

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

DAYANE MARTINELLE DA SILVA SANTOS

**OS DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA - PI**

JUIZ DE FORA

2019

DAYANE MARTINELLE DA SILVA SANTOS

**OS DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA - PI**

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann 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)

Santos, Dayane Martinelle da Silva.

Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina - PI / Dayane Martinelle da Silva Santos. -- 2019.

140 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

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

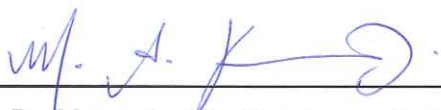
1. Distorção idade-ano. . 2. Programas de correção de fluxo. . 3. Teresina (PI).. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio , orient. II. Título.

DAYANE MARTINELLE DA SILVA SANTOS

**OS DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE TERESINA-PI**

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.

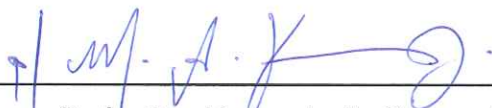
Aprovada em 29/05/2019.



Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Magna Jovita Gomes de Sales e Silva
Universidade Federal do Piauí

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Francisco das Chagas e Helena Maria, que não mediram esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos, mesmo com muitos sacrifícios despendidos. Ao meu esposo Helder Moreira, amigo e companheiro, sempre ao meu lado incentivando-me nessa jornada. Ao meu amado filho Levi, que completa minha realização.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, minha eterna gratidão, sem a vontade Dele nada seria possível. Durante toda essa longa caminhada Ele concedeu a mim a capacidade de prosseguir. Agradeço também por Ele ter permitido que diversas pessoas pudessem entrar na minha vida, contribuindo não somente com este processo do mestrado, mas apoiando-me, aconselhando-me e dando forças para que eu não desistisse. Por isso, preciso externar meus sinceros agradecimentos a essas pessoas que se não durante o curso, mas durante toda a minha vida, são presenças fortes e incentivadoras.

Aos meus pais, Francisco das Chagas dos Santos e Helena Maria da Silva Santos, por acreditarem que por meio dos estudos eu poderia ter uma vida melhor e ainda pelas orações e entregas constantes. Ao meu esposo Helder Moreira, companheiro e amigo, que com muita paciência, amor e compreensão contribuiu e incentivou nesse, e em todos os percursos de minha vida. Sou eternamente grata pelo apoio e incentivo sempre. Ao meu já amado filho, Levi, tão esperado, que veio como benção divina, e mesmo ainda em meu ventre tem sido um incentivo a mais para o desenvolvimento deste estudo e razão maior na minha vida. Às minhas queridas irmãs Lidiane, Layane e Leilane, pelas orações, constante torcida e pelo apoio incondicional de sempre, pois muito me ajudaram nos momentos de maiores obstáculos. Aos meus sobrinhos e afilhados, pela torcida e por espalharem alegria ao meu coração, o que me fortificou a cada esforço dedicado nesta trajetória. À minha sogra Antônia e minha cunhada Eliane, que não mediram esforços no apoio, incentivo e colaboração sem medidas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior e a minha Agente de Suporte Acadêmica Prof^a. Ms. Luisa Gomes de Almeida Vilardi, pela orientação sempre muito competente, pela disponibilidade em todos os momentos deste trabalho e, por todos os ensinamentos que contribuirão para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus queridos amigos, que estiveram presentes, com incentivo e colaboração com palavras, ensinamentos, muito conhecimento e sabedoria. E aos novos amigos de Minas Gerais e Rondônia que conheci no mestrado e, em especial, aos companheiros Erika, Hudson, Fabiana e Marcinha, que nunca irei esquecer, gratidão pela maravilhosa companhia, amizade, apoio, contribuição e alegrias compartilhadas.

Às companheiras Superintendentes e Superintendentes adjuntas da Secretaria de Educação de Teresina, pela parceria, incentivo e trocas de conhecimento. Aos colaboradores Clívia, Naira, Lindomar, Carlos Augusto, Enilda e Lucas das demais gerências, que estiveram sempre disponíveis para contribuir com este estudo. Aos diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina que participaram da pesquisa, minha gratidão, pois sem a participação deles, seria impossível a realização deste trabalho. Às colegas de luta, Sara, Cleuma e Jomaira, pela agradável companhia e por partilharem deste percurso acadêmico tão intenso e, por vezes, exaustivo. Ao Secretário Municipal de Educação de Teresina, Kléber Montezuma e à Secretária Executiva, Irene Lustosa, pelo incentivo à pesquisa, com o convênio oferecido aos profissionais que compõem sua equipe técnica. À amiga Renata Salmito, Gisele e Celina pelo companheirismo e incentivo nos momentos em que eu não acreditava que seria capaz de superar.

Eu venho de campos, subúrbios e vilas
Sonhando e cantando, chorando nas filas
Seguindo a corrente sem participar
Me falta a semente do ler e contar
Eu sou brasileiro anseio um lugar
Suplico que parem pra ouvir meu cantar
(Dom e Ravel).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado irá discutir quais fatores contribuem para a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da rede municipal de Teresina, a despeito da implementação, após 16 anos, dos programas de correção de fluxo. Os objetivos definidos para este estudo foram: Analisar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”; levantar informações sobre a distorção idade-ano no âmbito das quatro escolas da rede municipal; identificar fatores que contribuem para permanência da distorção idade-ano nessas escolas, a despeito dos programas implementados para correção do fluxo escolar; verificar o papel dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” para o enfrentamento da distorção idade-ano nas escolas; e propor um plano de ação com fins de atenuar o problema levantado, de acordo com os achados da pesquisa. Assumimos como hipóteses que as escolas em estudo ainda continuam com problemas de distorção idade-ano, mesmo desenvolvendo programas de correção de fluxo desde 2001, devido a possíveis dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares no enfrentamento de um conjunto de variáveis relacionadas à distorção, dos quais a não-alfabetização na idade recomendada, reprovação, abandono e evasão escolar; a existência dos programas de correção de fluxo podem estar levando às escolas a não se preocuparem com a distorção idade-ano, direcionando-as no entendimento equivocado de que a solução do problema se reduz no atendimento dos estudantes com defasagem nesses programas; os programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” por si não conseguem combater o problema da distorção a longo prazo; e que esses programas podem estar sendo desenvolvidos de maneira isolada no espaço escolar, sem a devida integração com outros projetos da escola. Inicialmente, constatou-se que os programas possuem objetivos, métodos e rotinas bem definidas; contam com diretrizes formativas, que preveem execução ordenada e monitoramento com instrumentos de análise gerencial e visitas sistemáticas. Contudo, com pouca variação, as taxas de não-aprovação e de distorção idade-ano ainda são preocupantes, especialmente no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para este estudo, foi definida como metodologia a pesquisa com abordagem quanto-qualitativa do tipo estudo de caso, e como instrumentos de coleta de dados realizou-se entrevistas com gestores escolares e coordenador dos programas, além de análise documental.

Palavras-Chave: Distorção idade-ano. Programas de correção de fluxo. Teresina (PI).

ABSTRACT

This dissertation is developed in the professional master degree in education management and evaluation in the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The studied management case will discuss which factor concur to the age-grade distortion permanence in the context of four municipal schools in Teresina in spite of the implementation of the flow correction during 16 years. This study objectives are: Analysing the factors that concur to the age-grade distortion permanence in the initial grades of elementary school inside four municipal schools in Teresina (PI) where the flow correction programs named “Se Liga” and “Acelera Brasil” have been developed in 16 years; know age-year distortion rates and school performance indicators in the national, state and local context; identifying the factors that concur to the age-grade distortion permanence in relation to the programs implemented to the flow school correction; check the school flow correction programs “Se Liga” and “Acelera Brasil” used in the age-grade distortion coping; and then proposing an action plan to mitigate the problems based on what was found in the research. We assumed as hypothesis that the studied schools still have that problem even developing the flow correction program since 2001 due to the difficulties faced by school managers to cope a set of variables related to distortion like not literacy in the recommended age, reproof, abandon and school dropout. The flow correction programs may be guiding school to not worrying about the age-grade distortion, directing schools to a wrong understanding where the problem solution is reduced to the students service with lag only. The programs by themselves can not fight the age-grade distortion in a long-term, thus those programs may have been developed in a isolated school space, not integrated to others programs. First, it was verified that the programs have objectives, methods and routines well defined. They count with informative guidelines that predict ordered monitoring and execution using managerial analyse tools and systematics visits. However, with little variation, the no-approval and age-grade distortion rates are still worrisome, specially in the 3rd, 4th and 5th grades. To the study, a qualitative-quantitative approach methodology was defined. It was done a case study. As tools of data collect, it was used interviews with school managers and the coordinators of program, besides documentary analyses.

Key-words: Age-grade distortion. Flow correction programs. Teresina (PI).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma simplificado da Secretaria Municipal de Teresina (PI), com ênfase nos setores de interesse à pesquisa.....	266
Figura 2 - Atores envolvidos na implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” na rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2017.....	499

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo da evolução do IDHM (1991-2010)	23
Gráfico 2 – Matrículas ofertadas em 2016 na educação básica nas redes de ensino de Teresina (PI).....	24
Gráfico 3 – Matrículas ofertadas em 2016 no ensino fundamental nas redes de ensino de Teresina (PI).....	25
Gráfico 4 – Ideb nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina (PI).....	27
Gráfico 5 – Evolução das taxas de aprovação no ensino fundamental no Brasil (2008 -2016)	30
Gráfico 6 – Taxas de não aprovação (soma de taxas de reprovação e abandono) por ano no ensino fundamental, segundo rede de ensino (pública privada) – Brasil (2016)	30
Gráfico 7 – Comparativo das taxas de distorção idade – ano nas redes públicas do Brasil, Piauí e Teresina no ano de 2016.....	31
Gráfico 8 – Evolução das taxas de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, comparativo Piauí – Teresina (2008-2016).....	32
Gráfico 9 – Evolução das taxas de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) no ensino fundamental na rede municipal de Teresina (2010-2016)	33
Gráfico 10 – Evolução das taxas de distorção idade-ano da rede municipal de Teresina (PI)/anos iniciais e anos finais do ensino fundamental – 2008 a 2016	35
Gráfico 11 – Comparativo das taxas de distorção idade – ano no ensino fundamental por ano escolar nas redes de ensino estadual, municipal e privada de Teresina em 2016	36
Gráfico 12 – Percentual de atendimento nos programas de correção de fluxo considerando o total de estudantes com distorção idade-ano na rede municipal de Teresina (PI) no período de 2010-2016.....	41
Gráfico 13 – Atendimento absoluto de alunos em turmas de correção de fluxo (“Se Liga” e “Acelera Brasil”) em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI).....	56
Gráfico 14 – Tecnologia nas escolas da rede municipal de Teresina (PI).....	59
Gráfico 15 – Distribuição dos docentes do ensino fundamental por vínculo em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI)	59
Gráfico 16 – Classificação das quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI) por Nível Socioeconômico (NSE) em 2013	62

Gráfico 17 – Perfil dos gestores escolares que atuam nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI).....	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 18 – Evolução das taxas de não aprovação (soma das taxas de reprovação de abandono) no ensino fundamental nas escolas estudadas da rede municipal de Teresina (2010-2016)	66
Gráfico 19 – Taxa de não aprovação nas escolas A, B, C e D nos anos iniciais da rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2016.....	67
Gráfico 20 – Evolução das taxas de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas estudadas da rede municipal de Teresina (2008-2016)	67
Gráfico 21 – Comparativo das taxas de distorção idade-ano por ano escolar, nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2016	68
Gráfico 22 – Evolução do Ideb nas escolas A, B, C e D da rede municipal de Teresina (PI)..	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas da rede municipal de ensino de Teresina (PI).....	57
Quadro 2 – Equipamentos nas escolas da rede municipal de ensino de Teresina (PI).....	58
Quadro 3 – Enfrentamento da distorção idade-ano na escola – Gestores escolares.....	108
Quadro 4 – Principais aspectos de melhoria encontrados através dos dados coletados	111
Quadro 5 – Problemas e propostas de melhoria	115
Quadro 6 - Realização de encontros formativos para professores e coordenadores pedagógicos	118
Quadro 7 – Ampliação de formação continuada para gestores escolares.....	121
Quadro 8 – Realinhamento de proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar ..	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de rendimento escolar na rede municipal de Teresina no ensino fundamental por ano escolar em 2016	34
Tabela 2 - Atendimento dos estudantes com distorção idade-ano nos programas correção de fluxo 2001-2016 na rede municipal de Teresina (PI)	40
Tabela 3 - Público de atendimento nas escolas da rede municipal de Teresina (PI)	61
Tabela 4 - Público de atendimento nos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” no ano de 2017	61
Tabela 5 - Resultados das escolas estudadas da rede municipal de Teresina (PI) obtidos nos indicadores do Ideb no ano de 2015	70

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
Cefor	Centro de Formação Odilon Nunes
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Cmam	Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMS	Fundação Municipal de Saúde
GED	Sistema Gestão Educacional
GGE	Gerência de Gestão Escolar
Gife	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Senna
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Sócio Econômico
ISP	Investimento Social Privado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NCES	<i>National Center for Education Statistics</i>
NSE	Nível Sócio Econômico
PAB	Programa Acelera Brasil
PAE	Plano de Ação Educacional
PI	Piauí
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saethe	Sistema de Avaliação de Teresina
Semec	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
Siasi	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A DISTORÇÃO IDADE-ANO E OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA (PI)	22
1.1 A rede municipal de Teresina (PI) e os dados sobre a distorção idade-ano	22
1.2 Programas de correção de fluxo	38
1.2.1 Programa “Se Liga”	42
1.2.2 Programa “Acelera Brasil”	45
1.2.3 Atores envolvidos na implementação dos programas	48
1.2.4 Sistemática de avaliação nos programas de correção de fluxo.....	53
1.3 Os programas de correção de fluxo nas escolas estudadas	55
1.3.1 Infraestrutura das escolas.....	57
1.3.2 Recursos materiais e humanos.....	58
1.3.3 Público de atendimento	60
1.3.4 Perfil do gestor escolar	63
1.3.5 Dados sobre distorção idade-ano e rendimento escolar.....	65
2 ANÁLISE DO ENFRENTAMENTO DA DISTORÇÃO IDADE-ANO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA (PI)	72
2.1 Participação do empresariado em reformas educacionais públicas	72
2.2 Enfrentamento da distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: limites e possibilidades dos programas de correção de fluxo	77
2.3 Aspectos metodológicos	86
2.4 A distorção idade-ano na rede municipal de Teresina: visão de atores envolvidos na implementação dos programas de correção de fluxo	90
2.4.1 Parceria entre esfera pública e o setor privado, mediada pelos programas de correção de fluxo no combate à distorção idade-ano: o que dizem os coordenadores e os diretores escolares	90
2.4.2 A distorção idade-ano sob o olhar dos gestores escolares e coordenadores dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”	104
2.4.3 Algumas considerações acerca da análise	111
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	114
3.1 Os problemas encontrados e possíveis soluções propostas	114

3.2 As ações a serem desenvolvidas na rede municipal de Teresina	117
3.2.1 Proposição I	117
3.2.2 Proposição II.....	120
3.2.3 Proposição III	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – Entrevista aplicada aos Diretores	132
APÊNDICE B – Entrevista aplicada ao Coordenador do Programa	134
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136

INTRODUÇÃO

Com a democratização do acesso ao ensino público na década de 1980, legitimada pela Constituição de 1988, a educação básica precisou transformar-se frente aos novos desafios da gestão da pobreza e da busca à equidade (BURGOS; CANEGAL, 2011). Conforme o artigo 206 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seus incisos I, VI e VII, o ensino deve ser ministrado nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência escolar, por uma gestão democrática que ofereça padrão de qualidade na forma da lei. Tal preceito traduz a grande relevância do papel da gestão pública no exercício democrático para a garantia da qualidade dos direitos educacionais.

Desse modo, em meio aos desafios emergentes relacionados ao fracasso escolar, aliado ao problema da distorção idade-ano, geralmente decorrente de elevadas taxas de reprovação e abandono, têm sido necessários esforços da gestão pública no direcionamento de políticas educacionais para a garantia da permanência dos estudantes na escola da educação básica, principalmente, na busca de uma educação pública de qualidade e mais equânime.

Neste contexto, no âmbito das redes públicas de ensino do país, programas de correção de fluxo ainda constituem esforços de estados e municípios no enfrentamento da defasagem escolar, de modo a contribuir, também, para o combate das desigualdades educacionais presentes desde a década de 1990, período marcado por reformas educacionais preocupadas com a qualidade da educação.

Ao considerar a estreita relação do problema da distorção idade-ano com a repetência, sem com isso desconsiderar outros fatores, Gomes (2005) explica que no Brasil o combate à repetência tem diminuído a distorção idade-ano, mas o baixo rendimento discente é mantido estável devido às ações voltadas para correção de fluxo não serem o suficiente para a elevação da qualidade e equidade educacional. Assim, aliadas a esses programas, ações mais abrangentes são de grande relevância no combate aos fatores que vêm contribuindo com tais desigualdades educacionais, muitas das quais geradas ou fortalecidas no próprio contexto escolar, fazendo crescer problemas como abandono, repetência e distorção idade-ano.

Dito isto, a presente pesquisa foi desenvolvida com o anseio de compreender como o problema da distorção idade-ano tem sido enfrentado no período de 2008 a 2016 com a implementação dos programas de correção de fluxo, desenvolvido em parceria com rede privada, em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal de Teresina/Piauí (PI). Trata-se, portanto, de um estudo de caso que tem como principais sujeitos envolvidos: os

gestores públicos e escolares, coordenadores e mediadores dos programas de correção de fluxo escolar, docentes e discentes.

Tal recorte temporal deve-se ao fato de as quatro escolas escolhidas para este estudo terem sido, dentre outras, pioneiras na implementação dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” no ano de 2001, no âmbito da rede municipal de Teresina. E, principalmente, porque no percurso de dezesseis anos, essas escolas continuavam com problemas de distorção idade-ano ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, a despeito das turmas de aceleração formadas nesse longo período, que têm como objetivo colaborar para o combate da defasagem escolar.

O tema da presente pesquisa é motivado por minha trajetória profissional na rede municipal de Teresina (PI), que permitiu um contato mais estreito com o público de crianças e jovens em situação de defasagem escolar. Nesse contexto, nos anos de 2007 e 2008 me dediquei à docência em turmas de alfabetização, nos anos iniciais do ensino público fundamental, experiência inquietante com desafios da alfabetização, sobretudo no ensino de estudantes com distorção. Um ano depois, entre 2009 e 2011 me dediquei à coordenação do Programa Mais Educação do MEC, em uma escola pública municipal, programa este destinado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, dentre os quais aqueles em situação de distorção idade-ano.

Desde 2014, na atuação que eu realizo¹ como superintendente escolar no acompanhamento da gestão escolar na rede municipal de Teresina (PI), por meio da qual me dedico, entre outras atribuições, à orientação dos gestores escolares na implementação da autonomia pedagógica e apoio na integração e articulação dos projetos escolares, por meio de visitas sistemáticas às unidades de ensino sob minha responsabilidade para orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para melhoria dos resultados e alcance das metas escolares. Esse ambiente profissional possibilitou mais envolvimento com o tema, uma vez que têm sido relatadas pelos gestores algumas dificuldades em relação aos desafios do ensino a estudantes com baixo desempenho, muitos dos quais marcados pela repetência e/ou distorção idade-ano.

Nesse viés, a rede municipal tem oferecido, desde o ano de 2001, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, ambos desenvolvidos para os discentes com defasagem na aprendizagem em escolas

¹ Como a pesquisadora está diretamente ligada ao problema de pesquisa estudado, em alguns momentos do texto, quando estiver se referindo à sua prática profissional, escreverá o texto na primeira pessoa do singular para enfatizar sua relação direta com a pesquisa empenhada.

com maior demanda de distorção idade-ano. Além dos programas de aceleração, as escolas contam com políticas, programas e/ou projetos que apresentam também princípios/diretrizes voltadas, direta ou indiretamente, ao combate da distorção idade-ano.

Cabe salientar que, neste estudo, não é pretensão aprofundar sobre todas essas ações, o que certamente não se daria conta dada tamanha abrangência e complexidade. Nesse sentido, podem ser relacionadas algumas que se destacam nacionalmente, tais como: o Programa complementar “Bolsa Família”, benefício condicionado, dentre outros aspectos, à matrícula e frequência mínima escolar na educação básica; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), responsável por oferecer diagnóstico do Sistema Educacional Brasileiro e fatores relacionados ao desempenho dos estudantes, por meio de um conjunto de avaliações em larga escala.

Dentre as avaliações do Saeb incluem a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou conhecida como “Prova Brasil”, que juntamente com o indicador de fluxo escolar gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que produz indicadores quanto às condições de leitura e escrita dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Esta última avaliação, juntamente com outras ações, são frutos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que trata de um compromisso formal entre as esferas públicas visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Pode-se também citar o “Novo Mais Educação”, política direcionada à ampliação da jornada escolar para melhoria do rendimento e desempenho escolar na perspectiva, dentre outros aspectos, da redução do abandono, reprovação, distorção idade-ano.

Quanto às iniciativas municipais que podem atenuar o problema da distorção idade-ano, destacam-se algumas ações direcionadas à melhoria da alfabetização com o incentivo, por exemplo, ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita; a garantia de formação continuada oferecida a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil. Ressaltam-se também a parceria com Instituto Alfa e Beto (IAB), que colabora com a organização do ensino na pré-escola, abrangendo alguns anos escolares do Ensino Fundamental (TERESINA, 2017a).

No âmbito da avaliação, a rede municipal desenvolve política anual de avaliação em larga escala mediada pelo Sistema de Avaliação de Teresina (Saethe), desenvolvido em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), aplicada aos estudantes da pré-escola e ensino fundamental. No caso da pré-escola, a política conta com a bonificação direcionada aos profissionais da educação, assim como acontece com as escolas

do ensino fundamental, diante dos resultados obtidos no Ideb, com vistas à melhoria do empenho destes na elevação da qualidade do ensino público oferecido. Outro sistema de avaliação de desempenho denominado “Prova Teresina” é desenvolvido na própria rede de ensino, que somada ao sistema de coleta dos níveis de leitura e escrita, subsidiam a análise e uso dos resultados no redirecionamento das ações educacionais desenvolvidas no ensino municipal.

Em parceria com a Fundação Municipal de Saúde (FMS), as escolas públicas da rede municipal de ensino contam com o Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (Cmam), responsável pela avaliação e atendimento multidisciplinar, que visa contribuir com a inclusão educacional e social de crianças e jovens com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem (TERESINA, 2017a).

Acredita-se que o conjunto dessas ações constituem esforços em prol da garantia dos direitos educacionais estabelecidas pela legislação vigente, referenciadas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência e conseqüente Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina (2015-2025) (TERESINA, 2015), dentre as quais algumas metas apresentam-se inter-relacionadas ao enfrentamento do problema da distorção idade-ano e seus elementos geradores. Como a Meta 2 do PNE 2014-2015, que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos, com garantia da conclusão dessa etapa na idade recomendada de pelo menos 95% dos estudantes até o final da vigência do plano (BRASIL, 2017a).

