escolar, descrito por Freire (2002, p.125) como "ingênuo ou malicioso", é utilizado para designar um conjunto de fatores que comprometem o desempenho da escola, tais como os citados anteriormente. Como na literatura não há uma definição cabal para esse fenômeno, tomemos, para efeito de significação, a definição apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] o fracasso escolar precisa ser considerado como um processo, que pode envolver três momentos. O início se dá quando o aluno tem desempenho inferior à média e precisa repetir um ano escolar; o segundo acontece no momento em que ele acaba por evadir o sistema escolar antes de completar a escolaridade obrigatória; e, por fim, quando repercute na vida profissional devido à falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido aprendidos na escola. (PEZZI; MARIN, 2017, p. 03)

Como é possível notar, o insucesso está relacionado à reprovação, ao abandono e à evasão do estudante. Além disso, outro aspecto considerado é a aprovação sem a aquisição do conhecimento científico necessário para garantir a autonomia intelectual, imprescindível para a inserção eficiente no mercado de trabalho.

Esta realidade se configura como um dos maiores problemas das políticas públicas educacionais de todo o país, tratando-se de um grande entrave no desempenho educacional, ao colaborar com o aumento e/ou perpetuação da distorção Idade/Ano escolar do estudante. Trata-se de um fenômeno de insucesso que potencializa mais ainda as diferenças sociais, distanciando a possibilidade de a escola garantir a equidade social, principalmente dos estudantes pertencentes às classes

mais populares da sociedade. A este respeito, Soares (1994) diz que:

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e esta incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 1994, p. 6)

Os fenômenos que geram a distorção Idade/Ano, ao comprometerem o fluxo escolar das crianças e adolescentes das camadas populares, colaboram para a perpetuação das desigualdades sociais. Sobre isso, a autora afirma que:

[...] essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. (...) o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovados pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. (SOARES, 1994, p. 5)

Embora a escolarização tenha sido garantida a toda população brasileira, muito falta para que haja uma educação de fato equitativa e de qualidade, que leve em consideração todos os níveis sociais. Tal realidade faz parte das escolas públicas de todo o país, que, por sua vez, provoca resultados negativos para o ensino e para a sociedade, evidenciando o fracasso não somente da escola, mas também das políticas educacionais.

Parente e Lück (2004) reconhecem que a maior frequência da distorção Idade/Ano escolar está nos alunos da rede pública de ensino e, mais especificamente, no nível fundamental. Além disso, de acordo com as autoras, o maior número de repetência está concentrado nos alunos oriundos de famílias com baixo nível de instrução e regiões mais pobres.

Outro ponto de destaque, mencionado por Parente e Lück (2004), estabelece uma contraposição entre os ideais de democracia igualitária, que envolvem as políticas públicas, a sociedade e a educação, com o que se encontra no contexto educacional, enquanto cultura política e pedagógica de exclusão, seletividade, reprovação e retenção. Para as autoras, os ideais democráticos de educação mantêm uma relação com uma estrutura na qual o sistema educacional se constitui em um sistema titular e credencialista, centrado “nos modelos de seriação, seletividade, reprovação, currículos gradeados e disciplinares”. Assim sendo:

Confundir sucesso e qualidade com aprovação e fracasso com reprovação é, no entanto, considerado um grande engano. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto e uma peneira que encobre realidades mais sérias. A escola é uma instituição cuja função e cujo sentido são a democratização de direitos. Contudo, paradoxalmente, tal instituição tem estrutura rígida e tradicional, que resiste às reformas. Há um modelo de educação que enfoca a seletividade, a repetência e a retenção, e que não é compatível com os valores democráticos de igualdade, cidadania e solidariedade. (PARENTE; LÜCK, 2004, p.12)

Nesse sentido, a escola tradicional, registrada pelas autoras, se distancia do perfil de educação que se apoia em valores democráticos para a prática pedagógica, tornando o ambiente escolar mais humanizador e menos tecnicista. Diga-se, então, uma escola que atenda às necessidades do educando e se mostre motivadora enquanto mecanismo de aprendizagem, o que Freire (2006) traduz como: “[...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué” (FREIRE, 2006, p. 45).

Para Patto (1999, p. 413), “a vida escolar encontra-se imersa na cotidianidade”. Nesse sentido, essa posição em que a escola se encontra contradiz as suas funções enquanto “lugar privilegiado de atividades humano-genéricas”. Esta cotidianidade se torna alienada pela dominação que a função instrumental tem sobre as relações humanas de uma pessoa. A autora acrescenta, ainda, que:

Esta instrumentalização do outro encontra um terreno especialmente propício: o das relações de inferioridade-superioridade. Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, essa modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizar o saber (...) a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente. (PATTO, 1999, p 414)

Embora a escola tenha a autonomia e capacidade de se organizar de forma a atender às demandas sociais, ao refletir sobre os aspectos que levam o estudante ao insucesso escolar, é necessário que haja uma análise que perpassasse pelo contexto intra-escolar, identificando, como já afirmado anteriormente, os fatores extra-escolares que colaboram para esse fenômeno. De acordo com a autora, as

concepções acerca do insucesso escolar evidenciam as várias formas de como são compreendidas e estudadas as suas causas, como é apontado no Quadro 10:

Quadro 10 - Concepções predominantes acerca do fracasso escolar

Ações	Estratégias
a) Problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais	Diz respeito à “capacidade intelectual dos alunos, decorrente de problemas emocionais”. Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. “Inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes”.
b) Problema técnico: a culpabilização do professor	“Efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor.”
c) Questão institucional: a lógica excludente da educação escolar	“Um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil”. A análise dos processos institucionais, que levam à produção do fracasso, deve considerar a escola como uma instituição inserida em uma sociedade de classes, regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública se encontra entre os determinantes do fracasso escolar
d) Questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder	“O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente, na violência praticada pela escola, ao se estruturar com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular”

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Patto *et al.* (2004, p. 59-63).

Parente e Lück (2004, p.13) deixam claro que "o fracasso escolar deve ser analisado como uma expressão do fracasso social e da cultura da exclusão, que está enraizada nas estruturas política e socioeconômica". Várias são as causas que podem contribuir com este fenômeno, na qual pode-se elencar: as ações pedagógicas, em desacordo com o método previsto no planejamento da escola; as condições de saúde do educando; os problemas familiares que influenciam nos aspectos emocionais do aluno; o acesso aos meios de informações e culturais; entre outros.

Entretanto, a questão envolve a classe mais empobrecida da sociedade enquanto parte responsável pelo fracasso escolar. Sobre essa atribuição de insucesso escolar, Freire (2003) afirma que o sistema se exime de responsabilidades. “É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes” (FREIRE, 2003, p. 125). Sobre tal, Patto (1999) pondera, alertando que se trata de uma visão preconceituosa. Para a autora:

[...] uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. (...) Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. (PATTO, 1999, p. 414)

Castro e Regattieri (2009) observam que, diante do sucesso do aluno, no que se refere a comportamento e notas, tanto a família, quanto a escola se sentem corresponsáveis por esse sucesso, partilhando as glórias obtidas. Por outro lado, quando a situação é contrária, em que a indisciplina e o baixo rendimento resultam no insucesso do educando, passa a haver a responsabilização de um para o outro.

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 31)

Neste contexto, possibilita-se o afastamento entre família e escola, que resulta no enfraquecimento de ambas instituições, o que, para as autoras, causa uma “assimetria de poder”, de forma que os educadores sempre têm vantagens sobre a família, uma vez que os detentores do “saber científico” têm mais respaldo que a “cultura iletrada”. Não obstante, a transferência de responsabilidades transforma todos esses atores educacionais em antagonistas, afastando o aluno de seus direitos de aprendizagem. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 31).

O relatório de monitoramento global da Educação para Todos chama atenção para a necessidade de haver uma educação que tenha as responsabilidades e seus resultados compartilhados entre os atores educacionais, uma vez que:

A responsabilização não pode ser atribuída com facilidade a atores únicos porque resultados educacionais ambiciosos dependem de múltiplos atores cumprirem responsabilidades, muitas vezes, compartilhadas. (...) garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é, muitas vezes, uma empreitada coletiva, na qual todos os atores realizam um esforço conjunto para cumprir suas

responsabilidades. Para que isso aconteça, os interesses políticos e econômicos necessitam estar alinhados. As políticas e os atores educacionais não estão isolados do mundo à sua volta. (UNESCO, 2017, p. 08)

O texto deixa claro que a responsabilização compartilhada é a melhor forma do “fazer educacional”, pois por meio da mobilização de todos, a escola poderá atingir um modelo de educação responsiva, qualitativa e equitativa traduzindo-se em uma educação acessível todos. No entanto, enquanto não se cria essa consciência, tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, o aluno continua a se sentir impotente no processo de ensino, provocando inúmeras reprovações. Esse sentimento de exclusão e fracasso potencializa ainda mais a dificuldade na aprendizagem, fazendo com que o estudante passe a rejeitar a escola e venha a abandoná-la ou evadir-se.

Diante desse quadro de insucesso escolar, sabe-se que as políticas públicas educacionais visam a atingir metas para o Ensino Fundamental e Médio até 2022, estabelecidas no PNE; e como é de se esperar, o fluxo escolar se torna um dos principais desafios para o cumprimento dessas metas.

Para melhor compreensão de alguns conceitos abordados neste texto e tratados no Quadro 11, entende-se por fluxo escolar (ou rendimento escolar) a progressão dos alunos no trajeto educacional, englobando dois eixos: movimento e rendimento escolar. De acordo com o Merrit e Lemann (2018), movimento escolar é a mudança de vínculo escolar relativa à escolarização de cada matrícula, desde a data de referência do Censo ao encerramento do ano letivo. Três são as situações possíveis de ocorrer com o estudante durante esse período: transferência (quando o estudante se desvincula da instituição para vincular-se a outra); abandono (quando o estudante deixou de frequentar antes do término do ano letivo, sem desvincular-se formalmente da escola); ou falecimento (o estudante vem a falecer antes do término do ano letivo).

Já o rendimento escolar se caracteriza pela situação de êxito ou insucesso do estudante ao final do ano letivo, sendo duas as condições prováveis: Aprovado - quando o estudante conclui com sucesso o ano letivo, estando apto a cursar a etapa seguinte; e reprovado - quando o estudante não obtém êxito na conclusão do ano letivo e, assim, não poderá se matricular na etapa seguinte (MERRIT; LEMANN, 2018).

Para ilustrar melhor as possíveis situações que ocorrem no processo de escolarização, o Quadro 11 evidencia as taxas de rendimento e de transição, ou fluxo, dos estudantes.

Quadro 11 - Taxas de rendimento e de transição dos estudantes

Final do ano letivo (Taxas de rendimento: Aprovado + Reprovados + Abandono = 100%)		Final do ano letivo seguinte (Taxas de transição ou de fluxo: Promovidos + Repetentes + Evadidos = 100%)	
Aprovado	Notas e frequências satisfatórias	Promovido	O aluno se matricula normalmente no próximo ano letivo.
Reprovado	Notas e/ou frequências insatisfatórias	Repetente	O aluno se matricula no mesmo ano letivo.
		Evasão	O aluno não se matricula em nenhum ano.
Abandono	Aluno não está mais frequentando o curso	Repetente	O aluno se matricula no ano letivo anterior.
		Evasão	O aluno não se matricula em nenhum ano.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da Revista Nova Escola (2012).

O Quadro 11 representa os resultados obtidos ao final do ano letivo em cada situação de matrícula, assim como as possibilidades de continuidade de escolarização no ano seguinte. As consequências da repetência, por abandono ou reprovação, comprometem a vida escolar do estudante, pois não causam apenas a distorção Idade/Ano, provocam também a evasão escolar e interrompem, em muitos casos, a conclusão da educação básica.

Parente e Lück (2004, p.13) pontuam que para explicar a “evasão escolar, o abandono, a repetência e suas implicações sobre o fluxo escolar”, criou-se, na década de 1980, a expressão “cultura da repetência”. É interessante que para entendermos essa expressão, é necessário nos atentarmos para características que envolvem os conceitos de “reprovação”, “abandono” e “evasão” escolar.

A reprovação é um fenômeno escolar que impede o estudante de cursar a próxima etapa ou ano letivo, seja por ter atingido o número insuficiente de presença às aulas, seja por ter alcançado notas abaixo da média, necessárias para aprovação; resultando na repetência do mesmo ano/série, no seguinte ano letivo. Entretanto, Luckesi (2011, p. 428) afirma que “do ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma razão cabível para a reprovação”. Para ele, quando há investimento na qualidade do ensino, tendo como objetivo da prática educativa a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, não há sentido na reprovação.

Para Jacomini (2009), a escola vê a reprovação como uma forma de garantir a homogeneidade do conhecimento desenvolvido em cada ano/série letivo, de forma que aqueles que não o atingem são impedidos de prosseguir para o ano/série seguinte. Com o intuito de justificar aos pais e, ao próprio estudante, a condição de reprovado, a reprovação

é apresentada como “outra oportunidade de aprendizagem”, na medida em que o discente pode refazer a série em que foi reprovado e aprender aquilo que não havia aprendido. Essa ideia, incorporada aos valores e às práticas escolares, dificulta a construção de uma concepção de processo educativo sem reprovação pela maioria dos atores educacionais. Assim, acredita-se que a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde a qualidade ou não se pode educar. (JACOMINI, 2009, p. 565)

Para a autora, aquilo que se concebe como “nova chance de aprendizagem” acaba por se transformar num elemento de exclusão.

A reprovação pode ser vista em várias situações, sendo elas ocasionadas, muitas vezes, por motivos distantes do aspecto pedagógico, como: motivo de trabalho, doença na família, falta de estrutura social e familiar, dentre outros. Por outro lado,

Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. No entanto, ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. (JACOMINI, 2009, p. 566)

Forma-se, então, o jogo de interesses, no qual a aprovação é instrumento de barganha, condicionada à produção e à disciplina. Não havendo êxito no acordo, têm-se como resultado a retenção, que, embora seja elemento indispensável para a igualdade do conhecimento em um dado ano/série letivo, torna-se muito mais um elemento de exclusão, por provocar, em muitos casos, o abandono e a evasão.

Nesse cenário, a escola, que se propõe democrática, deixa de atender democraticamente aos escolares. Em se tratando das crianças de classes populares, Bourdieu (2015) cita ocorrências, na França, que se assemelham ao modelo escolar brasileiro.

A exclusão de grande massa de crianças das classes populares e médias deixou de operar-se na entrada para a classe de *sixième*, mas progressiva e insensivelmente, ao longo dos primeiros anos do secundário, através de formas *denegadas* de eliminação, a saber: o *atraso* (ou repetência) como rejeição diferida; a rejeição para o ensino de segunda ordem que implica um efeito de marcação ou estigmatização, propício a impor o reconhecimento antecipado de um destino escolar e social. (BOURDIEU, 2015, p.148)

O abandono e a evasão escolar, assim como a reprovação, são dois problemas que acompanham, em longa data, a história da educação brasileira, independentemente do contexto de escolarização e dos métodos de ensino utilizados. Em se tratando desses fenômenos, as pesquisas se voltam para algumas abordagens que diferem entre si. Algumas delas atribuem o abandono e a evasão a fatores intra-escolares, enquanto outras fazem referência a fatores extraescolares. Silva Filho e Araújo (2017) acreditam nas duas hipóteses, haja visto que o abandono se dá por obstáculos que se apresentam aos jovens e que se relacionam tanto a fatores intra-escolares, quanto a fatores extraescolares. Os autores afirmam que

Fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola. Esses obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens, engrossam o desemprego ou os contingentes de mão de obra barata. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p.39)

De certa forma, tais fatores são determinantes para ocasionar tanto o abandono, quanto a evasão. Vale ressaltar, aqui, que o abandono escolar se difere da evasão, em função do aspecto de retorno. Ao abandonar a escola, o estudante deixa de frequentá-la no decorrer do ano letivo, mas retorna no ano seguinte. Por outro lado, no caso da evasão, esse estudante deixa a escola e não retorna no ano seguinte.

Para Silva Filho e Araújo (2017, p. 37), tanto a evasão, quanto o abandono “representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar”. De acordo com as pesquisadoras, não é possível haver uma definição exata, pois é necessário levar em conta vários fatores, entre eles, os motivos de ingresso, além da trajetória dos desistentes, permanentes

e egressos.

Para se pensar em um ensino que esteja de acordo com o perfil do aluno em defasagem de aprendizagem, é preciso organizar um currículo que atenda às especificidades das dificuldades. Além disso, é fundamental refletir acerca do processo avaliativo como um mecanismo diagnóstico, que tenha a função de identificar o que o aluno já sabe, o que ele ainda precisa aprender, de forma que o professor possa, a partir de então, criar estratégias e proporcionar ao aprendiz a possibilidade de avançar no conhecimento.

Em se tratando de avaliação, é bom ressaltar que, pela promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os processos avaliativos saem da centralidade exclusiva no estudante, normatizando um processo mais contextualizado, sistêmico e multidimensional do rendimento escolar. Diante da evolução dessa lei, o ponto de vista conceitual também avança, ampliando a sua extensão, ao considerar a avaliação nos aspectos voltados para a gestão das aprendizagens do educando e suas relações com o saber, tendo em vista os dados qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período, em contraponto aos obtidos em eventuais provas finais (Cap. II, seção I, art. 24).

Hoffmann (1993) aponta, no processo avaliativo da aprendizagem, mecanismos que desconsideram a diferença. A autora evidencia, ainda, a expectativa de homogeneidade e uniformidade, evidenciada nos critérios do processo avaliativo. Para ela, a avaliação deve ser mediadora, devendo levar em conta o respeito ao momento e à história do aluno, na perspectiva da pluritemporalidade da ação pedagógica, de forma a caracterizar o tempo do aluno, do grupo e das aulas. Assim, a avaliação deve se fazer como um processo de valorização das diferenças, comprometendo-se com o desenvolvimento da pessoa e de seus projetos.

Luckesi (2011) afirma que quando a avaliação da aprendizagem é mal utilizada, ela compromete negativamente a qualidade de ensino, tornando-se antidemocrática no processo de escolarização do aluno.

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. (LUCKESI, 2011, p. 101)

Para o autor, na medida em que a avaliação classificatória não auxilia no

avanço de escolaridade do educando, ela se torna excludente e se configura como um instrumento que se opõe à democratização do ensino, fazendo parte de um equívoco, no qual se pensa que o aluno não aprende e, portanto, é o único responsável pelo seu fracasso.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve assumir a função diagnóstica que sirva como instrumento de promoção da aprendizagem e não como instrumento de sucesso ou insucesso. Que a avaliação da aprendizagem seja processual, de forma a considerar os fatores envolvidos na organização da proposta pedagógica, e favorecer o sucesso escolar do aluno. Deverá ser norteadora das decisões pedagógicas e servir como apoio para as demandas da própria instituição escolar. Segundo o autor, para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la a partir de concepção pedagógica pautada na teoria histórico-crítica.

Guimarães (2013) acredita que esta concepção avaliativa vem ao encontro da metodologia telessala, implementada pela Fundação Roberto Marinho, na qual são combinados diversos recursos didáticos para favorecer a aprendizagem. O grupo de estudantes é conduzido por um orientador, responsável pela organização do ambiente e pelo desenvolvimento da aula. A telessala, na visão da autora, é um ambiente de aprendizagem, de investigação, pesquisa, construção e criatividade.

Conforme citado pela autora, a Metodologia Telessala tem como pressupostos teóricos e metodológicos uma concepção de avaliação transformadora e libertária, processual, diagnóstica e formativa, sendo o professor formado para assumir o papel de mediador pedagógico (GUIMARÃES, 2013).

Nesse sentido, Luckesi (2011) entende que a avaliação da aprendizagem deve ser um ato de amor, que acolhe e inclui, diferentemente do julgamento, que não oportuniza o aprender, distinguindo somente o certo do errado, partindo de padrões predeterminados. Para ele, o verdadeiro papel da avaliação deve ser à inclusão, não a exclusão. Para isso, deve-se considerar as habilidades necessárias ao aluno para o aprendizado, e não o ato de fracasso e exclusão da reprovação. Assim, segundo o autor, o ato amoroso é aquele que acolhe a situação como ela é.

A verdade é que, independentemente do tipo de avaliação, seu principal objetivo deve consistir em identificar as dificuldades do estudante, de forma que se estabeleça a integração entre os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos previstos para o seu desenvolvimento integral.

Parente e Lück (2004, p. 13) destacam que “os alunos repetentes e defasados são o produto de uma concepção de escolarização seletiva, isto é, que dá prioridade aos títulos e à seletividade”. Para elas,

não há reformulação duradoura e definitiva possível que intervenha eficazmente no fracasso escolar, na distorção idade–série, na correção de fluxo, na aceleração de aprendizagem, sem que a questão estrutural seja amplamente considerada. Ou seja, é fundamental atuar na base do ensino, nos valores que o permeiam, na cultura da exclusão e nas estruturas seletivas que organizam e traçam os horizontes do tradicional sistema seriado. (PARENTE E LÜCK, 2004, p.13)

É necessário, porém, acolher, integrar e criar condições para que sejam obtidos resultados condizentes com aquilo que se deseja alcançar, ou seja, a qualidade do ensino e a equidade social. Para tanto, é preciso dar oportunidade para que o educando possa mostrar a sua maneira peculiar de aprender e somar isso às suas experiências extraescolares (LUCKESI, 2011).

Sobre o sentido real do ensino, Hadji (2001) nos proporciona uma reflexão, lançando a seguinte questão: “O que é efetivamente, ensinar, senão ajudar alunos a construir os saberes e competências que a ‘frequência’ às disciplinas escolares apela e cuja construção permite?”. Segundo o autor, quando se põe a avaliação a serviço da aprendizagem, ela passa a contribuir para que se efetive a construção desses saberes e competências.

Parente e Lück (2004, p.32) acreditam que para os alunos terem uma aprendizagem significativa, “capaz de promover não somente o progresso da escolaridade, mas sobretudo, de levá-los a desenvolver habilidades especiais, construir conhecimentos significativos e melhorar sua autoestima”, é necessário criar estratégias inovadoras, voltadas para a exploração do currículo; avaliação de desempenho do aluno; e para o trabalho coletivo dos professores na escola.

Para melhor representar a dinâmica a ser adotada, ao se pensar um ensino direcionado aos alunos com distorção Idade/Ano, as autoras elencam, em quatro princípios norteadores, as estratégias a serem desenvolvidas no efetivo trabalho docente, junto a esses estudantes. Essas estratégias são organizadas com vista às ações que auxiliem o trabalho docente no contexto escolar, conforme apresentadas no quadro 12.

Quadro 12- Estratégias para o trabalho com alunos em distorção Idade/Ano escolar

Assunto	Proposta
1. Organização do currículo escolar	i) implodir a seriação, adotar eixos temáticos e reorganizar o currículo; ii) evitar o fracionamento do tempo na grade horária pela adoção de aulas geminadas; e iii) ajustar o currículo a dimensões objetivas da realidade.
2. Desempenho do professor na sala de aula	i) reformar a relação ensino-aprendizagem, que considera o aluno uma tábula rasa; ii) propor estratégias de ensino, mediante trabalho em grupo, para tornar mais dinâmica a experiência de aprendizado do aluno, equilibrando-a com momentos de trabalhos individuais e de reflexão conjunta; iii) reforçar o domínio da linguagem para o desenvolvimento da comunicação dos alunos; iv) desenvolver o hábito do registro como estratégias para a aprendizagem, envolvendo a trilogia: entender, lembrar, registrar; v) buscar fontes diversas de informações, não vinculadas ao ano de seriação; vi) adotar fichas de atividades para subsidiar o trabalho dos alunos; e vii) capacitar o professor a desenvolver materiais didáticos com os alunos.
3. Avaliação de desempenho dos alunos.	i) definir alvos de aprendizagem, que devem incluir, simultaneamente, conteúdo e habilidade; ii) evitar a utilização de testes e adotar avaliações de desempenho; iii) montar o portfólio de aprendizagem do aluno; e iv) adotar a avaliação como uma prática de feedback ao processo ensino-aprendizagem, a fim de aprimorá-lo.
4. Trabalho coletivo dos professores na escola	i) promover troca de informações entre os professores, a respeito de como os alunos aprendem, a fim de ajustar percepções e adotar aquelas mais favoráveis à estimulação do desenvolvimento dos alunos; ii) planejar o desenvolvimento dos temas estimuladores da aprendizagem, a fim de oferecer aos alunos experiências globais; e iii) estabelecer horário-permanência do professor na jornada de trabalho, para que se dedique ao estudo, ao planejamento e ao aprimoramento do processo parapedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto de Parente e Lück (2004, p 22).

Compreende-se que por se tratar de um perfil de alunos que, no decorrer de sua trajetória escolar, vêm encontrando dificuldades em se apropriar do conhecimento, de forma a garantir o acompanhamento do fluxo normal da escola, esses princípios podem ajudar a dinâmica da sala de aula, contribuindo para a obtenção de bons resultados. Corroborando com essa hipótese, Sampaio (2000) compreende que a utilização de medidas pedagógicas diferenciadas daquelas que constituem o ensino regular contribuem para o sucesso dos alunos que estão em situação de atraso escolar.

Quando se pretende atuar para corrigir a trajetória de alunos multirrepetentes, busca-se interferir no processo ensino-aprendizagem, concebido como síntese de múltiplas relações implicadas no trabalho pedagógico, incluindo os conteúdos, a

organização didática, a atuação docente, o agrupamento dos alunos, a organização da escola; todas essas dimensões são alteradas, portanto, com a interferência sobre o processo ensino-aprendizagem. (SAMPAIO, 2000, p. 62)

Para ela, a intervenção pedagógica que defenda os alunos em situação de desvantagem escolar deve partir de premissas claras que envolvam o trabalho do professor, pois a intervenção deste “tem papel central na aprendizagem dos alunos, ao oferecer-lhes experiências culturais relevantes, necessárias à aprendizagem” (SAMPAIO, 2000, p. 62).

É nesta perspectiva que o Projeto de Correção de Fluxo Escolar procura alçar a autoestima do educando, a fim de elevar, conjuntamente, a sua aprendizagem. Para isso, estruturar o currículo e organizar o processo avaliativo, levando em conta o perfil, a trajetória do educando e o desempenho a ser atingido por ele, é importante para a obtenção de êxito nos resultados.

No Projeto Salto, a avaliação apresenta critérios claros, como frequência assídua; atividades realizadas; participação nos trabalhos em grupo; e contribuições para o enriquecimento da aula. Ou seja, o educando é avaliado de forma integral, com base nas potencialidades desenvolvidas. A partir disso, espera-se que a cultura da repetência dê passagem à cultura do sucesso e à regularização do fluxo escolar.

A aceleração da aprendizagem¹⁶, por meio das Classes de Aceleração, tornou-se um mecanismo de força para a melhoria do fluxo escolar na educação básica, sobretudo, no Ensino Fundamental:

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores. (SAMPAIO, 2000, p. 61)

Com isso, sabe-se que, diante de uma política de democratização da educação pública, o direito à escolarização não pode ser resumido ao acesso à matrícula e à oferta dos conhecimentos científicos. A permanência do estudante na escola e a

¹⁶ Instituído pelo MEC, em 1997, visando corrigir a distorção idade/série do fluxo escolar (SAMPAIO, 2000, p. 61).

qualidade do ensino ofertado são a “mola-mestra” para se garantir, além da oportunidade, a concretização da justiça equitativa no acesso aos bens intelectuais e culturais.

Entretanto, Tavares, Santos e Maciel (2016) fazem algumas observações em relação à eficácia do ensino nas escolas brasileiras, capazes de nos proporcionar uma reflexão quanto à necessidade de se repensar ações, que vão além da garantia do acesso escolar.

A realização educacional não se limita ao acesso à escola ou o tempo geral de escolarização. Importa converter este período, hoje de 04 a 17 anos, em permanência e aprendizagem. Infelizmente, nossa história social é marcada por funcionamentos ineficientes dos sistemas de ensino, que convertem muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluídos e, ainda assim, com baixa proporção de habilidades desenvolvidas. Uma das razões do baixo rendimento é a desistência de crianças e/ou suas famílias de dar prosseguimentos aos estudos, o que gera a evasão ou abandono. (TAVARES; SANTOS; MACIEL, 2016, p.75)

Neste sentido, refletir sobre o processo de educação para crianças e adolescentes em defasagem escolar significa pensar o seu processo de inclusão e os mecanismos que garantem a sua permanência na escola. Pois, segundo Menezes e Santos (2002, s/p), “muitos especialistas consideram que a distorção idade-Ano pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar e social dos estudantes em defasagem”.

Nessa abordagem, o fortalecimento dos escolares para o enfrentamento da desigualdade social e a luta da própria sociedade, frente às inequidades sociais, só serão possíveis quando a escola tiver consciência de seu papel político e de sua função como instituição transformadora.

Para tanto, é necessário desenvolver habilidades necessárias para a formação acadêmica, não apenas no campo da leitura, escrita e matemática, mas em todos os campos do saber, garantindo, assim, a efetiva participação do aluno no contexto social, por intermédio do uso autônomo da linguagem, e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Isso depende, entretanto, de ações de atores das demais esferas sociais, dentro da própria política, visto que a escola acessada pela grande maioria de estudantes, em situação de desequilíbrio idade/ano, é pública, dependendo exclusivamente das políticas públicas para a sua melhoria ou derrocada.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO - RECURSO DE BASE PARA SE CHEGAR A UM FIM

Nesta seção, é apresentada a metodologia utilizada durante a investigação do estudo de caso. Para autores como Yin (2015), o estudo de caso contribui para o conhecimento dos fenômenos individuais e grupais, sendo um deles a própria educação.

Um estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos (...), permite que os investigadores foquem um "caso" e retenham uma perspectiva holística e do mundo real - como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, (...) o desempenho escolar [...]. (YIN, 2015, p. 04)

Este estudo de caso se justifica pela necessidade de entender os fenômenos que implicam o insucesso de uma política pública educacional e pela busca por mecanismos que possam contribuir para a obtenção de melhores resultados junto a esta política.

Para a escrita do capítulo 1 deste estudo de caso, foi feita pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisadora teve acesso a documentos da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO, sendo eles: Proposta Técnica e Pedagógica para implementação das Metodologia Telessala; gráficos e quadros com número de matrículas, índices de abandono, aprovação e reprovação; Portarias que regulamentam a Implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas Classes de Aceleração da Aprendizagem (CAA). No âmbito escolar, teve-se acesso às Fichas de matrículas; Atas de resultado final; Pastas individuais dos alunos; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar entre outros documentos referentes a projetos, planejamentos e quadros de funcionários. Todos os documentos foram cuidadosamente analisados.

Para a escrita do segundo capítulo, o levantamento de dados necessários à pesquisa foi realizado na Secretaria Estadual de Educação e na Instituição Escolar, em um período de tempo acordado com a Coordenadora Estadual do Projeto e com os Gestores da Escola, procedimento imprescindível para a organização da coleta de informações.

2.2.1 Tipo de Pesquisa

Neste trabalho, foram realizados três tipos de pesquisa: a bibliográfica; a documental; e a pesquisa de campo. Inicialmente, foi feita a pesquisa bibliográfica, que deu suporte ao levantamento dos assuntos tratados no primeiro capítulo e ao referencial teórico que nortearão a análise dos dados. Além disso, o estudo documental trouxe informações relacionadas ao problema de pesquisa. Por fim, pesquisa de campo, instrumento de coleta de dados para análise, subsidiou a identificação e compreensão dos fenômenos que compõem o caso de gestão em estudo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que exige procedimento analítico, responsável por estabelecer relação entre as informações da pesquisa documental e de campo. Entretanto, foram utilizados também dados quantitativos e documentais, dando maior objetividade e precisão ao estudo. Podemos citar, por exemplo, a análise estatística dos dados oficiais, que evidencia os índices de rendimento, como reprovação, abandono e evasão de dois grupos de alunos matriculados no Ensino Médio regular. Para a coleta de dados, junto aos atores envolvidos nos resultados do Projeto, foram utilizadas duas técnicas: a entrevista e o questionário.

2.2.2 Amostra e População

A entrevista foi utilizada em duas esferas, na Secretaria Estadual de Educação e na Escola Raimundo Euclides Barbosa. A primeira, enquanto mantenedora e gestora do projeto; a segunda, enquanto gestora.

Para obter informações junto à SEDUC, a entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2018, sendo ela feita com Coordenadoras Estadual do Projeto Salto que atuaram no período entre 2013 e 2016. A entrevista tinha o objetivo de adquirir informações importantes sobre a implementação, monitoramento e acompanhamento, por parte da Coordenação Estadual, às Coordenadorias Regionais de Educação e às Escolas que oferecem o Projeto.

No contexto Escolar, a entrevista foi realizada no período de 26 de outubro a 05 de novembro de 2018, junto a 1 Gestor Escolar, 1 Supervisora Escolar, 2 Professoras que atuaram no Projeto de Correção de Fluxo e 2 professoras que

atuaram, junto aos estudantes do Projeto, no Ensino Médio Regular. Ao selecionar a Gestão Escolar e a Supervisão Escolar, responsáveis pela implementação e acompanhamento, procurou-se levantar informações sobre os recursos previstos e oferecidos às questões estruturais e pedagógicas, tanto na sala de aula, como fora dela. Além disso, por meio das entrevistas com as professoras, buscou-se levantar informações sobre as suas ações pedagógicas e sobre as variáveis que influenciam o desempenho dos alunos durante a vigência do projeto.

Em relação aos alunos, foram entregues 25 questionários, abrangendo egressos da 1ª (2013/2014) e da 2ª etapa (2015/2016) do Projeto Salto, aplicados no período de 26 de outubro a 01 de novembro de 2018, tendo sido respondidos 21 questionários. Neste caso, o questionário tem como objetivo levantar informações acerca das perspectivas iniciais (ocorrências para seu ingresso, possibilidades de opção) e percepções (sentimentos) finais em relação ao projeto. Por fim, buscou-se entender as concepções gerais sobre a dinâmica da metodologia utilizada, além de suas dificuldades e ganhos dessa modalidade de ensino.

2.2.3 Etapas da Pesquisa

Com as entrevistas, os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de evidenciar as suas percepções e concepções a respeito da Metodologia e demais aspectos que se relacionam ao Projeto, assim como as causas que possam ter comprometido o desenvolvimento integral das ações e, ainda os fenômenos (positivos e/ou negativos) que implicaram nos resultados expostos no primeiro capítulo desta pesquisa.

As entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou ações. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência. (YIN, 2015, p.1178)

Por ser um dos meios mais importantes para aquisição de informação para o estudo de caso, a entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, uma vez que por meio dela, é possível entender percepções, opiniões e pontos essenciais sobre os eventos ocorridos. Em outro aspecto, a entrevista permitiu

a interação dialógica entre pesquisador e colaborador, pois, como definida por Gil (2002b), trata-se da

[...] técnica em que o pesquisador se apresenta ao pesquisado e formula-lhe perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, pois, uma técnica de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra apresenta-se como fonte de informação. (GIL, 2002b, p. 145)

Nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, por se tratar de um instrumento relativamente aberto, responsável por dar mais flexibilidade às respostas, permitindo maior exploração sobre o assunto, através de perguntas complementares que surgem durante o diálogo.

2.2.4 Coleta e Tratamento dos Dados

Para a utilização do questionário, foram elaboradas questões que permitiram a exploração dos problemas levantados no primeiro capítulo, sendo elas direcionadas aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular, oriundos do Projeto Salto. Nesta pesquisa, foi utilizado o questionário autoaplicado, por possibilitar maior flexibilidade; e semiaberto, por garantir maiores detalhes nas informações.

Para Gil (2002b, p. 137), o questionário leva algumas vantagens, em relação a outras técnicas de coleta de dados, como: anonimato das respostas; isenta os pesquisados de influências do entrevistador; e favorece a tabulação e análise dos dados.

Para a escolha e organização dos assuntos a serem investigados nas entrevistas e nos questionários, foram utilizados os princípios metodológicos do Projeto Salto, por meio da Metodologia Telessala; as normas estabelecidas pelas Portarias nº 238/2014 e nº 3.736/2015 (RONDÔNIA, 2014; 2015) e os resultados obtidos na pesquisa documental utilizados no capítulo 1.

Desta forma, com base no objetivo proposto pela metodologia e nas normas estabelecidas pelas Portarias, definiu-se o foco a ser discutido, possibilitando à pesquisadora a obtenção de uma visão global sobre a implementação do Projeto na escola. Nesse sentido, foi possível entender as expectativas, dificuldades e frustrações dos integrantes da equipe escolar.

As técnicas de entrevistas e questionários foram elaboradas e organizadas, de forma a contribuir para a identificação dos pontos que colaboraram para que os resultados do Projeto de Correção de Fluxo Escolar do Ensino Fundamental/Salto tenham sido insatisfatórios.

Na próxima seção, são apresentadas as análises, com base nos resultados obtidos na Secretaria Estadual de Educação e na EEEFEM Raimundo Euclides Barbosa, a partir de dados fornecidos por meio de entrevistas com as Coordenadoras Estadual do Projeto Salto, da Direção Escolar e da Supervisão escolar e dos dados fornecidos por meio de questionários aplicados aos estudantes egressos do Projeto Salto em 2014 e 2016. Estas análises têm como foco os aspectos da Gestão, além dos relacionados ao Projeto e à Metodologia. Além disso, também foram consideradas as questões relacionadas ao perfil e atuação dos professores e dos estudantes, bem como os impasses e dificuldades vivenciadas durante a implementação do Projeto e durante o período de escolarização dos estudantes egressos no Ensino Médio.

2.3 CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A REALIDADE OBSERVADA NA ESCOLA RAIMUNDO EUCLIDES BARBOSA

Em se tratando da correlação de fluxo escolar, é importante apresentar a realidade da Escola Raimundo Euclides Barbosa. Nesse sentido, procurou-se analisar o Projeto de Correção de Fluxo Escolar/SALTO, dos Anos Finais do Ensino Fundamental; além de identificar as dificuldades existente nos estudos.

Outro aspecto observado, e de grande importância para este estudo, refere-se ao aumento do número de alunos em distorção Idade/Ano escolar, durante o período em que houve a implementação do Projeto de Correção de Fluxo. Na tentativa de entender esse fenômeno, buscou-se, ainda, verificar quais fatores desencadeiam essa realidade. Para tanto, procurou-se identificar se o Projeto implantado pela escola tem contribuído para atrair o interesse do aluno, assim como entender se os procedimentos adotados pelo programa têm colaborado para sanar as dificuldades apresentadas por ele no processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos são importantes, uma vez que um ambiente escolar não atrativo, aliado à desestrutura familiar, pode desencadear o processo de abandono nas escolas e, conseqüentemente, aumentar os índices de distorção.

A pesquisa foi direcionada aos atores envolvidos em duas etapas do

Projeto: a 1ª Etapa, de 2013/2014; e a 2ª Etapa, de 2015/2016. Foram entregues 25 questionários aos alunos, tendo-se um retorno de 21 questionários respondidos. As entrevistas ocorreram no período de 26 de outubro a 05 de novembro de 2018, tendo como eixos a Gestão, a Docência, os Estudantes, o Projeto e a Metodologia.

Para efeito de análise dos dados coletados durante as entrevistas e, na busca de manter sigilo quanto a identificação dos entrevistados, serão utilizados siglas para denominá-los, conforme o seguinte: No âmbito da Gestão, as Coordenadoras Estadual do Projeto, são reconhecidas aqui como CEP; o Diretor da Escola de referência, identificado como DE; e a Supervisora Escolar do Salto na escola, identificada como SES. No âmbito da Docência, A Professora do Projeto Salto entre 2013 e 2016 é identificada como PPS1; a Professora do Projeto Salto entre 2015 e 2016, identificada como PPS2; a Professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio Regular, identificada como PER1 e a Professora de Matemática no Ensino Médio Regular PER2

A seguir, para contextualizar os dados coletados, apresentamos os eixos centrais do que foi levantado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Euclides Barbosa, no município de Pimenta Bueno/RO.

2.3.1 Aspectos da Gestão e do Suporte Pedagógico

A participação do gestor no desenvolvimento de projetos fica condicionada à implantação, monitoramento e avaliação. Nesse sentido, ele não se apresenta apenas enquanto líder, sendo responsável também por conservar a harmonia, alinhamento e articulação das atividades, junto à comunidade escolar.

Esse aspecto relacional não se concentra apenas nas atribuições do gestor escolar, mas em todo contexto educacional, seja ele escolar, regional ou estadual. Pois, tratando-se de um projeto a nível estadual, faz-se necessária uma gestão em rede, capaz de garantir harmonia e sintonia entre seus colaboradores, a fim de estendê-las aos seus educandos. Este aspecto não foi garantido no desenho do Projeto do Salto e, por esta razão não houve monitoramento por parte da Coordenação Estadual do Projeto, como bem observado nas falas da Coordenadora Estadual e da Supervisora Escolar.

Seria necessário haver esse monitoramento pedagógico por parte da nossa coordenação. Enquanto coordenadoras, nós fizemos uma coordenação de logística, de acompanhamento e articulação com os articuladores do projeto salto, mas nós não tínhamos como nos deslocar da secretaria de educação para estarmos lá, *in loco*. Acredito que deveria ter acontecido esses momentos, para que o desenvolvimento fosse melhor, mais eficaz. (CEP, em 31 de outubro de 2018).

A Coordenação Estadual, o acompanhamento era a mais a nível de instrumentais online, a gente mandava para CRE e a CRE mandava para lá. Visita mesmo, que eu recebi, aqui, foi só esse ano. Em nenhum outro momento. Do tempo que eu estou na coordenação, eu nunca recebi. Nós tínhamos os seminários em Porto Velho, em cada período de formação, ficávamos uma semana. Nós tínhamos como ouvir algumas palestras e como trazer alguma coisa para ver aonde é que estávamos errando aqui. Eu acho que teria que ter tido a visita *in loco*. (SES, em 05 de novembro de 2018)

Percebe-se que não houve sincronia entre o desenvolvimento das atividades em sala de aula e o monitoramento pedagógico por parte da SEDUC. Com isso, houve incompatibilidade na articulação entre aqueles que planejaram as ações e os que as executaram, o que pode ter comprometido a participação efetiva de gestores, professores, supervisores e demais atores que transitam nesse projeto.

Em função disso, a pesquisa evidencia o consenso entre os entrevistados sobre a necessidade de haver mais participação dentre os setores, para que não haja divergências nos objetivos propostos, e, principalmente, que haja um monitoramento *in loco* por parte da SEDUC, pois, segundo constatado, o acompanhamento pedagógico e o monitoramento ocorreram de forma diferente entre as duas etapas, embora seja realizado sob a orientação da equipe da Fundação Roberto Marinho.

Um outro indicativo da necessidade de aprimoramento relacional está presente nas vozes dos entrevistados. A Coordenadora Estadual do Projeto, ao ser questionada se a Coordenação estadual proporcionou à gestão escolar momento de acesso a todas as informações necessárias para a implantação e implementação do Projeto Salto na escola, relata que

[...] sempre no início de implantação de trabalhos ou projetos desenvolvidos, há uma certa dificuldade, mas dentro da proposta do projeto Salto, havia um momento de contato com os profissionais, com os gestores escolares, para que eles recebessem essas informações e estivessem repassando, dentro de suas escolas, para suas equipes, que estariam envolvidas dentro da proposta do trabalho". (CEP, em 31 de outubro de 2018)

Comumente, há uma certa dificuldade em mobilizar os gestores sobre novos projetos a serem implantados. No entanto, em relação a este projeto, especificamente, houve momentos destinados a este fim, tanto por parte da Coordenação estadual, quanto por parte da Coordenadoria Regional, o que pode ser observado na fala do gestor escolar. Este reconhece que a Coordenadoria Regional de Educação desenvolveu ações que promoviam a integração dos gestores ao Projeto Salto, assim como buscou sensibilizá-los para a recepção e o provimento das necessidades técnicas e humanas do projeto.

[...] houve reunião, aqui na jurisdição, com a coordenadora, na época, regional, com intuito de divulgar o projeto. Posteriormente, houve encontros em Porto Velho, para sensibilizar os gestores e depois formação dos professores. Houve reuniões periódicas, aqui, nesse município, para a implantação do mesmo. (DE, em 06 novembro de 2018)

Entretanto, em relação ao acompanhamento do projeto em epígrafe, as respostas do gestor contrastam com as dos demais entrevistados. Há, inclusive, a interpretação de que inexistiu receptividade desse trabalho por parte da gestão, tanto na fala da SES, quanto da PPS 2. Nesse sentido, retomamos a proposta da Metodologia Telessala (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO s/d, p.5), na afirmação de que, além das especificidades do professor como mediador, o papel dos supervisores, articuladores e gestores é definidor. Em outras palavras, o trabalho em equipe deve estar intrinsecamente alinhado à condução dos movimentos pedagógicos de sala de aula, a fim de que a metodologia alcance os resultados propostos.

Para Ferreira (2004, p.20), “a Gestão escolar exige um profissional capaz de garantir a qualidade que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação e a formação humana”. Isto posto, entende-se que para que haja uma boa gestão, é necessário que haja um monitoramento capaz de evidenciar o processo de implementação e previsão de seus possíveis resultados, principalmente os indesejáveis, para que, a partir de então, busque-se alternativas para as possíveis soluções.

A composição do perfil democrático de uma escola estabelece uma circularidade que alinha direção, supervisão/orientação, professores e escolares. O início e o fim do círculo demonstram bem o envolvimento dos segmentos dessa

circularidade para se promover o relacionamento ideal no processo de ensino e aprendizagem.

É notório que a aproximação entre gestor e supervisão são elos fortes nesse movimento educativo. Nesse sentido, a supervisora escolar do Projeto Salto destaca que somente após a sua inclusão na função, passou-se a ter conhecimento sobre a proporção do trabalho a ser realizado. Observe-se um trecho da fala da supervisora:

Quando eu assumi o projeto, ele já estava há mais de um ano em andamento... Só que depois que eu estava atuando, que eu estava indo às formações, eu percebi que precisaria que a direção tivesse maior envolvimento e participasse das formações junto comigo, tendo em vista o nível de dificuldades que é continuar, dar procedimento a um projeto como esse. (SES, em 05 de novembro de 2018)

Ao compararmos os relatos anteriores com os dos professores, fica evidente que não há sintonia. Enquanto um dos professores do Salto alega que não houve suporte por parte da gestão, outro afirma ser essa uma ação espontânea, mesmo sem estar prevista em certas ocasiões. Neste mesmo sentido, os docentes do ensino regular também apresentam contradições, uma vez que havia relatos positivos e outros frustrados, que abordavam falta de apoio, de interdisciplinaridade e participação de muitos atores. Tais discrepâncias nas informações traduzem a ineficácia dos pontos de consolidação do trabalho docente e demonstram a fragilidade desses pontos, refletida diretamente no envolvimento dos estudantes com o projeto e também nos resultados alcançados por eles.

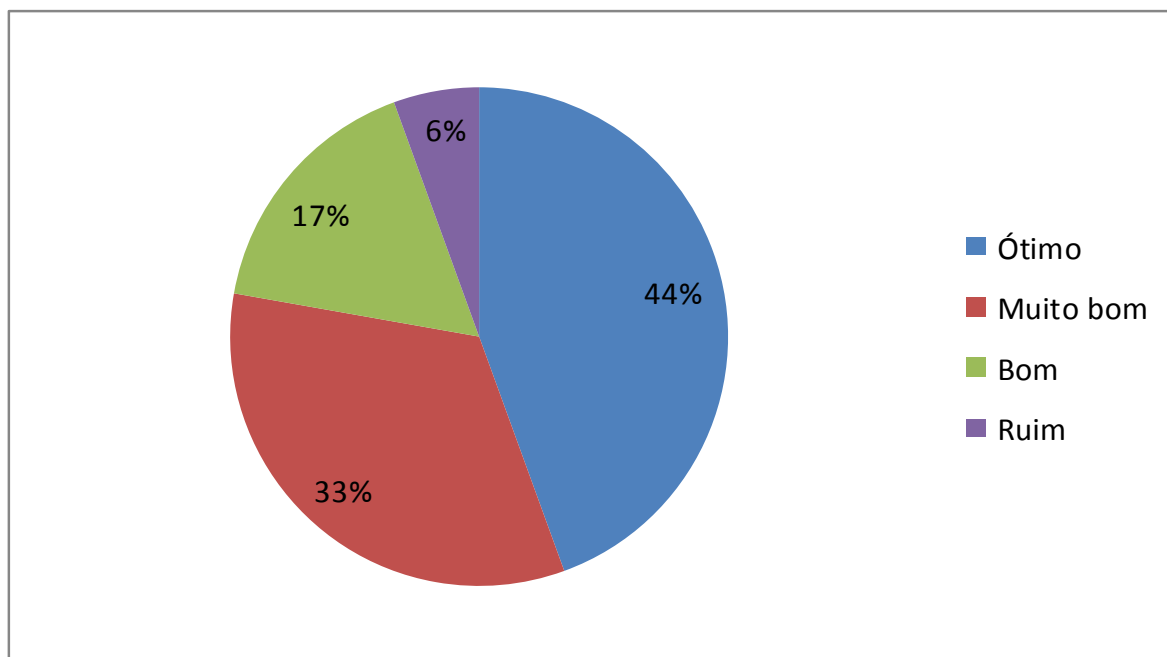
Um dos aspectos mais notáveis no gestor escolar é tê-lo como mediador de ações harmoniosas no processo ensino e aprendizagem. Segundo Abrúcio (2010), o gestor:

tem de aliar quatro tipos de competências: conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão. (p.252)

Com base nos aspectos acima descritos, buscou-se compreender o grau de relacionamento interpessoal inerente aos desafios da gestão, na relação de autonomia e responsabilização pela aprendizagem, no que diz respeito a alunos como o do Projeto Salto.

Nessa relação, é fundamental obter a empatia de todos e de gozar do prestígio de seus discentes, para que assim aportem, de forma positiva, para a inserção de programas, projetos, ações e planos. E é sobre essa capacidade relacional que apresentamos o Gráfico 7 a seguir, que trata do relacionamento entre a direção escolar e os alunos do Projeto Salto.

Gráfico 7 - O relacionamento da direção com os alunos do Projeto Salto



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Gráfico 7 nos mostrou que o relacionamento da direção com os alunos do Projeto Salto foi ótimo para 44% dos entrevistados; muito bom para 33%; bom para 17% e ruim para 6%. Nesse sentido, observando as atividades intrínsecas do gestor frente aos desafios encontrados no âmbito escolar, no tocante ao Projeto Salto. Percebemos que no relacionamento interpessoal dessa escola, o gestor tem uma convivência, segundo a pesquisa, harmoniosa.

No Gráfico 7, em relação à convivência da direção com os escolares da turma, houve o seguinte resultado: 44% avaliam como ótimo, e 33% avaliam como muito bom. Esse dado nos leva a compreender que, para os estudantes, a ausência do contato direto dos gestores com a turma representou fator positivo, uma vez que em experiências anteriores, houve situação de conflito. Esse entendimento é perceptível nas falas do gestor, ao longo da entrevista, que salientam indisciplina como característica dos estudantes das turmas do projeto.

Neste aspecto, uma das falhas da Gestão Escolar, observado durante a pesquisa, relaciona-se à seleção de alunos com problemas de indisciplina, para composição das turmas, sem levar em conta os objetivos do Projeto. O fundamento do projeto é o de assistir pontualmente os alunos com distorção idade-ano escolar e, embora a escola tenha um grande número de estudantes em defasagem escolar, os esse aspecto não foi levado em consideração no momento de seleção, o que provocou problemas de relacionamento e no processo de ensino e aprendizagem.

Eles davam prioridade para aqueles que tinham dificuldade de comportamento, de disciplina. Eram pegos os alunos mais problemáticos. Colocavam tudo dentro de uma sala de aula. Não era questão de aprendizagem, porque muitos alunos que eu tive da primeira turma, (...) eram excelentes em matemática, só que eles não tinham disciplina. Eles eram muito bons em português, só que eles não tinham disciplina. Eles tinham condições de passar, tranquilamente, no regular. Só que o problema deles não era a aprendizagem, era a disciplina e é até hoje. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

O papel do gestor, para a funcionalidade do projeto, deve estar alinhado à concepção de democratização da escola. Não é condizente, com uma escola que se proponha democrática, que haja o estigma de grupos de estudantes. É importante entender que a gestão escolar deve zelar para que haja uma relação harmoniosa da comunidade escolar. Para tanto, é necessário tratar com equidade os escolares, independentemente dos grupos a que pertençam ou às condições de ingresso nos domínios da escola. Este é o ponto de equilíbrio do postulado freiriano, quando descreve “uma educação que liberte, não se adapte, domestique ou subjogue” (FREIRE, 2006, p. 45).