Destarte, ao reconhecer a importância desses programas e demais políticas no apoio quanto ao enfrentamento do problema da defasagem escolar, é bastante inquietante o fato de que os programas de aceleração aos quais teriam um caráter emergencial, após dezesseis anos de implementação, ainda continuarem sendo necessários em algumas escolas, aspectos estes que despertaram a preocupação de como o problema da distorção idade-ano vem sendo tratado no contexto escolar.

Assim, neste estudo, assume-se como objetivo: Analisar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), que desenvolvem há dezesseis anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Além disso, tem-se como objetivos específicos:

- Conhecer as taxas de distorção idade-ano e indicadores de rendimento escolar no contexto nacional, estadual e local;

- Identificar fatores que contribuem para permanência da distorção idade-ano nessas escolas, a despeito dos programas implementados para correção do fluxo escolar;
- Verificar o papel dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” para o enfrentamento da distorção idade-ano nas escolas;
- Propor um plano de ação com fins de atenuar o problema levantado, de acordo com os achados da pesquisa.

Em meio aos objetivos apresentados, a pesquisa será norteada com base na seguinte questão: O que leva a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da rede municipal de Teresina, a despeito da implementação, após 16 anos, dos programas de correção de fluxo?

Assim, o presente estudo será estruturado em três capítulos, dos quais o primeiro capítulo intitulado “A distorção idade-ano e os programas de correção de fluxo na rede municipal de Teresina (PI)” busca abranger desde o contexto macro da rede municipal de ensino e sua relação com cenário nacional e estadual, até chegar ao contexto micro, universo das quatro escolas selecionadas para este caso de gestão, nas quais os programas são desenvolvidos. Neste capítulo, pretende-se trazer, inicialmente, a descrição da distorção idade-ano no âmbito nacional, estabelecendo relação do problema ao contexto municipal cujas políticas de correção de fluxo foram incorporadas, entendendo a distorção idade-ano como um dos principais problemas que norteiam a necessidade de implementação dessas políticas. Na sequência, será realizada a descrição da formulação e operacionalização dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, tanto no cenário municipal como no contexto das quatro escolas estudadas.

Já no segundo capítulo, “Análise do enfrentamento da distorção idade-ano em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI)”, foi dedicado ao aspecto teórico-metodológico-analítico, fundamentado por autores como Burgos e Canegal (2011), Gomes (2005), Oliveira (2002), Ortigão e Aguiar (2013), Ribeiro (1991), Setubal (2000), Tavares Júnior, Montalvão e Neubert (2015), Pina (2016) e Luz (2011), com ênfase na distorção idade-ano, repetência, rendimento, relação público-privado e correção de fluxo.

Além de apresentar a escolha metodológica do estudo de caso, que apresenta abordagem quanto-qualitativa, pela qual se reconhece que no estudo do fenômeno da educação em questão, faz-se necessário método que adentre no que há de intencionalidades sócio ideológicas e culturais para além do que há explícito nos dados, sejam estes quantitativos ou qualitativos, de modo a possibilitar a imersão da pesquisa nos seus valores implícitos (GHEDIN; FRANCO, 2011). Ressaltamos que para as coletas de dados foram

utilizados análise documental e entrevistas aplicadas com diretores e coordenadores dos projetos especiais, seguindo da análise e discussão dos dados coletados na pesquisa empírica.

Finalmente, o capítulo 3 foi destinado à elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), com apresentação de caminhos possíveis de ações que visam atenuar os problemas relacionados à distorção idade-ano evidenciados na análise da pesquisa fundamentada na revisão teórica, de modo a colaborar com a qualidade da educação na rede municipal de Teresina (PI).

1 A DISTORÇÃO IDADE-ANO E OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA (PI)

Como suporte à presente pesquisa a ser desenvolvida na rede municipal de Teresina (PI), este capítulo objetiva conhecer as taxas de distorção idade-ano e indicadores de rendimento escolar no contexto nacional, estadual e local. Para tanto, inicialmente, será apresentado o estudo descritivo desta rede, com ênfase nos dados de 2008 a 2016, recorte deste estudo sobre a distorção idade-ano, principal fator responsável pela necessidade de implementação dos programas de correção de fluxo.

Cabe ressaltar, porém, que alguns dados apresentados a seguir, envolvendo taxas de rendimento e fluxo escolar, apresentam recorte somente a partir de 2010, em virtude de não terem sido encontrados nas pesquisas realizadas dados anteriores a esse período, nos âmbitos nacional, estadual, até chegar ao contexto municipal.

Na sequência, serão apresentados os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, com descrição mais detalhada de suas funcionalidades no âmbito municipal. Com fins de compreensão do contexto em que se dão esses programas, este capítulo, finalmente, abrangerá o universo das quatro escolas elencadas para o presente estudo.

1.1 A rede municipal de Teresina (PI) e os dados sobre a distorção idade-ano

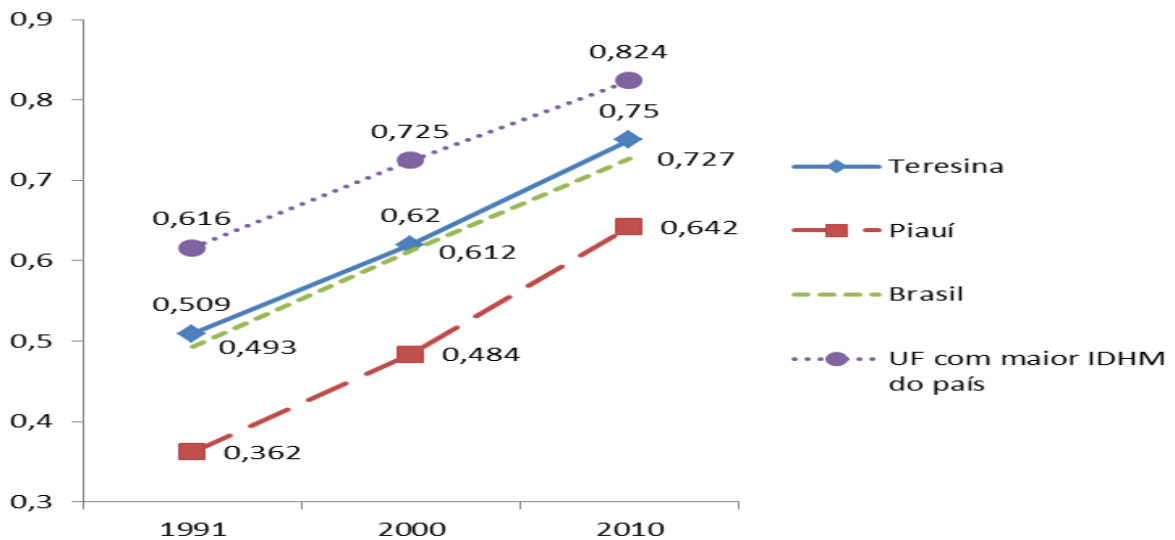
Capital do estado do Piauí, com área total de 1.391.981km², Teresina é um município com população de 814.230 habitantes, de acordo com Censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2010). Destes, 192.732 compreendem a faixa etária de 0 a 15 anos. Em relação ao acesso à educação no município, segundo dados do Censo escolar de 2016, foram matriculados no ensino regular 142.900 crianças e jovens, entre creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental da cidade, tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 2017b).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2010), Teresina obteve o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,751 no ano de 2010, considerado desenvolvimento alto dentro da classificação do IDHM, que varia entre 0,700 e 0,799, conforme último relatório da pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Contudo, o Gráfico 1, a seguir, ilustra que, embora a cidade de Teresina tenha obtido crescimento no IDHM desde 1991, posicionando-se acima do estado do Piauí, que apresentou em 2010 índice médio de 0,646, e também um pouco acima da média do Brasil, que obteve

também índice alto de 0,727, o município ainda encontra-se na posição 526º entre os demais municípios do país, muito distante do índice apresentado pela unidade da federação com maior índice do país, São Caetano do Sul – SP, com IDHM de 0,824, considerado mais próximo dos ideais preconizados pelo PNUD em meio aos anseios de desenvolvimento com erradicação da pobreza, redução das desigualdades e exclusão social (ATLAS, 2010).

Gráfico 1- Comparativo da evolução do IDHM (1991-2010)



Fonte: Atlas, 2010. Gráfico elaborado pela autora.

Ao considerar as três importantes dimensões do desenvolvimento humano que abrangem o IDHM, ainda segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2010), a dimensão que mais contribuiu para o crescimento do IDHM em Teresina foi o índice da longevidade com 0,820, seguido do IDHM Renda com 0,731 e, por fim, da educação com índice de 0,707. Assim, o IDHM Educação de Teresina em 2010, embora evidencie os avanços em relação aos índices apresentados no ano 2000 mostra que ainda há desafios a serem enfrentados como, por exemplo, aqueles relacionados à permanência dos estudantes na escola da educação básica, tendo em vista o percentual de apenas 64,21% das pessoas com 18 anos ou mais e de 62,94% dos jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo.

De acordo com o Art. 8º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a organização dos sistemas de ensino deve ser realizada em regime de colaboração por todos os entes federados, cabendo a cada um desempenhar suas competências com liberdade na organização de seus sistemas como estabelece a legislação (BRASIL, 2015a). Assim, conforme o inciso V do artigo 11 da LDB, aos municípios compete “oferecer

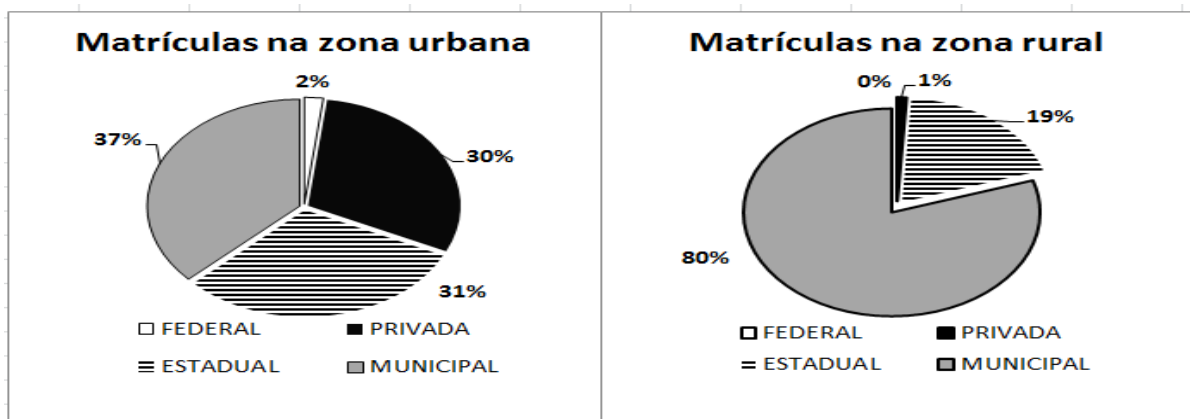
educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (BRASIL, 2015a, p. 11).

A rede municipal de Teresina é organizada pela Secretaria Municipal de Educação (Semec), responsável pelo atendimento de estudantes de 0 a 14 anos de idade, na educação infantil e ensino fundamental da educação básica, além da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2017b), elaborada com base no Censo Escolar de 2016, a rede municipal de Teresina é composta por 300 estabelecimentos de ensino regular. Desse universo, 163 escolas oferecem o ensino fundamental, sendo 118 escolas localizadas em zona urbana e 45 em zona rural.

Quanto ao corpo docente na rede municipal de Teresina, este é composto por 3.491 professores no ensino fundamental - regular e/ou especial – sendo 2.189 com vínculo efetivo, 148 com contrato temporário, 34 terceirizados e 01 docente com contrato de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (TERESINA, 2017b). Desse total, a maioria das funções técnicas desenvolvidas na sede da secretaria é exercida por professores e pedagogos, entre as quais gerentes, coordenadores, superintendentes e formadores.

Ainda, conforme os dados do Censo escolar 2016, do total de quase 85 mil matrículas ofertadas em 2016, o atendimento na rede municipal de ensino representou 37% das matrículas da região urbana e 80% das matrículas da região rural de toda a educação básica de Teresina, incluindo ensino regular, especial e/ou EJA, superando a oferta de matrículas em relação às redes estadual, federal e privada na cidade, como mostra o Gráfico 2:

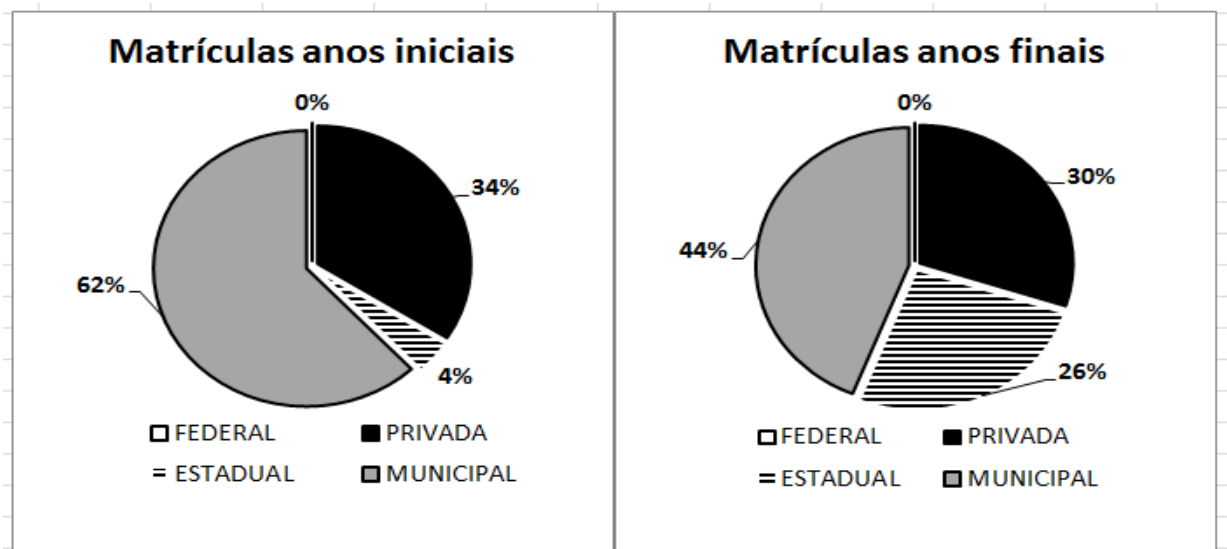
Gráfico 2 - Matrículas ofertadas em 2016 na educação básica nas redes de ensino de Teresina (PI)



Fonte: Brasil, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Em relação à oferta de matrículas no ensino fundamental na cidade de Teresina, o Gráfico 3, a seguir, mostra que, no ano de 2016, o atendimento na rede municipal também superou o número de matrículas em relação às demais esferas de ensino, tanto nos anos iniciais, com 36.813, o que representam 62% das matrículas, como nos anos finais, com 21.343 estudantes matriculados, ou seja, 44% das matrículas, totalizando o atendimento de 58.156 matrículas em todas as etapas de ensino fundamental em 2016.

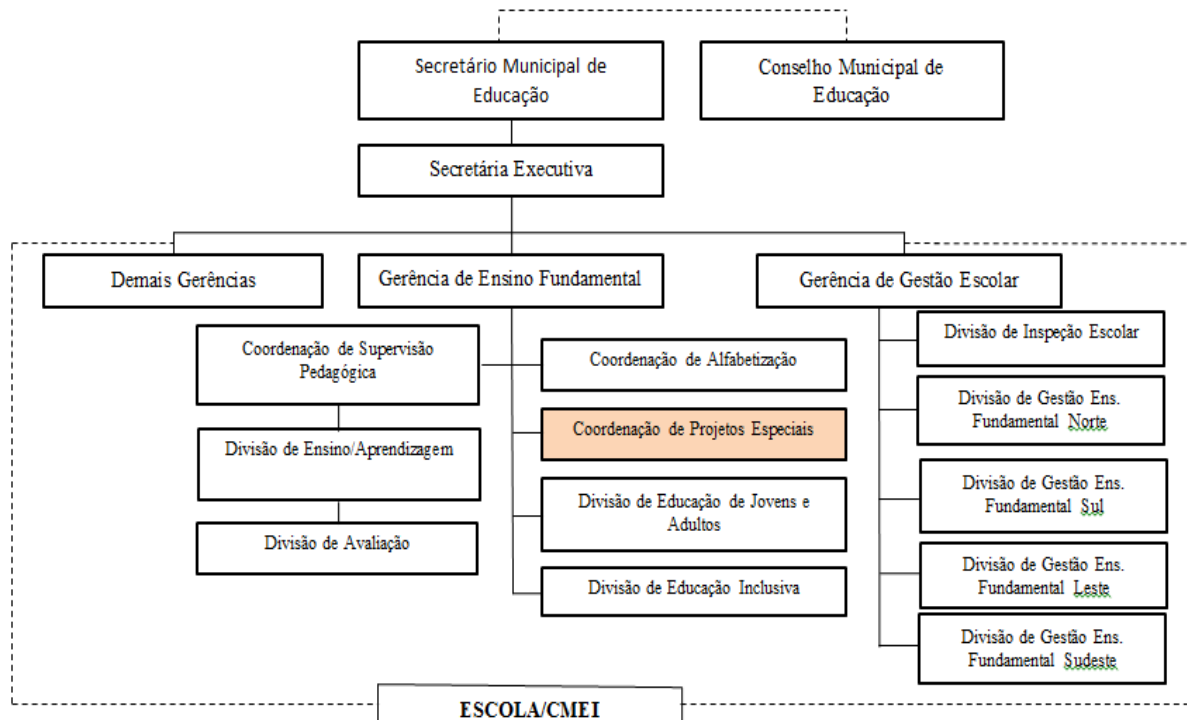
Gráfico 3 – Matrículas ofertadas em 2016 no ensino fundamental nas redes de ensino de Teresina (PI)



Fonte: Brasil, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

A Semec possui estrutura organizacional regida pela Lei Complementar nº 3.835/2008, que trouxe modificações significativas em sua organização administrativa, com ênfase na preocupação com o atendimento de duas importantes vertentes: formação e gestão das escolas (PASSOS, 2017). Assim, a secretaria municipal é composta por nove gerências, 32 divisões e seis coordenações, que mantêm uma articulação operacional com as escolas e centros municipais, conforme organograma simplificado apresentado na Figura 1:

Figura 1- Organograma simplificado da Secretaria Municipal de Teresina (PI), com ênfase nos setores de interesse à pesquisa



Fonte: Teresina, 2008.

Na estrutura orgânica da Semec, é possível observar que a coordenação de projetos especiais, em destaque na Figura 1, compõe um dos setores da Gerência de Ensino Fundamental que, por sua vez, estabelece estreita articulação com a Gerência de Gestão Escolar, em que atuam as divisões de gestão do ensino fundamental, das quais fazem parte os superintendentes escolares e os gestores escolares.

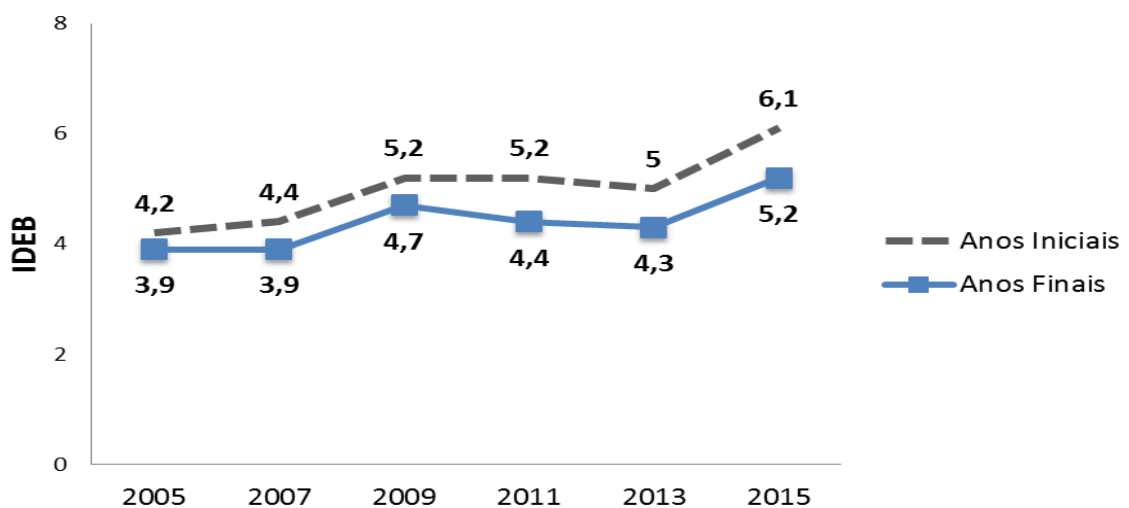
A coordenação de projetos especiais também se relaciona com a Gerência de Formação, por meio da qual são mediados encontros de formação continuada aos docentes no Centro de Formação Odilon Nunes (Cefor), incluindo os que atuam em projetos de correção de fluxo escolar. Desse modo, compete à coordenação de projetos especiais o importante papel de gerenciar, juntamente com os gestores escolares, a operacionalização nas escolas de políticas direcionadas à correção do fluxo escolar, necessidade que surge em virtude do problema de distorção idade-ano que vem sendo enfrentado pelos gestores da rede municipal de Teresina.

A partir de 2005, o Ministério da Educação (MEC) introduziu no país o Ideb como forma de redirecionar políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, considerando os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática aplicada no intervalo de dois anos e, ao mesmo tempo, para viabilizar a melhoria do fluxo escolar, ao

considerar em seu cálculo a taxa de aprovação. Ortigão e Aguiar (2013, p. 365) explicam que após o Ideb, “as escolas se veem diante de um novo desafio: ao mesmo tempo em que é necessário garantir que os alunos aprendam, é fundamental assegurar também que avancem em sua escolaridade.”

Ao analisar os resultados do Ideb obtidos pela rede municipal de Teresina em todas as suas edições, é possível observar que após um pequeno decréscimo entre 2011 e 2013, houve um crescimento significativo no ano de 2015, atribuindo à rede o índice de 5,2 nos anos finais do ensino fundamental e 6,1 nos anos iniciais do ensino fundamental, numa escala de 0 a 10, conforme evidencia o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Ideb nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Brasil, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Cabe salientar que os resultados no desempenho do Ideb alcançados pela rede municipal, indicam melhorias na aprendizagem dos estudantes e nas taxas de rendimento, sobretudo nos resultados de aprovação. As demais taxas de rendimento merecem atenção, entre elas a reprovação e o abandono, além da evasão e repetência, uma vez que, tais indicadores, juntos, se traduzem na distorção idade-ano.

Na literatura educacional internacional, dentro do bloco de eficiência e rendimento, as taxas de rendimento escolar e de fluxo escolar constituem indicadores comuns usados no *National Center for Education Statistics* - NCES, órgão federal responsável pelos relatórios de dados educacionais nos EUA, como também no Inep/MEC, cujos conceitos têm sido tratados de modo distinto. No Inep, a saber, os conceitos dos indicadores rendimento escolar,

dos quais “aprovação”, “reprovação”, “abandono” são compreendidos dentro do mesmo ano letivo, enquanto os de fluxo escolar que sejam “promoção”, “repetência” e “evasão” se aplicam entre anos letivos. (FONSECA, 2010). Cabe ressaltar que para o presente estudo não foi feita distinção entre os conceitos de reprovação e repetência, por entender que a última como extensão da primeira, ambas também condicionantes ao problema da defasagem escolar.