Parente e Lück (2004) nos fazem refletir se, mesmo com o passar do tempo, a escola democrática das últimas três décadas não traz ainda um modelo de educação segregador, focada na repetência e na retenção, utilizando-se de um modelo rígido e tradicional, que estigmatiza o estudante, por meio de atribuições de “indisciplina” e “comportamento inadequado”. Essa realidade contrasta com a escola do acolhimento, que promova a aquisição não somente de patrimônio cultural, mas também humanizado, condizente com a proposta pedagógica do projeto Salto.

Entendemos que seja fundamental que a gestão providencie, de forma antecipada e efetiva à equipe escolar (supervisores, orientadores educacionais, professores, pais e comunidade escolar), acesso a todas informações pertinentes do

Projeto Salto. Essa ação prévia é essencial para o entendimento da abrangência do projeto a ser implantado e implementado. Nesse caso, analisando os pressupostos aqui discorridos, há pontos divergentes a serem redimensionados e reorganizados, de forma que o suporte técnico pedagógico possa se alinhar com os aspectos essenciais da gestão.

Há, no entanto, a necessidade de aprimoramento técnico/pedagógico, para que esse seja uma liderança, não tão somente no aspecto empático com seus discentes, mas também ao designar tarefas e, principalmente, ao mediar ações pontuais. Para tanto, é fundamental assegurar a todos a estrutura necessária para a consecução das ações planejadas, desde os setores administrativos, didáticos, até a aprendizagem do aluno.

A seguir, apresentamos os aspectos do projeto e da metodologia adotada. Nesta análise, é contextualizada a metodologia utilizada para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do referido projeto, assim como apresentada a percepção do aluno sobre o conteúdo empregado.

2.3.2 Aspectos do Projeto e da Metodologia

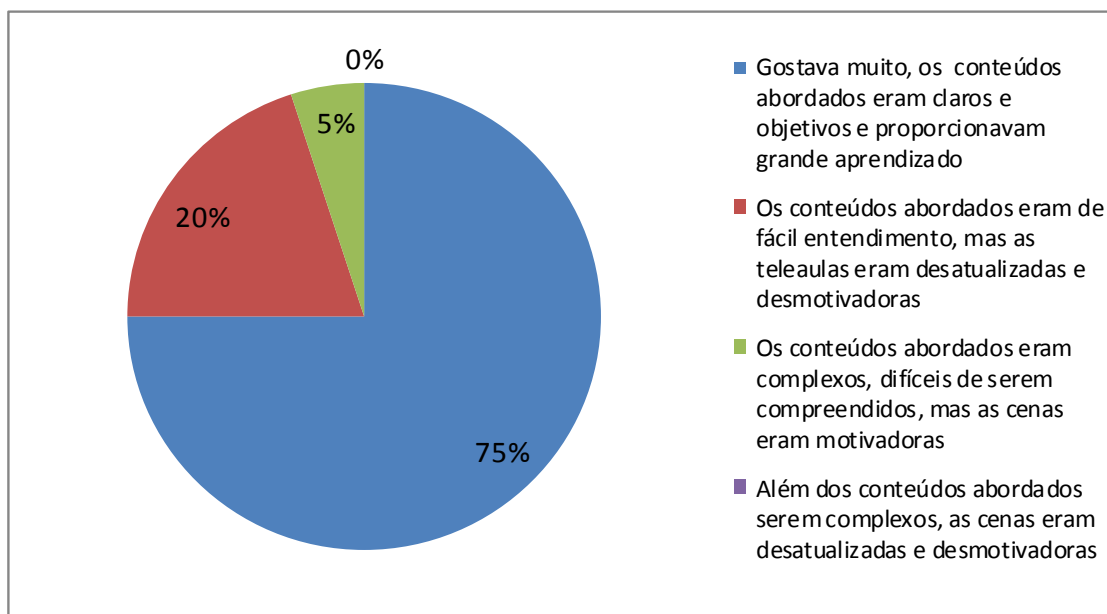
Um projeto com a proposta de realinhamento educacional necessita que sua metodologia seja capaz de ofertar condições, aos docentes, para que eles possam conduzir essa população escolar, em condições educacionais vulneráveis, a se engajar como atores co-responsáveis por seu sucesso escolar. Para isso, além dos aspectos relacionados à metodologia, o projeto é estruturado no tempo e no espaço adequados ao cumprimento das ações previstas.

A fim de se obter resultados positivos na aprendizagem e maior permanência dos estudantes nas salas de aula, a Metodologia Telessala™ vincula, às suas peculiaridades, aspectos como: uso de material didático (livros didáticos e tele aulas) específicos; prevê flexibilidade (planejamento participativo de ações que atendem às realidades locais); formações semestrais para professores, geridas pela FRM, com vistas à mudanças nas práticas docentes.

Para melhores informações acerca dos resultados obtidos no Projeto, por meio da Metodologia Telessala™, buscou-se, junto aos estudantes, professores e gestores, respostas para questões sobre os recursos didáticos utilizados e as ações desenvolvidas durante a implementação do Projeto. No que se refere aos conteúdos utilizados nas

teleaulas, apresenta-se, no gráfico 8, as respostas dos alunos entrevistados.

Gráfico 8 – Consideração dos alunos sobre os conteúdos das teleaulas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No gráfico 8, quando questionados sobre como consideravam as teleaulas, as respostas dos entrevistados mostraram que: 75% gostava muito, os conteúdos abordados eram claros e objetivos e proporcionavam grande aprendizado; para 20%, os conteúdos abordados eram de fácil entendimento, mas as teleaulas eram desatualizadas e desmotivadoras; e por fim, para 5%, os conteúdos abordados eram complexos, difíceis de serem compreendidos, mas as cenas eram motivadoras.

Percebe-se assim, que a maioria teve uma visão positiva dos conteúdos trabalhados, uma vez que para 75%, houve condições de aprendizados. Contudo, para 20%, o material desatualizado causa desânimo, o que é um sinal de alerta para professor, gestor e coordenador do projeto sobre a necessidade de revisão desses suportes.

A avaliação positiva da maioria dos estudantes é contraproducente aos que apontam o material como obsoleto. A análise feita por essa minoria coaduna com a observância da PPS2, ao avaliar que o livro de Língua Portuguesa apresenta desacordo, inclusive, com a revisão ortográfica de 2009. Além disso, foi pontuado que o livro de Matemática é passível de ajustes e complementação com questões mais adequadas à turma, observação com a qual a PER2 concorda. A PPS2 destaca, ainda, a necessidade de atualização de dados em Geografia e Ciências.

Nesse sentido, é necessário salientar que o material didático-pedagógico, especialmente os livros e os DVDs, além de terem sido elaborados no início da década de 1990 (GUIMARAES, 2013, p.9), o que corresponde a quase trinta anos, não foram pensados e/ou idealizados para estudantes com o perfil das turmas do Salto ou turmas correspondentes ao Salto e sim para atender ao público adulto matriculado em escolas de EJA ou escolas regulares que mantêm turmas de EJA.

Para exemplificar a distância entre o material didático e a vida dos estudantes do projeto, é possível citar o próprio manual de Língua Portuguesa, que tem como mote a estrutura de uma fábrica, estando todos os temas voltados para a funcionalidade desse universo. Além disso, os textos são breves, fato que condiz com a observação da PPR1, ao relatar que os estudantes, já no Ensino Médio, apresentavam dificuldades de leitura e tinham produções textuais curtas.

A formatação da Metodologia Telessala™ está vinculada aos livros impressos da Fundação Roberto Marinho, aqui brevemente descritos, e ao uso das teleaulas. Assim, devido à necessidade de cumprimento dos cronogramas das aulas, não é possível a inclusão de novos materiais. Dependendo da formação do professor¹⁷, por não conhecer outros materiais, torna-se impensável substituir a abordagem de conteúdos dos livros do Salto por publicações atualizadas.

Essa discrepância didático-pedagógica é conflitante com o pensamento freiriano, que defende “que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem (...)” (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 44). Estabelece-se, assim, uma escola que segrega, visto que as “zonas felizes” da cidade estão na sala de aula ao lado.

Para as professoras envolvidas no Projeto Salto, não é perceptível que o material didático esteja desajustado das propostas do próprio projeto, que objetivam uma educação motivadora e contextualizada ao universo dos escolares. Ambos os professores conceituam tais materiais como bons. Com algumas ressalvas, a PPS1 reconhece que, apesar disso:

[...] tem que fazer algumas adaptações, mas eles são bons. Tem, assim, o essencial. Se você se dedicar mesmo, tem o essencial para o próximo passo. O material pode continuar sendo utilizado. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

¹⁷ A prioridade é para que os mediadores do Salto tenham formação em Pedagogia Séries Iniciais e não nas áreas específicas.

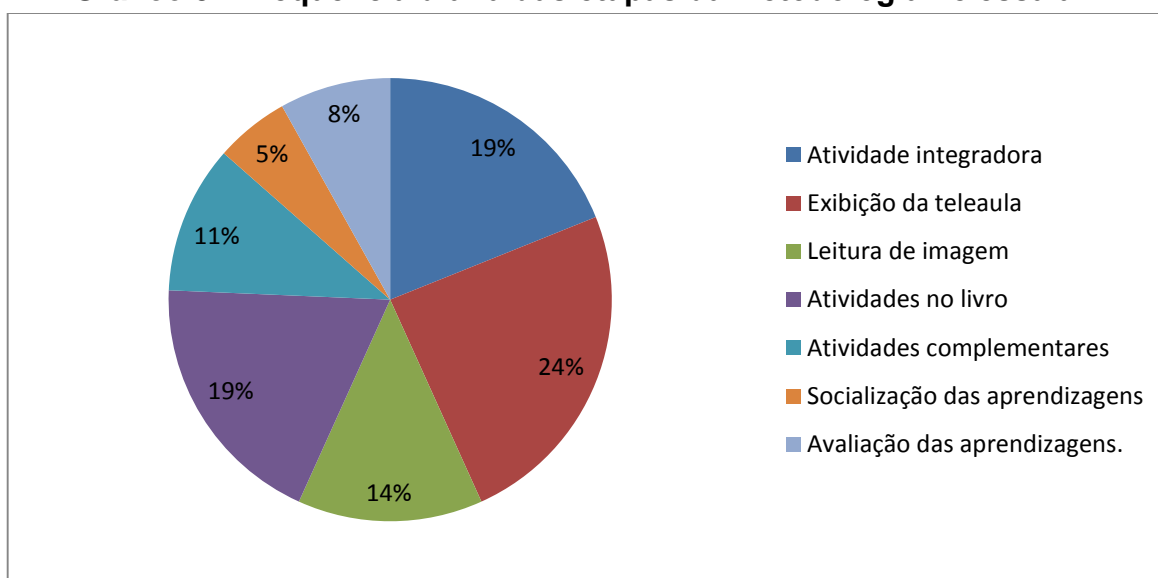
Enquanto isso, na avaliação da segunda professora, a mesma declara que os materiais:

[...] são bons. Com alguma defasagem, algumas palavras, os vídeos são bem antigos. Até os alunos achavam engraçadas determinadas roupas... realmente era um material bem antigo. E alguns dados que já tinham passado por uma mudança... algumas coisas que eram bem ultrapassadas, mas era um material bom. Em Língua Portuguesa, também, na reforma ortográfica, havia várias coisas que tinha mudado. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Tais proposições podem ser analisadas à luz do olhar do professor que, por possuir uma formação acadêmica e um universo de leitura mais amplo que o do estudante usuário dos recursos em questão, é capaz de extrair do material o que é competente ao ganho de capital cultural e complementar, com outras leituras, as lacunas ali presentes. Assim, deixa-se de considerar que esse grupo de escolares tem nos materiais didáticos sua maior, ou única, fonte de leitura teórica.

Outro ponto que pode contribuir com a permanência, ou não, dos estudantes no ambiente escolar, é o desenvolvimento das atividades em sala de aula, previstas pela Metodologia Telessala™. A dinâmica do trabalho em sala de aula está estruturada em oito atividades a serem desenvolvidas diariamente. Com o Gráfico 9, pode-se observar a concepção dos alunos acerca dessa rotina.

Gráfico 9 - Frequência diária das etapas da Metodologia Telessala™

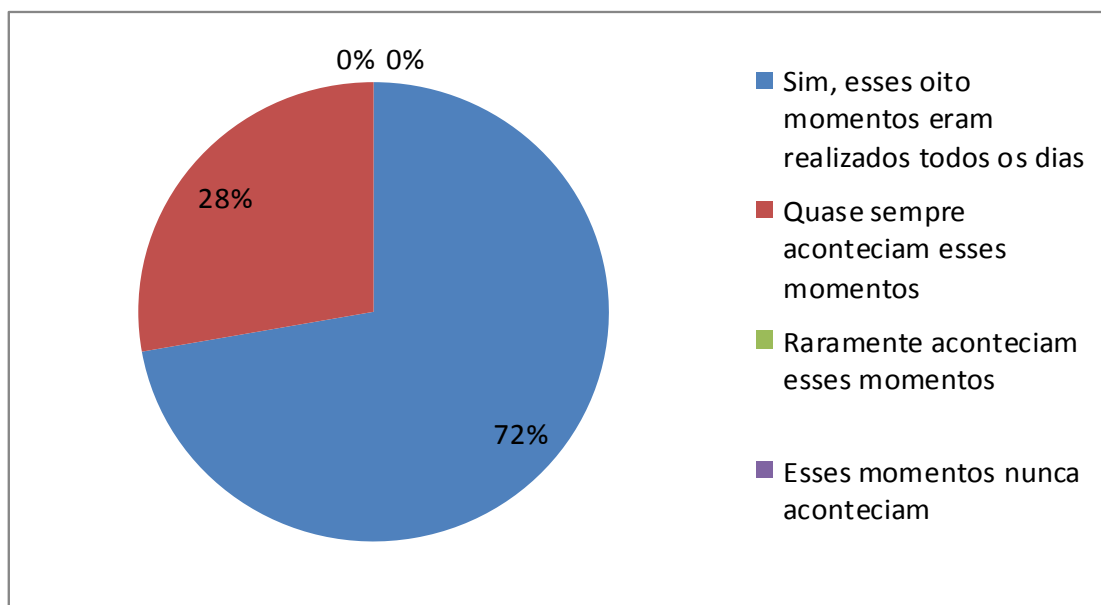


Fonte: Elaborado pela autora.

Ao descrever a rotina da sala de aula, 24% citam maior frequência nas exposições de tele aulas; enquanto 19% apontam igualmente as atividades integradoras e atividades no livro; 14%, leitura de imagem; 11%, atividades complementares; 8%, avaliação das aprendizagens; e 5%, socialização das aprendizagens. Esses resultados confirmam a importância da tele aula para a prática pedagógica do professor. Entretanto, a socialização da aprendizagem, que consiste na troca de experiência e conhecimento, tornou-se uma estratégia pouco utilizada.

Com o objetivo de entender mais profundamente esses fenômenos, optou-se por trazer um questionamento capaz de aprofundar e contrastar as informações apresentadas no gráfico 9. No gráfico 10 está ilustrado o percentual de contentamento dos alunos, referente ao desenvolvimento das oito etapas do trabalho pedagógico diário.

Gráfico 10 – Realização das 8 (oito) etapas da Metodologia a serem desenvolvidas diariamente pelos alunos, com orientação da professora



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 10, o questionamento se relaciona ao fato de a Metodologia prever 8 (oito) etapas do trabalho pedagógico, que devem ser desenvolvidas diariamente pelos alunos, com orientação da professora. As respostas mostraram que 72% dos estudantes entrevistados confirmaram que esses oito momentos eram realizados todos os dias; enquanto 28% afirmaram que quase sempre aconteciam esses momentos.

O resultado exposto no gráfico 10 contrasta com as respostas das professoras do Projeto. PPS1 destaca que não era possível seguir a metodologia como programado. Ela afirma que:

Sempre fica algo para o outro dia. Não se consegue trabalhar todas as etapas. Porque, por exemplo, são duas horas; às vezes, você perde muito tempo na explicação da teleaula. Você faz o momento inicial da socialização, você cria uma problematização e você passa a teleaula; no retorno da teleaula, às vezes, você perde mais de uma hora na explicação, por eles não terem uma base anterior. Então, você tem que retomar conteúdos lá atrás, para que eles entendam. Fica sempre a avaliação, sempre alguma coisa fica para o começo da outra aula. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Quando da resposta de PPS2, confirmamos as dificuldades encontradas para se efetivar com êxito o programado. Ela relata que existem condicionantes que fogem à pretensão prévia do projeto.

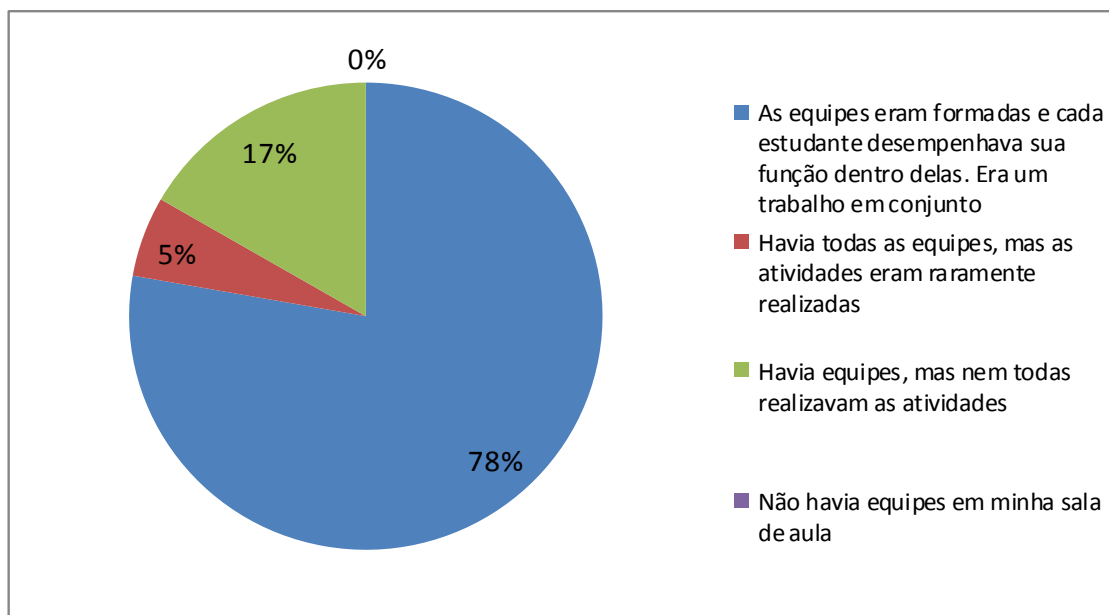
Às vezes, a demora em determinadas coisas, justamente pela falta deles se concentrarem e trabalhar essa questão do tempo, (...), era meio complicado; mas, na maioria das vezes, era feito, basicamente, a problematização, a dinâmica nem todo dia a gente fazia, principalmente com a equipe de motivação, mas era feito uma pequena dinâmica; problematização, sempre!. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Para o auxiliar o professor no desenvolvimento dessas atividades, a Metodologia Telessala™ conta com a formação de quatro equipes: Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação, voltadas à organização, execução, registro, avaliação, entre outras tarefas, durante as aulas.

Em se tratando da dinâmica dessas equipes na realização dos trabalhos, as docentes são enfáticas, ao assegurarem que “não funciona”. PPS1 discorre que “as únicas equipes que funcionavam, mais ou menos, era a equipe de avaliação, e a equipe de coordenação que auxiliava na sala”. PPS2 afirma que: “não funcionavam diariamente”. Mas que, “pelo menos uma vez por semana, no mínimo, as equipes faziam e desenvolviam algum trabalho”, citando como exemplo, a equipe de socialização.

Para obter informações O gráfico 11 demonstra a percepção dos estudantes quanto à formação das equipes pré-estabelecidas.

Gráfico 11 - Formação e dinâmica das equipes previstas na Metodologia Telessala™



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 11 ilustra a formação e dinâmica das equipes: Equipe de Socialização, Equipe de Coordenação, Equipe de Síntese e Equipe de Avaliação. Em relação à realidade da turma, as respostas dos entrevistados foram: para 78%, as equipes eram formadas e cada estudante desempenhava a sua função dentro delas. Era um trabalho em conjunto; para 17%, havia equipes, mas nem todas realizavam as atividades. Por fim, para 5%, havia todas as equipes, mas as atividades eram raramente realizadas.

Apesar de os entrevistados afirmarem, em sua maioria, o nivelamento entre a proposta e a conquista pedagógica da formação de equipes, noutros pontos da entrevista, tais afirmações destoam entre si, visto que o objetivo do trabalho em equipes é a extensão dessas ações no cotidiano extraescolar. Nesse sentido, a afirmação das professoras é contundente, quanto à não realização das atividades intra e extraescolares propostas para cada equipe.

A formulação das equipes possui a finalidade de inserção, em situações reais, nos domínios escolares, que são também contexto social, real, da vida dos escolares. Nesse sentido, a inconsistência do trabalho das equipes contraria Libâneo (2003), ao afirmar que uma organização pedagógica que parta das condições concretas da vida promove condições concretas para a transformação da sociedade e que essa inserção se estende à função cognitiva do saber escolar.

Outro recurso metodológico previsto para estabelecer esse elo entre o saber escolar e a experiência, não só da abordagem escolar, mas dos contextos extraescolares, é a produção de memoriais sugerida pelo projeto. PPS1 destaca que a produção do memorial acontecia

[...] esporadicamente, na primeira turma. Na segunda, mais, mas não todos os dias. Na primeira turma, eles levaram uns 2 meses para começarem a realmente escrever. Eles não gostam. Eles gostam mais de falar do que escrever. Não conseguíamos fazer o memorial da turma, porque tem que ter o escriba e eles detestam escrever. Ninguém quer ficar com essa função... O memorial da turma eu tiraria. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Assim como PPS1, PPS2 nos descreve que, a princípio, elas tiveram muitas dificuldades de fazer esse memorial, porque os estudantes não sabiam o que escrever, a forma de escrever, não viam função, na verdade, nessa atividade. Segundo PPS2, para alcançar o objetivo dessa atividade, a produção textual, passou a valorizar o conteúdo da escrita sem se preocupar com a correção gramatical do texto.

É adequado lembrar que só se escreve com propriedade sobre aquilo que faça sentido para o escrevente. Assim, a relutância ao ato da escrita não descarta a possibilidade de que a compreensão do estudante sobre a produção de memoriais cumpria somente uma função escolar e não social. Manteve-se, então, o distanciamento entre a escrita por prazer e a escrita como pretexto para a própria escrita.

É inerente a estes dados, portanto, a reflexão de que parte da metodologia proposta pelo projeto foi suprimida ou restrita a eventos assistemáticos. As atividades em sala de aula se aproximaram mais da metodologia do ensino regular, de onde provinham os estudantes, que da Metodologia Telessala™, que se apresenta como inovadora e atraente a esses grupos de escolares.

Ofertar uma educação diferenciada, considerando os problemas de aprendizagem gerados pela defasagem do ensino, faz-se urgente e imprescindível em todo o território brasileiro. Trata-se da necessidade, segundo Sampaio (2000), de se pensar uma proposta pedagógica que não seja reducionista, ou seja, que não venha a reduzir os conteúdos, na tentativa de que o aluno os assimile e, assim resolva o problema.

O que se pode de fato transformar com os programas de aceleração de estudos é a proposta pedagógica, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos mal-sucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva (SAMPAIO, 2000, p. 61).

A metodologia do projeto previa também Projetos Interdisciplinares, com o objetivo de ofertar maior abrangência no processo ensino e aprendizagem. PPS1 afirma que os projetos foram desenvolvidos no decorrer de cada Módulo. Entretanto, para ela, tais projetos “poderiam ser melhor aproveitados, porque, muitas vezes, os alunos não tinham interesse em participar, achando que eram assuntos ultrapassados, que não tinha nada ver com eles” (PPS1, em 26 de outubro de 2018).

Ao analisar o depoimento da PPS2 sobre o tema, percebemos que houve maior envolvimento dos alunos. Nesse sentido, podemos presumir que o interesse está relacionado ao tema escolhido.

Além das atividades da teleaula, eu desenvolvi alguns projetos. Em matemática, nós fizemos, quando se falava sobre ângulo, nós trabalhamos sobre o projeto da pipa, eles fizeram desde o projeto escrito, medindo ângulos, o tamanho da pipa, a utilização dessa ferramenta e depois fizemos a construção da pipa e fomos pro campinho soltar pipa, foi bem legal. Eles gostaram muito. E depois analisaram se a pipa realmente era condizente com aquilo que eles tinham feito no papel, questão de teoria e prática. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Os Projetos Interdisciplinares são valiosos mecanismos de coleta de dados para a avaliação do desempenho e da aprendizagem dos estudantes. Acerca do processo avaliativo, constatamos, segundo os relatos das professoras entrevistadas, que foram feitas adaptações conforme o perfil de seus alunos. Ou seja, foram realizadas adequações, de acordo com os critérios avaliativos previstos no projeto, com o objetivo de aproximar e explorar o melhor conceito possível para as atividades e conteúdos ministrados.

Sem dúvida, a avaliação deve ser um ato contínuo, que objetive averiguar o domínio sobre certo conteúdo ofertado, a habilidade adquirida e a competência desejada. Isso pode ser observado no relato de PPS1.

A princípio, eu fazia uma avaliação escrita e durante todas as dez teleaulas ou as 20 teleaulas. Eles eram avaliados diariamente pelo o que produziam... eu passava trabalhos extras, incluindo os projetos... quase nenhum tinha feito. Então, voltava para a avaliação escrita e a periódica, das tarefas. Raramente, faziam as tarefas de casa! Quando eu ia corrigir, no momento de correção, eu tinha que dar uns 10 ou 15 minutos para terminarem, ou mesmo para fazerem a tarefa. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Por meio desse relato, ficou evidente que era preciso adoção de uma *expertise*, de refazer estratégias, pois como já descrito anteriormente, foram necessários reajustes, além da flexibilização ou um novo planejamento dos métodos de avaliação previstos.

Quanto à PPS2, ela nos descreve que

Tinha a sugestão de avaliação dentro do projeto, mas normalmente, eu dava uma modificada, acrescentava coisas, trazia um pouco mais para realidade dos alunos a prova e, além da prova escrita, a gente fazia outras atividades, como: trabalhos em grupo, perguntas e respostas orais, jogos... Eu nunca me prendi a um processo único de aprendizagem, mas sempre eles davam uma boa resposta, de forma geral (PPS2, em 29 de outubro de 2018).

As afirmações de PPS2 evidenciam a complexidade da atividade avaliativa para esse público, impelindo a professora a utilizar atividades alternativas. Com vistas ao planejamento de atividades diferenciadas (NOA) para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos do Projeto Salto, PPS1 realizava “atividades extras” com esse grupo de estudantes. De acordo com PPS2, por outro lado, era realizado um “atendimento individualizado ou em grupo de, no máximo, três alunos, no horário contrário”.

Em síntese, foi possível perceber que as professoras que atuam no projeto consideram que ele é um bom recurso para corrigir a defasagem escolar desse grupo de estudantes. Para elas, houve avanços e melhorias no processo ensino e aprendizagem. As estratégias traçadas pelas PPS1 e PPS2, cada um ao seu modo, retratam o empenho das professoras em ofertar uma escola que, segundo Libâneo (2003), atenda às necessidades das classes populares e assuma finalidades sociais.

Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e aí se insere a função da transmissão do saber escolar. (LIBÂNEO, 2003, p. 95)

Em contrapartida, para as professoras PER1 e PER2, normalmente os alunos oriundos desse projeto chegam ao Ensino Médio com muitas lacunas, dificultando o fluxo dos conteúdos programados, bem como o trabalho a ser realizado pelos professores. Entretanto, além de tais alunos não preencherem os pré-requisitos de aprendizagem para aquele ano/série escolar, há, ainda, a falta de preparo aos professores para agirem pedagogicamente com esse público.

A percepção do Gestor e das PER1 e PER2 nos remete ao que Trindade e Santos (2000) descrevem como resistência ao projeto, pois “(...) é muito frequente a mera rejeição de uma proposta, por falta de acordo com o espírito ou conteúdo do que se pretende” (TRINDADE; SANTOS, 2000, p. 93).

Entende-se, entretanto, que tais rejeições têm bases concretas, levando em consideração os percalços ocorridos durante a implementação do Projeto Salto e, conforme elencado por eles, as distorções que se apresentaram entre a proposta e as condições de execução desse projeto.

2.3.3 Perfil e Atuação do Professor

Vários foram os aspectos observados, na pesquisa, sobre a prática docente. O perfil de alguns professores escalados para atuar no projeto e a formação acadêmica foram considerados, por parte da Gestão, como um dos aspectos de suma importância para o bom desempenho dessa política pública. Pois, em algum momento da implementação do Projeto, houve incongruência na seleção desse profissional, conforme as falas da Coordenadora Estadual e da Supervisora Escolar:

Às vezes, colocava-se professor sem o perfil. Havia necessidade de ter um professor diferenciado, porque a turma era diferenciada, eram uns alunos com uma defasagem muito grande, [...] eram muitos indisciplinados. (CEP, em 31 de outubro de 2018)

Não lotar professor para resolver o problema de lotação. Só lotar aquele professor que tem perfil, por livre espontânea vontade e que reconheça a sua responsabilidade no projeto. (SES, em 05 de novembro de 2018)

Em relação às docentes das duas turmas analisadas, durante as entrevistas, percebeu-se que não houve uma estratégia de análise, por parte da gestão escolar, sobre os requisitos específicos para o perfil necessário, pois as próprias professoras escolheram atuar nesse projeto. A primeira professora já tinha tido uma experiência com atividade similar em outra instituição, o que, segundo ela, a instigou a aceitar a titularidade. No caso da segunda professora, esta estava sem lotação e resolveu aceitar por decisão própria, mesmo sem o curso de formação para atuar no projeto e sem possuir experiência anterior com a modalidade a ser ministrada, contando apenas com sua experiência de sala de aula no Ensino Regular.

Entretanto, a formação inicial, por si só, não garante aptidão para a atuação do professor no projeto em epígrafe. Sem o curso de capacitação para a docência na Metodologia Telessala™, oferecido pela FRM, a performance do mediador da aprendizagem fica comprometida e pode sinalizar um sintoma para os eventos desencadeados nos resultados. É lícito afirmar que os resultados, inclusive cognitivos, de uma turma de correção de fluxo, dependem da identidade do professor que assume tal mediação. Essa reflexão é feita por Freire (2007), ao dizer que

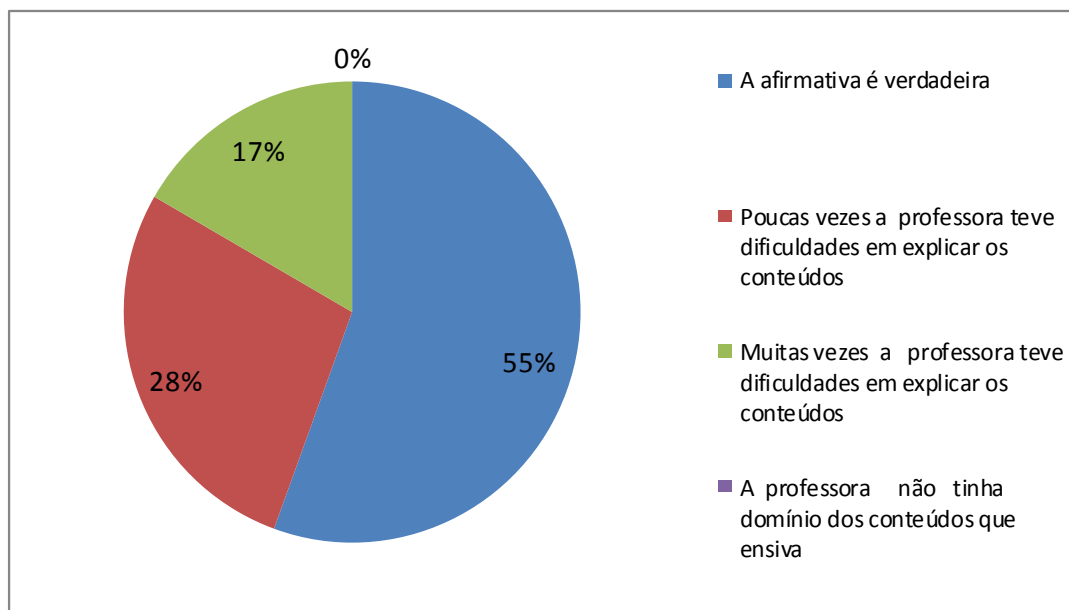
Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

Nesse sentido, o conhecimento sobre os assuntos abordados é tão importante quanto o domínio das técnicas utilizadas na metodologia. Ambos são indispensáveis para que haja receptividade e desempenho por parte dos aprendizes. Desta forma, é necessário que o professor examine continuamente seu “fazer pedagógico”, resignificando sua prática diária, com base no movimento constante de aprender a ensinar.

Tendo em vista esses dois aspectos, o conhecimento sobre a metodologia e o conhecimento acerca dos conteúdos previstos no currículo que compõe o projeto, buscou-se, junto aos estudantes, elementos que evidenciassem suas concepções acerca da dinâmica do professor em sala de aula.

O gráfico 12 representa a visão dos alunos, em relação às professoras, no que se refere ao domínio dos conteúdos ministrados.

Gráfico 12 - Domínio das Professoras sobre os conteúdos que ensinavam



Fonte: Própria Autora. 2018.

O Gráfico 12 questionou se a professora tinha domínio dos conteúdos que ensinava. As respostas mostraram que, para 55%, a afirmativa é verdadeira; para 28%, poucas vezes a professora teve dificuldades em explicar os conteúdos e por fim, para 17%, muitas vezes a professora teve dificuldades em explicar os conteúdos.

Em relação à formação inicial dos profissionais a serem selecionados para a docência no Projeto, percebe-se, na fala do gestor Escolar e da Professora do Ensino Regular, a necessidade de haver professores formados nas respectivas áreas do conhecimento, a fim de garantir o domínio dos conteúdos na sala de aula.

Ao serem questionados sobre quais aspectos poderiam ser modificados no Projeto Salto, as respostas mostraram as seguintes proposições:

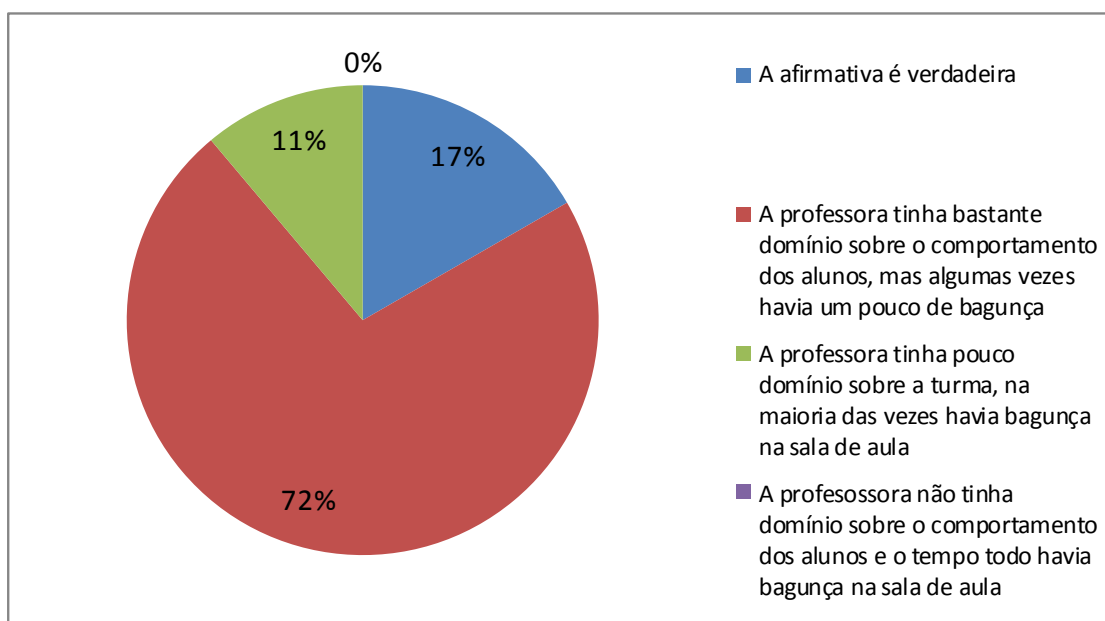
Ser distribuído professor de área também. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa, que é o nosso caso, trabalhou todas as disciplinas. (...) se ao invés de um professor só, fossem dois, ou três até quem sabe, por áreas (...). (PER2, em 06 de outubro de 2018)

Poderia ter um profissional, por área do conhecimento. O profissional, por área do conhecimento, agregaria um valor maior ao projeto. Porque o profissional que está lá, hoje, tem que ser polivalente, ele passa por uma formação, mas ele não é habilitado, por exemplo, pra matemática, química, física... Então, se houver continuidade no projeto, seria um ponto essencial ter professores por área do conhecimento. (DE, em 06 novembro de 2018)

Embora, na Metodologia Telessala™, o professor seja um “mediador do grupo”,

para a promoção da aprendizagem, sabe-se que o conhecimento sobre os conteúdos abordados é essencial para a prática pedagógica. Além disso, outro aspecto de grande importância, não apenas para este projeto, mas para todo contexto de aprendizagem, refere-se ao “domínio de sala de aula”, onde o professor seja capaz de garantir a disciplina dos aprendizes durante as aulas. Sobre essa questão o gráfico 13 apresenta a percepção dos estudantes em relação às professoras.

Gráfico 13 - Domínio das Professoras sobre o comportamento da turma



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quando perguntados se a professora tinha domínio de sala de aula, mantendo a disciplina dos alunos, as respostas dos entrevistados mostraram que: para 72% dos entrevistados a professora tinha bastante domínio sobre o comportamento dos alunos, mas algumas vezes havia um pouco de bagunça; 17% disseram que sim, ela tinha domínio; por fim, para 11% a professora tinha pouco domínio sobre a turma, na maioria das vezes havia bagunça na sala de aula. Este aspecto também pôde ser observado nas falas das professoras.

Acho que o ponto mais negativo é a indisciplina. Porque, como eles estão desmotivados, eles não estão nem aí para nada. Nem para você, nem para o projeto. Eles estão, ali, porque eles são os reprovados da escola. É assim que eles chegam lá. Já vêm taxado. A indisciplina é muito grande, porque eles não querem nada com nada. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Quanto à indisciplina, no começo, foram uns seis meses para fazê-los

quietarem, para saberem que eles eram capazes de ficar em silêncio e um silêncio produtivo, [...] que eles pudessem trabalhar. Então, a questão da disciplina foi bem complicado. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Ao analisar as falas das professoras, contrastando com as respostas dos discentes, pode-se perceber convergência nos pontos de vistas. Ambos deixam claro que as professoras tinham um certo domínio sobre a turma, entretanto, o comportamento dos estudantes geravam “bagunça” na sala de aula. Isto posto, é de se considerar que, em virtude da faixa etária e das condições em que esses alunos se encontram devido às várias reprovações, a prática docente, junto às turmas, requer grande empenho por parte dos docentes, para que haja harmonia em sala de aula.

Outrossim, os resultados de projetos dessa dimensão vão além dos critérios de “matérias e técnicas” ou ainda disponibilidade do mediador, visto que conduzir o estudante à autoafirmação cognitiva, proposta pela metodologia do projeto, passa pela formação do mediador, que, nesse caso, deverá significar os sentidos de aprendizagem propostos por Freire (2007, p. 63) e também pontuados por Sampaio.

Recompondo-se o processo de aprendizagem desses alunos, instala-se a confiança na capacidade de superar problemas escolares, o que será instrumento precioso para promover sua auto-estima, seguidamente rebaixada no percurso anterior. Sua aprendizagem efetiva será também o parâmetro para que o professor possa, por meio da avaliação, dosar e organizar a seqüência do ensino, sabendo como ajudar, para onde ir e aonde chegar, a fim de que todos possam prosseguir com segurança em seu retorno às classes comuns.

Observa-se que alguns aspectos previstos na metodologia são suprimidos durante a implementação, ora por carência de profissionais, como é o caso do apoio da equipe multidisciplinar da CRE, ora pela existência do profissional, que, com muitas outras atividades no contexto escolar, não dão o suporte necessário ao professor, como é o caso do Supervisor Escolar, que tem a função de auxiliá-lo no planejamento diário e acompanhar o seu trabalho, por meio das visitas semanais à sala de aula.

Quanto à efetiva participação da equipe da CRE, as professoras entrevistadas apontam algumas contribuições sazonais. A primeira afirma que sempre no início das atividades (2013 e 2014), “houve participação da equipe multidisciplinar” (PPS 1, em 26 de outubro de 2018). A outra, entretanto, afirma “desconhecer qualquer envolvimento dessa equipe durante suas atividades laborais” (PPS 2, em 29 de

outubro de 2018).

Quanto ao acompanhamento pedagógico, percebe-se um contraste de opinião entre a supervisora e as professoras. Ao ser questionada sobre o suporte pedagógico desenvolvido junto às professoras, a supervisora assume que “gostaria de ter acompanhado mais” (SES, em 05 de novembro de 2018), pois, segundo ela, esse acompanhamento ficou comprometido, em função das diversas atribuições que lhes são delegadas na escola:

[...] eu tenho um monte de atribuições no meu setor, coordeno outros três projetos que não me dava tempo de eu ir lá. Eu me confiava, porque temos, no Salto, professores de excelência que, realmente, não precisavam. Então, eu me confiava nisso e só ia lá de vez em quando, quando eu sabia que tinha um projeto, quando tinha uma atividade, quando tinha uma oficina, quando eu sabia que ela ia aplicar alguma coisa que precisava de reforçar para eles aquela questão da autoestima eu ia. Ou, quando elas compartilhavam comigo alguns problemas de dificuldades e precisava que eu fosse lá, reforçar as chamadas de atenção. Mas, eu nunca fui aquela supervisora que estava lá, todo dia. (SES, em 05 de novembro de 2018)

Contrastando com a resposta da SES, as professoras do projeto afirmam terem recebido apoio pedagógico da atual supervisora, afirmando que, anteriormente, “não havia esse acompanhamento” (PPS2, em 29 de outubro de 2018), entretanto, após sua indicação, a supervisora passou a fazê-lo.

Na segunda etapa, não havia supervisão da CRE e tanto a direção, quanto a coordenação pedagógica acompanhavam; eles perguntavam como estava, observavam o resultado das avaliações, os resultados das atividades, a coordenadora sempre estava me perguntando a respeito do desenvolvimento deles. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Ela ia na sala, mesmo a gente não chamando, ela ia. Fazia esse acompanhamento legal, sentava com a gente e tal. A primeira parte, que foi a outra coordenadora, ela não fazia isso; e a gestão também não. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Não apenas neste projeto, mas em todos espaços de ensino, é fundamental que o professor e o supervisor escolar tenham clareza de suas funções para o planejamento do trabalho diário e que este aconteça de fato. Não obstante, o fato de a supervisora ser responsável por vários projetos na escola dificulta a sua atuação, comprometendo o seu desempenho enquanto parte importante do processo.

Incongruências ao final do projeto são percebidas no ensino médio, fator demonstrado nas entrevistas com as professoras que atuaram junto aos alunos oriundos do Salto. Ao serem questionadas se houve algum tipo de planejamento de atividades diferenciadas para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos oriundos do Projeto Salto, a PER1 descreve tacitamente que “Não! Não tinha, era para trabalhar, assim, como se fosse a turma normal” (PPS1, em 31 de outubro de 2018). Porém, a PER2 destoava da anterior, afirmando que esse procedimento “já seria a parte do meu planejamento, mas não especificamente do Salto”, mas “para atender às dificuldades daqueles que sentiam determinada dificuldade em conteúdo de pré-requisitos” (PER2, em 05 de novembro de 2018).

É seguro afirmar que a escola é um ambiente onde o trabalho conjunto é parte indissociável do planejamento pedagógico, principalmente, em se tratando da ação pedagógica voltada aos estudantes em defasagem escolar. A ação conjunta, além de favorecer a reflexão sobre a prática docente, favorece aos gestores e professores avaliar o desempenho dos estudantes e a aprendizagem necessária para a continuidade de sua escolarização.

No caso das classes de aceleração, quando o que está sendo discutido é a aprendizagem dos alunos, não se concebe ação isolada de melhoria do ensino deste ou daquele professor, deste ou daquele componente do currículo. Antes de professor da matéria, cada um é professor de pessoas que precisam aprender, e que devem ser guiadas por um grupo de educadores. Esse grupo deverá encontrar condições na escola para pensar em conjunto e agir de forma integrada numa mesma direção, estabelecendo quais são as aprendizagens comuns, a serem promovidas por todos -como é o caso das habilidades de leitura e escrita - e quais as aprendizagens específicas indispensáveis para a volta dos alunos ao conjunto dos seus companheiros de idade na escola, em fase mais adiantada de escolaridade. (SAMPAIO, 2000, p. 63)

Nesse sentido, percebe-se que, na escola de referência, houve desconexão entre a prática docente nas classes de aceleração, e a preparação dos professores para a prática docente no Ensino Médio, fato que, provavelmente, tenha prejudicado o acolhimento do aluno e sua reinclusão no contexto da sala de aula de ensino regular.

Para aprofundar a análise, foi necessário ir além dos indicadores que permitissem avaliar os impedimentos que interferem diretamente na otimização dos recursos técnicos/didáticos pelo próprio estado. Nesse sentido, foi essencial uma investigação sobre todos os pontos do Projeto Salto, considerando a concepção de

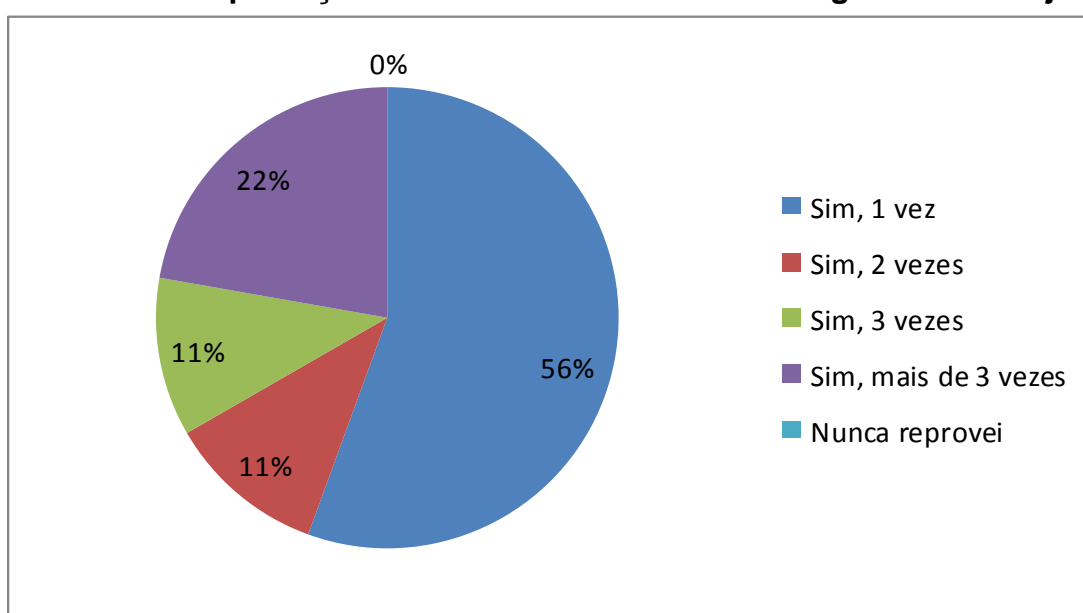
cada ator e a sua formação e qualificação, de forma a desenvolver com maior propriedade o planejamento de suas etapas, otimizar a metodologia, (re)criar estratégias e fundamentar as avaliações de acordo com o propósito do projeto.

Outrossim, em tal processo educativo, é primordial que o professor possa contar com apoio de todos os atores envolvidos, desde os diretores e supervisores à equipe técnico/pedagógica da SEDUC, para, enfim, consagrar o direito a uma educação de qualidade a cada um dos alunos integrantes da proposta. Por outro lado, aos próprios estudantes, cabe uma parcela de contribuição para sua transformação enquanto educando e cidadão. Este assunto será tratado no próximo tópico.

2.3.4 Perfil e atuação dos Estudantes

Em relação ao perfil de Estudantes do Projeto Salto, a pesquisa realizada aponta que os alunos são de camadas mais vulneráveis de nossa sociedade. Quanto à escolarização desses alunos, os resultados demonstrados no Gráfico 14 apresentam o seu posicionamento sobre as reprovações anteriores, responsáveis pela condição de chegarem à distorção Idade/Ano escolar e, conseqüentemente, ingressarem no projeto.

Gráfico 14 - Reprovação dos Estudantes anterior ao ingresso no Projeto



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Gráfico 14 caracteriza bem o perfil dos alunos participantes do Projeto Salto quanto à distorção de idade/ano. Essa análise mostra que 56% dos entrevistados disseram que haviam sido reprovados 1 vez; 22%, em mais de 3 vezes; 11%, respectivamente, afirmaram terem sido reprovados 3 vezes e 2 vezes. Ou seja, todos passaram pelo processo de reprovação, fenômeno que gera custos ao poder público, favorece a discriminação e estigmatização e gera desmotivação e baixa autoestima do aluno.

Tal processo favorece o sentimento de “menos valia” e, comumente, faz com que o estudante se sinta parte periférica no contexto escolar, com tratamento diferenciado dos demais. A verdade é que, como afirmam Parente e Lück (2004), a escola tradicional é capaz de prejudicar o aluno, que tem dificuldade em aprender, pois seu sistema rígido, com base na seriação, ramos de ensino de segunda ordem, segundo Bourdieu (2015, p.148), se mostra uma política de exclusão, seletividade, reprovação e retenção. Os autores destacam que:

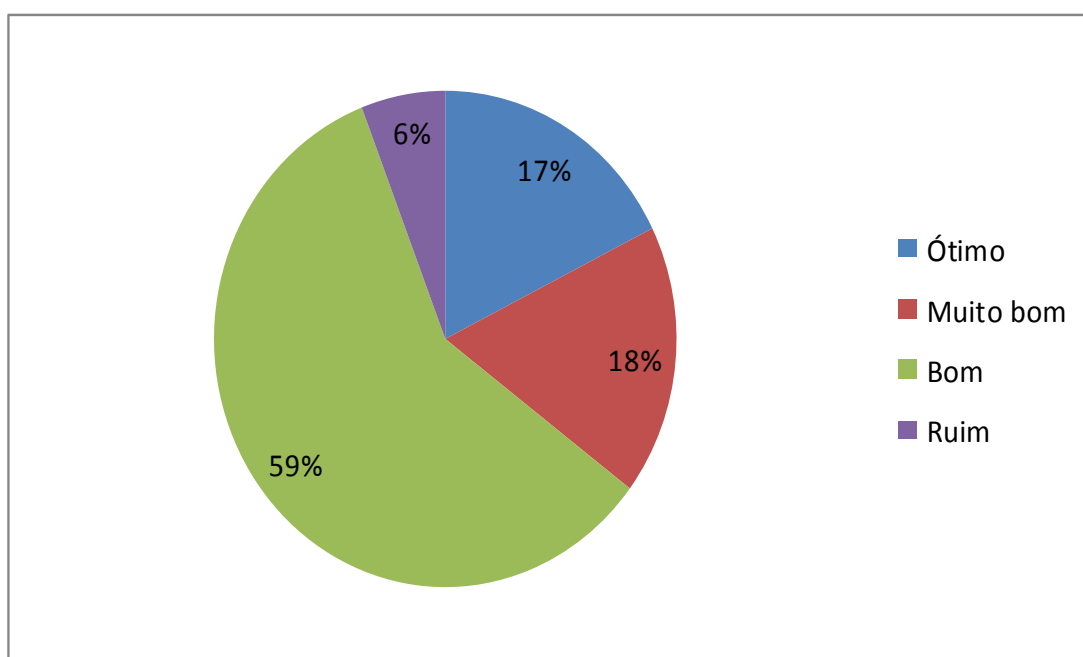
[...] os alunos repetentes e defasados são o produto de uma concepção de escolarização seletiva, isto é, que dá prioridade aos títulos e à seletividade. Por outro lado, não há reformulação duradoura e definitiva possível que intervenha eficazmente no fracasso escolar, na distorção idade-série, na correção de fluxo, na aceleração de aprendizagem, sem que a questão estrutural seja amplamente considerada. Ou seja, é fundamental atuar na base do ensino, nos valores que o permeiam, na cultura da exclusão e nas estruturas seletivas que organizam e traçam os horizontes do tradicional sistema seriado. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 13)

Não obstante, uma das funções da escola é formar cidadãos autônomos capazes de conviver em sociedade. E, para isso, é fundamental que ela se aperfeiçoe a cada dia, atualizando e ampliando suas estratégias de ensino e aprendizagem, pois, atualmente, estamos lidando com um novo perfil de aluno, o que requer, do professor, tratamento e fazer pedagógico diferenciados de tempos anteriores.