Gomes (2005, p. 12) afirma que a repetência constitui “um dos sintomas do fracasso escolar, colocando-se como obstáculo para a democratização da educação de qualidade” e que a dissériação configurou uma alternativa na organização escolar adotada nos sistemas de ensino, como a formação de ciclos, com a finalidade regularização do fluxo e redução da reprovação. Sobre a defasagem discente, Oliveira (2002, p. 168), por sua vez, explica que está relacionada “com 2 ou mais anos de distorção em relação à série em que deveria estar, podendo ter relação com repetência ou abandono.”

Esses autores trazem discussões do final do século XX e início do século XXI em que o problema de defasagem escolar apresentava-se bastante alarmante. Segundo Gomes (2005), pesquisas internacionais indicavam que a reprovação e a promoção “automática” sem ações suplementares, não traziam benefícios para o rendimento discente. O autor acrescenta que a reprovação traz mais malefícios que benefícios, e que até poderia ser positiva se o aluno retido tivesse a atenção especial necessária para sanar suas dificuldades educacionais.

Com enfoque na análise da política de dissériação, Gomes (2005) ressalta que a promoção “automática” pode ter efeitos desfavoráveis se não houver outras medidas de combate ao fracasso escolar e à redução das desigualdades educacionais. Assim, na medida em que condena a reprovação no início da escolarização dada à importância da consolidação da alfabetização nessa fase, o que no Brasil no início do ensino fundamental tem sido combatida com a política de dissériação ou de ciclos, o autor chama a atenção para a relação entre aproveitamento discente ao final desse ciclo e as medidas de apoio ou a própria reestruturação da escola para garantia da qualidade dessa aprendizagem, visto que o sucesso da promoção automática em outros países está associado “ao alto investimento na competência técnica e recursos financeiros; incentivos e exigências associados à assistência e apoio” (GOMES, 2005, p. 30).

Desse modo, o problema do fluxo escolar está relacionado, historicamente, a problemas como a elevada taxa de repetência e evasão, que segundo estudos de Ribeiro (1991), ainda no início da década de 1980, embora o Brasil tenha se favorecido com um movimento voltado para a universalização do acesso à escola, houve em contramão um

crescimento excessivo das taxas de repetência, especialmente nos anos iniciais do antigo “primeiro grau”. E quanto às taxas de evasão, especialmente nas populações de baixa renda, entre a 4ª e 5ª séries houve, no mesmo período, uma concentração elevada de evasão, que conforme o autor tem relação direta com o elevado percentual de retenção nos anos anteriores.

Embora esses índices de evasão tenham diminuído sensivelmente no final da década de 1980, Ribeiro (1991) explica que a concentração de matrículas na 1ª série ainda indicava graves consequências da repetência para a garantia da universalização da educação básica no país, uma vez que, matrículas novas são destinadas a alunos repetentes, impossibilitando o atendimento de novas demandas.

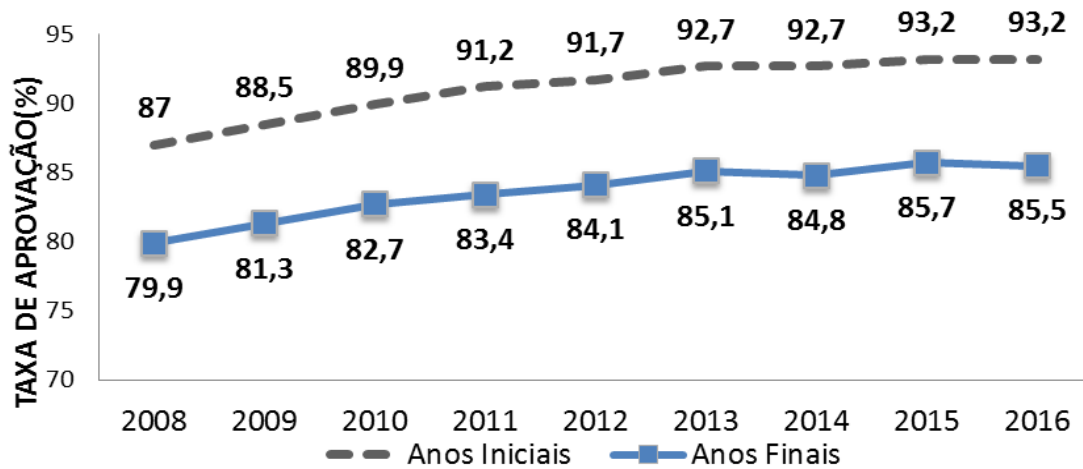
Conforme Ribeiro (1991, p. 15), estudos indicam que “a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos”. Tais considerações ainda podem ser mais preocupantes quando o autor sinaliza a preocupação da existência de uma possível “pedagogia da repetência”, como se a prática da repetência tornasse algo naturalizado pelos agentes do sistema educacional, apesar dos esforços para garantia do acesso universal ao ensino.

Os autores concordam que a distorção idade-ano ainda constitui sério problema na educação básica, que por vezes, pode estar associado aos problemas de abandono/evasão e reprovação/repetência, que interferem negativamente nas taxas de rendimento escolar, indicador este que deve ser elemento de preocupação na esfera das políticas públicas educacionais.

Na perspectiva de compreender melhor as interfaces entre a distorção idade-ano e o rendimento escolar, no contexto da rede municipal de Teresina, parece relevante trazer elementos do cenário da educação nacional no qual o município está inserido.

Dessa forma, ao comparar as taxas de aprovação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no país, no período de 2008 a 2016, os dados disponíveis nas notas estatísticas do censo escolar 2016, ilustrados no Gráfico 5, a seguir, evidenciam um distanciamento entre essas duas etapas, já que nos anos iniciais as taxas de aprovação são superiores às dos anos finais em todos os anos escolares.

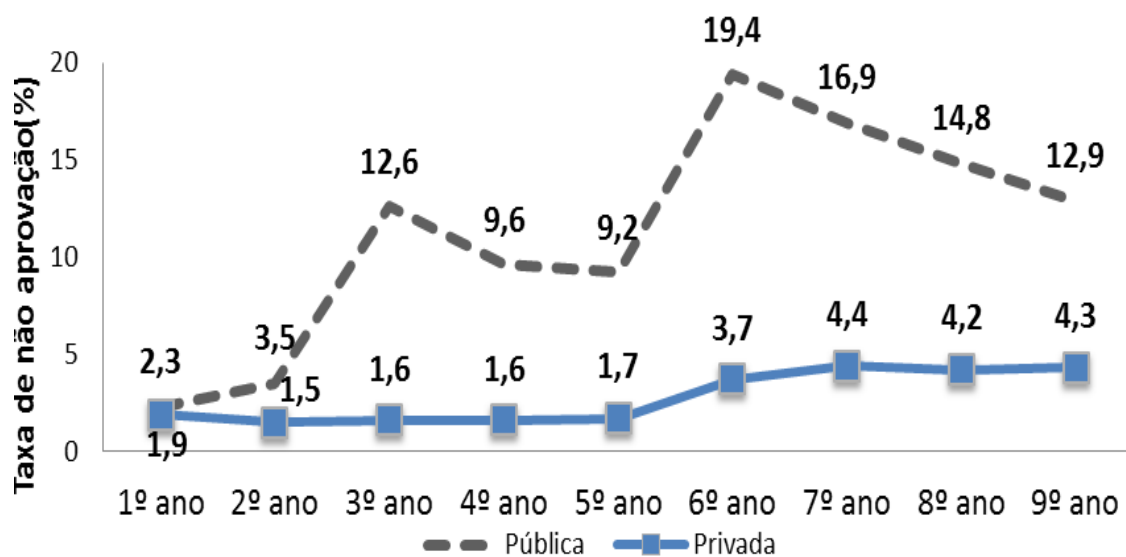
Gráfico 5 - Evolução das taxas de aprovação no ensino fundamental no Brasil (2008 -2016)



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Ainda com base nos dados do Censo Escolar 2016, o Gráfico 6, a seguir, apresenta as taxas de não-aprovação no ensino fundamental no Brasil, incluindo nesse rol estudantes reprovados e em situação de abandono escolar, distribuídos por ano escolar, em que ficam evidentes as diferenças entre as taxas de não-aprovação nas redes públicas e privadas, onde é no setor público que o problema da reprovação e abandono se manifesta com valores mais elevados, em todos os anos escolares do ensino fundamental.

Gráfico 6 - Taxas de não aprovação (soma de taxas de reprovação e abandono) por ano no ensino fundamental, segundo rede de ensino (pública privada) – Brasil (2016)



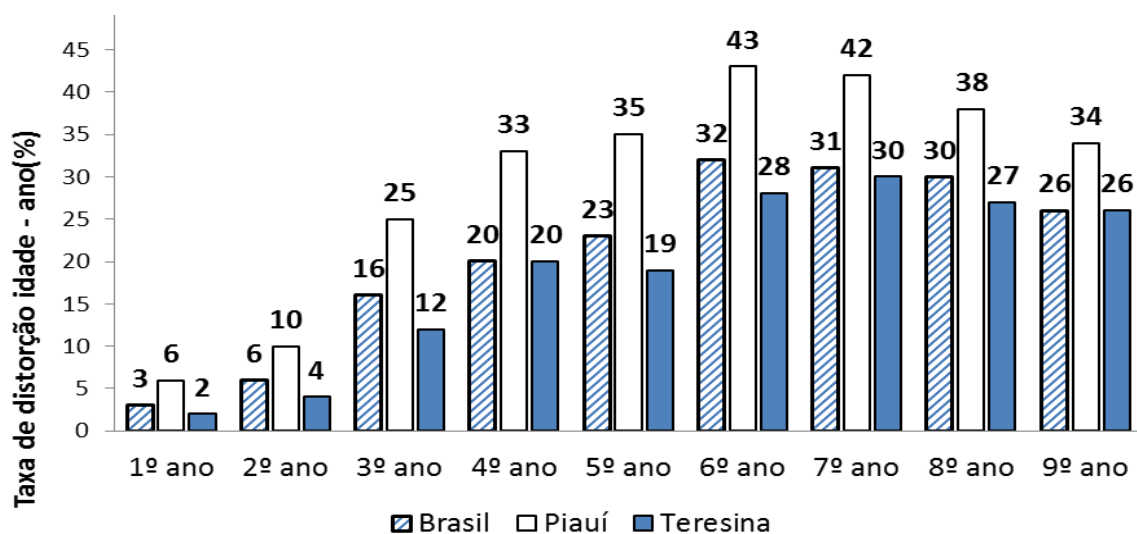
Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Assim, na rede pública de ensino do país, é preocupante a elevada taxa de não-aprovação embora, de modo geral, nos anos iniciais tenha atingido valores menores que nos anos finais, mostrando-se bastante acentuada a taxa de 12,6% de estudantes não aprovados ainda no 3º ano, fase importante que representa final da etapa do ciclo de alfabetização. Enquanto nos anos finais, o 6º ano, que constitui ano introdutório da segunda etapa do ensino fundamental, apresentou percentual mais elevado entre os demais, com taxa de 19,4% de estudantes que reprovaram ou abandonaram os estudos antes do término do ano letivo.

Nota-se que, é estreita a relação entre a taxa de não-aprovação e a distorção idade-ano, uma vez que, estudantes com reprovações, situação de abandono ou evadidos por no mínimo 2 anos, acabam resultando em estudantes com distorção idade-ano. Assim, com base nos dados do Censo Escolar de 2016, o Gráfico 7, a seguir, ilustra o atual cenário brasileiro nas redes públicas em relação às taxas de distorção, em comparação às taxas do Piauí e de Teresina.

De fato, as taxas de distorção idade-ano nas escolas de rede pública, tanto no âmbito nacional como no estado do Piauí e em Teresina, mostram que a distorção configura em 2016 um problema que merece atenção, pois ainda no 1º ano, mesmo com percentual tímido, já é possível observar a presença de defasagem, que passa a atingir valores bastante preocupantes ao final dos anos iniciais, como evidenciado no 3º, 4º e 5º ano e nos anos finais do ensino fundamental, com destaque nas turmas de 6º e 7º ano.

Gráfico 7- Comparativo das taxas de distorção idade – ano nas redes públicas do Brasil, Piauí e Teresina no ano de 2016

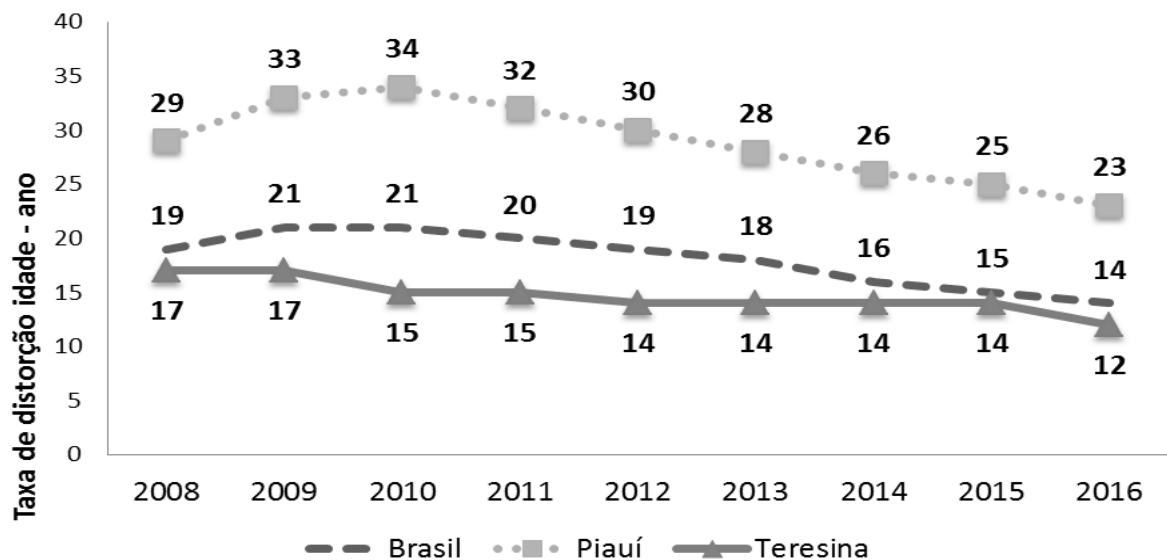


Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Cabe ainda ressaltar, como evidenciado no Gráfico 7, que a rede municipal de Teresina apresentou, conforme dados do Censo Escolar 2016, taxas de distorção um pouco inferiores quando comparadas com as taxas nacional e estadual, com exceção do 4º ano do ensino fundamental, que atingiu 20% de distorção, a mesma taxa nacional. Por outro lado, o estado do Piauí apresentou taxas superiores, em relação às taxas de sua capital e do país, em todos os anos escolares do ensino fundamental, aspecto que não descarta a preocupação em relação às taxas de distorção apresentadas no Brasil e em Teresina, que semelhantes às taxas de não aprovação no país no mesmo ano, mostravam-se elevados os percentuais de crianças com distorção no 3º, 4º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Destarte, conforme o panorama nacional parece que a evolução positiva dos indicadores de aprovação nos últimos anos têm conduzido mais alunos para o prosseguimento dos estudos nos anos escolares subsequentes, o que pode ter favorecido uma pequena redução da distorção idade-ano nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, evidenciada nas três redes de ensino público, como confirma o Gráfico 8, a seguir, fator importante à ampliação da quantidade de concluintes na idade recomendada.

Gráfico 8 - Evolução das taxas de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, comparativo Piauí – Teresina (2008-2016)



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

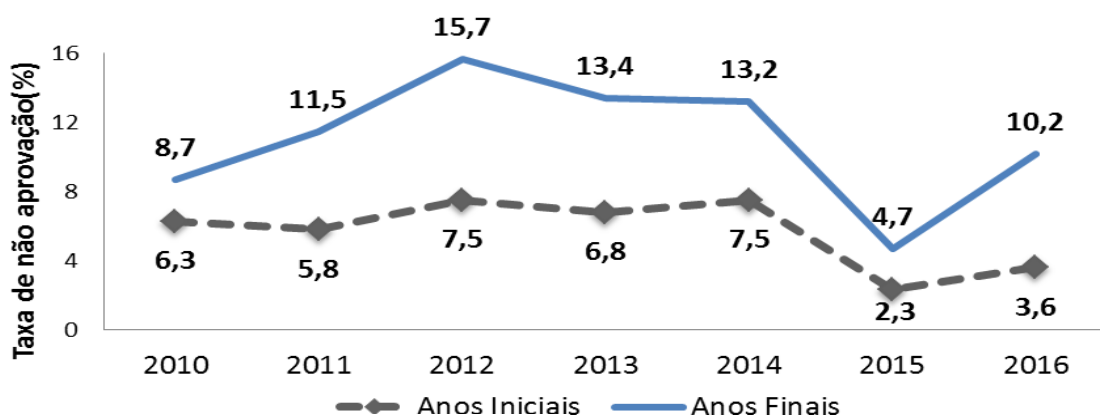
Os dados do Gráfico 8 evidenciam também que as taxas de distorção na rede pública do Estado do Piauí são superiores às apresentadas no país e na capital Teresina, alcançando a taxa de 34% em 2010 e 23% em 2016, o que ressalta a gravidade do problema da distorção idade-ano em todo o estado, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Gráfico 8 também aponta que apesar da média de distorção idade-ano em Teresina ter sido um pouco inferior das taxas obtidas nacionalmente no período de 2008 a 2016, ainda oferecem valores expressivos ao considerarmos pouca redução da distorção idade-ano, em que o município tem mantido a mesma taxa de distorção de 14% no período de 2012 a 2015, apesar de pequena redução em 2016, mesmo com a implementação das políticas de correção de fluxo desde o ano de 2001.

Ao analisar as taxas de rendimento escolar no contexto da rede municipal de Teresina, no período compreendido entre 2010 e 2016, a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (BRASIL, 2017b), o Gráfico 9, a seguir, apresenta os resultados de não aprovação, que incluem as taxas de reprovação e abandono, numa série histórica marcada por avanços e retrocessos, em que as taxas de não-aprovação estão sempre superiores nos anos finais do ensino fundamental, como evidenciado nas taxas atuais de não aprovação no âmbito nacional.

O Gráfico 9 mostra, ainda, que no ano de 2016 ocorreu o segundo maior distanciamento entre as taxas de não aprovação entre os anos iniciais e finais na rede municipal de Teresina, com 6,6% de diferença, atrás da diferença de 8,2% alcançada no ano de 2012. Vale ressaltar que, essa elevação no percentual, em 2016, ocorreu após ter sido alcançada, no ano de 2015, a menor taxa de não-aprovação e menor distanciamento entre as taxas alcançadas nos anos iniciais e finais, com diferença de apenas 2,4%, um pouco menor que a diferença de 2,5% percebida somente em 2010, cujas taxas foram um pouco mais elevadas, evidenciando pouca estabilidade na continuidade da melhoria das taxas de não-aprovação na rede municipal.

Gráfico 9- Evolução das taxas de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) no ensino fundamental na rede municipal de Teresina (2010-2016)



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Em relação às taxas de rendimento na rede municipal de Teresina no ano de 2016, a Tabela 1, a seguir, mostra o detalhamento por ano escolar das taxas de reprovação, abandono e aprovação, conforme os dados do Inep (BRASIL, 2017b). Observa-se que as menores taxas de reprovação e abandono estão concentradas nos anos finais e, por consequência, as maiores taxas de aprovação estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, ao observar as taxas de rendimento por cada ano escolar nos anos iniciais, os resultados mais elevados de reprovação concentram-se no 3º ano, com 10,7%, seguido do 5º ano com 4,8% de reprovação; enquanto nos anos finais, com exceção do 9º ano do ensino fundamental, esta taxa é bastante acentuada nos demais anos escolares, chegando à média de 12% no 6º e 8º ano do ensino fundamental.

Tabela 1 - Taxas de rendimento escolar na rede municipal de Teresina no ensino fundamental por ano escolar em 2016

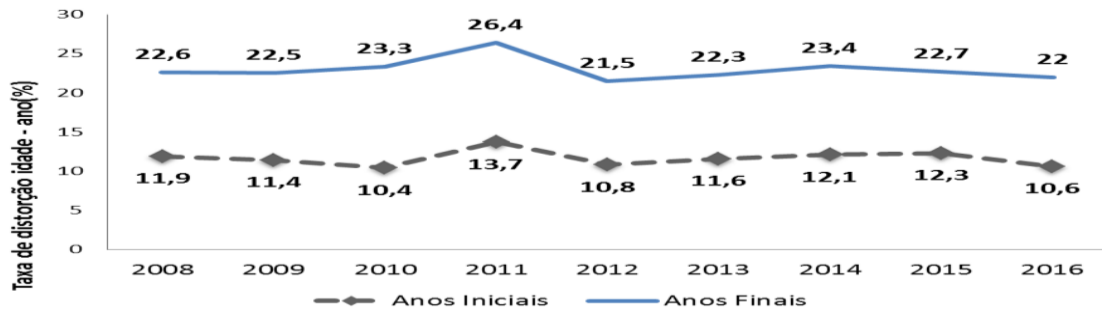
Ano Escolar	Reprovação (%)	Abandono (%)	Aprovação (%)	
Anos Iniciais	1º Ano	0,0	0,2	99,8
	2º Ano	0,2	0,1	99,7
	3º Ano	10,7	0,1	89,2
	4º Ano	0,7	0,4	98,9
	5º Ano	4,8	0,2	95,0
Anos Finais	6º Ano	12,0	0,4	87,6
	7º Ano	10,8	0,4	88,8
	8º Ano	12,3	0,4	87,3
	9º Ano	2,9	0,4	96,7

Fonte: Qedu, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Quanto às taxas de abandono, observa-se que estas variam entre os percentuais de 0,1 a 0,4%, cujas taxas, embora não sejam tão expressivas, considerando os dados nacionais, chamam atenção, uma vez que, mesmo com a inexistência de reprovação no 1º ano do ensino fundamental, a taxa de abandono já está presente mesmo relativamente baixa.

Em relação às taxas de distorção idade-ano na rede municipal de Teresina, o Gráfico 10, a seguir, ilustra a evolução desse indicador no período de 2008 a 2016, no âmbito do ensino fundamental, conforme dados do Censo Escolar, 2016 (BRASIL, 2017b), cujos dados evidenciam sua estreita ligação com as taxas de rendimento escolar, apresentadas anteriormente. Assim, fica clara a diferença entre as taxas de distorção idade-ano nas duas etapas do ensino fundamental, em que os anos finais apresentam taxas superiores das atingidas nos anos iniciais.