Por outro lado, quando a escola não é capaz de provocar em si essas mudanças, adotando novas sistemáticas de ensino com instrumentos atualizados que garantam um ensino de qualidade, acaba por influenciar negativamente no capital cultural dos seus escolares. Essa ocorrência Bourdieu (2015, p. 148) trata como “relegação para os ramos de ensino de segunda ordem, que implica um efeito de marcação e estigmatização, propício a impor o reconhecimento antecipado de um destino escolar e social”.

Para avançar nesta discussão, será abordado outro aspecto importante para o projeto em questão, o tratamento dispensado pelos professores e estudantes do ensino regular e demais funcionários da escola, aos alunos integrantes do Projeto Salto. A forma como esses estudantes se percebem no ambiente escolar e como são aceitos (ou não), influencia diretamente sua conduta dentro e fora da sala de aula. Vejamos, então, o que aponta o gráfico 15.

Gráfico 15 - Tratamento dispensado pelos professores do Ensino Regular e demais funcionários da escola aos alunos do Projeto Salto



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir da análise do gráfico 15, podemos perceber que as respostas dos entrevistados mostraram que 59% consideram o tratamento bom; 18%, muito bom; 17%, ótimo; e 6%, ruim. Observa-se neste resultado a necessidade de promover, junto aos profissionais do ensino regular, maior conscientização sobre o projeto e a importância de se estabelecer boa socialização com os estudantes.

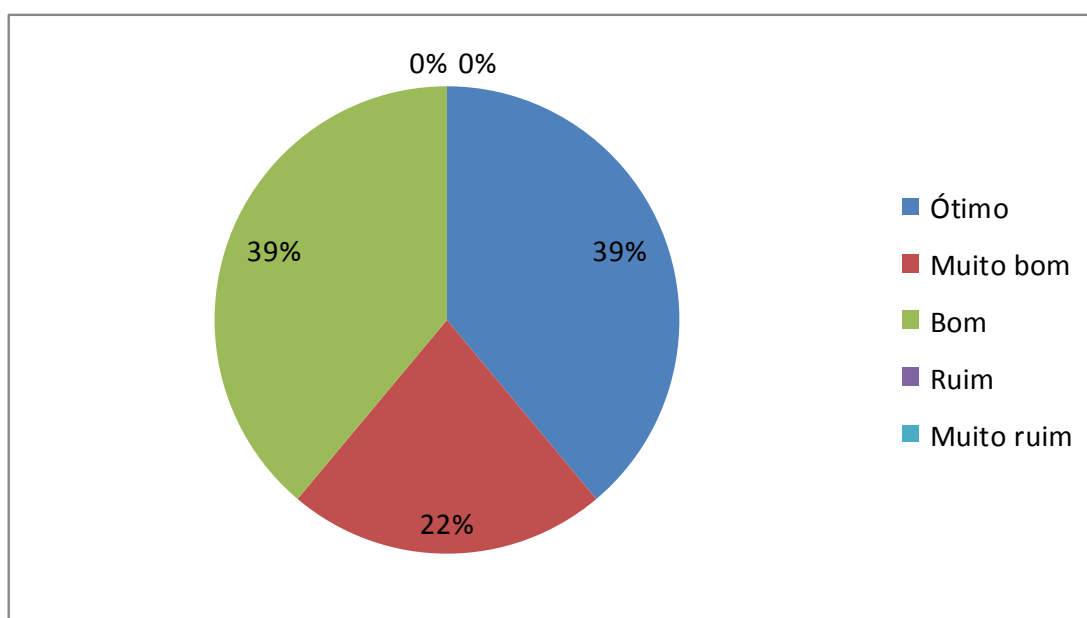
Só haverá uma escola acolhedora, quando esta se fizer democrática, só haverá uma escola eminentemente democrática, quando houver diálogo entre seus pares, pois, conforme Freire,

o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque

a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. (FREIRE, 2006, p. 118)

Além desse aspecto, outro fator de grande relevância, a ser considerado nesta pesquisa, é o relacionamento entre os escolares. Para conhecer o contexto de relações que envolve os estudantes do projeto e os estudantes do ensino regular nas dependências da escola, buscou-se investigar o clima de harmonia entre eles. O que pode ser observado, segundo seus pontos de vista, a partir do resultado expresso no gráfico 16.

Gráfico 16 - Clima de harmonia entre os alunos do Projeto Salto e demais alunos da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O gráfico 16 demonstra que há um certo clima de harmonia entre os alunos do Projeto Salto e demais alunos da escola. Entretanto, embora todos tenham considerado esse clima positivo, percebe-se um contrassenso quanto a intensidade dessa harmonia. O gráfico destaca que 39% dos estudantes consideram ótimo; 39%, bom; e 22%, muito bom.

Os resultados das respostas dadas pelos estudantes, representadas nos gráficos 15 e 16, levam ao entendimento de que há a necessidade de envolver outros profissionais que possam mediar os aspectos essenciais para a sustentação de condutas salutaras que sustentam o projeto. Como, por exemplo, o acompanhamento de um profissional em psicologia a fim de se desenvolver acompanhamento

psicológico envolvendo não somente os estudantes do Salto, mas toda a comunidade escolar, o que levaria à mediação das relações humanas de acolhimento e inserção dos escolares no espaço escolar.

Os alunos precisam se sentir acolhidos, recebidos de forma acalorada e dócil, pois necessitam de maior atenção. A partir disso, será possível a quebra de paradigmas sobre as suas limitações, de descrenças sobre os seus potenciais e estigmas que ainda assombram a muitos dentro do ambiente escolar e familiar. Nesse sentido, Freire e Guimarães (2003, p. 125) imputam o “fracasso escolar” a todos os envolvidos no processo de escolarização:

No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes.

Outro fator de atuação do psicólogo escolar, junto aos escolares do projeto, seria a detecção de desvios cognitivos, que comprometam a exiguidade do projeto. Esses desvios cognitivos, por falta de conhecimento técnico da psicologia, são categorizados, na avaliação de outros profissionais, como indisciplina.

Pontua-se, também, sobre a necessidade da atuação de outros profissionais escolares para com o professor, protegendo-o tanto o lado psico/intelectual, quanto no aspecto físico/moral, visto que a responsabilidade global do trabalho de dois anos recai sobremaneira na figura do professor.

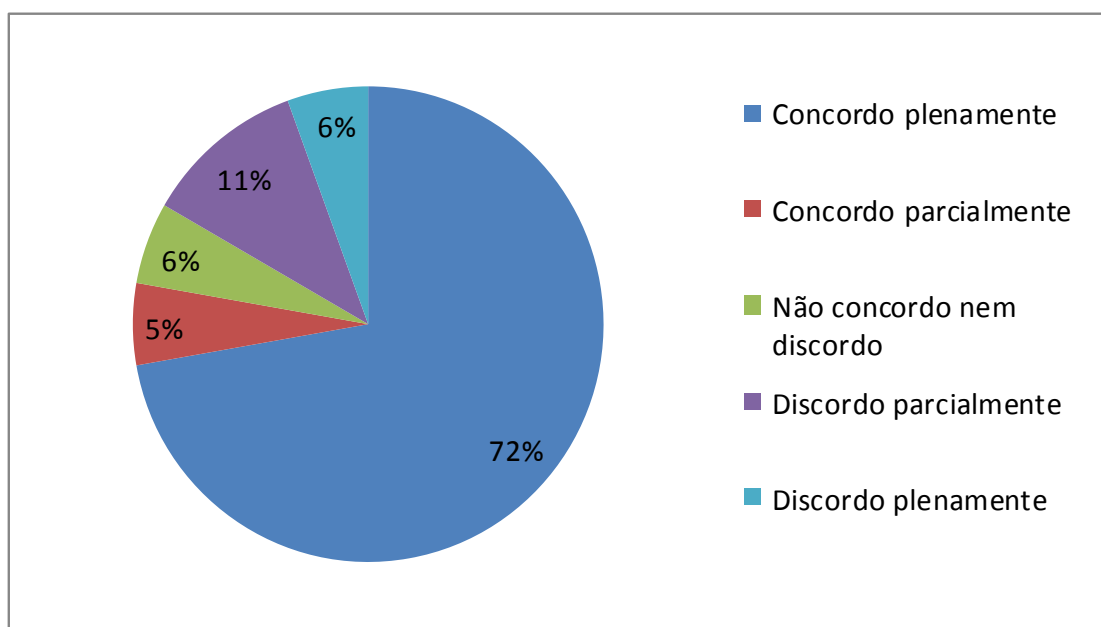
Os entraves para a atuação de excelência, ao longo do percurso, elevam o grau de exigências por resultados positivos para equipe escolar e individualmente. Essa realidade causa desgaste profissional, emocional e físico ao mediador que atua em turmas de Correção de Fluxo, pois há a consciência, por parte destes, de que a escola precisa cumprir o seu papel de mediadora na aquisição dos conhecimentos que servirão como base para a formação social do educando.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. [...] Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos

números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (SAVIANI, 1995, p. 19-20)

O pressuposto de Saviani (1995) evidencia os procedimentos necessários que a escola deve desempenhar para garantir o ensino básico aos estudantes. Na visão dos estudantes, esse pressuposto parece ter sido alcançado pela metodologia do Projeto Salto, evidenciado, no gráfico 17, que ilustra a concepção dos alunos sobre o Projeto enquanto fonte de promoção para a continuidade dos estudos no ensino médio.

Gráfico 17 - Garantia do Projeto Salto à continuidade dos estudos dos discente, no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Gráfico 17 questiona se o Projeto Salto possibilita a continuidade aos estudos no Ensino Médio, por garantir a aprendizagem aos alunos. Percebeu-se que 72% concordam plenamente; 11% discordam parcialmente; 6% não concordam e nem discordam e discordam parcialmente; e 5% concordam parcialmente.

É notável, pelas respostas representadas no gráfico 17, que o maior percentual de estudantes oriundos do projeto dão créditos à metodologia para ganho de capital cultural e cognitivo. Esse dado nos leva a afirmar que o estudante do projeto, mesmo com as fragilidades de participação e de aprendizagem dos conteúdos propostos, não traz em si o preconceito do fracasso como aluno do Salto, tampouco o desinteresse

pela escolarização. Pode-se afirmar que o estudante, ao aceitar a sua inserção nos espaços escolares, seja no Ensino Regular, seja em projetos específicos, busca nesses espaços a satisfação cognitiva e não o fracasso.

A pesquisa sobre o projeto, no entanto, propicia a observância de que os alunos participantes, segundo os entrevistados, após ingressarem no ensino médio, possuem deficiências de atenção, memorização, interpretação e concentração. Dessa forma, necessitam de maior atenção e esforço por parte dos docentes. Essas questões nos chamam atenção para o processo de preparação e reinserção desse aluno, de forma que possam retornar às salas de ensino regular.

Essa questão foi observada pela Coordenadora Estadual do Projeto durante o monitoramento ao final do ano. Ela afirma que algumas escolas têm um trabalho diferenciado, inserindo os alunos do Salto em projetos com alunos do Ensino Médio. “Porém, a maioria não faz esse trabalho, simplesmente insere esses alunos sem ter esse preparo” (CEP, em 31 de outubro de 2018). Os alunos que concluem o projeto Salto não têm um direcionamento para ingressarem nas turmas do Ensino Médio. Ao concluírem, foram, automaticamente, matriculados no Ensino Médio, mas não obtiveram uma orientação específica que pudesse prepará-los para enfrentar uma nova metodologia na sala de aula.

Apesar de destacarem as fragilidades dos estudantes advindos do Salto, a PER1 e PER2 asseveram que, em hipótese alguma, há diferenciação ou tratamento adverso. Portanto, percebe-se que com o passar do tempo e promoção de ano/série, o aluno adota uma nova postura, desconstituindo a identidade de aluno oriundo de condições menos favoráveis à sua aprendizagem e se reinserindo junto a novos grupos de amigos no ambiente escolar, ainda que se perpetuem as suas fragilidades cognitivas. Há, nesse sentido, um acordo tácito de “nivelamento”, ainda que as necessidades específicas dos escolares sigam intactas até o fim da escolaridade básica, o que se caracteriza como outra forma de exclusão.

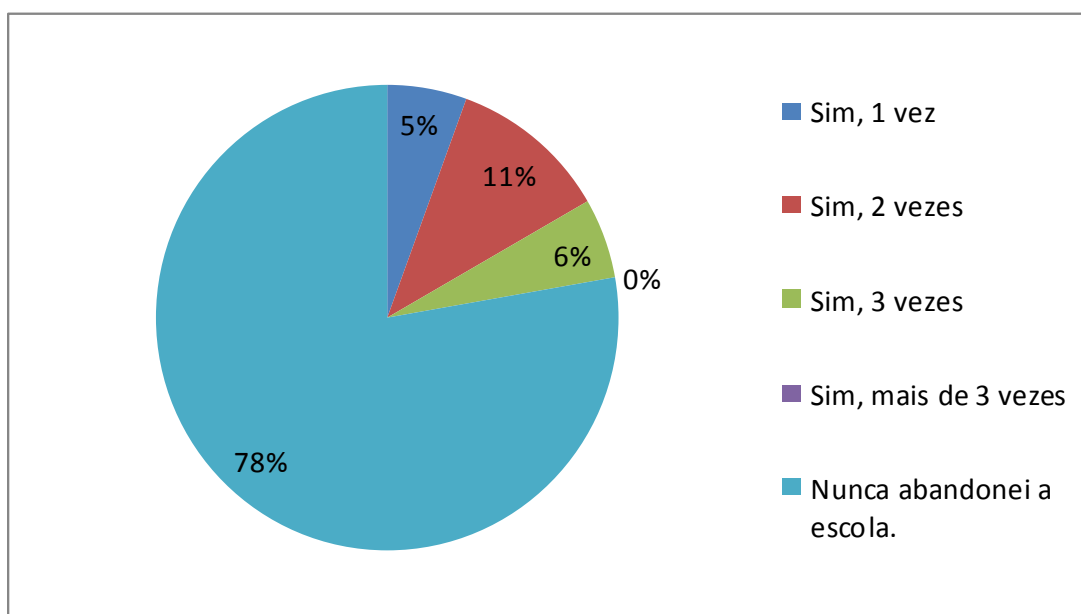
Por outro lado, é perceptível que a rede de sustentação, capaz de propiciar o avanço cognitivo nas escolas que acolhem esse ou outro projeto, exige uma amplitude que vá além do supervisor escolar e do professor, devendo ela ser extensiva à profissionais específicos e às famílias, enquanto sujeitos de relações extraescolares.

Há, ainda, o agravante de que, apesar dos esforços das equipes técnicas/pedagógicas, há alunos que abandonam e se evadem do ambiente escolar. Esse movimento é muito recorrente nos dias atuais, principalmente nas escolas

públicas que atendem às demandas das camadas mais vulnerável socialmente. Embora os sistemas de educação busquem encontrar *expertises* para combatê-los, trata-se de um problema que envolve vários elementos motivadores.

Muitos são os fatores que estão relacionados ao abandono e à evasão escolar, e que fazem com que a continuidade e o aumento desses fenômenos se perpetuem. Alguns desses fatores serão abordados, nesta seção, a partir da análise do Gráfico 18, que evidencia a trajetória estudantil progressa dos alunos participantes do Projeto Salto.

Gráfico 18 - Abandono escolar anterior ao ingresso no Projeto SALTO



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao responderem à questão exposta no gráfico 18, 78% dos entrevistados afirmaram que nunca abandonaram a escola; 11%, por sua vez, alegaram que 2 vezes; 6% afirmaram em 3 ocasiões; e 5% disseram ter abandonado 1 vez. Tal dado é um bom indicador, pois a grande maioria dos alunos, apesar de suas necessidades externas, persistem em sua educação escolar.

Questionados, os profissionais da escola acrescentam que o distanciamento da família, a necessidade de sobrevivência, a autonomia gerada por conta da idade, a descrença sobre a sua capacidade intelectual e cognitiva, a baixa autoestima, e, principalmente, a metodologia, são fatores que incidem sobre o comportamento tácito de frequentar, produzir conhecimento ou abandonar a vida escolar. Há um nítido fracasso não da escola, mas de toda a sociedade nesse fenômeno do abandono e da

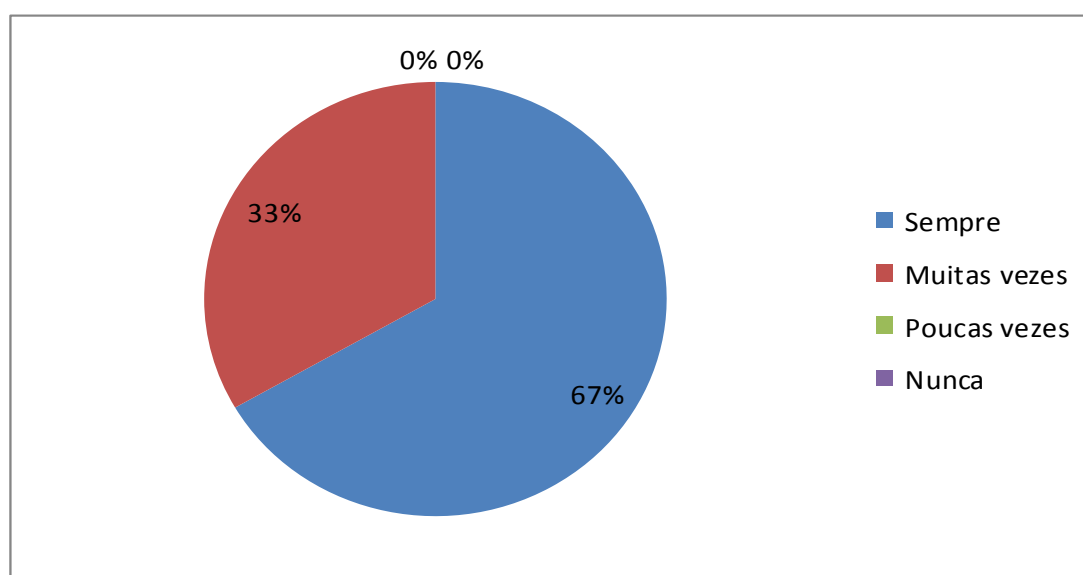
evasão, dado que a competência para a permanência do estudante na escola é parte de uma rede que se estende para além dos muros escolares.

Neste sentido, o projeto prevê como uma das principais funções do professor, o trabalho de elevação da autoestima dos estudantes, realizado pelas professoras, o que pode ser notado na fala de PPS.1 “Eu conversava muito com eles, porque eles, realmente chegavam com o estigma de burro, de ignorante, que não vai ser nada na vida, que vai puxar a carroça. Então, a gente tinha todo esse trabalho.” (PPS1, em 26 de outubro de 2018). O mesmo também é ilustrado pela PPS.2:

Quando eu peguei a turma, era bem complicada. A questão da autoestima deles era muito difícil. A defasagem da aprendizagem joga o aluno pra baixo, porque ele acha que ele não sabe nada. Eu tinha alguns alunos que diziam: professora eu não vou fazer, porque eu sou burro. Eu tinha, constantemente, esse trabalho de falar que eles eram capazes, de mostrar que eram capazes, de facilitar o processo. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Percebe-se que as professoras se empenharam em garantir uma relação harmoniosa que pudesse elevar a autoestima dos estudantes, o que pode ser confirmado por eles, ao concordarem com a afirmativa expressa no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Elevação da autoestima, por meio de dinâmicas de socialização e momentos de conversas motivadoras



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foi questionado aos entrevistados se durante as aulas, a professora elevava a autoestima dos alunos, fazendo uso de dinâmicas de socialização e proporcionando

momentos de conversas motivadoras. De acordo com o Gráfico 19, as respostas mostraram que para 67%, a professora elevava a autoestima deles; e 33% afirmaram que muitas vezes isso acontecia.

No entanto, mesmo proporcionando momentos de motivação para elevação da autoestima dos educandos, não foi possível coibir o abandono e a evasão desses estudantes, ponto este que evidenciou uma das fragilidades que comprometeu o bom resultado do projeto. Na busca de tentar entender este fenômeno, foi questionado sobre quais fatores poderiam explicar o alto índice de abandono verificado nos biênios de 2013/2014 e 2015/2016, junto às turmas do Projeto Salto. A Gestão Estadual afirma serem vários os motivos, sendo o fator principal a falta de acompanhamento por parte da família; e o segundo fator, “falta de professor com perfil”.

A Gestão Escolar atribui a existência desse fenômeno a fatores distintos. A Direção traz como fator a migração dos alunos para o EJA noturno, o que possibilita trabalhar durante o dia, além da falta de interesse pelos estudos. Já a Supervisora pondera, afirmando que “são os mesmos fatores que causam o alto índice do abandono do ensino regular”, ou seja, rotatividade de alunos, histórico da vida estudantil pregressa relacionado à repetência e ao abandono; “problemas em casa, naquela fase em que ninguém mais entende, que fugiu das regras dos pais”; e, por fim, afirma que: “Isso se dá à família, principalmente, à falta de apoio da família. O problema que eu vejo maior de todos é a família. A falta de acompanhamento, de insistência da família” (SES, em 05 de novembro de 2018).

Quanto à professoras do projeto, predomina a concepção de que o abandono ao projeto está relacionado à necessidade de trabalho para ajudar nas despesas do lar e, principalmente, à falta de participação da família na vida escolar do educando.

A falta da família, porque eu acho que eles já foram para o Salto devido à falta da presença familiar, que não incentivava ir para escola; (...) Como já tinham idade avançada, 14, 15, 16, eles arrumavam trabalho para trabalhar o dia inteiro. E, entre o trabalho para ajudar em casa e a escola, eles sempre optavam pelo trabalho. E desmotivação mesmo pelo estudo. Não tinham objetivo de vida. O objetivo de muitos era ganhar dinheiro, e o estudo, para eles, não ia dar o dinheiro. (...) E saíam da escola. A escola não tem importância. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Eu acho que a participação da família, a questão das drogas... Eu perdi dois alunos para as drogas e foi um problema sério para mim, como pessoa, como profissional e dois que, simplesmente, não

queriam estudar, não faziam nada na sala, mal abriam a bolsa, mas já eram alunos maiores de idade e aí eles falaram: Professora, a escola não é para mim. (...) Mas eu acho que a questão da autoestima deles, a questão da família, falta de presença da família. Principalmente, porque a família acha que, quando eles crescem, eles são autossuficientes e eles não são. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Percebe-se, nas falas dos atores envolvidos com o Projeto Salto, o distanciamento da família e a necessidade de autonomia financeira, devido à idade, como fatores que incidem sobre o abandono à vida escolar. Este pensamento de responsabilização, atribuído ao aluno e familiares, é recorrente há longa data. Os estudos realizados por Patto (1999) sobre o fracasso escolar, na década de 1990, apontam que o fracasso do sistema educacional, em uma inversão ideológica, sempre recai sobre o aluno:

[...] aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de Educação; nela, características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais da predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: “a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem”, “o multirrepetente é apático ou agressivo”, a criança da classe baixa [...]. (PATTO, 1999, p. 416)

É necessário que se questione se apenas os estudantes são culpados pelo seu próprio fracasso. Não podemos isentar o poder público de suas responsabilidades, principalmente ao adotar políticas públicas que se tornam ineficientes, normalmente por não levar em consideração a realidade local e as necessidades pessoais do educando. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar a necessidade da presença familiar no contexto educacional.

A escola, enquanto instituição social, não caminha sozinha. Para Castro e Regattieri (2009):

[...] dizer que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias é o mesmo que admitir que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa. [...] Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsideram as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. [...] Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos,

políticas e programas que contemplem a todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 59-60)

Segundo as autoras, garantir o direito a uma educação qualitativa e equitativa vai além das políticas educativas, perpassando pelas políticas sociais de desenvolvimento. Para elas, vivemos em uma sociedade consciente de seus direitos e, além de inevitável, é importante que se estabeleça a relação escola-família, para que, fortalecido o vínculo entre ambas, seja possível atingir o sucesso educacional e, por conseguinte, promover a mudança social.

Pozzobon, Mahendra e Marin (2017, p. 394) concordam com a perspectiva de “uma escola que valorize as múltiplas competências e habilidades e que se aproxime das famílias na busca de fortalecer suas metas para o desenvolvimento saudável da cidadania das novas gerações”. Neste aspecto, é importante conceber a educação como processo de socialização e interação do indivíduo com o conhecimento, a fim de garantir não apenas o seu desenvolvimento pessoal, mas também o social e, por conseguinte, o de toda a sociedade.

2.3.5 Algumas Considerações a partir da pesquisa

A motivação desta pesquisa se deu pelo fato de todos os alunos, oriundos da primeira etapa do Projeto Salto, terem sido reprovados no primeiro ano de Ensino Médio, e nenhum desses alunos ter conseguido concluir a Educação Básica no Ensino Regular. Não obstante, muitos dos os estudantes da segunda turma foram reprovados neste mesmo ano/série. Após as investigações, foi possível perceber que vários fatores relacionados a implementação do projeto colaboraram para a obtenção desses resultados.

Sabe-se que uma política educacional leva tempo para alcançar os objetivos propostos. Entretanto, para que essa política tenha os resultados almejados, é fundamental que as etapas estabelecidas pelo escopo do projeto sejam cumpridas, o que requer um monitoramento eficiente durante a sua implementação por parte do órgão executor. Durante esta pesquisa, foi possível constatar que no Projeto Salto, esta ação foi inibida, e a SEDUC, enquanto órgão responsável pela execução do projeto, não fez o acompanhamento necessário, ficando este apenas a cargo da FRM,

que o fazia por amostragem. Isto fez com que não houvesse um acompanhamento mais próximo das ações e, conseqüentemente, dos problemas que interferiram durante processo de implementação.

Esta falta de monitoramento ficou evidente quando, no período inicial da pesquisa, foram solicitados os dados dos registros situacionais das turmas do projeto. O que se pôde observar é que não havia, por parte da Coordenação Estadual do Projeto, na SEDUC, um controle exato dos resultados finais das duas etapas, como: matrícula inicial e final; estudantes evadidos, desistentes, transferidos, aprovados e retidos. Quando da solicitação desses dados, foram encaminhados, via e-mail, vários documentos informais, como planilha, slides etc, que geravam divergências desses resultados.

Para que uma política educacional dessa natureza seja bem desenvolvida, é necessário, além de monitoramento e registro, um amplo conhecimento sobre o projeto e sua metodologia por parte de todos os atores envolvidos em sua implementação. Embora a FRM tenha oferecido formação para professores, supervisores, equipe multidisciplinar e Articuladores do Projeto, a gestão escolar ficou fora dessa formação, o que fez com que não tivesse o conhecimento necessário para atuar na gestão durante sua implementação.

Outros aspectos de grande relevância também foram observados, tais como:

- a) as equipes não eram asseguradas dentro do projeto, o que fez com que houvesse muita rotatividade, tanto da parte técnica e de acompanhamento pedagógico, quanto dos docentes;
- b) o atraso no início das aulas da primeira turma, comprometendo o ensino e a aprendizagem dos escolares;
- c) o material didático e pedagógico não foi disponibilizado pela SEDUC, no início do Projeto, ficando a cargo da Coordenadora Escolar (lotada na CRE) e da própria professora a reprodução total e/ou parcial das páginas dos livros. Além de que, foi necessário baixar as teleaulas da internet, por aproximadamente três meses, questão sanada na segunda etapa do projeto;
- d) a professora selecionada para uma das turmas da segunda etapa também é formada em Letras, porém, logo deixou a sala por problemas de saúde. A lotação de outra professora não foi bem-sucedida, pois, embora tenha participado da formação, junto à equipe da FRM, teve dificuldades com a metodologia e a indisciplina dos alunos, abandonando a sala um mês depois, o que fez com que a professora anterior retornasse para a sala, dando prosseguimento até a conclusão da etapa do Projeto;
- e) os estudantes traziam, em sua maioria, histórico de indisciplina nas turmas

anteriores, o que persistiu ao frequentarem o Projeto Salto.

Em relação à Metodologia Telessala™, ficou claro que ela deve ser aprimorada, estabelecendo conteúdos atualizados, contextualizados com a faixa etária, meio de vida, costumes, hábitos e aspectos regionais inerentes ao educando. Dessa forma, o projeto precisa romper com o vínculo de ordenamento metodológico voltado ao corporativismo. Assim, será possível que a escola cumpra o seu papel social, havendo “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2006, p. 111).

De acordo com Libâneo, a escola de hoje precisa não:

[...] apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (LIBÂNEO, 1994, p.52)

A retomada das questões que denotam o impasse na condução do projeto, como se estabeleceu na escola Raimundo Euclides Barbosa, nos leva a afirmar que os desajustes, ou, no mínimo, a composição das metas sem dialogismo entre os segmentos educacionais (SEDUC, Escola, Família) reduz as variáveis para que os objetivos cognitivos e sociointeracionistas sejam cumpridos. Nesse sentido, insistimos que a pesquisa sinaliza para a necessidade de interação entre todos os grupos envolvidos no projeto, o que inclui a participação de outros profissionais além dos que elencamos. Podemos citar, dentre eles, a participação de um Orientador Escolar exclusivo e a existência de uma equipe que conte com a participação do Psicólogo Escolar e de Assistente Social. Nessa perspectiva, é necessário adotar recursos, como o acompanhamento psicológico, a fim de instrumentar, acompanhar, sugerir e detectar desvios cognitivos e comportamentais que comprometam a exiguidade do projeto.

Pontua-se, também, sobre a necessidade de haver cuidados com o professor, protegendo-o de forma psico/intelectual e físico/moral, uma vez que um profissional bem assegurado psicologicamente terá mais disposição e embasamento para trabalhar com o perfil de alunos desse projeto. Como já mencionado, tais estudantes precisam se sentir acolhidos, sendo, assim, recebidos com amorosidade, de forma que seja possível quebrar paradigmas relacionados às suas limitações.

Esta realidade aponta a necessidade de se instituir uma avaliação processual do Projeto.

A falta de avaliações sobre tais programas revela outra limitação, que pode representar a falta de compromisso com resultados. De modo geral, as secretarias de Educação contratam serviços de terceiros para promover os programas, mas deixam de alocar recursos para realizar a sua avaliação.

O ideal seria que os programas tivessem embutidas em sua implementação ações de avaliação. No entanto, essa não é uma prática vigente. Tanto estados quanto municípios não se preocupam com esse aspecto, por considerá-lo um ônus dispensável. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 23)

As autoras apontam, ainda, que esse contexto avaliativo deve contar com um sistema capaz de “avaliar resultados anteriores e posteriores ao programa, para se poder dimensionar os ganhos promovidos ao fim, assim como promover avaliação de impacto desses ganhos na subsequente escolaridade dos alunos” (PARENTE; LÜCK, 2004, p 36). Não obstante, o projeto Salto conta apenas com uma avaliação docente de entrada e saída, nos moldes da metodologia do projeto, que é aplicada pelo professor, sem que haja um *feedback* da instituição e ou da SEDUC para possíveis reavaliação e/ou intervenções nessa política educacional.

Em síntese, esta pesquisa veio mostrar que, no contexto escolar, mesmo com os esforços apreendidos, nem todas as condições foram asseguradas para a implementação adequada do programa, o que resultou na reprovação em massa dos estudantes da primeira turma e várias reprovações dos estudantes da segunda turma no primeiro ano do Ensino Médio.

Outrossim, é necessário esclarecer que essa pesquisa apontou dificuldades, com o objetivo de promover reflexões e discussões que possam viabilizar melhorias em sua implementação, de forma que a política de correção de fluxo possa render melhores resultados, diminuindo ou mesmo eliminando a distorção Idade/Ano escolar.

Com o objetivo de reavaliar essas questões e contribuir com a política de correção de fluxo escolar, será apresentado, a seguir, o Plano de Ação Educacional, que tem a pretensão de construir uma nova dinâmica e formato, a fim de aprimorar as relações entre os atores envolvidos, tornando-os corresponsáveis na construção dos saberes. Nesse processo, é primordial a adoção de políticas públicas capazes de assegurar a todos o direito a uma educação de qualidade, livre e libertadora.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), que objetiva pensar sobre possíveis ações para o Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto, abrangendo os profissionais responsáveis pela operacionalização, implementação e monitoramento do Projeto, visando melhores resultados na prática pedagógica.

Neste contexto, serão tratadas ações de ordem gerencial, tanto no âmbito estadual, quanto no âmbito regional e escolar. As propostas de ação vão desde a capacitação de gestores, técnicos e docentes; perpassando pela reelaboração do Projeto Salto, atualização do material pedagógico e pelo monitoramento. Com isto, espera-se que tais propostas possam contribuir significativamente para o aumento do rendimento escolar, bem como para a elevação do desempenho dos alunos nos anos/séries subsequentes.

Para a proposta de ações que formarão o PAE, serviram como base os achados da pesquisa, evidenciados durante a análise dos dados coletados por meio das entrevistas e questionários. Para que se estabeleça uma maior compreensão das sugestões envolvidas no projeto de intervenção, retomaremos, a seguir, alguns aspectos que interferiram no bom andamento da implementação do Projeto Salto e, conseqüentemente, nos resultados obtidos.

3.1 RETOMANDO OS PRINCIPAIS ASPECTOS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA

O problema da distorção Idade/Ano, decorrente de diversos fatores como reprovação, abandono e evasão, atinge, em grande escala, o sistema educacional brasileiro, desafiando os propósitos da política educacional e se tornando um dos maiores desafios enfrentado pelas escolas. Em função disso, a criação e implementação de programas e/ou projetos que auxiliem no combate à distorção Idade/Ano escolar tornaram-se, como vimos anteriormente, motivo de grandes preocupações, por parte das autoridades educacionais brasileira.

Entende-se que esses mecanismos possam contribuir para a mudança dessa realidade fazendo com que a escola seja capaz de proporcionar o avanço desses estudantes em defasagem escolar e ajudá-los a concluírem a educação básica no tempo certo para sua idade.

Na tentativa de entender o porquê de grande parte dos alunos egressos do Projeto Salto, ao adentrarem no Ensino Médio, não conseguirem avançar com êxito para a série seguinte, coibindo a continuidade do estudo no tempo certo para a sua idade, vários foram os impasses levantados durante a pesquisa.

Em princípio, duas eram as hipóteses levantadas sobre esse “fracasso”: a primeira estava centrada na metodologia utilizada no projeto, por ela ser pensada e elaborada para o público adulto, em contextos e época diferentes destes em que se encontram os estudantes em questão; a segunda estava relacionada aos próprios estudantes, que, por questões atitudinais, não se “enquadraram” nessa metodologia e, por conseguinte, não tinham êxito nos estudos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, ao ouvir os atores envolvidos no processo, percebeu-se que as questões relacionadas à Metodologia e aos Estudantes são apenas parte dos demais problemas envolvidos no processo.

Apesar de esta pesquisa ter como recorte espacial a unidade escolar, com o resultado da análise dos dados coletados e da discussão à luz da base teórica, foi possível constatar problemas relacionados aos três contextos de gestão do projeto: Escolar, Regional e Estadual. Para melhor visualização desses dados, foram resumidos os assuntos, tomando como base a gestão estadual, gestão regional e gestão escolar, conforme resumo dos Quadros 13, 14 e 15.

Quadro 13 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito da Gestão Estadual/SEDUC

Número	Problemas detectados
01	GESTÃO ESTADUAL - SEDUC <ul style="list-style-type: none"> • Mudança de Coordenador Estadual durante a implementação do projeto; • Disponibilização dos recursos materiais posterior ao início das aulas.
02	METODOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> • Material impresso e Material audiovisual desatualizados, em relação ao contexto sócio-histórico-educacional; • Material que não permite a construção autônoma do conhecimento, baseando-se na repetição do conhecimento; • Sequência didático-metodológica extrapola o tempo destinado às aulas diárias.
03	FORMAÇÃO CONTINUADA <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de formação periódica e sequencial para os Diretores Escolares; • Formação continuada para professores, com foco na Metodologia Telessala, sem priorização das demandas do contexto escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 14 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito da Gestão Regional CRE/Pimenta Bueno

Número	Problemas detectados
01	<ul style="list-style-type: none"> Na primeira etapa do Projeto, foi designado um mediador lotado na CRE para atender às escolas, o que foi insuficiente para atender às demandas pedagógicas dos professores; na segunda etapa, esta função foi delegada ao Supervisor Escolar lotado na escola, sem que houvesse seleção e prévia formação. Além disso, as demandas pedagógicas do projeto foram acumuladas com as demais tarefas do contexto escolar, sobrecarregando este profissional.
02	<ul style="list-style-type: none"> Equipe multidisciplinar, com profissional de língua portuguesa e matemática, sem disponibilidade de tempo para atendimento <i>in loco</i>, haja visto o acúmulo de funções com outros projetos dentro da coordenadoria;
03	<ul style="list-style-type: none"> A ausência de apoio dos profissionais da área de Psicologia e Assistência Social para atendimento das especificidades das turmas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 15 - Problemas detectados na implementação do Projeto Salto, no âmbito do Contexto Escolar

Número	Problemas detectados
01	<p>GESTÃO ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> A participação da Gestão Escolar não condiz com as especificidades das turmas do Projeto; Mudança de supervisora no decorrer do projeto; Lotação de professores sem afinidade para o trabalho com esse tipo de projeto; Pouco envolvimento do grupo de professores do Ensino Regular, em relação ao projeto;
02	<p>PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> Professores sem afinidade com a dinâmica do projeto e para trabalhar com o esse perfil de alunos. A formação acadêmica das duas professoras do Projeto contemplava a área de linguagem, gerando incompatibilidade entre a unicodência e o trabalho global com os componentes curriculares do Projeto.
03	<p>ESTUDANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> Priorização do caráter disciplinar, em detrimento da distorção Idade/Ano Escolar, comprometendo o desempenho do ensino-aprendizagem, durante a seleção para composição das turmas; Discentes com baixa autoestima e baixa perspectiva da sequência dos estudos; Dificuldade de readaptação à metodologia e a pluridocência do Ensino Médio Regular; Ausência de participação dos responsáveis legais no acompanhamento das atividades do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto, enquanto medida política e

estratégica, é, sem sombra de dúvidas, uma alternativa viável para combater a distorção Idade/Ano no Estado de Rondônia, por garantir o processo de aceleração da aprendizagem. Entretanto, além das questões apontadas acima, fatores como atendimento insuficiente ao quantitativo de estudantes em defasagem escolar e o alto índice de abandono dos alunos, durante a vigência do projeto, não garantem a efetivação dos resultados almejados na implantação dessa política educacional.

Desta forma, fica evidente a necessidade de uma revisão do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto, bem como da Metodologia utilizada, de forma a remediar as irregularidades advindas durante a implementação e assegurar resultados que venham a alcançar os objetivos e as metas desejadas. Tendo em vista as falhas identificadas no percurso desta pesquisa, traremos, na próxima seção, as ações propostas para o PAE, com a finalidade de contribuir na melhoria de operacionalização e implementação do Projeto Salto.

3.2 AÇÕES PROPOSTAS PARA SUBSIDIAR A MELHORIA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR SALTO

Embora esta pesquisa tenha tido como foco as ações desenvolvidas no Projeto Salto durante sua implementação no contexto escolar, foi possível observar alguns impasses que perpassam pela instituição de ensino. São falhas que se apresentam tanto no âmbito da escola, quanto no âmbito da Gestão Regional e da Gestão Estadual do Projeto. Por esta razão, este PAE propõe, à SEDUC, uma reestruturação geral do Projeto Salto, a fim de sanar as falhas detectadas e atingir os objetivos almejados na política educacional.

O primeiro passo a ser tomado é a estruturação das equipes, a nível de Estado, Regional e Escola, por meio de seleção de pessoal, levando em consideração as peculiaridades do Projeto e o perfil do profissional que atuará em cada função. Nesse sentido, é necessário que as atribuições e condições de permanência de cada função sejam previstas em portaria. Posteriormente, é fundamental reformular o Projeto e a metodologia utilizada, a fim de trazer, para seu escopo, as reais necessidades da clientela envolvida.

Nesta mesma linha de atendimento às reais necessidades do estudante, a (re)construção do material pedagógico, por área do conhecimento, é parte importante na reestruturação do projeto. Outro ponto fundamental para a garantia de bons

resultados durante sua implementação é a Formação Continuada e o Monitoramento. O primeiro buscará o aperfeiçoamento pedagógico de toda equipe envolvida, e o segundo garantirá que as ações sejam realizadas dentro das expectativas do Projeto.

Neste sentido, as subseções a seguir apresentarão as propostas de intervenção que nortearão a reelaboração do Projeto desde o seu documento orientador, perpassando pela revisão da metodologia, estruturação das equipes, formação continuada e ações de apoio ao educando e familiares. Com isto, espera-se que estas propostas venham melhorar a atuação de todos os atores envolvidos e, assim, contribuir significativamente com os bons resultados obtidos em sua implementação.

3.2.1 Aspectos da Gestão e do Suporte Pedagógico

Para a obtenção de bons resultados na implementação de um Projeto, é necessário que haja uma boa Equipe Gestora, capaz de gerenciar e monitorar as ações e fomentar a avaliação processual das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos, envolvendo a participação de toda a equipe nas tomadas de decisões, buscando a garantia da assertividade durante o processo.

Para que o Projeto de Correção de Fluxo Escolar possa cumprir o seu papel sócio/educacional, é necessário que a equipe gestora tenha conhecimento das ações que norteiam a execução do projeto, redobrando os cuidados e a atenção dispensados a ele. Além disso, é imprescindível que os profissionais se posicionem de maneira positiva para aceitá-lo, realizando um trabalho que atenda às necessidades e os anseios do educando, para, assim, atender às demandas sociais.

Não obstante, esta pesquisa evidenciou alguns impasses relacionados às equipes dos três âmbitos da Gestão: a Gestão Estadual, a Gestão Regional e a Gestão Escolar. Por esta razão, este PAE trará sugestão de reestruturação dessas equipes, alinhando as ações que perpassam por todas elas, até chegar à sala de aula, espaço de maior relevância para o sucesso do Projeto.

3.2.1.1 Estruturação da Equipe Técnica da SEDUC

Quanto às questões relacionadas à Gestão Estadual do Projeto, foram levantados alguns impasses, como: técnicos sem perfil para compor a equipe do

Projeto; troca de Coordenador Estadual durante a vigência do Projeto; disponibilização dos recursos materiais posterior ao início das aulas, implicando em transtorno ao processo ensino-aprendizagem; ausência de formação para os Diretores Escolares; falta de sistematização, controle e consistência nos dados relacionados aos alunos e às turmas do Projeto nas escolas; e falta de monitoramento por parte da equipe da SEDUC.

A Portaria do Projeto Salto prevê, em sua estrutura administrativa estadual, apenas a função de “Coordenação Geral, representada pela Gerente de Educação, que desempenha o papel da gestão operacional e pedagógica, com apoio da equipe técnica local. Ou seja, não previa uma equipe que pudesse dar suporte às equipes técnicas locais, gerando os problemas descritos acima. Na busca de solucionar as questões apontadas na pesquisa, é primordial estruturar uma equipe que coordene o Projeto Salto no âmbito da Gestão Estadual da SEDUC, conforme Quadro 16. Esta, por sua vez, terá como finalidade a elaboração de planos com metas ajustadas às necessidades do projeto. Além disso, será responsável por acompanhar, monitorar, sistematizar os dados obtidos, avaliar o percurso, retomar ações, assim como auxiliar na elaboração de materiais de apoio administrativo e pedagógico.

Quadro 16 - Estruturação da Equipe Técnica do Projeto Salto na SEDUC

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Criação de uma equipe responsável pelo Projeto a nível de Coordenação Estadual.
Por quê?	Analisar os Projeto Salto e seus resultados durante a sua vigência, entre 2013 e 2018, bem como estudar a metodologia utilizada e possíveis intervenções; Realizar um diagnóstico situacional da distorção Idade/Ano escolar no Estado, neste ano de 2019; Realizar os encontros para a reestruturação do Projeto.
Onde?	SEDUC
Quando?	Agosto de 2019
Quem?	Subgerente do Ensino Fundamental
Como?	Seleção de 01 Técnico para ser Coordenador Estadual Seleção de 01 Técnico para ser o Articulador Estadual
Quanto?	Por se tratar de dois servidores do quadro da SEDUC, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Criada a equipe, o Coordenador Estadual será responsável pela parte de operacionalização do projeto junto à SEDUC, coordenando as ações dos agentes de

sua equipe. Terá, ainda, a função de estruturar e realizar os encontros para reestruturação do Projeto Salto e da Metodologia; garantir apoio logístico e material para a equipe de formação; e garantir a disponibilidade dos recursos materiais para as escolas durante a vigência do Projeto.

Cabe ao Articulador Estadual o diálogo com os Articuladores Regionais, para que haja a viabilização de coleta de dados relacionados ao desempenho de cada turma, a fim de sistematizá-los, mantendo as informações sobre o Projeto atualizadas; e realizar o monitoramento periódico das atividades pedagógicas nas escolas, por meio de visita local, atestando a consistência dos dados coletados nas Regionais. Dessa forma, o Articulador e o Mediador terão uma visão da realidade do Projeto em cada Regional de Ensino.

3.2.1.2 Estruturação da Equipe de Monitoramento e Formação Continuada, no Âmbito da Coordenação Estadual/SEDUC

É notório que profissionais (gestores e professores) pedagogicamente bem preparados são um dos pilares de sustentação de projetos como o Salto, que tem por objetivo equacionar Idade/Ano. Os perfis dos profissionais envolvidos devem estar alinhados tanto em formação cognitiva, quanto em relações humanas. Além disso, é importante haver o constante aperfeiçoamento da prática pedagógica, por meio da formação continuada e pelo monitoramento pedagógico pontual, realizado pela Coordenação Geral da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

A pesquisa evidenciou um grande problema que extrapola os muros da escola, mas que a atinge grandemente, a falta de um monitoramento mais efetivo durante a implementação do Projeto Salto, desde o registro processual e sistematizado dos dados dos alunos e turmas, ao acompanhamento das ações no contexto escolar. Essa questão pôde ser observada nos depoimentos das Coordenadoras Estaduais do Projeto, que, ao serem entrevistadas, afirmaram: “nós fazíamos um monitoramento que não era *in loco*, era um monitoramento feito através de instrumental que era enviado para os articuladores do projeto”.

O trabalho evidenciou, ainda, a ausência de capacitação para que os diretores escolares tivessem conhecimento dos objetivos e da proposta pedagógica e metodológica do Projeto. Não obstante, esses aspectos colaboram com possíveis falhas durante a execução das ações propostas, falhas estas que podem ter

influenciado nos resultados acadêmicos dos estudantes e, por conseguinte, nos resultados do Projeto.

Pode-se notar, na fala da Supervisa Escolar, que conhecer o Projeto é um dos pontos principais para que o diretor escolar possa atuar como mediador das ações pedagógicas, junto aos supervisores e professores.

Exigir que os diretores escolares também participem das formações, pra que eles conheçam e saibam a importância do projeto, que também interfere no IDEB, pra que a gente não seja cobrado só quando os alunos prejudicam o IDEB da escola. (SES, em 05 de novembro de 2018)

O monitoramento e a formação continuada são pontos chaves para o bom desempenho das ações desses projetos com metodologia diferenciada. Isso, porque trata-se de um esquema de trabalho que foge das ações comuns da sala de aula do Ensino Regular. Neste projeto, é importante que as experiências de vida do estudantes sejam valorizadas e utilizadas nas atividades pedagógicas, o que faz com que o aluno seja protagonista do seu conhecimento, e o professor seja um tutor da aprendizagem.

Para se garantir esse aspecto autônomo de aquisição do conhecimento, é necessário que o corpo docente tenha conhecimento, não apenas os conteúdos programáticos, mas da metodologia utilizada. Além disso, os professores devem refletir sobre a prática pedagógica, sendo importante pensar sobre tal aspecto nos encontros de formação continuada e nas discussões promovidas pela formação. Vale ressaltar que a Fundação Roberto Marinho privilegiava, em suas formações, a preparação dos docentes para o trabalho com a Metodologia Telessala™, sem se aprofundar nos conteúdos programáticos.

Tendo em vista o rompimento da parceria entre o Governo do Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho e que não consta no Projeto Salto uma equipe de Monitoramento, nem equipe de Formação Continuada, e, haja visto que não há possibilidade de manter nas coordenadorias regionais, professores licenciados em áreas específicas para atenderem às demandas junto aos professores das escolas, faz-se necessário criar, junto à Coordenação Estadual, uma equipe que dê suporte às atividades gestoras e docentes nas escolas, conforme quadro 17.

Quadro 17 - Criação e estruturação da Equipe de Monitoramento e Formação Continuada

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Criação de uma equipe responsável pela formação continuada das equipes regionais e escolares.
Por quê?	- Realizar monitoramento periódico das atividades pedagógicas nas turmas, atestando a consistência dos dados coletados nas Regionais. - Promover a formação das equipes de suporte regionais e da equipe escolar.
Onde?	SEDUC
Quando?	Agosto de 2019
Quem?	Subgerente de Ensino Fundamental e Equipe da Coordenação Estadual do Projeto
Como?	- Seleção de 01 Técnico para ser o Mediador Estadual de Monitoramento e apoio da Formação Continuada - Seleção de Profissionais licenciados em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Arte
Quanto?	Por se tratar de servidores do quadro da SEDUC, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Mediador Estadual, à luz dos dados coletados e do monitoramento realizado, levantará as necessidades, a fim de promover a formação das equipes regionais. Cabe a ele coordenar e assegurar suporte pedagógico à equipe de formação, atuando no planejamento, monitoramento e avaliação do Projeto, junto às Coordenadorias Regionais.

A Equipe de Formação Continuada ficará responsável por promover encontros de formação para as equipes gestoras e professores, nas Regionais de Ensino, de forma a assegurar a constante reflexão sobre a prática docente, além de, junto ao Mediador Estadual, acompanhar a evolução da aprendizagem e os rendimentos das turmas, no âmbito do Projeto, por meio de instrumentos de monitoramento do desempenho das turmas e das escolas.

A formação continuada e o olhar sobre a evolução da aprendizagem permitem aos professores, em seu trabalho, identificar os pontos a serem ajustados, de forma a promover a união entre a teoria estudada e a reflexão de sua prática docente. Pois, como diz Freire (2005, p. 29).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque

indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O processo de formação continuada do professor é uma das principais estratégias para a reflexão sobre prática, para que haja mudança de atitude e a conquista de uma educação de qualidade.

3.2.1.2 Estruturação da Equipe de Suporte Regional

Um Política Educacional com a magnitude do Projeto Salto necessita de atenção e suporte que perpassa o âmbito de um simples monitoramento das ações. Em muitos casos, é preciso que haja intervenções externas à escola, que possam subsidiar o trabalho da equipe escolar.

Na primeira versão do Projeto Salto, era previsto, em cada Coordenadoria, uma equipe composta por: 1 Coordenador Regional, responsável pela gestão pedagógica e operacional da metodologia do projeto; 1 Supervisor Escolar Local para tender no máximo 10 salas de aula, com função de realizar “reuniões pedagógicas semanais e visitas sistemáticas às salas de aulas” (RONDÔNIA, 2014, p. 03). Além disso, previa-se também uma Equipe Multidisciplinar, que deveria ser “constituída por professores licenciados em áreas específicas”, a fim de oferecerem “suporte teórico necessário à compreensão dos conteúdos” (RONDÔNIA, 2014, p. 04) junto aos professores e supervisores nas escolas, bem como, oferecer encontros de formação nas áreas específicas.

Entretanto, esta Coordenadoria contava apenas com o auxílio de um profissional licenciado em Língua Portuguesa e um licenciado em Matemática, sem disponibilidade de tempo para atendimento às escolas, devido à demanda de trabalho em outros projetos dentro da coordenadoria. Na segunda versão do Projeto, permaneceram apenas o Articulador e a mesma Equipe Multidisciplinar, que permaneceu com os mesmos entraves da primeira oferta.