Gráfico 10 – Evolução das taxas de distorção idade-ano da rede municipal de Teresina (PI) / anos iniciais e anos finais do ensino fundamental – 2008 a 2016



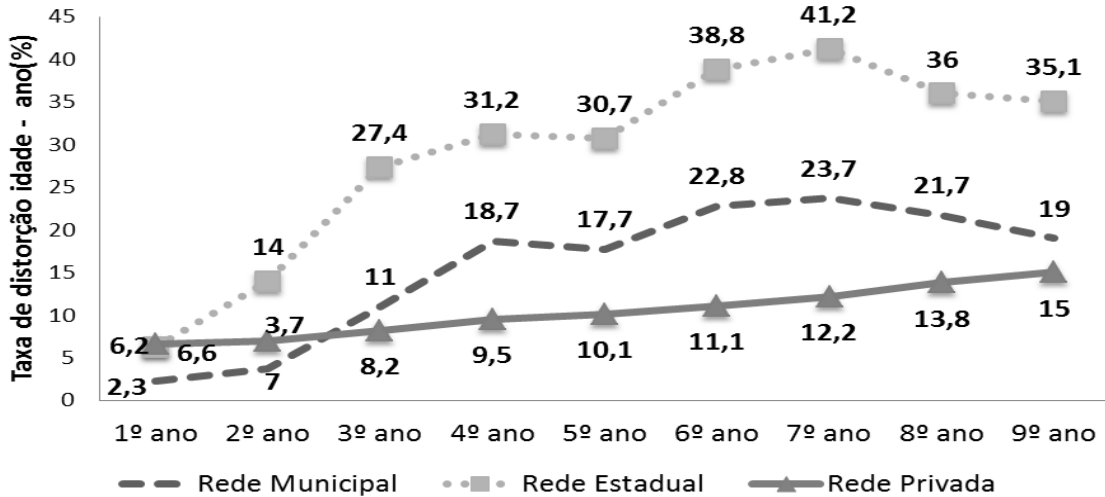
Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Outro aspecto pode ser observado no ano de 2012, ainda com base no Gráfico 10, cuja taxa de distorção idade-ano foi a menor em todo o ensino fundamental, mesmo ano em que houve uma alta reprovação. Isso pode ser explicado pelo fato de a distorção constituir um reflexo não necessariamente observado no mesmo ano em que ocorre a elevação das taxas de não-aprovação, como pode ser observado nos anos de 2013 e 2014, em que houve um crescimento nas taxas de distorção idade-ano, possivelmente reflexo de acúmulo das taxas de não-aprovação ocorridas nos anos anteriores. Assim como no ano de 2011, em que a taxa foi de 26,4%, a maior alcançada nos anos finais do ensino fundamental e que pode ter sido consequência do crescimento das taxas de não aprovação ocorrida em 2010 (conforme apresentado no Gráfico 9 supracitado).

Com estes dados pode-se constatar que em todo intervalo histórico da distorção idade-ano na rede municipal de Teresina, após a elevação das taxas de distorção, em 2011, seguindo de uma queda substancial em 2012, há certa continuidade dos indicadores com médias significativas e que merecem atenção, apesar da redução destes indicadores no ano de 2016, pois neste mesmo ano houve, por outro lado, a elevação dos indicadores de não-aprovação.

Nessa perspectiva, apesar da distorção idade-ano, em 2016, na rede municipal ter apresentado pequena queda em relação ao ano de 2015, ao analisar os resultados do Censo Escolar 2016 por ano escolar no Gráfico 11, a seguir, observa-se que em quase todos os anos do ensino fundamental as taxas de distorção foram elevadas, com exceção do 1º ano e 2º anos, que obtiveram, respectivamente, 2,3% e 3,7% de taxa de distorção, inferior aos alcançados nas redes estaduais e privadas, enquanto nos anos iniciais, os maiores percentuais de distorção da rede municipal foram no 4º ano, com 18,7%, seguido do 5º ano, com 17,7%. Esses anos escolares também se destacam na rede estadual com valores bastante elevados.

Gráfico 11- Comparativo das taxas de distorção idade – ano no ensino fundamental por ano escolar nas redes de ensino estadual, municipal e privada de Teresina em 2016



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Sabe-se que na maioria, as redes privadas se negam a receber alunos com distorção. Assim, a média de distorção no 3º ano do ensino fundamental também se destaca nas redes públicas de ensino, com taxa de 11% na rede municipal e 27,4% na rede estadual, o que é preocupante por se tratar do último ano do ciclo de alfabetização. Outro aspecto observado no Gráfico 11 é que, em todas as redes de ensino, é nos anos finais que há a concentração da maioria dos estudantes em situação de distorção, com taxas mais elevadas no 6º e 7º anos da rede pública.

Cabe ressaltar que, apesar de a rede municipal ter apresentado resultados inferiores de distorção idade-ano em relação à rede estadual, isso não a posiciona numa situação confortável em relação ao problema, visto que dados de 2016 obtidos nos anos finais sinalizam que os programas de correção de fluxo não estão impactando na redução do problema da distorção, que avança para além do 5º ano de maneira expressiva e preocupante.

Tendo em vista o contexto apresentado, cuja distorção idade-ano ainda configura-se como um problema de grande relevância no contexto educacional do município de Teresina, e no país como um todo, o diagnóstico não satisfatório da distorção idade-ano tem referência no atual PNE, que traduz os esforços por uma educação de qualidade para todos. O PNE, com suas 20 metas, representa um pacto entre União, Estados e Municípios com a educação (BRASIL, 2014). Com base no referido documento, o município de Teresina elaborou o seu PME (2015-2025) que, traz a Meta 2 direcionada ao combate à distorção idade-ano e estabelece:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, em cinco anos, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos alunos concluam essa etapa, na idade recomendada, e que, até o último ano de vigência deste PME, esse percentual atinja 95% (TERESINA, 2015, s/p).

Entende-se que políticas que envolvam o acesso e permanência de todos os estudantes, com ênfase na qualidade da educação pública a ser oferecida, devem perpassar todas as esferas do poder público, em regime de colaboração, incluindo, também, gestores públicos escolares, professores e comunidade escolar.

Desse modo, com o direcionamento do PME na tentativa de desenvolver um trabalho pautado nos objetivos almejados pelo poder público municipal, a Semec vem consolidando uma metodologia gerencial que estabelece o direcionamento da gestão para resultados, com o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), norteado pela sua missão, objetivos e estratégias:

Missão: garantia de uma educação de qualidade, viabilizando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino;
 Visão de Futuro: ser referência pela excelência do ensino oferecido pela rede pública municipal;
 Objetivo: assegurar a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do aluno;
 Estratégias: implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno; e fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da rede (TERESINA, s/d, s/p).

A Secretaria conduz o PES, anualmente, com representantes da gestão municipal de educação de Teresina das gerências, coordenações e divisões, quando são avaliadas as ações que já foram realizadas à luz do que foi planejado, na busca de se efetivar maior unidade nos esforços empreendidos em prol da sua visão estratégica, que tem como valores:

1. Qualidade – Eficiência e eficácia nos serviços prestados pela Semec;
2. Democratização – Gestão participativa e democrática;
3. Equidade – Acesso, permanência e sucesso dos alunos no processo educacional, respeitando as diferenças individuais;
4. Inovação – Ações empreendedoras, comprometidas com a sustentabilidade, com o sucesso institucional e com o desenvolvimento social;
5. Ética – Responsabilidade, zelo e valorização da pessoa humana e do bem público (TERESINA, 2017a, s/p).

Com tais propósitos, percebe-se a grande responsabilidade dos gestores públicos na rede de ensino em todos os âmbitos, desde o gestor que atua na secretaria de educação, e em cada departamento, como a atuação dos gestores escolares que têm papel relevante em cada unidade de ensino, juntamente com toda a comunidade escolar, no alcance da qualidade educacional oferecida.

A Semec, baseada nas informações dos indicadores educacionais, tem o papel de desenvolver um planejamento estratégico com objetivo de monitorar, avaliar e redirecionar as ações, cumprindo o que se propõe: prestar serviço de qualidade e promover a equidade no setor educacional. Com isso, vale destacar o valor da equidade, em que é ressaltada a importância de se prezar, não somente pela garantia do “acesso”, mas pela “permanência e sucesso educacional”, respeitando as diferenças.

É nesse sentido que, direcionada a um ensino público de qualidade, a aprovação deve estar em sincronia com esse propósito, de modo que seja assegurado a todos os estudantes, a conclusão de seu processo de escolarização na idade adequada, enquanto um direito legítimo, fazendo-se necessária redução progressiva das taxas de distorção idade-ano, que andam na contramão da qualidade educacional.

Assim, com o intuito de compreender como a distorção é enfrentada na rede municipal, na próxima seção discutiremos sobre os programas direcionados à distorção idade-ano e suas ações para a correção do fluxo escolar.

1.2 Programas de correção de fluxo

Como visto, os indicadores de distorção idade-ano e de rendimento escolar no âmbito da rede municipal de Teresina, apesar de terem apresentado melhorias ao considerar sua série histórica, ainda merecem preocupação em relação ao problema da defasagem escolar. Nesse viés, discutiremos, nesta seção, como os programas de correção de fluxo na rede municipal foram pensados para o enfrentamento do problema.

Conforme o inciso III, do artigo 24 da Lei nº 9.394/1996, que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, são estabelecidos critérios com atenção ao rendimento escolar, em que, entre outros aspectos, é assegurado às redes de ensino a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 2015a). Em respeito à legislação vigente e com vistas ao combate a problemas de defasagem escolar, agravadas pela distorção idade-ano, foram difundidas em todo o país políticas voltadas para a correção de fluxo escolar.

Ao fazer análise dos resultados de um dos programas de correção de fluxo do período de 1997 a 2000, Oliveira (2002) traz uma visão bastante positiva com base nos resultados de indicadores como evasão, aprovação, reprovação e rendimento, com apresentação dos impactos positivos do programa em municípios do país. O autor enfatiza que a proposta do Programa Acelera Brasil (PAB), desenvolvido pelo IAS, é “distinta da maioria dos programas tem um objetivo de mudança permanente devido ao foco na regularização do fluxo escolar, e não simplesmente com a aceleração de alunos” (OLIVEIRA, 2002, p. 178).

Segundo ao autor, o PAB apresenta como objetivos assegurar a consolidação do projeto nos municípios do país, de modo a corrigir o fluxo escolar nas redes de ensino, combatendo “as causas da defasagem o que implica melhorar as práticas de ensino, oferecendo subsídios para a capacitação docente” (OLIVEIRA, 2002, p. 199). Nesse contexto, a rede municipal de Teresina (PI), desde 2001, vem desenvolvendo os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com o IAS.

Os dois programas compõem uma estratégia para colaborar com a implementação de um ensino fundamental de qualidade para todos, sendo o “Se Liga” um programa de alfabetização para atendimento de estudantes defasados e o programa “Acelera Brasil” está voltado para estudantes alfabetizados, mas que precisam corrigir o fluxo escolar e alcançar o nível de conhecimento esperado na primeira fase do ensino fundamental, de modo que possam avançar para o ano escolar compatível com sua idade, fazendo-o retornar para a turma regular.

A Tabela 2, a seguir, mostra a quantidade absoluta de estudantes atendidos nesses programas de correção de fluxo pela rede municipal no período de 2001 a 2016. O número total absoluto de estudantes em 2001, ano em que os programas foram iniciados na rede, era de 5.257 e um pouco mais de dois terços deles foram destinados às turmas de alfabetização do programa “Acelera Brasil”. Maior predominância de estudantes atendidos no programa “Se Liga” em relação ao programa “Acelera Brasil” pode ser observada no período de 2001-2016, o que revela, possivelmente, ser mais acentuado o problema de estudantes não alfabetizados com distorção idade-ano em relação aos distorcidos já alfabetizados, com exceção dos anos 2002, 2009, 2010, 2012 e 2016.

Tabela 2 - Atendimento dos estudantes com distorção idade-ano nos programas correção de fluxo 2001-2016 na rede municipal de Teresina (PI)

Nº absoluto	Se Liga	Acelera Brasil	Total
2001	3610	1347	5257
2002	1157	1662	2819
2003	1041	988	2029
2004	1017	908	1925
2005	1155	651	1806
2006	1123	719	1842
2007	1378	821	2199
2008	1365	774	2139
2009	975	1643	2618
2010	581	739	1320
2011	1137	802	1939
2012	650	721	1371
2013	721	329	1050
2014	464	172	636
2015	691	487	1178
2016	455	478	933

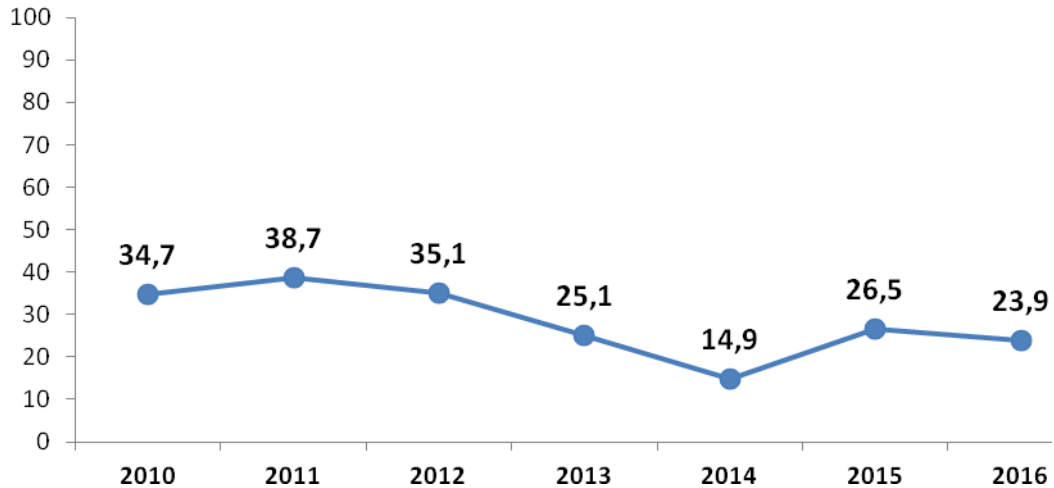
Fonte: Teresina, 2017b. Tabela elaborada pela autora.

Ainda com base na Tabela 2, observando os dados gerais, a política de correção de fluxo na rede municipal de Teresina (PI) teve uma redução no número absoluto de atendimento, incluindo estudantes de ambos os programas, considerando o comparativo desse cenário entre o ano de 2001, com 5.257 alunos, e o ano de 2016 que passou para o atendimento de 933 discentes.

Essa redução no número de atendimentos, aparentemente, pode ser compreendida como um indicativo de possíveis avanços no que tange à redução da demanda de defasagem, mas, por outro lado, a grande variação de atendimento de um ano para outro pode ser um alerta quanto ao alcance dos objetivos dos programas. Como observado, no total de atendimento, considerando a junção do número de estudantes nos dois programas dispostos na Tabela 2, após uma redução contínua de atendimento até o ano de 2005, prosseguiu, a partir de 2006, em oscilação, ao longo dos anos, entre aumento e redução no total de atendimento.

Nesse viés, com base nos dados do Censo Escolar de 2015 e de 2016 fornecidos pelo Inep (BRASIL, 2017b), foi realizado um comparativo entre o número total de estudantes com distorção idade-ano e o número de matrículas nos programas de correção de fluxo, no intervalo de 2010 a 2016, na rede municipal de Teresina (PI). Tal comparativo evidenciou que a rede municipal conseguiu abranger menos da metade os estudantes com defasagem nos programas de correção de fluxo, como mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Percentual de atendimento nos programas de correção de fluxo considerando o total de estudantes com distorção idade-ano na rede municipal de Teresina (PI) no período de 2010-2016



Fonte: Brasil, 2015b; Teresina, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Apesar da redução considerável no atendimento de estudantes em ambos os programas de correção de fluxo, ao comparar o início de sua implementação e o atendimento realizado no ano de 2016, não se pode perder de vista que, paralelo à pequena variação nas taxas de distorção idade-ano a partir do ano de 2010, já mencionada anteriormente, nesse mesmo período, houve baixo percentual de atendimento de estudantes com distorção nos programas de correção de fluxo nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo os estudantes apresentando o perfil exigido para ingresso em alguma das turmas de correção de fluxo na rede municipal de Teresina (PI). A partir de tal constatação, pode-se questionar: qual a razão do não atendimento já que existe a demanda?

Enquanto, por um lado, pode-se reconhecer a importância dos programas de correção de fluxo como programas que visam atenuar o problema da distorção idade-ano e consequente fracasso escolar, por outro lado, acredita-se ser necessário conhecer suas limitações quanto ao alcance para o fomento à qualidade e equidade educacional. De acordo com Setubal (2000, p. 10), os programas de correção de fluxo “não podem ser a única e principal forma para corrigir o fracasso escolar; são necessárias mudanças mais consistentes nas práticas de educação inclusiva e ensino de qualidade até que não sejam mais necessárias classes de aceleração”.

Na perspectiva de compreender de forma mais específica como os programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” são desenvolvidos no âmbito da rede municipal de Teresina (PI), a seguir serão descritos os princípios norteadores, objetivo, metodologia e avaliação dos referidos programas.

1.2.1 Programa “Se Liga”

A fim de subsidiar melhor compreensão acerca do Programa de Alfabetização “Se Liga”, reporta-se ao documento Orientações (SENNA, s/d), elaborado com o propósito de tratar das questões pedagógicas e gerenciais necessárias à sua implementação. O programa tem o objetivo de garantir a alfabetização no período de um ano letivo, dos estudantes com distorção idade-ano, provenientes do 2º e 3º anos, além de alfabetizar estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental não necessariamente distorcidos, mas que ainda não foram alfabetizados.

Desse modo, a proposta pedagógica adotada no programa “Se Liga”, desde 1999, segue o “Método Dom Bosco”, após adequações direcionadas ao perfil de estudantes mais jovens. Isso porque este método resulta da experiência utilizada por mais de quatro décadas na alfabetização de jovens e adultos, cuja inspiração vem das contribuições de Paulo Freire, das quais são destaques os princípios de “contextualização para a compreensão crítica do significado da leitura; e uso de palavras-chave para promover essa contextualização” (SENNA, s/d, p. 4).

Nessa perspectiva, ainda conforme o documento de orientações (SENNA, s/d), o Programa “Se Liga” é estruturado em 42 aulas, por meio das quais são exploradas 25 palavras-chave, de forma contextualizada, distribuídas no percurso de um ano letivo, por meio das quais os estudantes não alfabetizados e com distorção idade-ano têm a oportunidade de acelerar seus estudos a fim de consolidar o processo de alfabetização e corrigir o fluxo de sua escolaridade.

Para tanto, além do documento de orientações, o desenvolvimento do programa pressupõe a exploração, nas aulas, dos seguintes recursos pedagógicos cuja utilização será compreendida durante a explicação da rotina do “Se Liga”:

- Módulo de alfabetização do aluno;
- Caderno de atividades;
- Caixa de Literatura para cada turma, que abrange 30 livros de literatura infantil e livro do professor “Lendo e Formando Leitores”;
- Sistemática de acompanhamento, que se trata de manual do programa;
- Alfabeto móvel, composto por letras móveis para manipulação e formação de palavras;
- Material dourado, formado por peças móveis, muito utilizadas na alfabetização matemática.

De acordo com o documento de orientações (SENNA, s/d), toda sistemática das aulas no programa “Se Liga” deve acontecer com base em um planejamento ordenado, contemplando as habilidades da matriz que, por sua vez, estão direcionadas à alfabetização. Tal sistemática é baseada em “métodos, técnicas e rotinas” a serem articulados no ensino. O programa parte da compreensão de que quanto mais estruturada a rotina, mais necessária se faz a criatividade da prática docente, de forma que seja capaz de adequar aos estudantes o que já estava previamente definido no planejamento.

Assim, a rotina detalhada da aula é entendida como uma “organização docente e discente, expressa no planejamento do professor, e que possibilita ao aluno participar ativamente do processo de sua aprendizagem”, desprezando desse modo ações improvisadas (SENNA, s/d, p. 7). A rotina é composta pelos seguintes passos:

- Acolhida – com destaque ao registro e diálogo sobre a importância da presença discente e breve atividade voltada para a motivação dos estudantes;
- Curtindo as leituras – momento em que os estudantes se dedicam à leitura, tendo como subsídio orientações do livro “Lendo e Formando Leitores”, que apresenta estratégias variadas de como melhor explorar a leitura em sala de aula;
- Correção do Para Casa – com orientações quanto à importância da análise da qualidade da autocorreção do estudante na realização dos exercícios para casa previstos no “Caderno de atividades”, de modo que o professor possa avaliar o progresso individual e coletivo de aprendizagem;
- Desenvolvimento das atividades:
 - Contempla a exploração do “Módulo de alfabetização do aluno”, do “Caderno de Atividades” e de outras que se julgarem necessárias, por meio das quais acontece a exploração das 25 palavras-chave, mediante discussão dialógica e contextualizada, relacionada ao conhecimento prévio discente;
 - Alfabetização com o uso da palavra-chave envolve também o que o programa “Se Liga” chama de desenho-gerador, recurso este que precede a escrita da palavra-chave e objetiva associar o seu significado às ideias a ela relacionadas, além dos textos de contextualização, exercícios de leitura e outros de escrita a serem realizados no âmbito escolar e familiar;
 - Incentivo à escrita, tanto com uso de letras cursivas como de imprensa, além do uso do “Alfabeto móvel”, recurso lúdico composto de letras soltas para formação de palavras. E para as atividades de matemática, contempladas

também no Módulo de Alfabetização e Caderno de Atividades, o “Material Dourado”, composto por cubos concretos agrupados em classes de unidades, dezenas, centenas e milhares, constitui outro recurso pedagógico que possibilita o enriquecimento das aulas nesta área do conhecimento, principalmente com relação ao eixo de habilidades “Números e Operações”;

- Revisão do dia: deve acontecer ao final da aula, quando alunos são levados a retomar o que aprenderam no dia, por meio da linguagem oral e, sempre que possível, por meio da escrita;
- Para Casa: atividade pedagógica que permite fixar e complementar a aprendizagem dos estudantes, favorável também ao desenvolvimento do senso de responsabilidade e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, além de permitir a avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e planejamento, para fins da superação de dificuldades observadas.

O programa “Se Liga” é desenvolvido com base em uma matriz curricular que contempla 73 habilidades de Língua Portuguesa, em torno dos seguintes eixos: prática de leitura, prática de escrita e produção de texto e língua oral; e Matemática, com 53 habilidades distribuídas entre os eixos temáticos que seguem: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informações (SENNA, s/d).

Quanto à dinâmica anual para formação de turmas do “Se Liga”, inicialmente é realizado o diagnóstico de alfabetização dos estudantes, por meio de teste preparado pelo IAS e enviado por intermédio da Secretaria da Educação para as escolas. O gestor, de posse das orientações necessárias, desempenha o papel de garantir a aplicação do teste aos estudantes do 2º e 3º anos, que apresentam distorção de no mínimo dois anos, e aos estudantes de 4º e 5º anos, independentemente de estarem com distorção.

Assim, as turmas do “Se Liga” são formadas por estudantes não alfabetizados, independentemente dos anos escolares de origem, avaliados mediante testes diagnósticos, que são corrigidos com base nos critérios de correção que acompanham o instrumental. Os professores que atuam nas turmas do “Se Liga”, por sua vez, são indicados pela equipe gestora, dentre os professores lotados na própria escola, de acordo com o critério de melhor perfil alfabetizador.

Antes de serem submetidos às capacitações, os professores são orientados a realizar planejamento, conforme material elaborado pelo IAS, para desenvolvimento de atividades iniciais anteriores ao início do Programa, como a apresentação do alfabeto na forma cursiva e de imprensa. Na sequência, as capacitações acontecem com a promoção de reuniões

quinzenais de avaliação e planejamento, conduzidos pelo mediador com o grupo de professores que faz parte de seu núcleo de atendimento em sala. Nesse espaço formativo, também são estabelecidas trocas de experiências, discussão dos problemas e proposição de soluções; planejamento das aulas e ampliação dos conhecimentos por intermédio do mediador.

Além do programa “Se Liga”, a rede municipal de Teresina desenvolve o programa de correção de fluxo “Acelera Brasil”, também destinado ao combate à defasagem escolar, mas com algumas diferenças que serão detalhadas na próxima subseção.