Com a presença de professores por área do conhecimento na sala de aula, não há necessidade da equipe multidisciplinar na coordenadoria. Assim sendo, faz-se necessário reestruturar a equipe da Coordenadoria Regional para que possa, além de mediar a ações da SEDUC no contexto escolar, contribuir para o bom

desenvolvimento do Projeto junto à equipe gestora e pedagógica.

Durante a pesquisa, percebeu-se a necessidade do auxílio de Psicólogos e Assistentes Sociais para auxiliarem a escola nas questões relacionadas aos alunos e ao acompanhamento de familiares, conforme expressado na entrevista, pela Coordenadora Estadual:

Há uma necessidade de um acompanhamento psicológico, uma psicóloga na escola para as professoras, para esses alunos, porque a professora se vê só, porque esses alunos têm muita dificuldade; como tem muita dificuldade, a indisciplina é muito alta e, às vezes, a professora sai da esfera dela como professora e fica até mal. Isso causa até danos para ela, há uma necessidade desse cuidado. (CEP, em 31 de outubro de 2018)

O ideal seria a presença desses profissionais na escola, haja visto a necessidade que a escola expressa. Entretanto, por hora, é uma possibilidade improvável. Neste sentido, a sugestão deste PAE é que esses profissionais façam parte da equipe de suporte regional. E, para o bom desempenho desta equipe, é imprescindível que a sua composição seja realizada por meio de um processo de seleção interna, conforme o quadro 18.

Quadro 18 - Estruturação da Equipe de Suporte Regional

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Estruturação de uma equipe em cada Coordenadoria Regional
Por quê?	A equipe será responsável pelo acompanhamento do Projeto na Regional, bem como por dar suporte às Unidades Escolares.
Onde?	Nas Coordenadorias Regionais de Educação
Quando?	Setembro de 2019
Quem?	Coordenador Regional e Gerente Pedagógico
Como?	- Seleção de um técnico para ser o Coordenador Regional - Seleção de um professor para exercer a função de Mediador Regional - Seleção de um psicólogo e um Assistente Social para compor a equipe
Quanto?	Sem Custos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esta equipe terá, em sua estrutura, o Coordenador Regional, com a função de dar suporte à equipe regional; e mediar as informações entre SEDUC e Escola. É natural que, em virtude das especificidades do projeto, surgirão dúvidas no decorrer de sua implementação. Caberá, então, ao Coordenador Regional, acompanhar e monitorar as ações da Equipe Gestora da escola, a fim de auxiliá-los nas resoluções de problemas, que, por ventura, possam surgir; fazer o acompanhamento das ações

do Mediador Regional, orientando e dando suporte às suas ações pedagógicas. Ele deve, ainda, manter atualizadas as informações sobre o Projeto, repassando-as ao Articulador Estadual.

O Mediador Regional terá a função de acompanhar as atividades pedagógicas voltadas ao planejamento e à organização das atividades escolares, junto a Supervisão Escolar e aos professores do projeto, bem como, dar suporte ao Orientador Escolar e, com base nas necessidades locais, articular formação continuada junto ao Mediador Estadual.

O Psicólogo e o Assistente Social terão a função de subsidiar as ações do Orientador Educacional do Núcleo do Censo Escolar e Estatística (NCEE) do Serviço de Orientação Educacional (SOE) na escola, articulando ações para atender às necessidades dos estudantes e do projeto de integração da família no contexto escolar.

3.2.1.3 Estruturação da Equipe Gestora na Escola

A escola é percebida como um espaço específico para a construção do conhecimento, onde muitas vezes é priorizada a relação estabelecida entre o corpo docente e discente. No entanto, sabemos que o ensino e a aprendizagem não se faz apenas entre professores e estudantes, consolidando-se por meio da participação de toda comunidade escolar. Para que ocorra essa sintonia participativa, é necessário o alinhamento entre a equipe técnica e a equipe pedagógica.

Durante a pesquisa, foi possível observar que a participação da Direção Escolar não estava em sintonia com as ações da Supervisão e especificidades das turmas do Projeto. Ou seja, não havia ações planejadas coletivamente pela equipe gestora, em detrimento das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Parte disso se deve a alguns fatores, como: falta de formação para o gestor escolar; a falta de um Orientador Educacional responsável e com formação sobre a metodologia do projeto; falta de perfil e mudança de supervisora no decorrer do projeto; e sobrecarga da Supervisora Escolar.

Com o objetivo de solucionar esses impasses ou pelo menos minimizá-los, este Plano propõe uma equipe gestora composta por Diretor Escolar, Mediador Pedagógico Escolar e Orientador Educacional, de forma que estes profissionais possam atuar junto aos professores do Projeto, como aponta o Quadro 19.

Quadro 19 - Composição da Equipe de Suporte técnico-pedagógico

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Composição da Equipe Gestora para suporte técnico-pedagógico do Projeto na Unidade Escolar
Por quê?	Suporte às atividades técnicas e pedagógicas dos professores
Onde?	Na escola
Quando?	Setembro de 2019
Quem?	Diretor Escolar, Mediador Regional do Projeto
Como?	- Seleção do Mediador Pedagógico Escolar com perfil para trabalhar no projeto; - Seleção do Orientador Educacional com perfil para o trabalho junto aos alunos do Projeto;
Quanto?	Por se tratar de servidores lotados na Escola, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto, por se tratar de uma metodologia diferenciada, requer, igualmente, uma gestão diferenciada, que se afine às peculiaridades do Projeto. A equipe de suporte técnico e pedagógico do Projeto Salto, na escola, será composta pela Direção Escolar, Mediador Pedagógico Escolar e Orientador Educacional, que, conforme quadro 20, terão a função de dar suporte técnico e pedagógico na realização das diversas atividades do projeto no contexto escolar.

Quadro 20 - Funções da Equipe de Suporte técnico-pedagógico

(continua)

Funções	Atribuições
Diretor Escolar	a) selecionar um coordenador pedagógico, que tenha afinidade com os aspectos da metodologia, para assumir exclusivamente a função de Mediador Pedagógico; b) avaliar, junto à equipe pedagógica, o perfil do professor e buscar, junto à Coordenadoria, a garantia de adequação do perfil de professor com o Projeto; c) garantir a permanência ou a transição, em caso de substituição, dos profissionais envolvidos no Projeto Salto, no âmbito escolar; d) assegurar a permanente disponibilidade de material pedagógico, informando, ao Coordenador Regional, as necessidades da escola;
Mediador Pedagógico	a) monitorar sistematicamente as turmas, verificando o desenvolvimento das atividades e identificando as possíveis falhas a serem sanadas; b) apoiar os professores em suas práticas pedagógicas, realizando reuniões periódicas para planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, de forma que possam buscar solução para os problemas detectados durante o monitoramento; c) promover, junto aos professores do Projeto, a integração da mediação do conhecimento produzido entre as Turmas do Projeto Salto e as turmas do Ensino Regular; d) realizar, em parceria com o Orientador Educacional, reuniões para os pais, a fim de tratar das dificuldades e dos avanços obtidos pelos estudantes; e) sistematizar as informações, a serem discutidas com o Mediador Regional e entregues ao Coordenador Regional.

Quadro 20 - Funções da Equipe de Suporte técnico-pedagógico

(conclusão)

Funções	Atribuições
Orientador Educacional	a) acompanhar o rendimento e a frequência escolar dos estudantes do Projeto para as devidas intervenções; b) observar as relações entre alunos, professores e comunidade escolar, promovendo maior vínculo; c) auxiliar os professores quanto à prevenção de possíveis conflitos que possam surgir em sala de aula, bem como à compreensão dos comportamentos típicos desse público estudantil; d) em parceria com o Psicólogo, proporcionar aos estudantes momentos de discussão sobre temas pontuais, relacionados à fase de vida, bem como reflexão sobre valores éticos e morais, a fim de dar suporte ao seu desenvolvimento pessoal, à sua formação cidadã e à resolução de conflitos; e) com base nas demandas do Mediador Pedagógico Escolar, em ação conjunta com o Assistente Social, elaborar projetos que integrem a família e a escola, fortalecendo esse laço de forma lúdica e acolhedora; f) proporcionar momentos que envolvam a comunidade, através de mecanismos, como reuniões, palestras e atividades culturais e, desta forma, aumentar a participação de familiares nas atividades escolares dos estudantes, de forma a melhorar consequentemente os resultados no projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Projeto Salto requer a viabilização pontual das atividades, em função do curto espaço de tempo em que é realizado, assim, faz-se necessária uma reunião quinzenal entre Diretor Escolar, Supervisor Escolar, Orientador Escolar e Professores, para alinhamento das ações técnico-pedagógicas. Da mesma forma, é imprescindível que o Mediador Regional, Mediador Pedagógico Escolar e Professores estejam afinados em uma ação conjunta, que possa garantir a eficácia do Projeto.

3.2.2 Aspectos do Projeto, da Metodologia e do Material Didático-pedagógico

O Projeto SALTO, até 2016, contava com a assessoria da equipe da FRM que tinha como função proporcionar formação para os professores e fazer o acompanhamento das ações do projeto junto à gestão, supervisão escolar, professores e alunos, por meio de visitas às escolas. Em 2017, embora tenha sido abertas novas turmas para o biênio 2017/2018, essa parceria foi interrompida, ficando a cargo das Coordenadorias Regionais, toda a função que cabia à referida Fundação. Entretanto, esta equipe regional de Pimenta Bueno, além de não ter ser uma equipe que contasse com todos os profissionais previsto no Projeto, não teve qualquer suporte da Equipe Estadual na execução das atividades junto às escolas.

Por estas razões e, haja visto o rompimento da parceria entre o Governo do Estado de Rondônia e a Fundação Roberto Marinho e, considerando os problemas

levantados durante a pesquisa, em relação à Metodologia Telessala, faz-se urgentemente necessária a reformulação e reestruturação do Projeto Salto, bem como, a revisão e reformulação da Metodologia e do Material Pedagógico utilizados por ele. Ações estas, propostas neste PAE, conforme subseções a seguir.

3.2.2.1 Reformulação do Projeto Salto

É natural que, mesmo sendo planejado e pensado em seus pequenos detalhes, o Projeto Salto tenha apresentado vários problemas, tais como: a) problemas estruturais a nível da Gestão Estadual, entre eles, as composições das equipes, o monitoramento e o controle dos dados do Projeto; b) problemas de ordem metodológica; c) problemas relacionados à abrangência do público em distorção Idade/Ano escolar, entre outros. Além disso, encerrou-se a parceria com a FRM.

Entretanto, o Estado de Rondônia mantém alto índice de estudantes fora da faixa etária, o que faz com haja a necessidade de investir na política de correção de fluxo escolar. Com a ausência de assessoria da FRM, a SEDUC detém certa autonomia em relação ao gerenciamento do Projeto e, portanto, abre-se a possibilidade de reformulá-lo em todos os seus aspectos.

Diante da necessidade de revisão do documento norteador da implementação do Projeto Salto, seguem, no quadro 21, as sugestões que poderão auxiliar sua reformulação, abrangendo desde a Gestão Estadual à Equipe Escolar, de forma que as ações desenvolvidas pelos diversos atores educacionais venham a contemplar efetivamente os objetivos propostos no Projeto.

Quadro 21 - Reformulação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Reformulação do Projeto Salto
Por quê?	Reformular o Projeto Salto com a participação dos Articuladores Regionais e dos Supervisores Escolares, tendo como princípio dessa reformulação a realidade do Estado de Rondônia e as especificidades regionais.
Onde?	SEDUC
Quando?	7 a 11 de outubro de 2019
Quem?	Sub gerente do Ensino Fundamental e Equipe Gestora do Projeto na SEDUC
Como?	Seminário
Quanto?	Por serem funcionários que atuam na SEDUC, não há custos além de seus salários.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para a reformulação do Projeto Salto, orienta-se que a equipe analise e avalie seu documento orientador, o material pedagógico, sua abrangência e eficácia. Em seguida, faz-se necessário alguns procedimentos como: a) fazer levantamento, junto às escolas, quanto à estrutura física e profissionais que possam fazer parte do Projeto, bem como, na falta destes, a possibilidade de contratação de pessoal; b) realizar diagnóstico, por escola, sobre o quantitativo de alunos em distorção Idade/Ano escolar; c) traçar objetivos e definir metas a serem atingidas; d) esboçar estratégias capazes de alcanças as metas; d) definir funções; e) garantir no Projeto a estruturação das equipes e seguridade dessas equipes no Projeto; f) traçar ações e prever custeio para essas ações, entre outros procedimentos, necessários a reelaboração.

3.2.2.2 Reformulação da Metodologia do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto

Ao tratar da Metodologia, adentramos ao “coração” do Projeto Salto, é a partir dela que todas as ações da sala de aula se efetivam, tanto no aspecto do desenvolvimento cognitivo/intelectual, quanto afetivo/emocional do estudante, por meio dos “oito passos da metodologia” previstos na Metodologia Telessala, uma dinâmica a ser desenvolvida diariamente em sala de aula.

Durante a pesquisa, os professores foram consultados sobre como esses passos eram realizados no decorrer das aulas. Foi possível observar em suas falas que, embora tratar-se de uma metodologia importante para o trabalho com o público do projeto, por ser estruturada em uma dinâmica que prioriza a promoção do ser, há a necessidade de se rever alguns aspectos.

Enquanto metodologia, não vejo que precise de mudança, porque o projeto via os alunos como seres humanos e eu acho que isso é importante. Enquanto metodologia, enquanto as dinâmicas, o jeito de trabalhar, era bom. Só que eu acho que era um pouco corrido para tantos assuntos. A gente tinha que correr com o assunto e a aula. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Faria uma relocação dos passos da Metodologia. Durante a semana toda, faz os oito passos, mas não no mesmo dia. Se você se dedicar mesmo, tem o essencial para o próximo passo. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Em função disso, a Reformulação da Metodologia, proposta neste plano relaciona-se à necessidade de considerar todas as especificidades da clientela de alunos do Projeto e a realidade vivenciada em sala de aula, já abordados nesta

pesquisa. Assim sendo, o quadro 22 explicita a proposta dessas ações.

Quadro 22 - Reformulação da metodologia do projeto Salto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Reformulação da Metodologia
Por quê?	Revisar e Reformular o conjunto de ações estruturantes da Metodologia do Projeto com a participação dos atores envolvidos anteriormente no Projeto
Onde?	SEDUC
Quando?	De 21 a 25 de outubro de 2019
Quem?	Equipe Gestora da SEDUC, Articuladores das Regionais, pontuais Supervisores Escolares, Professores e Estudantes que fizeram parte do Projeto, bem como profissionais da área de Psicologia.
Como?	Seminário para revisão e reformulação da Metodologia do Projeto Salto.
Quanto?	Custos com deslocamento, hospedagem e alimentação, conforme custeio previsto pela SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em uma ação conjunta entre a equipe Gestora da SEDUC, Articuladores das Regionais, Supervisores Escolares, Professores e Estudantes que fizeram parte do Projeto Salto e Psicólogos, a Metodologia Telessala será foco de discussão, observando seus pontos relevantes e assertivos, bem como os aspectos que não condizem com a realidade da sala de aula, para, assim, serem realizadas as devidas adequações.

3.2.2.3 Atualização do Material Didático-pedagógico do Projeto de Correção de Fluxo Escolar Salto.

Quando questionados sobre suas avaliações acerca dos materiais didáticos utilizados no Projeto Salto, os atores envolvidos na pesquisa consideram-no desatualizados, conforme pode-se observar na fala de uma das professoras.

Eu acho que melhorar o material, atualizar mais, trazer um pouco mais para a realidade deles. Com alguma defasagem, algumas palavras, os vídeos são bem antigos. (...) Até os alunos achavam engraçadas determinadas roupas, o jeito deles se comportarem, porque realmente era um material bem antigo. E alguns dados que já tinham passado por uma mudança, inclusive em geografia, algumas coisas que eram bem ultrapassadas, mas era um material bom. Em Língua Portuguesa também, na reforma ortográfica havia várias coisas que tinha mudado. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Os passos propostos neste PAE intenciona colaborar com a atualização do Material Pedagógico a ser utilizado no Projeto Salto, de forma a atender as atuais demandas dos estudantes e incorporar as mudanças ocorridas nas áreas do conhecimento científico, bem como, atender, ainda, os ajustes necessários às unidades temáticas dos componentes curriculares dos Anos Finais, de acordo com nova Base Nacional Comum Curricular. Os procedimentos da ação, apresentam-se, de forma sintética, no quadro 23.

Quadro 23 - Atualização do Material Pedagógico do Projeto Salto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Estruturação das ações para atualização do Material Pedagógico
Por quê?	Atualizar os conteúdos programáticos das disciplinas.
Onde?	SEDUC
Quando?	De 11 a 15 de novembro de 2019;
Quem?	Equipe Gestora e Equipe de Formação da SEDUC, Articuladores das Regionais, e pontuais Professores licenciados nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Arte das Regionais.
Como?	Seminário para discussão e organização das ações para atualização do Material Pedagógico
Quanto?	Custos com deslocamento, hospedagem e alimentação, conforme custeio previsto pela SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para as ações que nortearão a atualização do material pedagógico, será necessário uma organização de equipes responsáveis por cada componente curricular que compõe a matriz do Projeto, a fim garantir na reestruturação as competências e habilidades específicas de cada disciplina. Vale lembrar que reformular um material pedagógico requer muitos estudos e pesquisas, principalmente em se tratando de um projeto de correção de fluxo escolar, que trata os componentes curriculares em menor prazo de tempo.

Para atender tais objetivos, *a priori*, serão formadas as equipes de trabalho para discutirem e montarem as estratégias que nortearão os passos necessários à reformulação do material. Para tal, serão necessários vários encontros que serão ajustados de acordo com a organização da equipe estadual, gestora do projeto. Assim, este plano sugere que sejam formados grupos com a seguinte distribuição expressa no quadro 24.

Quadro 24 – Organização dos grupos para atualização de Material Pedagógico

Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	Profissionais responsável
Linguagens	Língua Portuguesa	Licenciados em Letras
	Arte	Licenciados em Arte, ou Pedagogos que tenham afinidade com a disciplina.
	Língua Inglesa	Licenciados em Letras/Língua Estrangeira
Matemática	Matemática	Licenciados em Matemática
Ciências da Natureza	Ciências	Licenciados em Ciências Biológicas
Ciências Humanas	Geografia	Licenciados em Geografia
	História	Licenciados em História
Ensino Religioso	Ensino Religioso	Licenciados em Ciências da Religião, ou Pedagogos que tenham afinidade com a disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cada equipe ficará responsável pela atualização do material, de acordo com a organização e o tempo previsto durante o seminário. Com a atualização dos conteúdos de cada componente curricular, espera-se que o material pedagógico possa proporcionar aos estudantes do projeto, o desenvolvimento das habilidades e competências essenciais para a continuidade de seus estudos no Ensino Médio.

3.2.3 Aspectos relacionados ao contexto escolar

Pensar o processo de educação para adolescentes e jovens em distorção Idade/Ano escolar significa refletir sobre a inclusão e os mecanismos que garantem sua permanência na escola e sua progressão nos estudos. A partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa, foi possível identificar os avanços obtidos pelos alunos no decorrer do Projeto, bem como os impasses que contribuem para o insucesso e fragilidade do Projeto, evidenciando falhas no contexto escolar e no contexto familiar.

Como mostram dados desta pesquisa, o índice de abandono do Projeto Salto, durante as duas etapas em que o programa foi ofertado, foi alto, havendo desistência de quase 50% dos estudantes matriculados. Ao serem questionados sobre esse assunto, os atores evidenciam alguns fatores, tais como: a) professores sem perfil no projeto; b) estudantes desmotivados e/ou em fase de trabalho; c) a ausência de familiares ou responsáveis nas ações escolares, conforme observado em alguns

pontos da entrevistas: “Nós temos vários fatores, um do fator principal é a família. (...) O segundo fator é o professor, é falta de professor com perfil” (CEP, em 31 de outubro de 2018).

Tem situações de falta de interesse mesmo de alguns que, em função da idade, a escolaridade, passou a não ser mais interessante para eles, começaram a trabalhar... E, mesmo a escola indo atrás, tentando resgatar esse aluno, já não estava querendo estudar, ele estava querendo trabalhar ou indo para o seriado noturno. (DE, em 06 novembro de 2018)

O problema que eu vejo maior de todos é a família. A falta de acompanhamento, de insistência da família. (...) Problemas em casa, naquela fase em que ninguém mais entende, que fugiu das regras dos pais. (SES, em 05 de novembro de 2018)

A falta da família, eles já foram para o Salto devido à falta da presença familiar, que não incentivava ir para escola; Eram alunos acostumados a reprovar por falta e alguns arrumavam trabalho. Como já tinham idade avançada, 14, 15, 16, eles arrumavam trabalho para trabalhar o dia inteiro. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Eu acho que a questão da autoestima deles, a questão da família, falta de presença da família. Principalmente, porque a família acha que, quando eles crescem, eles são autossuficientes e eles não são. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Com base nesses resultados, foi possível pensar alguns ajustes necessários para o apoio ao educando e para a melhoria do funcionamento do Projeto na escola. Dentre eles, é possível citar melhorias nos seguintes aspectos: seleção de Professores e Estudantes que farão parte do Projeto; ações de apoio e motivação aos Estudantes do Projeto; ações para proporcionar a integração de familiares ou responsáveis no contexto escolar. Tais questões serão melhor discutidas nas subseções a seguir.

3.2.3.1 Seleção de Professores

Em relação aos professores do Projeto Salto, dois aspectos de grande relevância foram apontados durante a pesquisa, como impasses para o bom desempenho dos alunos: a lotação de professor sem afinidade para trabalhar com esse tipo de metodologia e de público discente; e professores com dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos da área de exatas. Como pode ser observado nas falas apresentadas na sequência:

Não lotar professor para resolver o problema de lotação. Só lotar aquele professor que tem perfil, por livre espontânea vontade e que reconheça a sua responsabilidade no projeto. (SES, em 05 de novembro de 2018)

Às vezes, colocava-se professor sem o perfil. Havia necessidade de ter um professor diferenciado, porque a turma era diferenciada, eram uns alunos com uma defasagem muito grande, além de ter uma indisciplina, eram muitos indisciplinados; então, tinham professores que não conseguiam trabalhar com esses alunos. (CEP, em 31 de outubro de 2018)

Poderia ter um profissional, por área do conhecimento. O profissional, por área do conhecimento, agregaria um valor maior ao projeto. Porque o profissional que está lá, hoje, tem que ser polivalente, ele passa por uma formação, mas ele não é habilitado, por exemplo, pra matemática. Então, se houver continuidade no projeto, seria um ponto essencial ter professores por área do conhecimento. (DE, em 06 novembro de 2018)

Os professores dominavam a Metodologia do Projeto Salto, entretanto, por mais que se esforçassem em minimizar a falta de formação nas outras áreas do conhecimento, havia dificuldades em relação ao domínio dos conteúdos de exatas e, em alguns casos, de Língua Estrangeira Moderna, pois, como afirmado anteriormente, as formações oferecidas pela FRM eram voltadas aos aspectos da metodologia, e, portanto, não se aprofundavam nos aspectos voltados aos conteúdos.

É importante frisar que, embora o Projeto aponte como uma das principais funções do professor, o trabalho de elevação da autoestima dos estudantes e, mesmo sendo um facilitador da aprendizagem, é fundamental que ele tenha domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, o que lhe garante segurança em desenvolver atividades diversificadas e diferenciadas daquelas que integram o livro adotado pelo projeto. A formação acadêmica é um dos requisitos imprescindíveis capaz de oferecer a este profissional a segurança necessária para aplicar com clareza o conhecimento que possui e proporcionar, ao estudante, um desempenho significativo.

Com o intuito de solucionar os problemas em relação ao domínio de conteúdos, sem deixar de dar a devida importância à questão de um atendimento diferenciado, com mais humanização em sala de aula, que possa agregar ao ensino o aspecto sócio emocional do estudante, sugere-se as seguintes estratégias, descritas no quadro 25.

Quadro 25 - Seleção de professores especialistas para atuarem no Projeto Salto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Seleção de Professores das áreas de Linguagem, Matemática e Ciências
Por quê?	Garantia de docência com perfil para o Projeto e por área do Conhecimento
Onde?	Na escola
Quando?	Dezembro de 2019
Quem?	Diretor Escolar, Mediador Pedagógico Escolar
Como?	Selecionando Professores especialistas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para atuarem nas turmas do projeto Salto
Quanto?	Por se tratar de servidores do quadro da escola, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A seleção dos professores ficará sob responsabilidade do Diretor Escolar e do Mediador Pedagógico Escolar que, juntos farão uma sondagem dos professores das áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, da escola, que possam ter afinidade para trabalhar com o Projeto. Caso a escola não tenha estes profissionais, solicitará à Coordenadoria a disponibilidade dos mesmos para serem lotados na escola, com base em uma prévia seleção. Após serem selecionados, será realizada uma reunião para conhecimento do projeto e suas especificidades, bem como, questões relacionadas ao planejamento pedagógico, monitoramento e avaliação da prática.

A escola se organizará para formar, pelo menos, três turmas, atendidas por professores com dedicação exclusiva para o projeto, de forma que cada docente ficará responsável por uma delas, como uma espécie de “padrinho da turma”. Este professor será responsável por dar maior atenção à turma, sendo orientador e conselheiro. Ficará, ainda, com a incumbência de resolver as questões pontuais da turma que surgirem no decorrer da implementação do Projeto.

3.2.3.2 Seleção de alunos

A pesquisa trouxe à tona um aspecto curioso e relevante quanto à seleção de estudantes para a composição de turmas do Projeto, a priorização do caráter disciplinar em detrimento da distorção Idade/Ano Escolar, um dos fatores que compromete o desempenho do ensino-aprendizagem.

Não colocar alunos por que ninguém mais está suportando no ensino regular. Realmente, aquele aluno que, por algum motivo maior, ele não está conseguindo se sobressair numa turma superlotada de 40 alunos, com 10, 11 professores. Então, eu acho que isso é primordial. (SES, em 05 de novembro de 2018)

A indisciplina é um problema social que se apresenta no universo dos adolescentes e se manifesta de diversas formas dentro e fora da escola, atingindo a eles e a todos os envolvidos no processo educativo. As ações indisciplinadas se apresentam na forma como os alunos tratam os profissionais e os colegas no ambiente escolar e nas atividades em sala de aula.

Acho que o ponto mais negativo é a indisciplina. Porque, como eles estão desmotivados, eles não estão nem aí para nada. Nem para você, nem para o projeto. Eles estão ali, porque eles são os reprovados da escola. É assim que eles chegam lá. Já vêm taxado. A indisciplina é muito grande, porque eles não querem nada com nada. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

Em muitos casos, a indisciplina chega a ser tratada com naturalidade e tolerância por parte dos gestores e da comunidade escolar. Assim, o ambiente que deveria ser um lugar de estreitamento de vínculo nas relações, fazendo dos valores éticos e morais a base para o desenvolvimento pessoal e para a formação cidadã, passa a se tornar um espaço desagradável e hostil, onde a aprendizagem se torna mais complexa e menos proveitosa.

O sistema de divisão das turmas por indisciplina, na tentativa de minimizar os problemas do Ensino Regular, foi uma realidade do Projeto Salto na escola de referência e foi denunciada nas falas da Supervisora Escolar e das Professoras do Projeto.

Na época, que foram as primeiras turmas, não teve aquela sistemática de enturmação que o projeto determina, que o projeto orienta, que é apenas alunos com defasagem Idade/Ano. (..) Pegaram aqueles meninos que eram considerados problemas em sala e enturmaram no projeto Salto e, até hoje, a gente escuta professor falar isso; “tem que abrir turma do salto com esses meninos”. (...) Não foi priorizada a distorção Idade/Ano e sim os alunos mais danados, mais rebeldes, mais indisciplinados” (SES, em 05 de novembro de 2018).

Ficou evidente o equívoco, por parte do Diretor Escolar, sobre os objetivos do Projeto, quando, ao selecionar os alunos para comporem as turmas, não levou em

conta a necessidade de se formar essas turmas com alunos fora da faixa etária, que tivessem interesse nos estudos. Nesse sentido, foram priorizados alunos indisciplinados, com o intuito de resolver problema de indisciplina nas salas de aulas do ensino regular. Essa realidade comprova a necessidade de haver um processo de formação para a Gestão Escolar, a fim de conhecer o funcionamento e os objetivos do Projeto.

Conhecendo o projeto e seus objetivos, o Diretor terá mais clareza sobre o perfil de aluno a ser beneficiado. No quadro 26, trataremos do processo de seleção dos estudantes para comporem as turmas do Projeto.

Quadro 26 - Seleção de alunos do Ensino Regular para formação de turmas do Projeto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Seleção dos alunos
Por quê?	Priorizar o aluno em distorção Idade/Ano Escolar, que se comprometa com seu desempenho no ensino-aprendizagem
Onde?	Na secretaria da escola
Quando?	No início do ano letivo
Quem?	Diretor Escolar e Secretário Escolar
Como?	A Gestão Escolar deve selecionar alunos que atendam às propostas do Projeto;
Quanto?	Por se tratar de servidores do quadro da escola, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A cada início de ano letivo, após as matrículas, o Diretor Escolar, juntamente com o Secretário da escola e o Mediador Pedagógico, deverá realizar a seleção dos alunos que farão parte das turmas, seguindo os critérios da proposta do Projeto. Dessa forma, devem ser priorizados alunos com dois ou mais anos de distorção que frequentem as turmas do Ensino Regular.

Após a seleção, será realizada uma reunião com os estudantes selecionados e seus familiares e/ou responsáveis, a fim de lhes apresentar a proposta do projeto e os critérios a serem respeitados, para conhecimento e aceitação (ou não), de ambas as partes.

3.2.3.3 Atendimento especializado aos Estudantes do Projeto

Ao analisar falas da equipe gestora e das professoras da escola, percebe-se, ainda, a responsabilização dos alunos quanto ao seu fraco desempenho no Projeto. Entretanto, sabe-se que existem outras fragilidades que comprometem a sua eficácia. De certa forma, em se tratando de desempenho acadêmico, são inúmeras as questões que geram o fracasso escolar. Como, por exemplo, diferenças sociais e culturais, falta de foco e perspectivas para o futuro; além de questões psicológicas relacionadas às diversas experiências vivenciadas pelo estudante.

Faz-se necessário, então, que a escola ofereça, aos discentes, os mecanismos necessários à reflexão/compreensão sobre o universo que os cerca. Nesse sentido, é importante abordar os valores morais e éticos necessários ao convívio em sociedade e, por fim, sobre si mesmos. Assim, a escola passará a se apresentar como espaço de convivência social, onde se fortalece a troca de ideias, de interação entre as pessoas e de construção saudável da subjetividade.

Sem apoio emocional que faça com que o adolescente se sinta motivado, sua trajetória acadêmica fica comprometida pelo desânimo em desenvolver as atividades propostas tanto no contexto escolar, quanto fora dele. O que lhes é ensinado na escola perde o sentido diante da falta de perspectiva de vida futura, refletindo-se na baixa perspectiva de sequência dos estudos.

A baixa perspectiva de sequência dos estudos e a dificuldade que os estudantes têm de readaptação à metodologia e à pluridocência do Ensino Médio Regular são aspectos percebidos durante a pesquisa. Ademais, identificou-se que o projeto não oferece ao estudante preparação para entrar no Ensino Médio Regular, o que pode ser confirmado na fala da Coordenadora Estadual do Projeto: “Os alunos que conclui o projeto salto, eles não tem esse direcionamento para estarem ingressando nas turmas do Ensino Médio” (CEP, em 31 de outubro de 2018). Entretanto, com a tri docência e o acompanhamento do Orientador Escolar e do Psicólogo na promoção da autonomia do estudante, delineando os percursos de continuidade dos estudos, é possível que este problema seja resolvido, ou pelo menos, minimizado.

Com o intuito de auxiliar nesta questão, este PAE traz como sugestão um sistema de apoio e motivação, a ser desenvolvido com os alunos no decorrer da vigência do Projeto, conforme quadro 27

Quadro 27 - Apoio e motivação aos Estudantes do Projeto

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Orientação sobre percurso e continuidade dos estudos
Por quê?	Atender os alunos do Projeto Salto, por meio de motivação, elevação da autoestima e valorização do estudo.
Onde?	No contexto escolar
Quando?	Durante toda a vigência do Projeto
Quem?	Orientador Educacional e Psicólogo
Como?	A partir da reflexão e conscientização sobre pertencimento e sobre os percursos de continuidade dos estudos (palestras de orientação profissional e aplicação de metodologia de estudos).
Quanto?	Por se tratar de servidores do quadro da escola e do quadro da CRE, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A equipe de apoio pedagógico (Orientador Educacional e Psicólogo) deverá criar estratégias de trabalho em que, por meio de palestras, roda de conversa, seminários etc, possam gerar subsídios motivadores para a melhoria da autoestima e da valorização do estudo como mecanismos que garantem seu sucesso na aprendizagem e em suas condições pessoais, econômicas e sociais futuras.

Para isso, faz-se necessário o acompanhamento constante, dado que os escolares precisam de uma rede de sustentação pedagógica para persistirem na consolidação do ato de aprender. Cabe, à equipe de Gestão e Apoio Pedagógico assegurar bom ambiente escolar que apoie e dê condições favoráveis em toda a sua conjuntura para a efetivação do projeto.

3.2.3.4 *Integrando a família no contexto escolar*

A falta de envolvimento da família na escola e nas atividades escolares de seus filhos é, atualmente, considerada um dos fatores que contribui para o insucesso do aluno em sua trajetória escolar. Isso ficou evidente nas falas dos atores entrevistados:

“se ele já está com distorção, é porque não houve acompanhamento familiar” (CEP, em 31 de outubro de 2018), “É fundamental esse acompanhamento do pai com filho, em casa. A gente vê que o pai não está presente nesse momento” (DE, em 06 novembro de 2018); “A

falta de acompanhamento, de insistência da família. (SES, em 05 de novembro de 2018)

A falta da família, porque eu acho que eles já foram para o Salto devido à falta da presença familiar, que não incentivava ir para escola (...). A questão familiar era muito intensa, eles eram jogados. Eram alunos que, um ou dois, tinham, realmente, uma mãe que se comprometia. Agora, os outros eram por si. (PPS1, em 26 de outubro de 2018)

(...) a questão da família, falta de presença da família. Principalmente, porque a família acha que, quando eles crescem, eles são autossuficientes e eles não são. (PPS2, em 29 de outubro de 2018)

Entretanto, nas leis que regem a educação nacional, a responsabilização pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes instituições: a família e a escola, como prevê o Art. 205, da Constituição Federal.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s.p.)

Neste sentido, é necessário que a escola e a família atuem em processo colaborativo para atingirem o objetivo comum, que é o desenvolvimento integral do aluno. Com essa parceria, a escola terá melhores possibilidades de conhecer a realidade do estudante e pensar estratégias para a solução das necessidades demandadas por ele.

Conquistar a tão desejada participação da família na vida escolar do aluno deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional da gestão. Pois a legislação, pura e simplesmente, não garante que o processo de interação escola-família funcione. Essa parceria deve ser alicerçada em bases de confiança, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas ao grau de envolvimento da comunidade intraescolar.

Na busca de solucionar ou pelo menos minimizar essa questão, é proposto, neste PAE, a promoção de momentos de integração entre a família e a comunidade escolar, dentro da unidade escolar de ensino, para fortalecer os laços entre todos os envolvidos no Projeto e, por conseguinte, consolidar o processo educacional em prol de melhores resultados, conforme quadro 28.

Quadro 28 - Projeto de integração da família no contexto escolar

Etapas	Descrição das etapas
O quê?	Reuniões e Palestras para envolvimento de familiares no contexto escolar
Por quê?	Para garantir a participação dos responsáveis legais no acompanhamento das ações escolares dos estudantes do projeto.
Onde?	Na escola
Quando?	Em momentos a serem estabelecidos pelos agentes executores
Quem?	Orientador Educacional e Assistente Social
Como?	Por meio do alinhamento entre Professor, Orientador Educacional, Diretor Escolar e Assistente Social para sensibilização, junto aos responsáveis legais, e/ou uso dos dispositivos legais para assegurar o não abandono intelectual.
Quanto?	Por se tratar de servidores do quadro da escola e do quadro da CRE, não haverá custo adicional, além de seus salários mensais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O envolvimento da família com a escola, além de contribuir para a ação escolar, colabora para a melhoria no ambiente familiar, passando a ter maior compreensão do processo de desenvolvimento do educando e da evolução de sua aprendizagem. Neste sentido, o Orientador Educacional, em parceria com o Assistente Social e o Psicólogo, deverão pensar ações que aproximem família e escola, a partir de projetos que vão além das corriqueiras reuniões bimestrais.

A fim de aumentar a participação da família nas questões escolares, faz-se necessárias atividades lúdicas e acolhedoras que integrem a família e a escola no fortalecimento de vínculo. É necessário, ainda, momentos que envolvam a comunidade em atividades como: palestras, cursos e atividades culturais.

Por fim, é importante ressaltar que as propostas de intervenção descritas neste PAE não têm a presunção de solucionar todos os entraves do Projeto Salto, haja vista que a pesquisa foi realizada a partir dos resultados obtidos nas duas primeiras etapas Projeto, em que houve a assessoria da FRM, e em apenas uma escola da Jurisdição. Por se tratar de um projeto a nível estadual, os problemas aqui registrados não se esgotam, nem representam as dificuldades de todas as escolas do Estado.

Entretanto, muitos são os desafios comuns às demais escolas. Estes, por sua vez, precisam ser superados, por meio de uma reestruturação do projeto nos níveis Estadual, Regional e Escolar, com base na discussão e reflexão de todos os envolvidos. Acredita-se que, com a colaboração das diferentes vozes dos envolvidos nas ações do Projeto Salto, a Política de Correção de Fluxo Escolar terá maior êxito junto aos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação de projetos como o de correção de fluxo escolar, cria-se, pela sociedade e pelas instituições escolares, a expectativa de que a educação brasileira tenha tomado novos rumos, tanto no que tange à redução nos índices de reprovação e evasão, quanto à redução nos índices de distorção Idade/Ano. No entanto, mesmo com a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto, os dados evidenciados, nos índices de alunos com distorção Idade/Ano, no Estado de Rondônia, não configuram essa mudança.

Ao longo do percurso deste estudo de pesquisa acadêmica, nosso objetivo principal foi mapear os impasses oriundos de cada segmento da estrutura educacional do estado de Rondônia e suas implicações para que, ao término dos dois anos do projeto de correção de fluxo Salto, os estudantes egressos do projeto não concluam com êxito os estudos. E, diante do panorama gerado por estes estudos, propomos ações afirmativas que possam superar os impasses e propiciar a continuidade dos estudos com autonomia e valoração cognitiva.

Nossos objetivos específicos sugeriram, à luz da descrição do projeto no estado de Rondônia e no município de Pimenta Bueno, analisar o projeto a partir de referencial teórico e dados obtidos junto aos atores envolvidos, e, ainda, propor ações que contribuíssem para o desempenho exitoso dos estudantes do Projeto de Correção de Fluxo/ Salto.

Nossa hipótese básica era a de que os possíveis impasses eram de ordem estrutural e pedagógica nos diversos segmentos que estruturam a correção de fluxo. Além disso, acreditava-se que tais impasses contribuíam para a categorização de fracasso escolar, intrínseca aos estudantes das classes de aceleração da aprendizagem.

Chegamos aos resultados desta pesquisa, por meio de entrevistas, junto aos atores envolvidos da esfera estadual, na instituição escolar Raimundo Euclides Barbosa, com ênfase nas duas turmas do Projeto Salto atendidas por esta escola.

Nosso *corpus* de estudos foi estruturado em etapas. Na primeira ação, desenvolvemos as entrevistas por meio de questionários, junto aos representantes de cada segmento envolvido no Projeto de Correção de Fluxo Escolar/Salto. Ao analisarmos as respostas das entrevistas, percebemos que o projeto, desde o início, foi marcado por alguns estigmas. Nesse sentido, houve baixo envolvimento da gestão

escolar com as diretrizes do projeto, algo exemplificado na formação de uma turma que atendia aos critérios de indisciplina, e não somente da distorção idade/ano escolar.

Registramos, ainda, marcações de falas que desabonam a eficácia dos resultados previstos pelo projeto, por meio das respostas elencadas pela supervisão escolar, por uma das professoras que atenderam no Ensino Médio regular os estudantes oriundos do projeto Salto, e que, ainda que se valha da afirmação de que não se fazia distinção entre os estudantes originários do projeto e os originários do ensino fundamental regular, revela a associação de defasagem cognitiva vinculada aos estudantes do Salto.

Ao longo da análise, também ficou perceptível o fato de os professores terem sido escolhidos com base na disponibilidade, e não afinidade com o trabalho. Nesse sentido, fica evidente a falta de consideração da especificidade do projeto e da necessidade de haver um perfil profissional específico para o trabalho efetivo.

As entrevistas analisadas revelam, ainda, a falta de envolvimento dos responsáveis legais pelos estudantes do projeto. Entretanto, não ficaram claras as metodologias utilizadas pela escola para a promoção de interação com os familiares, assim como a cobrança de responsabilidades no desempenho extraclasse.

Com relação aos estudantes, as entrevistas que compõem o *corpus* destes estudos revelam afirmações incompatíveis entre si. Por um lado, alguns avaliaram que os estudos dos componentes do Salto supriam as suas necessidades cognitivas. Por outro lado, afirmaram que as lacunas cognitivas que os acompanharam ao Ensino Médio regular afetaram a sua continuidade e sucesso escolar. Disso depreendemos que o estudante não atingiu a autonomia de estudos proposta pelo projeto, ou mesmo que essa autonomia tenha ainda uma base fragilizada, em razão de todos os impasses do projeto. O qual podemos citar, dentre eles: atraso no início dos ciclos iniciais; atraso na disponibilidade de materiais didáticos na primeira turma; livros e dvds didáticos com conteúdos defasados; dentre outros fatores elencados ao longo dos capítulos desta investigação.

Nesta primeira etapa, os impasses destoam das afirmações de Freire (2007, 2006, 2003, 2002, 2001 e 1991), Sampaio (2000) e Patto (1999), autores que afirmam que a escola e os seus atores são os maiores agentes de formação autônoma dos indivíduos. As observações nos levaram a perceber que os mecanismos dispostos pelos agentes estruturantes do projeto, desde a implantação até o desenvolvimento

dos dois anos letivos, não compatibilizam com a noção freireana de que o acesso ao capital intelectual deve ser democrático e igualitário.

Os dados analisados vão de encontro, ainda, com a noção de políticas públicas voltadas à promoção de igualdade de acesso à educação, visto que a noção de sucesso escolar está além da implementação de projetos, mas dos recursos materiais e humanos destinados a eles, ao seu monitoramento cíclico e às readequações quando necessárias, que se revelaram pontos frágeis no projeto de correção de fluxo escolar Salto.

Na segunda etapa da análise e ainda à luz dos impasses verificados na análise das entrevistas, procuramos estabelecer propostas que sanem tais impasses e conduzam o projeto, em edições posteriores, aos objetivos com os quais se alinha. Por observarmos que as lacunas entre os segmentos educacionais voltados ao projeto provocam rupturas na metodologia proposta e que essas rupturas vão se refletir no aprendizado dos estudantes do Salto, propusemos maior integração entre os agentes, visando melhor socialização das informações colhidas pelos supervisores escolares, mediadores regionais e coordenadores estaduais, o que pode ser feito mediante cumprimento de calendários previamente estabelecidos. Desse modo, as devolutivas se tornam parte da rotina dos agentes.

Propusemos, ainda, melhor alinhamento entre os agentes responsáveis pela articulação de formação e que esta seja focada nos gestores escolares, enfatizando-se o caráter de acolhimento e promoção da autonomia dos estudantes, previsto na proposta pedagógica do Salto.

Ao formar gestores em sintonia com o projeto, assim como os demais profissionais envolvidos, será possível sanar a problemática do perfil profissional. Além disso, haverá melhoria do suporte gerencial, necessário ao sucesso das ações empreendidas pelos professores. Sugerimos, ainda, a inclusão de profissionais de Psicologia e Assistência Social, de modo que os professores da turma possam recorrer a estes especialistas em questões formativas do sujeito e que comprometam o rendimento escolar.

Na segunda etapa, elencamos outras demandas que têm reforçado o caráter excludente dos estudantes do Projeto Salto, em relação à comunidade escolar, tais como: o isolamento das ações desses estudantes e a ligação dos mesmos com ocorrências de indisciplina no contexto escolar. Para tal, sugerimos que a interação entre turmas do Salto e do regular se deem por meio da troca de conhecimentos com

os demais estudantes e professores da escola pesquisada.

E, por fim, propusemos que o alinhamento entre gestores, supervisores escolares e professores das turmas tenham regularidade. Além disso, é fundamental que nas reuniões regulares entre esses profissionais, sejam traçadas também estratégias para o envolvimento dos responsáveis legais dos estudantes no processo de ensino.

Tecendo nossas últimas considerações, dispomos que os resultados desses estudos são relevantes para subsidiar ações de correção de fluxo escolar dentro dos critérios de ganho cognitivo, essencial à continuidade dos estudos no ciclo seguinte, além da promoção do sujeito autônomo, tanto como estudante, como em qualquer outro espaço social.

Em trabalhos que se assemelhem ao que fizemos nessa pesquisa, sugerimos, ainda, que o pesquisador inclua, em sua investigação, o Orientador Escolar, assim como os familiares dos estudantes da pesquisa. Isso é importante, uma vez que o primeiro é agente fundamental para o êxito das ações em sala de aula; e o segundo está presente nos demais espaços sociais de convivência dos estudantes, nos quais se efetivará o arcabouço das habilidades e competências propostas pelo projeto, no molde de emancipação cidadã.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Revista Estudos e Pesquisa Educacionais**, nº 1, 2010. São Paulo, Fundação Victor Civita.

ALAVARSE, O.M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARELARO, L. R. G.. O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out. 2017.

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/download/171/89>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista brasileira de história da educação**, nº 5 jan./jun. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. Trad. Daniela Kern & Guilherme J.F.Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de Julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=533568&id=14226903&idBinario=15813703&mime=application/rtf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 de mai. de 2018.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos. **MOBRAL: Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos** - Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – **Brasília**: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **EFA 2000 Educação para Todos**: avaliação do ano 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Informe Nacional, Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999. 128 p.

BRASIL. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**. Brasília, V. 17, nº 71, p 49-56. Jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2102/2071>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 19 de mai. de 2018.

BRASIL. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005** / Sergei Soares; Natália Sátyro. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014b. 105 p., il. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&c odArqCatalogado=11514071>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte:

Fino Traço, 2012, 520 p.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília. DF: Unesco. MEC. 2009

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental**: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história** Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **TELECURSO 2000**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/telecurso-2000/>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **A fundação**. s/d. Disponível em: <http://www.frm.org.br/a-fundacao/>. Acesso: 01 out. 2018.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. TELECURSO 2000. **Histórico Conheça as origens do Telecurso**. 2014. Disponível em <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>. Acesso: em 17 fev. 2018.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno de Metodologia – Telessala**. (s.d.).

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**, 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**. (s/d). Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 13 Mai 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002a.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002b.

GUIMARÃES, V. Fundação Roberto Marinho. **Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos. Concepção e supervisão pedagógica** de Vilma Guimarães. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D.. **Escolarização de jovens e adultos**. 2000, nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

INEP/MEC. **Indicadores Educacionais**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 Out. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Como o Instituto Ayrton Senna atua?** s/d. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da e MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003 - 19º ed.

LIMA, J. B. S; PAULA, L. M. A. M; PAULA, R. C. **Entendendo a Parceria Público Privada no Brasil: uma análise preliminar**. s/d. Disponível em: <http://unifra.br/pos/gestaoemturismo/downloads/PARCERIAS%20PUBLICO%20PRIVADAS.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11- 33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 12 jun. 2018

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. **Distorção idade-série (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível

em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic>. Acesso em: 18 jul. 2017.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA FILHO, J.C., **A Educação Brasileira no Período 1960-2000**: de JK a FH. UNIVESP. 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>. Acesso em 27 de Mai de 2018

PARENTE, M. M. A.; LÜCK, P. **Mecanismos e Experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental**. Texto para discussão nº 1032. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. *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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/peregrinot2006.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERONI, V. M. V. *et al.* Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013 – ISSN: 1982-3207.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. Ha. Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. Trends in Psychology / **Temas em Psicologia** – Março 2017, Vol. 25, nº 1, 1-15. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n1/v25n1a01.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PONTES, L. A. F. **Entrevista**: Pamela Mason. Juiz de Fora. Out.2014. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4245>. Acesso: 14 mar. 2017

PONTES, L. A. F. **Indicadores Educacionais no Brasil e no Mundo**: as diversas faces da Educação. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3952>. Acesso em: 10 mar. 2017)

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3,

Setembro/Dezembro de 2017: 387-396. Acesso em: 03 ago. 2018.

PRADO, I. G. A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

MERRIT; LEMANN. QEdU. **Taxas de Rendimento**. Sítio do projeto QEdU. (s/d). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

RAVITCH, D.. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE VENCER. **Apresentação Rede Vencer**. s/d. Disponível em: <http://www.redevencer.org.br/pagina/apresentacao-rede-vencer>. Acesso: 24 ago. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos**. Revista Nova Escola, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos>. Acesso em: 20 ago. 2018

RIANI, F. A.. Constituições Programáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In)competência do Judiciário. **Sequência**, Florianópolis- SC, n. 66, p. 137-160, julho. 2013. Disponível em <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4738>. Acesso em: 22 ago. 2017

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 28ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 2003.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia**. Porto Velho. 2012.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **RESOLUÇÃO CEE/RO/CEB nº 058/13**, de 25 de novembro de 2013. Aprova o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia. Porto Velho. 2013.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 238/2014-GAB/SEDUC**. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Porto Velho, 29 de janeiro de 2014a.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando Circular nº 373/2014 - ENSINO FUNDAMENTAL/SEDUC**. Implantação das Novas Turmas do Projeto de Correção de Fluxo Escolar para o Ano de 2015. Porto Velho, 23 de outubro de 2014b.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Técnica e Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala**. Fundação Roberto Marinho. 2015a.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 3736/2015 GAB/SEDUC**. Implanta o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas Classes de Aceleração da Aprendizagem - CAA nas escolas da rede pública estadual de ensino, por meio da Metodologia Telessala™ e Telecurso® da fase sinal do Ensino Fundamental Regular e EJA. Porto Velho, 16 de setembro de 2015b.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 2944/2016-GAB/SEDUC**. Implanta a Progressão Parcial. DOE nº 184/2016 p. 38. Secretaria Estadual de Educação. Porto Velho. 2016a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/127138821/doero-30-09-2016-pg-38>.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando Circular nº 272/2016 - SEF/GEB/DGE/SEDUC**. Sistematização dos dados do Questionário Pedagógico, encaminhado para os articuladores do Projeto Salto. **Avaliação da Aprendizagem no Projeto Salto**. Porto Velho, 09 de junho de 2016b

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando Circular nº 5/2017 - EF/SEF/GEB/DGE/SEDUC**. Informações do Projeto de Correção de Fluxo Escolar de 6º ao 9º ano-SALTO. Porto Velho, 11 de janeiro de 2017.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Dados Estatísticos da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística Diretoria Geral de Educação**. Porto Velho. 2018a.

RONDÔNIA. **Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO 2014-2024**. Disponível em <[http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_\(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024\).pdf](http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024).pdf)> Acesso em: 08 dez. 2017.

RONDÔNIA. Escola Raimundo Euclides Barbosa. **Projeto Pedagógico Escolar: Construindo uma Escola Cidadã**. Escola Raimundo Euclides Barbosa. Pimenta Bueno. 2018b.

RONDÔNIA. Escola Raimundo Euclides Barbosa. **Pastas Individuais** Consultadas no período de 19 a 23 de fevereiro de 2018c.

RONDÔNIA. Escola Raimundo Euclides Barbosa. **Documentos Administrativos** Consultados no período de 12 a 14 de junho de 2018d.

SAMPAIO, M. M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2103/2072>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA FILHO, R. B., ARAÚJO, R. M. L.. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. 37. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/24527/15729>. Acesso em: 18 de dez de 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 11 ed. São Paulo, Ática, 1994

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R.; MACIEL, M. S.. Análise da Evasão no Sistema Educacional Brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 06, n. 1, 2016.

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRINDADE; SANTOS, **Multiletramentos**: mil e uma faces da escola. 2ª. Edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Unesco 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. EFA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 Resumo**. 2017 Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: accountability in education; meeting our commitments. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

YIN. Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.