1.2.2 Programa “Acelera Brasil”

O programa “Acelera Brasil”, também desenvolvido em parceria com o IAS, tem como objetivo corrigir em um ano o fluxo escolar dos alunos já alfabetizados do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 14 anos, que apresentam distorção idade-ano de no mínimo dois anos. É desenvolvido em turmas heterogêneas em relação à idade e à turma de origem, com quantidade de até 25 estudantes por sala de aula (LUCENA et al, 2009).

Para além de um programa de aceleração escolar, o programa “Acelera Brasil” é assumido como uma política de correção de fluxo escolar. Segundo Lucena et al (2009, p. 7) esse preceito é justificado por defender a “qualidade da aprendizagem, para que o estudante não “estacione” em uma determinada série ou desista de sua vida escolar devido a algum tipo de fracasso”.

Dentro da organização curricular, o programa abrange em sua matriz o ensino de cinco áreas do conhecimento, com descrição de habilidades, conceitos, objetivos e atitudes que deverão ser trabalhadas nas unidades de cada área do conhecimento. Conforme a matriz curricular do programa “Acelera Brasil”, tanto Língua Portuguesa quanto Matemática envolvem a articulação de quatro eixos, sendo que na primeira área de conhecimento são: “gêneros textuais; reflexão sobre o funcionamento de nossa língua; expressão oral; e valorização dos aspectos normativos da variedade padrão” (LUCENA et al, 2009, p. 10).

Já para o ensino de Matemática, em conformidade com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, são trabalhados os eixos números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação. A autora explica que o objetivo da Matemática está no desenvolvimento de conceitos matemáticos sem aprofundamento, partindo do pressuposto de que serão trabalhados com abordagem mais complexa nos anos escolares posteriores.

Na área de Ciências, o objetivo do programa volta-se para que os estudantes compreendam melhor as relações e os fenômenos que acontecem no mundo. Tem como ênfase o ensino de conhecimentos científicos e tecnológicos na perspectiva de “formar cidadãos cientificamente alfabetizados, capazes não só de identificar o linguajar científico e suas práticas, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre o seu cotidiano” (LUCENA et al, 2009, p. 9).

O ensino de Geografia e História no programa de aceleração fundamenta-se no desenvolvimento das habilidades de “observar, relacionar, comparar e representar semelhanças e diferenças, permanências e mudanças em diferentes espaços e tempos” (LUCENA et al, 2009, p. 9). Enquanto o ensino de Geografia volta-se para a “percepção do espaço geográfico como uma construção histórica, resultante do trabalho do ser humano em sua relação com outros seres humanos e com a natureza”. O ensino de História envolve a identidade do estudante, partindo do estudo de sua família e cultura local, até chegar ao estudo dos espaços culturais mais distantes, além da compreensão da inter-relação e desenvolvimento dos fatos ao longo do tempo.

Em relação à sistemática da rotina do programa “Acelera Brasil as aulas são estruturadas em sequência organizada, abrangendo 120 aulas distribuídas em seções permanentes e contínuas. Desse modo, a fim entender mais detalhadamente a dinâmica do programa “Acelera Brasil”, segue breve apresentação de cada seção:

- Acolhida – com a finalidade de valorizar a presença do estudante em sua aprendizagem;
- Curtindo a leitura – acontece de maneira individual ou coletiva e permite ampliar habilidades de compreensão textual e comunicação;
- Revendo a lição de casa – permite a identificação das dificuldades na aprendizagem, no ensino, no planejamento, nas atividades ou orientações em torno de cada lição;
- Nesta aula você vai... – trata da explanação dos assuntos a serem trabalhados na aula;
- Pergunta-chave – baseada em um desafio voltado para o professor e estudantes, busca motivar a aula e ampliar conhecimento;
- Desenvolvimento de atividades – busca responder a pergunta-chave por meio de estratégias propostas no livro ou ampliadas pelo professor após planejamento;
- Bilhete “Volte ao início da aula e assine o que você sabe” – destinada à revisão dos conhecimentos, abrangendo a autoavaliação dos estudantes quanto ao que aprenderam;

- Lição de casa – permite a integração da aprendizagem dos estudantes a partir da ampliação do tempo de estudo, favorecendo também desenvolvimento, compromisso e responsabilidade.

Conforme Miskalo (2008), a implementação do programa “Acelera Brasil”, assim como do “Se Liga”, é realizada mediante a identificação dos alunos em situação de defasagem no início de cada ano por meio de teste diagnóstico ao qual são submetidos para classificação entre os não alfabetizados e alfabetizados, diagnóstico este que determinará o programa adequado a cada perfil. Uma vez envolvidos em turmas de correção de fluxo, os alunos egressos do “Se Liga” também poderão ser conduzidos para o programa “Acelera Brasil”, caso ainda necessitem do processo de correção de defasagem, sendo que todo estudante distorcido terá no máximo até dois anos para corrigir o fluxo, o que significa que cada um poderá participar numa única vez em cada programa.

A formação docente envolve a capacitação inicial mediante orientação do IAS e formação continuada quinzenal, em que são realizadas avaliações do processo, capacitação e planejamento. No programa são utilizados como materiais 4 livros do estudante, 1 livro do professor e caixa de literatura. A avaliação é processual e por meio de testes, de acordo com as matrizes de habilidades desenvolvidas (MISKALO, 2008).

O Programa “Acelera Brasil” envolve cinco princípios norteadores voltados ao trabalho docente, os quais são definidos como: “crença no aluno; ninguém está sozinho; aprender e ensinar é um trabalho em equipe; não ter medo do novo; e qualidade se dá além do uso de materiais pedagógicos” (LUCENA et al, 2009, p. 13).

Sobre o primeiro princípio “crença no aluno”, o programa propõe um ensino que leve em consideração as necessidades dos estudantes, pautado na identificação de suas dificuldades de modo que sejam encontrados os meios e condições necessárias à superação.

Outro princípio ressaltado por suas orientações trata-se do apoio ao trabalho docente, com o compartilhamento das observações, planejamento, ações e avaliações envolvendo o ensino e aprendizagem com outros atores envolvidos no programa, tais como gestores escolares, mediadores, coordenadores, profissionais da secretaria de educação e comunidade. A aprendizagem, dessa forma, é apresentada como uma ação colaborativa, que requer a participação de todos na apropriação da dinâmica do programa e comprometimento com sua eficácia.

Segundo Lucena et al (2009), espera-se do docente que atua no programa “Acelera Brasil” que esteja aberto aos desafios que se apresentam no processo de implementação, devendo estar disposto a: “envolver-se nos quatro pilares do desenvolvimento humano:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que garantem competências cognitivas, produtivas, sociais e pessoais, respectivamente” (LUCENA et al, 2009, p. 13).

O quinto princípio, por fim, trata da qualidade na implementação do programa, que não pode ser alcançada somente pelo uso dos materiais pedagógicos e nem por ações isoladas. Trata-se de uma construção cotidiana capaz de integrar elementos favoráveis, tais como os materiais a serem utilizados, espaço físico favorável e número reduzido de estudantes na turma, somados à capacitação e práticas sistemáticas de acompanhamento (LUCENA et al, 2009).

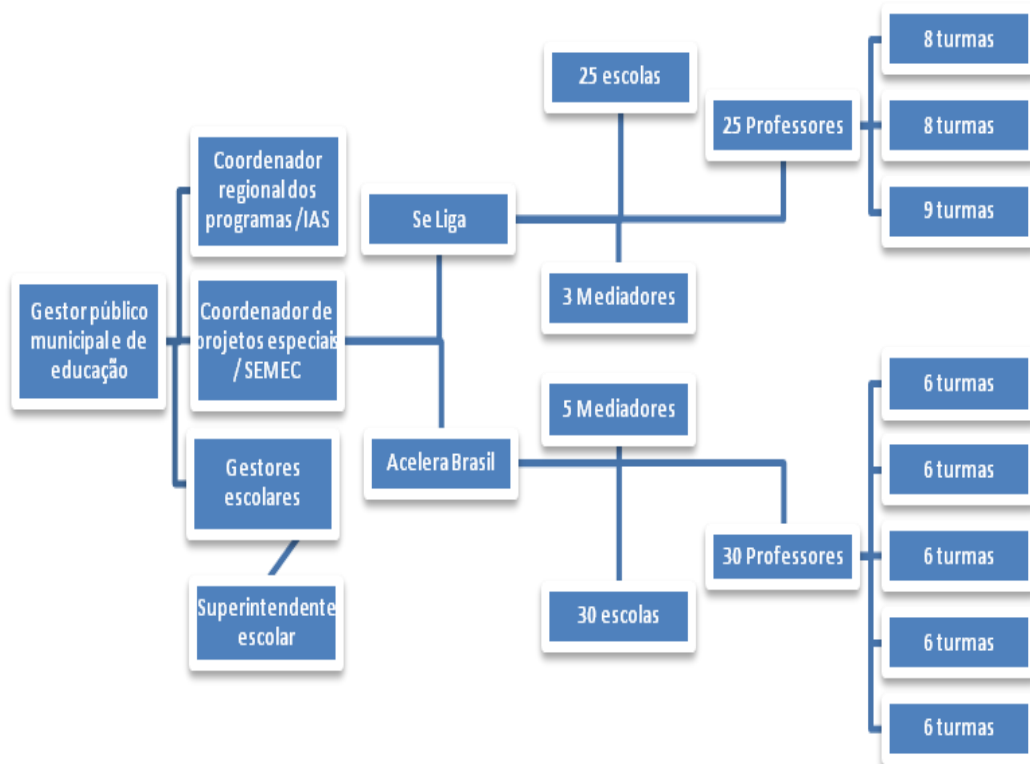
Ainda com relação à operacionalização dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, as referências envolvendo o desenho dos programas enfatizam a importância da participação de diferentes atores no processo de implementação, cujos papéis serão apresentados na próxima subseção.

1.2.3 Atores envolvidos na implementação dos programas

Para a implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, em conformidade com os princípios e diretrizes definidas pelo IAS, é preestabelecida ação conjunta de vários atores, entre os quais: os gestores públicos municipais e de secretaria de educação; o coordenador regional; os mediadores; os gestores escolares e professores. Nesse viés, compete a cada um, o cumprimento de responsabilidades que podem estar direta ou indiretamente relacionadas ao alcance das metas estabelecidas (MISKALO, 2008).

A Figura 2, a seguir, ilustra alguns desses atores que atuaram no ano de 2017 na implementação desses programas no âmbito da rede municipal de Teresina (PI), ou seja, em torno das 25 turmas formadas do “Se Liga” e 30 turmas do “Acelera Brasil”. Esses atores, juntos, são chamados a realizar o gerenciamento de todo o processo de implementação dos programas de correção de fluxo, desde a condução gerencial, análise diagnóstica, ensino, formação, até o acompanhamento com visitas sistemáticas nas turmas de aceleração, análise dos resultados e avaliação.

Figura 2 - Atores envolvidos na implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” na rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2017



Fonte: Teresina, 2017b. Figura elaborada pela autora.

Entre os atores ilustrados na Figura 2, estão o gestor público municipal e de educação, que devem assumir o compromisso de adotar os programas como políticas públicas, abrangendo os programas no âmbito da rede municipal em vez de tratá-los como ações isoladas (LUCENA et al, 2009). Assim, de acordo com Miskalo (2008), entre outras atribuições, os gestores públicos devem assegurar os programas de correção de fluxo como prioridades no âmbito das demandas do projeto da Semec. É válido ressaltar, ainda, que entre outras responsabilidades do secretário da educação estão:

- Garantir recursos financeiros, materiais, físicos e humanos de acordo com as determinações e necessidades dos Programas;
- Estabelecer estratégias para a co-responsabilização dos diretores de escola e das regionais pelos resultados;
- Integrar as ações, resultados e práticas dos projetos às demais ações da secretaria;
- Adoção de política de alfabetização para o ciclo inicial do ensino fundamental;
- Criar mecanismos legais para que esta ação se transforme em política de município (MISKALO, 2008, p. 58).

Ao ressaltar tais responsabilidades, é notória a defesa pela necessidade de integração dos programas de correção de fluxo a outras políticas, como a de alfabetização no ensino fundamental. Outro aspecto em destaque trata-se da ideia de co-responsabilização entre os diferentes atores pelos resultados pretendidos, o que requer o estabelecimento de estratégias para se efetivar uma ação integrada, por exemplo, entre o coordenador municipal dos programas e os gestores escolares, que atuam diretamente no espaço em que os programas são implementados de fato, juntamente com os professores e estudantes. Assim, ao gestor escolar cabe o importante papel de:

- Assegurar a correção do fluxo escolar em sua escola no prazo determinado pela secretaria;
- Integrar os programas à proposta pedagógica da escola;
- Criar condições para o bom funcionamento dos programas na escola;
- Identificar e estimular a participação dos professores;
- Implementar outras medidas, tais como políticas de frequência de alunos e professores para eliminar a cultura de repetência;
- Apoiar os professores e buscar o apoio das famílias e comunidade (MISKALO, 2008, p. 58).

Assim, mais do que proporcionar abertura da escola à implementação dos programas de correção de fluxo, o gestor escolar é chamado a assumir o cumprimento da meta no enfrentamento do problema de fluxo, ou seja, da distorção idade-ano gerada por motivos diversos, seja reprovação, abandono, evasão ou repetência. Para tanto, são necessárias ações conjuntas envolvendo a participação dos professores, famílias e comunidade para a implementação de outras políticas relacionadas ao problema da defasagem, tal como políticas de combate à infrequência discente e de enfrentamento da cultura da repetência.

Nesse viés, orienta-se também ao gestor escolar a integração dos programas à proposta pedagógica da escola, enquanto importante instrumento político, voltado para favorecer a participação democrática dos membros da comunidade escolar frente às escolhas e decisões acordadas coletivamente para o alcance da missão, visão e valores pretendidos pela escola.

Junto aos gestores escolares, no âmbito da rede municipal de Teresina, como apresentado na Figura 2 supracitada, o superintendente escolar constitui outro ator importante no âmbito da implementação dos programas de correção de fluxo. Isso porque, enquanto técnico ligado à Gerência de Gestão Escolar, conforme Lei Complementar nº 5.044/2017 (TERESINA, 2017c), o superintendente escolar desenvolve ações junto às escolas no que tange, principalmente, ao acompanhamento da gestão escolar à implementação da sua autonomia pedagógica, e ao apoio na integração e articulação de programas e projetos

escolares mediante visitas sistemáticas às escolas para orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para melhoria dos resultados e alcance das metas escolares (TERESINA, 2017a).

Já o coordenador municipal, também presente na Figura 2, além de se apropriar de toda a sistemática dos programas, assume o papel de estabelecer articulação entre as demais instâncias da secretaria, como por exemplo, as Gerências de Ensino Fundamental e de Gestão Escolar, e com a coordenação regional do IAS, bem como com a comunidade extraescolar no direcionamento do alcance dos resultados pretendidos nos programas. Além dessas responsabilidades, outras ações do coordenador são elencadas por Miskalo (2008, p. 59):

- [...] - Zelar pela integridade dos programas;
- Gerenciar resultados das turmas que acompanha e planejar intervenções;
- Cumprir o cronograma previsto na sistemática;
- Garantir a fidedignidade e a permanente atualização dos dados;
- Acompanhar o trabalho dos mediadores;
- Apoiar os mediadores a vencer suas dificuldades;
- Acompanhar a evolução dos alunos e partir do gerenciamento dos dados;
- Zelar pelo cumprimento do calendário e pela presença dos alunos;
- Participar dos encontros municipais/estaduais;
- Atuar rapidamente para superar os entraves detectados;
- Coordenar as capacitações à distância;
- Motivar os vários atores responsáveis pelo sucesso.

Observa-se que entre as funções do coordenador está o acompanhamento das ações dos mediadores que, por sua vez, assumem o papel de acompanhar diretamente todo o processo de implementação do programa “Se Liga” e/ou “Acelera Brasil”, exercida pelo professor mediante duas ações principais: observação das aulas e formação continuada. Assim, na rede municipal de Teresina (PI) atuam três mediadores junto ao programa “Se Liga”, cujo acompanhamento varia entre oito e nove turmas por cada um; e cinco mediadores no programa “Acelera Brasil”, acompanhando seis turmas cada. Além de se apropriarem dos programas e sua sistemática de acompanhamento, são requeridas pelo IAS as seguintes atribuições aos mediadores:

- [...] – Garantir a rotina pedagógica e gerencial do programa;
- Cumprir o cronograma previsto na sistemática;
- Visitar as turmas semanalmente pelo período integral da aula;
- Dialogar com professores sobre sua prática e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- Apoiar os professores constantemente;
- Garantir a fidedignidade e a permanente atualização dos dados;
- Promover as reuniões semanais/quinzenais de planejamento;
- Participar das reuniões com coordenadores;

- Participar das capacitações a distância e disseminar seus conteúdos junto aos professores;
- Visitar os alunos faltosos e promover sua presença nas aulas (MISKALO, 2008, p. 59).

Como visto, o mediador atua diretamente com o professor, com apoio ao ensino tanto no contexto de sala de aula como nos encontros de formação continuada. Dito isso, o professor também desempenha um papel importante na implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, pois é o profissional responsável direto pelo ensino. O que possivelmente justifica o estabelecimento pelo IAS de princípios, mencionados anteriormente, em torno do que se espera do perfil docente para atuação nos programas de correção de fluxo. Assim, dentre as responsabilidades dos professores, Miskalo (2008) relaciona que devem:

- Acreditar no sucesso do aluno e no seu próprio;
- Conhecer os materiais dos programas e a rotina das aulas;
- Planejar suas aulas e cumprir a rotina e o cronograma previstos pelo programa;
- Participar das reuniões de planejamento com seus pares e o supervisor;
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos através da observação diária;
- Registrar suas observações em locais e formulários específicos, e utilizá-las na elaboração dos planejamentos;
- Cumprir o cronograma previsto para o fluxo das aulas;
- Cumprir o cronograma previsto na Sistemática de Acompanhamento;
- Garantir a fidedignidade e a permanente atualização dos dados;
- Comprometer-se com a própria frequência às aulas e às reuniões de planejamento;
- Promover a aproximação das famílias e a presença dos alunos às aulas (MISKALO, 2008, p. 59).

Assim, conforme dados do ano de 2017 fornecidos pela coordenação de projetos especiais, na rede municipal de Teresina (PI), no âmbito do programa “Se Liga”, são 25 professores, dos quais sete do quadro efetivo e 11 com contrato temporário, e sete professores estagiários, que ainda não concluíram a formação inicial. No programa “Acelera Brasil” são 30 professores, sendo 11 efetivos, 14 professores temporários e cinco professores estagiários (TERESINA, 2017b). Observa-se, assim, a predominância de professores com contrato temporário em ambos os programas.

Em consonância com Miskalo (2008), o processo de implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” constituem, portanto, tecnologias educacionais que requerem o envolvimento de uma equipe de profissionais para que se alcancem os objetivos a que se propõem os programas de correção de fluxo e, conseqüentemente, combate à distorção idade-ano de estudantes em situação ou não de analfabetismo no sistema educacional. A esse

respeito, Lucena et al (2009) acrescentam que políticas públicas não são formadas por ações isoladas, sobretudo porque desta forma não conseguem mudar a realidade da educação de um país.

Para fins de entender um pouco mais como os programas de correção de fluxo foram desenhados, além da definição dos princípios, rotinas e atores, a subseção seguinte é destinada à descrição da sistemática de avaliação que norteia os programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”.

1.2.4 Sistemática de avaliação nos programas de correção de fluxo

É característica dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” a utilização de um conjunto de instrumentos de análise gerencial, envolvendo informações tanto de cunho quantitativo quanto qualitativo, que devem ser inseridas no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (Siasi), de modo a também subsidiar os diferentes atores envolvidos na implementação dos programas na identificação dos aspectos que merecem maior atenção (MISKALO, 2008).

Dentre tais instrumentos para a gestão da qualidade dos programas desenvolvidos pelo IAS estão:

- Formulário de acompanhamento anual, que deve contemplar informações relativas ao perfil da escola, turma e estudantes a serem atendidos e, ao término do ano letivo, deverá ser preenchido com os resultados obtidos no processo de aprendizagem de cada estudante;
- Formulários de acompanhamento mensal, que abrangem o que denominam “indicadores de sucesso”, ou seja, compõem um conjunto de informações relativas aos dias letivos previstos e dados; frequência discente e docente; controle do para casa feito; livros lidos; visitas dos mediadores e participação docente nas reuniões de planejamento; situação do abandono escolar e transferência expedida; acompanhamento de leitura, escrita e oralidade; e acompanhamento do fluxo escolar;
- Relatórios, que viabilizam o confronto dos dados quantitativos com os qualitativos.

A partir desse processo de avaliação sistemática de gestão de ensino-aprendizagem, espera-se favorecer, entre outros aspectos, uma análise mais cuidadosa do desempenho dos estudantes provenientes dos programas de correção de fluxo, cujos registros da trajetória discente permitem que professores com apoio dos mediadores e coordenador, levem em conta

aspectos qualitativos para determinar possível aprovação. Leva-se em conta, portanto, tanto a análise da avaliação diagnóstica e processual como da avaliação final.

Nessa perspectiva, Miskalo (2008) explica algumas referências que devem ser consideradas na e para avaliação dos estudantes, entre as quais as matrizes de competências e habilidades; os registros de acompanhamento; a trajetória do aluno no programa; perfil do aluno; e a alfabetização: desenvolvimento e concepções, no caso específico do programa “Se Liga”.

No caso do programa “Se Liga”, para avaliação da aprendizagem dos estudantes são estabelecidas seis avaliações no decorrer de um ano letivo, dos quais metade envolvendo Língua Portuguesa e metade Matemática, elaboradas com base nos descritores da matriz de habilidades do programa. Cada instrumental avaliativo é acompanhado por formulários para registro do desempenho de cada estudante, sobre o desenvolvimento das habilidades esperadas para o período letivo, a serem utilizados posteriormente como ferramenta para replanejamento do ensino, de acordo com as necessidades dos estudantes (SENNA, s/d).

O programa “Se Liga” também conta, desde 2001, com avaliação organizada pela Fundação Carlos Chagas, que subsidiou a construção de uma escala de proficiência em alfabetização, abrangendo competências de leitura e escrita, organizada em níveis de habilidades esperadas para o período. Assim, conforme o documento de Orientações (SENNA, s/d), para o programa “Se Liga”, o mínimo esperado para o estudante alfabetizado deve atender ao critério de:

[...] além do estabelecimento da relação entre letras e sons, são capazes de: relacionar palavra e frase e desenhos; localizar informação explícita, em destaque, em um cartaz ou em pequeno texto; escrever, com possibilidade de leitura, pelo menos, um parágrafo de acordo com o tema solicitado (SENNA, s/d., p. 14).

Com o alcance dessas habilidades mínimas, o estudante proveniente do “Se Liga”, de acordo com o programa, conseguiu superar o analfabetismo, apresentando melhor condição para avançar na leitura desde que, com a continuidade do fluxo escolar em anos subsequentes, seja dada continuidade a esse processo de aprimoramento do processo de alfabetização. Assim, para o avanço em anos posteriores enfatiza-se a necessidade de os demais professores de o contexto escolar conhecerem o diagnóstico de aprendizagem de cada estudante proveniente do programa para planejamento de situações didáticas significativas às suas necessidades de melhoria.

Agora, com o objetivo de contextualizar o cenário no qual as políticas de correção de fluxo vêm sendo implementadas dentro do universo das quatro escolas da rede municipal de Teresina, a seção seguinte versará sobre aspectos referentes à infraestrutura, recursos materiais e humanos, público de atendimento, perfil dos gestores escolares e, finalmente, informações acerca da distorção idade-ano e rendimento escolar.

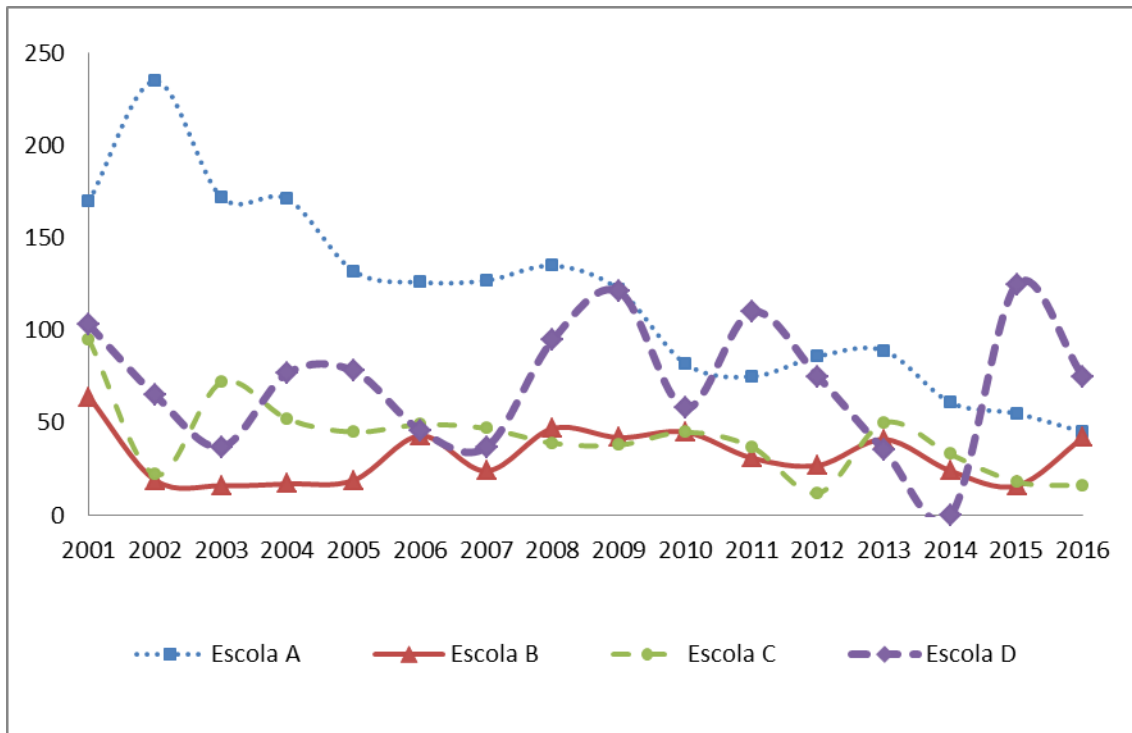
1.3 Os programas de correção de fluxo nas escolas estudadas

A implementação dos programas de correção de fluxo na rede municipal de Teresina (PI), como já mencionado anteriormente, vêm acontecendo desde o ano de 2001. O atendimento vem sendo realizado desde então com base nos mesmos critérios, ou melhor, para escolas que apresentam quantitativo de alunos suficiente para formação de turmas de aceleração, seja para o “Se Liga” ou para o “Acelera Brasil”, com base no perfil de atendimento exigido para cada um dos programas no início de cada ano letivo.

Nesse longo período, de 2001 a 2016, entre as escolas que receberam atendimento nos programas de correção de fluxo, quatro constituem objeto do presente estudo, por chamarem atenção em relação ao atendimento quase que ininterrupto de ambos os programas desde o início de sua implantação, o que pressupõe que a defasagem escolar nesses contextos ainda configura um desafio a ser enfrentado. Nesse contexto, indaga-se o porquê da continuidade do problema da distorção mesmo após tanto tempo de atendimento destas escolas nos referidos programas, já que foram pensados para correção da defasagem.

O Gráfico 13, a seguir, mostra o atendimento absoluto de estudantes com distorção idade-ano nos dois programas, no âmbito das quatro escolas desde o ano de 2001. Tratam-se das escolas municipais, doravante, denominadas para a presente pesquisa como escolas A, B, C e D. Assim, nesse período, enquanto na escola A não houve interrupção no atendimento tanto do “Se liga” como no “Acelera Brasil”, nas demais escolas houve a predominância de atendimento dos dois programas, embora em alguns anos tenham sido formadas turmas de pelo menos um dos programas.

Gráfico 13 - Atendimento absoluto de alunos em turmas de correção de fluxo (“Se Liga” e “Acelera Brasil”) em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Teresina, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Desse modo, ainda com base no Gráfico 13, ao compararmos o ano de 2001 com o ano de 2016, embora o número de matrículas em turmas de correção de fluxo tenha diminuído consideravelmente em todas as escolas estudadas, o que constitui reflexo positivo no que tange à redução de estudantes com defasagem escolar, por outro lado a série histórica de atendimento mostra uma variação preocupante no atendimento com o passar dos anos. Essa instabilidade, por vezes, é crescente como é evidenciado, por exemplo, na escola D quando em 2014 não foram formadas turmas de “Se Liga” e “Acelera Brasil” e no ano seguinte a escola passou a atender 125 crianças com defasagem escolar nos dois programas.

Nessa perspectiva, com vistas a uma melhor compreensão do objeto de estudo, algumas variáveis relativas aos contextos escolares foram elencadas para a presente pesquisa, que segue com breve apresentação referente às quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), acerca de aspectos referentes à infraestrutura, público de atendimento, recursos materiais e humanos, perfil do gestor escolar e alguns indicadores educacionais relacionados ao fluxo escolar.

1.3.1 Infraestrutura das escolas

Localizadas na região urbana da capital Teresina (PI), as quatro escolas da rede municipal do presente estudo de caso, segundo Censo Escolar 2016 disponível no Inep (BRASIL, 2017a), apresentam infraestrutura semelhante, como mostra a Quadro 1, a seguir, pois todas possuem sanitários dentro do prédio, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, diretoria, sala de professores e não possuem laboratório de ciências e sala de leitura.

Quanto à sala de atendimento especial e à acessibilidade dos espaços da escola, ainda com base no Censo Escolar de 2016, o Quadro 1 evidencia que somente a escola C não possui essa sala específica e a acessibilidade nesta escola está restrita aos sanitários, além de ser a única entre as demais que não possui laboratório de informática. Em relação à quantidade de salas de aula, as escolas A, B, C e D apresentam, respectivamente, 14, 16, 08 e 20 salas de aula em sua estrutura física (QEDU, 2017).

Quadro 1 - Infraestrutura das escolas da rede municipal de Teresina (PI)

Escola	A	B	C	D
Sanitários	Dentro do prédio	Dentro do prédio	Dentro do prédio	Dentro do prédio
Acessibilidade	Sim	Sim	Sanitários	Sim
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim
Cozinha	Sim	Sim	Sim	Sim
Laboratório de Ciências	Não	Não	Não	Não
Laboratório de Informática	Sim	Sim	Não	Sim
Sala de leitura	Não	Não	Não	Não
Quadra de esporte	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala para diretoria	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala para professores	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala para atendimento especial	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Qedu, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Sobre o saneamento básico, de acordo com informações dos gestores das quatro escolas municipais de Teresina no Censo Escolar 2016, todas recebem abastecimento d'água e energia pela rede pública, enquanto o destino de lixo acontece por coleta periódica e o destino do esgoto na escola C acontece por fossa, e nas demais escolas, pela rede pública (QEDU, 2017).

Diante do cenário estrutural apresentado, depreende-se que as escolas possuem em sua maioria espaços necessários na estrutura física escolar indispensável para fortalecer a qualidade do ensino-aprendizagem; além de terem em suas dependências garantia de

saneamento básico, como condição mínima de saúde e bem-estar para a comunidade escolar. Sabe-se que a existência desses espaços e, sobretudo, o seu uso pedagógico adequado podem favorecer a redução das desigualdades de aprendizagem e a permanência discente na escola e, com isso, a redução de fatores como abandono e evasão.

1.3.2 Recursos materiais e humanos

Além da infraestrutura, os recursos materiais e humanos constituem outro aspecto relevante para conhecimento do contexto das escolas estudadas, tanto no que diz respeito aos equipamentos tecnológicos como aos docentes e atores públicos de que as escolas dispõem para desenvolver suas atividades didáticas e pedagógicas no trato dos desafios da educação pública.

Com relação aos recursos materiais, conforme apresenta o Quadro 2, a seguir, dados disponíveis no Censo Escolar 2016 (QEDU, 2017) mostram que as quatro escolas têm aparelho DVD, impressora e televisão em suas dependências, e somente a escola B não possui máquina copiadora; quanto ao retroprojetor, somente as escolas A e C possuem este equipamento.

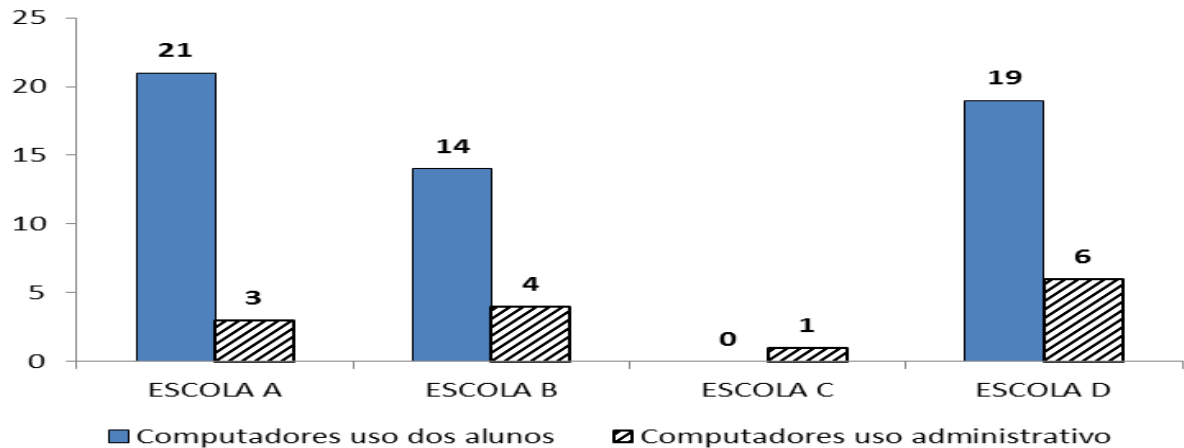
Quadro 2 - Equipamentos nas escolas da rede municipal de Teresina (PI)

Escola/ Equipamentos	A	B	C	D
Aparelho DVD	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressora	Sim	Sim	Sim	Sim
Copiadora	Sim	Não	Sim	Sim
Retroprojetor	Sim	Não	Sim	Não
Televisão	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Qedu, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Ainda acerca dos equipamentos diretamente relacionados às novas tecnologias da informação, segundo dados do Censo Escolar de 2016, disponíveis no Inep (BRASIL, 2017b), todas as escolas do estudo em questão possuem computadores para uso administrativo com internet, sendo as escolas A e D com internet banda larga. E sobre computadores para uso dos estudantes, somente a escola C não possui esse equipamento, conforme quantitativo apresentado no Gráfico 14:

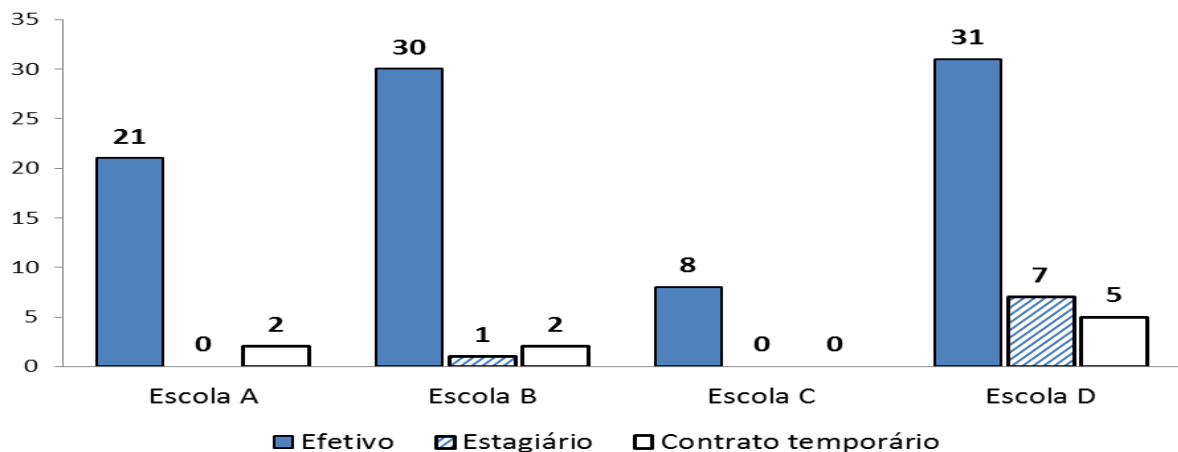
Gráfico 14– Tecnologia nas escolas da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Quanto aos recursos humanos, dados do Sistema Gestão Educacional (GED), organizados no Gráfico 15, a seguir, mostram a distribuição dos docentes do ensino fundamental no ano de 2017 de acordo com vínculo estabelecido nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI) no qual, de modo geral, observa-se que prevalecem professores do quadro efetivo, provenientes de concurso público, seguido do quadro de docentes com contrato temporário de até dois anos, presentes em três das escolas. Com menor predominância no âmbito das escolas estudadas, nas escolas B e D ainda há professores estagiários, que se encontram ainda em processo de formação inicial a partir do 4º período do curso de Pedagogia ou Normal Superior, também com contrato provisório (TERESINA, 2017b).

Gráfico 15 - Distribuição dos docentes do ensino fundamental por vínculo em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Teresina, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Os professores que atuam nas turmas dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” possuem, em sua maioria, vínculos temporários nas escolas. Nas escolas B e D todos são de contrato temporário; na escola C todos são estagiários do curso de Pedagogia ou Normal Superior; e na escola A, 75% são efetivos e o restante tem contrato temporário (TERESINA, 2017b).

Quanto ao tempo de atuação desses docentes nos programas “Se Liga” e/ou “Acelera Brasil”, em 2017, nas quatro escolas, quase metade (46%) apresentam até 1 ano de experiência; 36% têm entre 1 e 2 anos de experiência, enquanto a minoria (18%) dos docentes está atuando nesses programas há mais de 3 anos.

Com relação aos demais funcionários, as escolas A e B contam com 17 auxiliares de serviços gerais em cada, enquanto as escolas C e D possuem, respectivamente, 11 e 19 funcionários, incluindo neste universo os zeladores, merendeiras, agente de portaria, secretários e auxiliares de secretaria.

Diante do exposto, em princípio, pode-se afirmar que as escolas apresentam recursos materiais básicos para atender às suas necessidades pedagógicas, com exceção da escola B, desprovida de dois dos equipamentos listados, aspecto que possivelmente possa refletir em dificuldades na execução de alguma ação didática caso a escola não conte com algum tipo de apoio no uso pedagógico desses materiais. Em relação aos equipamentos para uso das novas tecnologias, a existência de internet em todas as escolas constitui um fator positivo no que tange ao acesso à inovação e à pesquisa. Não obstante, percebe-se que esse recurso ainda não está disponível aos estudantes de uma das escolas (Escola C), que não possui computadores para uso discente, o que não quer dizer que nas demais escolas essa utilização é efetivada.

Agora com relação recursos humanos, com atenção maior ao corpo docente, pode-se depreender que, embora no universo das quatro escolas prevaleçam docentes que possuem vínculo efetivo, quando essa análise volta-se para os docentes que atuam nos programas de correção de fluxo, parece bastante preocupante o fato de a maioria possuir contrato temporário, a partir da suposição de que estes possam apresentar pouco envolvimento com a escola, e, por consequência, com as turmas de aceleração, o que pode ser um elemento dificultador para a condução desses programas.

1.3.3 Público de atendimento

De acordo com o Censo (BRASIL, 2017b), todas as quatro escolas atendem a estudantes do ensino fundamental no primeiro ciclo, de 1º ao 5º ano, objeto de interesse do

presente caso de gestão, pois é nesse ciclo em que os programas de correção de fluxo na rede municipal de ensino acontecem. Desse universo, a escola B concentra o maior número de estudantes, o que representa o total de 961, seguindo da escola A, com 653, e escolas B e C, com 437 e 250 estudantes matriculados no ano de 2016, respectivamente.

Observando a Tabela 3, a seguir, cabe ressaltar que dessas escolas somente a escola B atende também ao segundo ciclo do ensino fundamental, o que representou no ano de 2016 um total de 258 matrículas, além de atender a estudantes da EJA, juntamente com as escolas A e D.

Tabela 3 - Público de atendimento nas escolas da rede municipal de Teresina (PI)

Escola (Matrículas)	A	B	C	D
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	653	437	250	961
Anos finais (6º ao 9º ano)	-	258	-	-
EJA	103	30	-	111

Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

O público de estudantes nas escolas da rede municipal de Teresina/PI, apresentado na Tabela 3, conforme informações do sistema GED, compreende também os estudantes com distorção idade-ano matriculados em turmas de correção de fluxo no ano de 2017 no âmbito do primeiro ciclo de ensino fundamental, de acordo com os critérios exigidos para o ingresso em cada um dos programas (TERESINA, 2017b). Assim, observa-se na Tabela 4, a seguir, que as quatro escolas desenvolvem tanto o programa “Se Liga” como o programa “Acelera Brasil” e que o número total de atendimentos nos dois programas tem pouca variação entre uma escola e outra, mesmo considerando que possuem proporções distintas do total de estudantes matriculados.

Tabela 4- Público de atendimento nos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” no ano de 2017

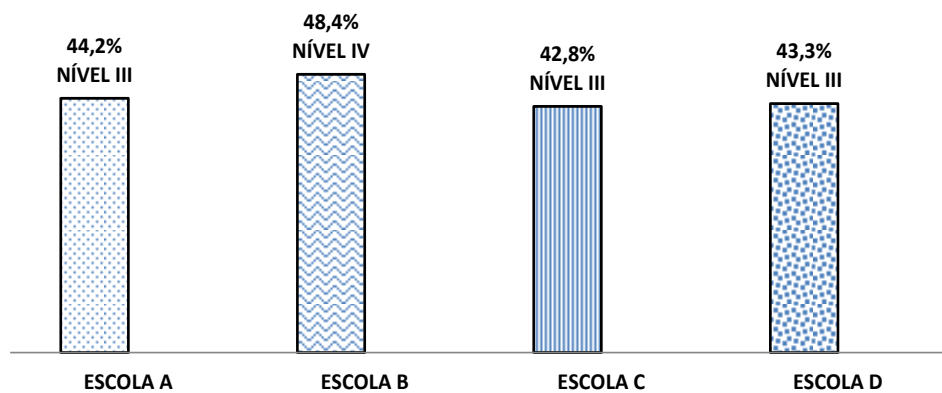
Escola (Matrículas)	A		B		C		D	
	Turma	Quant.	Turma	Quant.	Turma	Quant.	Turma	Quant.
Se Liga	1	19	1	15	1	25	1	16
Acelera Brasil	1	25	1	18	1	25	1	25
Total	2	44	2	33	2	50	2	41

Fonte: Teresina, 2017b Quadro elaborado pela autora.

Levando em conta o Indicador de Nível Sócio Econômico (INSE), que vem sendo utilizado pelo Inep para contextualizar as medidas de aprendizado obtidas nas avaliações em

larga escala, este parte do pressuposto de que há uma estreita relação entre os resultados educacionais e o nível socioeconômico e cultural das famílias, aspecto este revelado em várias pesquisas educacionais (BRASIL, 2015c). Nessa perspectiva, o Gráfico 16, a seguir, mostra como as quatro escolas da rede municipal de Teresina foram classificadas por nível socioeconômico de acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2017c).

Gráfico 16 - Classificação das quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI) por Nível Socioeconômico (NSE) em 2013



Fonte: Brasil, 2017a. Gráfico elaborado pela autora.

Assim, considerando que a escala do NSE varia desde o nível I, com classificação muito baixa, até o nível VII, categoria muito alta, de acordo com o percentual obtido numa escala contínua em relação ao padrão de vida dos estudantes, os resultados da pesquisa do Inep de 2015 (BRASIL, 2015), realizada nas quatro escolas em estudo, revelam que nas escolas A, C e D, os estudantes apresentaram classificação médio-baixa (nível III) e a escola B, numa posição um pouco melhor, recebeu classificação média, com nível IV no NSE com 48,38%.

Conforme o Inep (BRASIL, 2017c), o nível III indica de forma abrangente que os estudantes possuem bens elementares e complementares onde residem, com renda familiar entre 1 e 1,5 salários mínimos, com pais ou responsáveis que estão cursando ou concluíram o ensino fundamental. Já o nível IV, além de indicar posse de bens elementares, acrescentam-se outros bens complementares e suplementares como um freezer ou automóvel. Neste nível, a renda familiar varia entre 1,5 e 5 salários mínimos, cujo nível de ensino dos pais ou responsáveis dos estudantes continua sendo o ensino fundamental completo.

Conforme já ressaltado, o NSE do público estudantil atendido nas escolas pesquisadas revela-se similar entre si, com pouca diferença na escola B, que nos leva a inferir, portanto, que embora se trate de um problema complexo que pode apresentar influência de diferentes fatores, o problema da distorção idade-ano, decorrente da defasagem escolar, elemento agravante observado nessas escolas também pode ter relação com o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, marcado, dentre outros aspectos, pela baixa escolaridade familiar.

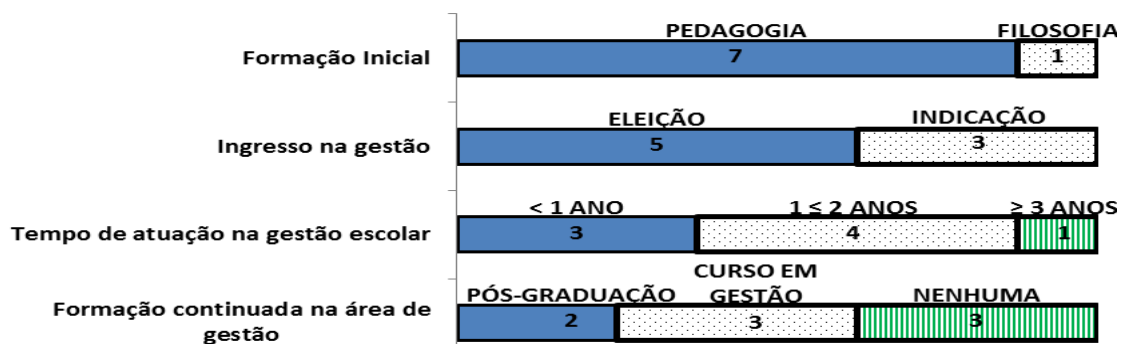
Entre pesquisas que buscam relacionar as influências do contexto familiar nos aspectos educacionais, Ortigão e Aguiar (2009) constataram em um de seus estudos no ensino fundamental que entre os aspectos socioeconômicos condicionantes ao problema da repetência escolar prevaleceram à falta de apoio familiar oferecido ao estudante, no incentivo ao cumprimento das tarefas escolares e à frequência às aulas; e à constatação de que quanto melhor é a situação econômica e de escolaridade dos responsáveis pelo estudante, menores são os riscos de sua reprovação; destacam ainda que a boa participação das famílias às reuniões escolares constitui fator positivo para não haver a reprovação.

1.3.4 Perfil do gestor escolar

O gestor escolar constitui também importante ator público dentro do contexto das políticas educacionais que são implementadas no universo escolar. Nesse viés, além do diretor escolar, que representa a liderança maior na gestão da escola, os demais membros que compõem a equipe gestora nas quatro escolas deste estudo são o diretor adjunto e o diretor e/ou coordenador pedagógico.

Sobre os gestores escolares das escolas em estudo, o Gráfico 17 apresenta alguns aspectos referentes ao perfil atual dos oito diretores que atuam no âmbito das quatro escolas da rede municipal de Teresina, considerando tanto o diretor escolar como o diretor adjunto.

Gráfico 17 - Perfil dos gestores escolares que atuam nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2017.

Assim, em relação à formação inicial, o Gráfico 17 mostra que a grande maioria dos gestores tem formação de Licenciatura Plena em Pedagogia e Normal Superior, no caso do diretor adjunto da escola A; enquanto apenas um diretor da escola D tem outro curso de licenciatura (Filosofia). Sobre a forma de ingresso na gestão escolar, em conformidade com a Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que legitima as eleições para escolhas dos diretores, vice-diretores ou diretores-adjuntos, cinco gestores das escolas tomaram posse por meio do processo eleitoral, enquanto três gestores escolares foram submetidos à indicação pelos demais membros da equipe gestora, sendo que no caso do diretor adjunto da escola B, deu-se em virtude de desistência antes do fim do pleito; e na escola D, a indicação dos dois gestores escolares foi realizada pela Semec, pelos motivos de exoneração de função dos gestores anteriores (TERESINA, 2012).

Com a última eleição de gestores escolares na rede municipal de Teresina (PI), no ano de 2016 novos gestores assumiram o cargo. Foi o caso de 4 gestores das escolas A, B e C, que apresentam pouco tempo de atuação na gestão escolar, correspondendo a um período entre um a dois anos de experiência na área. Com exceção de um gestor da escola A, que apesar de ter ingressado por eleição em 2016, apresenta experiência maior que três anos no contexto de escola privada, anterior à atual gestão escolar. Cabe salientar que ainda há três gestores escolares com tempo inferior a 1 ano de atuação, referente aos que ingressaram na gestão por indicação no ano de 2017.

Ainda com base no Gráfico 17 supracitado, ao tratar da formação continuada na área de gestão escolar, embora seja exigência no âmbito da rede municipal de Teresina, de participação anterior ou durante o pleito na gestão escolar de formação continuada específica na área de gestão escolar, três gestores das escolas em estudo ainda não iniciaram curso na área de gestão, o que corresponde aos diretores que ingressaram por indicação na escola D e diretor adjunto da escola C, e encontram-se aguardando a abertura de novas turmas do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar oferecido pela Semec.

Por outro lado, o Gráfico 17 também mostra que os dois diretores, ambos da escola A, possuem curso em nível de pós-graduação em gestão escolar, além de terem concluído curso de aperfeiçoamento em gestão escolar oferecido na rede municipal, juntamente com os outros 3 gestores das demais escolas, que apesar de não terem pós-graduação na área de gestão, fizeram também o curso de aperfeiçoamento oferecido anualmente pela Semec em torno dos eixos autonomia administrativa, financeira e pedagógica na gestão escolar.

Com base no breve perfil traçado da gestão escolar que compõe as escolas pesquisadas parece positivo o fato de todas as escolas apresentarem gestores escolares com formação em Pedagogia ou similar, partindo do pressuposto de que a formação na esfera educacional oferece abrangência de conhecimentos pedagógicos que possivelmente podem favorecer uma visão mais direcionada para uma gestão pedagógica que, juntamente com a formação continuada específica ao exercício da função, possa subsidiar um melhor acompanhamento no âmbito do processo de ensinar e aprender que se dá no ensino fundamental. Contudo, em relação à formação continuada na área de gestão, percebe-se que ainda há gestores atuando sem esse devido preparo, o que talvez possa repercutir em uma gestão pouco eficiente diante dos grandes desafios nessa área de atuação, somada pela pouca experiência na direção escolar, outro aspecto revelado, uma vez que apenas um gestor apresenta mais de três anos de vivência na gestão escolar.

Compreende-se também que mediar o ingresso na gestão escolar mediante processo eleitoral, assegurado como prioridade na rede municipal nas escolas em estudo, com fomento de indicação nos casos de desistência ou descumprimento dos requisitos legalmente exigidos para o cargo; pode constituir um elemento importante para o exercício da democracia, caso aquele tenha sido realizado, na prática, em conformidade com os preceitos legais, cuja escolha tenha sido resultado dos anseios da comunidade em que a escola está inserida.

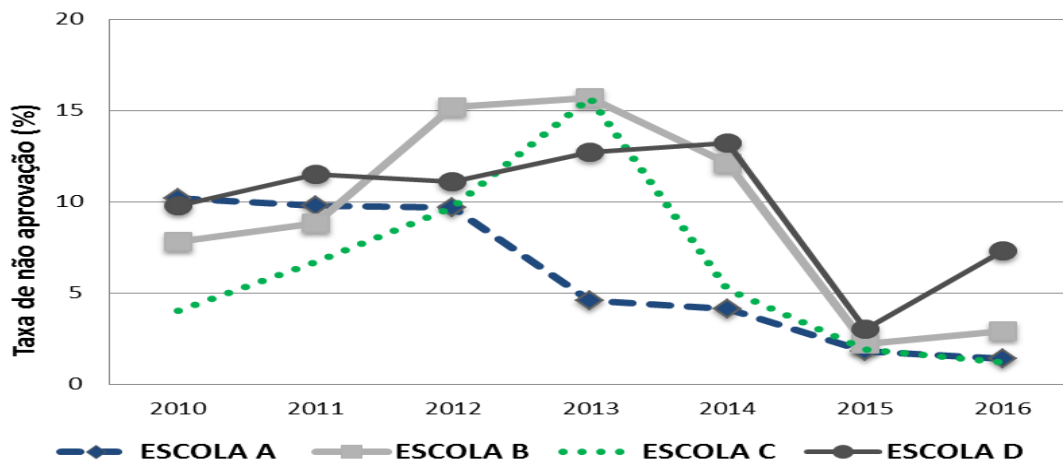
Contudo, reconhece-se que a eleição como processo de escolha do diretor escolar, por si mesmo, não assegura a legitimidade da gestão democrática propriamente dita. Faz-se necessário ao diretor escolar, por outro lado, no exercício da função corresponder aos desafios da escola pública enquanto organização que apresenta uma missão definida em seu projeto político pedagógico, que deve corresponder às necessidades e anseios da comunidade escolar, por uma educação gerida para a promoção da qualidade e equidade como direito de todos.

1.3.5 Dados sobre distorção idade-ano e rendimento escolar

Diante dos desafios relacionados à defasagem de aprendizagem, entre os quais a distorção idade-ano, a busca de programas de correção de fluxo tem sido alternativa escolar com intuito de atenuar o problema. Nessa perspectiva, assim como apresentado inicialmente em nível nacional e municipal, trataremos nesta seção de alguns importantes indicadores, como o de distorção idade-ano e rendimento escolar, no âmbito das quatro escolas da rede municipal de Teresina.

Sobre o rendimento escolar, o Gráfico 18, a seguir, aponta as taxas de não-aprovação obtidas nas quatro escolas entre o ano de 2010 e 2016. Observa-se, a princípio, que as taxas das escolas B e C apresentaram-se semelhantes: com quantitativo crescente de estudantes em condição de não-aprovação atingindo, em 2013, taxa mais elevada do intervalo, acima de 15%. A partir de 2016, as duas escolas seguem com uma queda acentuada do número de estudantes não aprovados, o que é a princípio pode ser um fator positivo, sem com isso desconsiderar a possível influência de outros fatores tais como o ingresso anual de novos estudantes e a migração das famílias.

Gráfico 18 – Evolução das taxas de não aprovação (soma das taxas de reprovação de abandono) no ensino fundamental nas escolas estudadas da rede municipal de Teresina (2010-2016)



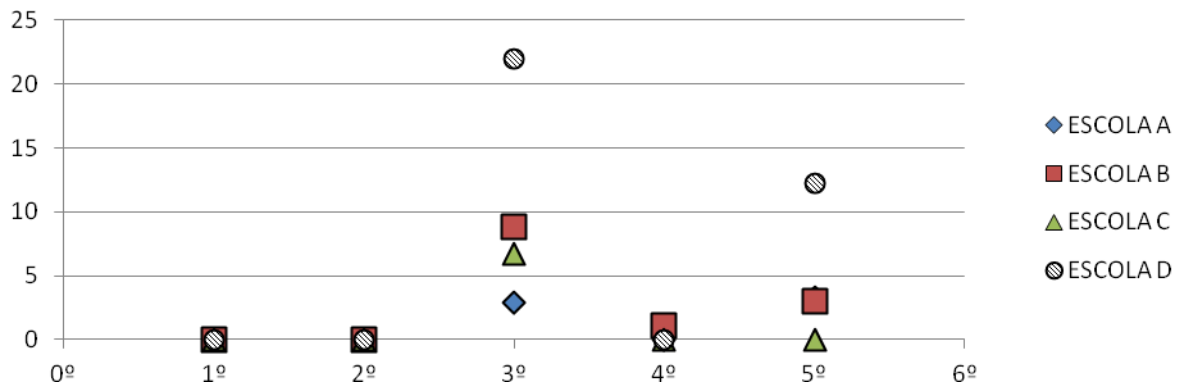
Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Ainda com base no Gráfico 18, a escola D obteve também elevação na taxa de não-aprovação no intervalo de 2010 a 2014, até que em 2015 sua taxa de não-aprovação atingiu menor valor durante todo o período, aspecto este observado nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI). Contudo, após essa queda positiva na taxa de não-aprovação no ano de 2015, no ano seguinte, há uma nova elevação da taxa nas escolas B e, com maior diferença na escola D. Já a escola A é a que vem apresentando redução em suas taxas de não-aprovação em todo o intervalo 2010-2016, com destaque nas diferenças nos anos de 2013, com redução de quase 10% para um pouco menos de 5%; e no ano de 2015, com diferença de um pouco mais de 2% na taxa de não-aprovação no ano anterior.

Ao analisar como se comportaram no ano de 2016, as taxas de não-aprovação nos anos escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental nas escolas em estudo, dados do Gráfico 19, a seguir, mostram que a maior concentração de estudantes que não conseguem aprovação

foi no 3º ano do ensino fundamental nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), ano que marca o final do ciclo de alfabetização. Na sequência, a segunda maior taxa de não aprovação se localiza no 5º ano, ano que marca o final do primeiro ciclo do ensino fundamental, com exceção à escola C, que não teve estudantes não aprovados nesse mesmo ano escolar.

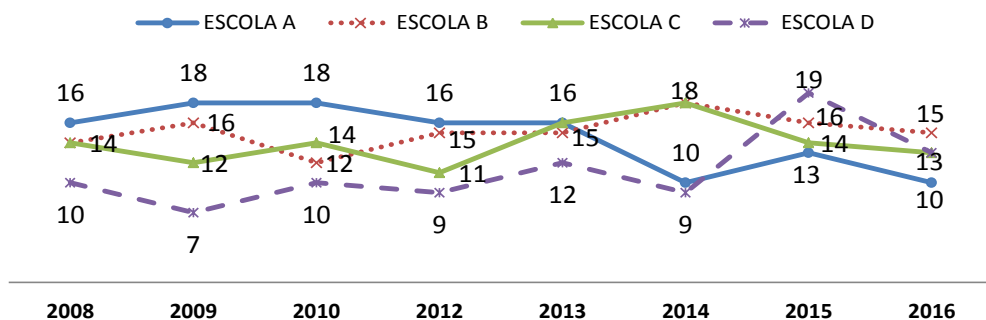
Gráfico 19 - Taxa de não aprovação nas escolas A, B, C e D nos anos iniciais da rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2016



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Com relação às taxas de distorção idade-ano nas quatro escolas da rede municipal, dados do QEDU (2017), evidenciados no Gráfico 20, a seguir, mostram que as taxas obtidas no ano de 2016 não estão muito diferentes das taxas de distorção no ano de 2008, com exceção da escola A, que obteve maior redução em todo o período, partindo de 16% (2008) para 10% em 2016, mas que ainda é considerado preocupante.

Gráfico 20 - Evolução das taxas de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas estudadas da rede municipal de Teresina (2008-2016)

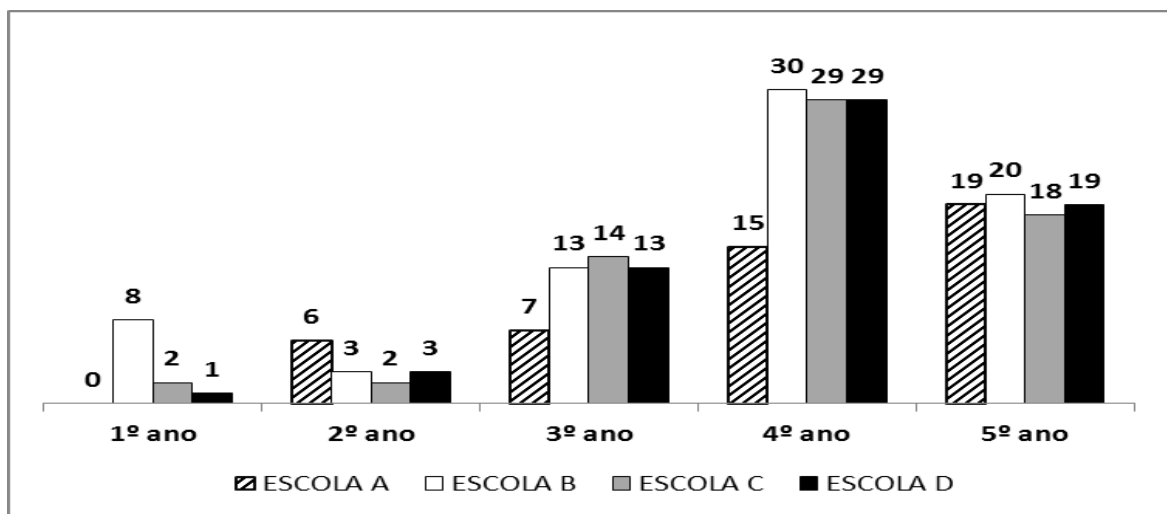


Fonte: Brasil, 2017b. Gráfico elaborado pela autora.

Ainda no Gráfico 20, chamam atenção os dados de 2015, em que as taxas de não-aprovação são bastante reduzidas nas quatro escolas, mas, por outro lado, apresentam taxas de distorção idade ano elevadas. Pode-se constatar, também, que no ano de 2016 a redução observada na taxa de distorção constitui reflexo da redução na taxa de não-aprovação no ano de 2015, leitura semelhante observada no âmbito dos indicadores obtidos na rede municipal de Teresina (PI).

Assim, o que se observa, de modo geral, são variações nas taxas de distorção, entre elevações e reduções, em todas as escolas durante o longo intervalo entre 2008 e 2016, período este em que foram desenvolvidos os programas de correção de fluxo e que, portanto, esperava-se redução mais substancial no número de estudantes em situação de distorção. O Gráfico 21, a seguir, traz as taxas de distorção das quatro escolas no ano de 2016:

Gráfico 21- Comparativo das taxas de distorção idade-ano por ano escolar, nas quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI) no ano de 2016



Fonte: Qedu, 2017. Gráfico elaborado pela autora.

Ao analisar as taxas de distorção das quatro escolas no ano de 2016, apresentadas pelo censo escolar, por ano escolar, observa-se no Gráfico 21 que no primeiro ciclo do ensino fundamental as taxas de distorção mostram-se mais elevadas no 3º, 4º e 5º anos, enquanto o 1º ano e 2º anos do ensino fundamental obtiveram taxa de distorção reduzida, com exceção da escola B, que apresentou taxa de 8% ainda no 1º ano, e escola A, que embora não tenha tido estudantes com distorção no 1º ano, no 2º ano alcançou taxa de distorção de 6%. Tais dados são preocupantes tendo em vista representarem anos de finalização do ciclo de alfabetização, em se tratando do 3º ano, e dos anos iniciais do ensino fundamental, no caso do 5º ano.

Esse fenômeno talvez tenha relação com a política de ciclos, com progressão nas turmas de 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, desde que não haja abandono escolar, em que somente ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) e no final do primeiro ciclo do ensino fundamental (5º ano) é possível a reprovação por desempenho. Assim, a grande concentração de alunos com distorção idade-ano no 3º e 5º anos pode estar atrelada ao estudante não consolidar a aprendizagem necessária nos anos escolares em que há a progressão e ao chegar aos anos escolares em que é possível a reprovação, estes estão sendo retidos.

A política de ciclos foi regulada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 4/2008 (BRASIL, 2008) como meio de induzir a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes na idade recomendada pelas redes de ensino público. Na busca da elevação da qualidade da aprendizagem para todos os estudantes, o estabelecimento do “ciclo básico” na educação pública procurou elucidar nos contextos escolares a necessidade de desconstruir a concepção equivocada de que a reprovação traz benefícios ao estudante; e, como consequência, mudar a forma de conceber a avaliação e suas ações pedagógicas frente à alfabetização no tempo definido para a consolidação desse processo.

Entretanto, a partir de uma de suas pesquisas, Sousa (1999) concluiu que os professores perceberam a política de ciclo como uma ação impositiva do poder público, como uma afronta ao seu papel frente à decisão docente sobre avaliação e aprovação. Como resultado em sua pesquisa, foram reveladas práticas “indiretas” de descumprimento da legislação, ou seja, “reagiram e conseguiram cumprir a legislação sem modificar sua prática avaliativa e suas representações. Inicialmente, como não podia haver reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série, os maiores índices começaram a aparecer na 3ª série” (SOUSA, 1999, p. 96). O autor acrescenta que:

[...] Em um segundo momento, quando o questionamento dos dirigentes do sistema de ensino sobre a questão da reprovação passou a ser feito em todas as séries (e não somente em relação as séries iniciais), alguns professores desenvolveram uma interessante representação que identifica a diminuição da reprovação com a queda da qualidade do ensino (SOUSA, 1999, p. 96).

Dito isto, entendemos com o autor que a reação negativa dos docentes frente às mudanças da política trouxe consequências desastrosas à aprendizagem, cujo estigma da reprovação passou a se concentrar nos anos subsequentes ao final do ciclo.

Com reconhecida importância no campo educacional, aliado ao indicador de desempenho em proficiência, o fluxo escolar está também presente na composição do Ideb,

criado pelo Inep para medir a qualidade da aprendizagem no intervalo de dois em dois anos e, com isso, estabelecer metas para melhoria do ensino que vem sendo oferecido. Desse modo, tomando como base o Ideb de 2015, a Tabela 5, a seguir, evidencia que as escolas A e C alcançaram um índice superior à meta projetada pelo Inep, enquanto as escolas B e D obtiveram Ideb abaixo da meta projetada. Cabe ressaltar que nas quatro escolas a taxa de aprovação apresentou-se satisfatória, acima de 95%, favorecendo a elevação do índice alcançado.

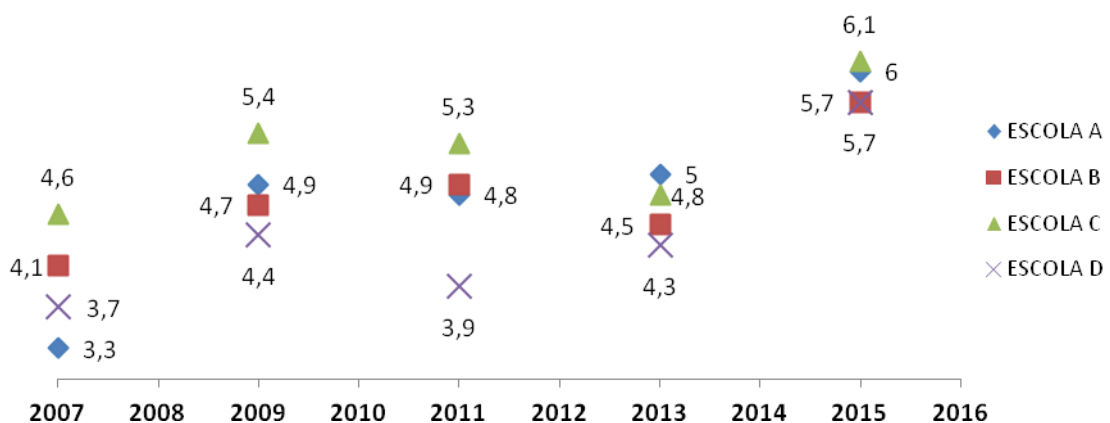
Tabela 5 - Resultados das escolas estudadas da rede municipal de Teresina (PI) obtidos nos indicadores do Ideb no ano de 2015

Escola	A	B	C	D
Aprendizagem	6,11	5,82	5,91	6,26
Fluxo	0,98	0,98	0,97	0,98
Ideb (2015)	6,0	5,7	5,7	6,1
META (2015)	5,3	5,9	5,3	6,2

Fonte: Brasil, 2018. Tabela elaborada pela autora.

Com respeito à evolução dos resultados do Ideb, desde 2007 até 2015, conforme dados do Inep (BRASIL, 2018), nas quatro escolas da rede municipal de Teresina, os resultados de 2015 foram os melhores entre todas as edições, como mostra o Gráfico 22 a seguir. Após crescimento do índice das quatro escolas de 2007 para 2009, no ano seguinte, com exceção da escola B, as demais tiveram queda no Ideb, reincidindo esse quadro nas escolas B e C no ano de 2013, quando as escolas A e D tiveram um crescimento.

Gráfico 22 - Evolução do Ideb nas escolas A, B, C e D da rede municipal de Teresina (PI)



Fonte: Brasil, 2015b. Gráfico elaborado pela autora.

Cabe salientar que, de fato, os resultados no desempenho do Ideb alcançados nas escolas em questão, assim como em toda a rede municipal de Teresina no ano de 2015, evidenciam melhorias, tanto na taxa de aprendizagem quanto nas taxas de rendimento, sobretudo nos resultados de aprovação. Por outro lado, observa-se que os demais indicadores relacionados à distorção idade-ano ainda merecem atenção, entre eles as taxas de não reprovação, que incluem as taxas reprovação e abandono escolar, que interferem de maneira negativa no rendimento escolar e, conseqüentemente, no direito à aprendizagem.

Neste capítulo 1, buscamos, inicialmente, apresentar o problema de pesquisa com seus objetivos e relevância. Na sequência, levantaram-se informações sobre a distorção idade-ano, na busca de contextualizar o problema num cenário mais amplo, relacionando-o em seu contexto local, que seja no universo das escolas da rede municipal elencadas para a presente investigação; além de caracterizar brevemente os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” desde sua formulação e apresentar a atuação desses programas ao longo de 16 anos na rede municipal e nas escolas em estudo, já sendo possível o levantamento de algumas hipóteses sobre alguns fatores que possam estar favorecendo a permanência do problema.

No capítulo 2, por sua vez, serão apresentados aspectos teóricos e metodológicos que envolveram a execução da pesquisa empírica, de modo a subsidiar a identificação dos fatores que possam estar contribuindo para a permanência da distorção idade-ano, a despeito dos programas de correção de fluxo no universo pesquisado.

2 ANÁLISE DO ENFRENTAMENTO DA DISTORÇÃO IDADE-ANO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA (PI)

No capítulo anterior apresentamos o contexto da distorção idade-ano na rede municipal de Teresina e em quatro de suas escolas, escolhidas para este estudo, com ênfase na busca de melhor compreensão desse cenário; além de tentar situar a implementação dos programas de correção de fluxo, em parceria com o IAS, no enfrentamento desse problema no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Dando continuidade à pesquisa, o capítulo 2 tem como objetivo identificar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nas escolas em estudo e verificar o papel dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” para o enfrentamento dessa distorção.

O capítulo presente versará, inicialmente, sobre os discursos teóricos acerca dos temas “Participação do empresariado em reformas educacionais públicas”; e “Enfretamento da distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: limites e possibilidades dos programas de correção de fluxo”, uma vez que estes são nossos eixos de análise.

Ainda, no mesmo capítulo, será apresentada a proposta metodológica desenvolvida no presente estudo, no qual dedicamos ao detalhamento sobre o tipo de pesquisa, com descrição dos métodos utilizados na coleta de dados, bem como o percurso metodológico trilhado no estudo de caso.

Finalmente, após fundamentação teórica e metodológica, seguiremos com a análise empírica, realizada com base nos dados coletados na pesquisa que, em confronto com os estudos teóricos utilizados nesse recorte, trouxeram elementos importantes para compreensão do fenômeno estudado, como também ofereceram considerações necessárias à apresentação do Plano de Ação Educacional, com propostas sugeridas no capítulo seguinte.

Nos próximos tópicos do trabalho, portanto, segue recorte com os aportes teóricos escolhidos para discussão em torno do problema da distorção idade-ano e de algumas de suas variáveis. Para tanto, tentamos situar nesses eixos teóricos as organizações privadas, no cenário das políticas educacionais no setor público, no tocante aos programas de correção de fluxo, formulados pelo setor privado como alternativas para o enfrentamento da defasagem escolar no ensino público dos anos iniciais da educação básica.

2.1 Participação do empresariado em reformas educacionais públicas

As organizações privadas na esfera pública educacional têm conquistado um espaço privilegiado de influência na participação da gestão das políticas educacionais.

Anteriormente, as ações do empresariado voltavam-se, predominantemente, para a filantropia, marcada por atuações de cunho assistencialista, até então fruto de iniciativas mais isoladas e fragmentadas em torno de questões sociais. A partir da segunda metade da década de 1990, para atender às novas exigências do cenário econômico e político brasileiro o voluntariado exercido pelas organizações avançou com ações mais orgânicas e articuladas politicamente, de modo a imprimir mudanças ideológicas no interior das reformas educacionais e que, desde então, continuam exercendo forte influência na educação pública (PINA, 2016).

Luz (2011) explica que a abertura às organizações empresariais dentro do espaço do “terceiro setor” representou mudanças em relação ao papel do Estado, que apesar da abertura dada a outros atores no governo da educação pública, não deixou de atuar como agente do poder central. Nesse processo, a parceria público-privada ganha uma dimensão política no interior das reformas educacionais, especificamente nos padrões de gestão e organização das políticas educacionais.

Assim, o poder público tem priorizado na gestão das reformas educacionais a interlocução de atores do setor privado, representados por centros, institutos e fundações, na gestão das políticas educacionais, que exercem o que a autora chama de “associativismo empresarial”, como forma de consolidar políticas de descentralização, cujas ações atendem também aos interesses do mercado (LUZ, 2011).

Nesse contexto de atuação, a participação privada, embora se apresente sem finalidade lucrativa, age de forma indireta e articulada não só com o poder público, mas com outros grupos empresariais na obtenção de lucros, além da abertura legitimada em poder interferir nas políticas educacionais. Ou seja, “as organizações contribuem também para que estes exerçam influência com sua forma de ver o mundo e a educação e que estabeleçam padrões de socialização escolar de acordo com as necessidades e interesses do mercado” (LUZ, 2011, p. 444).

Luz (2011) esclarece ainda que ao investirem direta ou indiretamente na educação pública, o empresariado pode ser beneficiado de diversas maneiras algumas das quais inter-relacionadas, seja por responsabilidades sociais e legais, marketing, ou por incentivos fiscais e retorno pessoal. E ao receberem investimentos de empresas privadas, as organizações “sem fins lucrativos” recebem também muitas influências de grupos empresariais direcionadas ao fortalecimento de princípios da gestão empresarial, mesmo suas ações sendo de cunho socioeducacional.

Nessa perspectiva, entende-se que ao firmar tais parcerias, as organizações ao garantirem maior credibilidade na esfera pública, subestimam a importância do papel do

Estado na implementação e regulação das políticas educacionais; e ainda conseguem transformar esses benefícios em lucro.

No Brasil, muitas organizações se associam e formam grandes organizações alcançando uma complexa relação, adquirindo com isso maior espaço de atuação e, por conseguinte, maior poder de influência política e ideológica nas reformas públicas educacionais. É o caso do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), cujo surgimento segundo Pina (2016) se relaciona com a compreensão de atores individuais e coletivos do setor privado sobre a necessidade de aprimorar suas iniciativas empresariais na “questão social”, para além da filantropia, a partir de então ineficaz, para reafirmar seu exercício de dominação no enfrentamento do cenário de instabilidade, ao qual enfrentava a economia política da época. A esse respeito, Pina corrobora que:

[...] a crescente “conscientização” do empresariado brasileiro sobre sua responsabilidade na “minimização das desigualdades” sociais existentes no país, tal como sugere o Gife, refere-se, na verdade, à elevação do nível de consciência política coletiva dessa classe, na medida em que ela assume o compromisso político ideológico de transformar suas concepções e ações em “cimento” de um novo bloco histórico (PINA, 2016, p. 104).

Com a Gife, portanto, convergiu entre o empresariado maior consciência política, cuja atuação conjunta ganhou um vínculo mais orgânico e consistente, impulsionando um maior poder de influência ideológica para o exercício de dominação política sobre a esfera social, em relação ao que fariam se continuassem com ações fragmentadas nos projetos sociais.

Como meio de se diferenciar das ações puramente assistencialistas em torno dos projetos sociais, a Gife está inserida em torno do chamado Investimento Social Privado (ISP), caracterizado por iniciativas de empresas, fundações e institutos, sejam de origem empresarial ou individual, que apresenta dentre suas diretrizes a “preocupação com planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos; estratégia voltada para resultados sustentáveis de impacto e transformação social; envolvimento da comunidade no desenvolvimento da ação” (GIFE, 2018).

Pela defesa apresentada, pode-se confirmar que a Gife se evidencia como ISP uma preocupação mais robusta da classe empresarial com elevação de seu grau de articulação política que se distancia do sentido assistencial, preocupando-se com o processo de redefinição de seu papel nas “questões sociais”, voltada para a noção de “responsabilidade

social” como referência ideológica no exercício da dominação, cuja atuação perpassa por diferentes campos sociais, entre os quais a educação.

Neste momento, com sua estratégia de funcionamento mais interna à gestão das ações organizações, os grupos empresariais afastaram-se mais dessa ideologia da benevolência, que respondiam a demandas mais dispersas, assumindo uma racionalidade pautada “na eficácia, na eficiência” das ações empreendidas e na gestão governamental mais descentralizada, “para que os meios cheguem aos fins a partir de determinados resultados alcançados, conforme metas anteriormente traçadas” (LUZ, 2011, p. 447).

Segundo Luz (2011), com a regulamentação por parte do poder público, essas organizações integram ações mais focalizadas, devido, principalmente, à possibilidade de criação de seus próprios programas e projetos e à participação em programas e projetos do Estado. É o caso do IAS, que compõe um dos importantes associados da Gife e se intitula como uma organização sem fins lucrativos, com atuação voltada ao campo educacional, com atuação expressiva na educação básica, a partir de parceria firmada com redes de ensino públicas de vários municípios e estados do país (GIFE, 2018).

O IAS, assim como os demais institutos e fundações que compõem o Gife, apresenta no bojo de suas ações no âmbito educacional, um direcionamento ligado à produção de “(...) conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral” (SENNA, 2018, s/p). Vejamos algumas características do Instituto em suas ações junto à educação pública:

Promovemos a conexão entre a produção de conhecimentos científicos e a prática de educadores; Estabelecemos parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis; Conduzimos ações de engajamento para a mobilização de diversos setores da sociedade interessados na causa da educação; Contribuímos também para a disseminação de práticas eficazes e a formulação de políticas públicas (SENNA, 2018, s/p).

Nesse sentido, embora respeitando suas especificidades, alguns traços comuns das organizações empresariais voltados para a “responsabilidade social” e próprios da gestão privada, ressaltados anteriormente, podem ser extraídos a partir do que foi exposto pelo IAS que caracterizam suas diretrizes. Como exemplo tem o compromisso firmado pelo instituto no desenvolvimento de práticas eficientes, ou seja, que possam oferecer resultados visíveis, por meio da formulação de políticas públicas para solucionar problemas educacionais escaláveis,

mediante parcerias com o setor público, a quem tende ao papel de implementação das ações formuladas.

Parece evidente também a preocupação do IAS com a mobilização de outros atores para os propósitos educacionais a que se propõe; e, por fim, disseminação de suas práticas eficazes, importante à disseminação das concepções defendidas pela organização além da divulgação de sua imagem. De acordo com Luz (2011), a preocupação das organizações empresariais em função da eficácia e resultados imediatos de suas ações relaciona-se com a busca de adaptação às novas exigências do capitalismo junto ao Estado, devendo fazer uso de outros fatores como alternativas para obtenção de lucro, não limitados ao aspecto econômico. Assim, “os empresários utilizam a educação como espaço de participação no Estado, como forma de obtenção de lucro e de repassar um saber que os legitima na sociedade” (LUZ, 2011, p. 447).

Segundo Luz (2011), nas parcerias firmadas com o setor público, os indicadores educacionais têm sido utilizados como referências na elaboração de projetos educacionais pelas organizações empresariais. No caso do IAS, o rendimento escolar, no tocante à distorção idade-ano, constitui um dos indicadores que direciona suas principais atuações na busca de soluções educacionais, norteadas por programas de aceleração da aprendizagem, ao qual dedicaremos uma maior atenção no presente estudo.

Além do poder público, as parcerias envolvem uma variedade de atores de natureza privada, dentre as quais outras empresas, fundações, centros de investigação etc. No caso do IAS, um exemplo de parceria é a firmada com a Fundação Volkswagen, que oferece os investimentos sociais no projeto educacional de Aceleração da Aprendizagem, em redes públicas de ensino no país com vistas à redução da “defasagem idade-série no Ensino Fundamental e agora traz as soluções educacionais ‘Se Liga’, ‘Acelera Brasil’ e ‘Fórmula da Vitória’, do Instituto Ayrton Senna” (SENNA, 2016, s/p).

Ao trazer para essa discussão algumas considerações de um desses projetos educacionais direcionado à correção de fluxo escolar, no caso, o Programa Acelera Brasil, Oliveira (2002) apresenta em suas análises resultados positivos de indicadores de rendimento escolar como evasão, aprovação, reprovação mediante a implementação do programa em algumas redes de ensino do país. O autor enfatiza que a proposta do PAB é “distinta da maioria dos programas, tem um objetivo de mudança permanente devido ao foco na regularização do fluxo escolar, e não simplesmente com a aceleração de alunos” (OLIVEIRA, 2002, p. 178).

Segundo Oliveira (2002), o PAB apresenta como objetivos assegurar a consolidação do projeto nos municípios do país, de modo a corrigir o fluxo escolar nas redes de ensino, combatendo “as causas da defasagem o que implica melhorar as práticas de ensino, oferecendo subsídios para a capacitação docente” (OLIVEIRA, 2002, p. 199).

Contudo, sem desconhecer o quanto esses programas de aceleração podem beneficiar à correção de fluxo escolar, com base no que o próprio IAS ressalta, entre seus interesses está a ênfase em “pilotar ações educacionais escaláveis”, ou seja, com interesse mais focalizado, o que nos remete à compreensão de que as ações de programas de aceleração se distanciam do alcance às “causas” do problema educacional, em detrimento de sua complexidade.

Parece necessário, portanto, reconhecer as limitações dessa organização quanto ao seu alcance para as causas da defasagem escolar, pois se entende com Setubal (2000, p. 10), que os programas de correção de fluxo “não podem ser a única e principal forma para corrigir o fracasso escolar; são necessárias mudanças mais consistentes nas práticas de educação inclusiva e ensino de qualidade até que não sejam mais necessárias classes de aceleração”.

Como vimos, assim como há o entendimento por parte das organizações que compõem a Gife de que o Estado sozinho não poderia cumprir suas obrigações em torno da “questão social”, reafirmando a responsabilidade desses atores não só na “minimização das desigualdades sociais”, mas na conquista progressiva de espaço político-ideológico na disseminação de seus interesses. Há também a compreensão de que embora constituam “atores do governo”, não substituem a atuação central do Estado nas reformas educacionais.

Como forma de refletir ainda sobre a distorção idade-ano enquanto relevante problema educacional, portanto, o tópico seguinte traz algumas contribuições da literatura sobre os fatores a ela relacionados no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental; bem como refletir sobre os limites e possibilidades dos programas de aceleração, advindos da parceria público-privada no enfrentamento desse problema no contexto de reformas mais amplas.

2.2 Enfretamento da distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: limites e possibilidades dos programas de correção de fluxo

Como visto no tópico anterior, apesar da contribuição das organizações privadas na resolução de problemas educacionais junto à gestão pública, estes têm intencionalidades bem definidas, subjacentes aos seus interesses político-ideológicos de manutenção de dominação da classe empresarial sobre as questões socioeducacionais, na perspectiva de captação lucrativa para além da filantropia, com ênfase nas mudanças nos padrões de gestão e

organização das políticas educacionais. Nesse viés, sua atuação no campo educacional é marcada por princípios da gestão empresarial voltadas para atenuar questões mais focalizadas, que viabilizem eficácia nos resultados de atuação. Com isso, apresentam limitações quanto ao combate mais amplo de problemas educacionais um tanto complexos e diversos que tratam a realidade do ensino público, cabendo ao poder público assumir esse importante papel mediante a implementação de políticas públicas.

Desse modo, conforme constatamos no Capítulo 1 deste trabalho, a distorção idade-ano ou defasagem escolar configura-se como um dos problemas ainda marcante no cenário educacional brasileiro e, mais especificamente, na rede municipal de Teresina. Apesar dos avanços na garantia do acesso à educação, com a universalização do ensino no país, a distorção continua merecendo atenção do poder público diante de suas consequências perversas ao futuro de crianças e jovens que não concluem seu processo de escolarização na idade recomendada.

Concordamos com os estudos que afirmam que tanto fatores externos como internos ao contexto escolar podem influenciar, em menor ou maior grau, no surgimento e agravamento do problema da distorção idade-ano. Assim, ao direcionar o olhar para os primeiros anos escolares do ensino fundamental, sabe-se que outros problemas como a não-alfabetização, abandono/evasão e reprovação/repetência são alguns dos principais elementos imbricados entre si que se destacam na literatura como condicionantes à distorção idade-ano. Sobre os estudantes que abandonam ou se evadem da escola, por exemplo, Auriglietti (2014, p. 2) ressalta que estes “farão parte de um grande contingente de cidadãos com má formação educacional, com dificuldades de assumir questões fundamentais de uma vida em sociedade tanto na esfera pessoal, profissional ou no que tange à cidadania”.

Outro problema associado à defasagem considerado bastante grave é a repetência escolar, cujas pesquisas têm evidenciado seus efeitos negativos à aprendizagem, sendo “(...) ainda a responsável direta pela defasagem idade-série, pela evasão escolar e pelo afastamento do aluno de seus colegas de referência e de seu grupo etário” (LEON; MENESES FILHO, 2002 apud ORTIGÃO; AGUIAR, 2009, p. 367). Em consonância com estes autores, a repetência configura-se como um “fenômeno social complexo”, cuja origem apresenta correlação tanto com aspectos inerentes às características, práticas e políticas escolares, como com aspectos envolvendo o contexto dos alunos e de suas famílias.

Cabe ressaltar que em seus estudos acerca dos efeitos de características dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental e de suas famílias sobre a probabilidade de reprovação na escola pública, Ortigão e Aguiar (2009) constataram a influência de aspectos

socioeconômicos ao problema da repetência escolar, apresentando como destaques: o apoio familiar oferecido ao estudante, no incentivo ao cumprimento das tarefas escolares e a frequência às aulas, que representam atitudes favoráveis à aprovação; e à constatação de que quanto melhor é a situação econômica e de escolaridade dos responsáveis pelo estudante, menores são os riscos de sua reprovação; destacam ainda que a boa participação das famílias às reuniões escolares constitui fator positivo para não haver a reprovação.

Os autores destacam ainda que a aprovação e a reprovação no país são políticas e práticas decididas deliberadamente nas escolas públicas; e que a alocação dos alunos em escolas é influenciada pela situação econômica, social e cultural de seus familiares. Sendo assim, concluem que estudantes advindos de famílias com melhor situação econômica tendem a ter melhores opções de moradia, o que os possibilitam optarem pelo ingresso de escolas com melhores condições de ensino (ORTIGÃO; AGUIAR, 2009).

Pelo exposto, podemos afirmar que a reprovação e/ou repetência configuram processos que condicionam a exclusão educacional e, conseqüente, reprodução de desigualdade de oportunidades. Tavares Júnior e Simão (2016, p. 96) reiteram que se trata de uma “cultura escolar que não só naturaliza, mas valoriza a repetência”, e acrescentam que “nossa estrutura de formação de professores e nossa tradição acadêmica acabam por reproduzir este funcionamento, ainda sob o argumento da responsabilização, ou culpabilização, externa (pobreza, famílias, políticas, sistema...)”.

Destarte, entender as peculiaridades de cada contexto escolar em que o problema se instala parece constituir um caminho necessário para que ações sejam planejadas de modo que a educação pública consiga garantir o seu papel maior, qual seja, assegurar uma educação de melhor qualidade e mais equânime. “É fundamental, portanto, que os fatores que influenciam na incidência e na manutenção de tais problemas em ambiente escolar sejam diagnosticados e tratados para que cada vez mais jovens concluam a educação básica” (AURIGLIETTI, 2014, p. 2).

A política de ciclos, que regulamenta nas redes de ensino a progressão continuada dos estudantes nos primeiros anos de escolarização, constitui uma das alternativas que o poder público encontrou para o enfrentamento da repetência escolar ainda nos anos iniciais no âmbito da educação básica, como meio de induzir a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes na idade recomendada pelas redes de ensino público. Conforme Sousa:

A medida de avaliação proposta com a criação do ciclo básico pretendia transformações radicais nos campos da proposta pedagógica da escola, da administração da classe, do contrato didático e das concepções sobre o processo de ensino aprendizagem. Questionava, conseqüentemente, o desempenho docente e o seu julgamento sobre o rendimento dos alunos (SOUSA, 1999, p. 96).

Com o propósito ligado à elevação da qualidade da aprendizagem para todos os estudantes, o estabelecimento do “ciclo básico” na educação pública desencadeou nos contextos escolares a necessidade de desconstruir a concepção equivocada de que a reprovação traz benefícios ao estudante; e, como consequência, (re)construir nova forma de conceber a avaliação e ações pedagógicas frente à alfabetização no tempo definido para a consolidação desse processo.

Com base numa pesquisa realizada ainda em 1996, para Sousa (1999) o ciclo básico de alfabetização representou mudanças profundas das “representações” dos professores sobre a avaliação e a reprovação de alunos, desconsiderando que tais concepções estavam enraizadas historicamente e refletiam no papel atribuído ao professor no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado prático dessa medida, para eles, impositiva de afronta ao seu papel “reagiram e conseguiram cumprir a legislação sem modificar sua prática avaliativa e suas representações. Inicialmente, como não podia haver reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série, os maiores índices começaram a aparecer na 3ª série” (SOUSA, 1999, p. 96). O autor continua:

[...] Em um segundo momento, quando o questionamento dos dirigentes do sistema de ensino sobre a questão da reprovação passou a ser feito em todas as séries (e não somente em relação as séries iniciais), alguns professores desenvolveram uma interessante representação que identifica a diminuição da reprovação com a queda da qualidade do ensino (SOUSA, 1999, p. 96).

Dito isto, constata-se com o autor que a reação negativa dos docentes frente às mudanças da política trouxe consequências desastrosas à aprendizagem, cujo estigma da reprovação passou a se concentrar nos anos subsequentes ao final do ciclo.

Ao considerarmos que a reprovação constitui um processo que impede e/ou retarda a consolidação da aprendizagem na idade recomendada, converge-se com as ideias de Gomes (2005), que condena a reprovação no início da escolarização dada à importância da consolidação da alfabetização nessa fase. Contudo, além de não solucionar o problema da repetência, talvez o mau uso da política de ciclos também tem como grave consequência a não-alfabetização na idade recomendada para a educação básica.

Alguns poderiam talvez afirmar que para que as concepções historicamente enraizadas na escola pudessem ser desconstruídas, em torno da reprovação como estratégia punitiva a não aprendizagem, precisaríamos de um tempo maior para adaptação da política de ciclos. Entretanto, embora o problema da repetência tenha sido aparentemente “controlado” nos primeiros anos do ensino fundamental, a política da escolaridade em ciclos tem sido apontada como uma das responsáveis pelo deslocamento de maiores percentuais de repetência para os anos mais avançados do ensino fundamental (ORTIGÃO; AGUIAR, 2009).

Ao passo em que Gomes (2005) reconhece a importância da política de “disseriação”, como ele denomina, no combate à reprovação, chama atenção para a relação entre aproveitamento discente ao final desse ciclo e as medidas de apoio ou a própria reestruturação da escola para garantia da qualidade dessa aprendizagem, visto que o sucesso da progressão continuada em outros países está associado “ao alto investimento na competência técnica e recursos financeiros; incentivos e exigências associados à assistência e apoio” (GOMES, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, os caminhos apontados, direcionados ao apoio à garantia da qualidade da aprendizagem na escola, ligados à consolidação da alfabetização, parecem necessários para que os propósitos almejados na política de ciclos possam ser melhores efetivados. Depreende-se, portanto, que somente à implantação de uma política em torno da progressão continuada nos primeiros anos da educação básica na educação pública não dá conta dos desafios relacionados à superação da cultura da “repetência” e demais fatores a este associado, dos quais o analfabetismo, a evasão e a distorção idade-ano.

Diante do recorrente problema da não consolidação da alfabetização ainda nos primeiros anos do ensino fundamental e, por conseguinte, da repetência e defasagem escolar desencadeadas nos anos subsequentes, parece evidente que não só a política de ciclos não vem conseguindo atingir sua finalidade maior, mas que se fazem necessárias outras políticas públicas que possam subsidiar o fomento de uma educação básica de qualidade com garantia mais equânime da alfabetização na idade recomendada, que sejam capazes de reverter de forma mais significativa o problema da distorção idade-ano.

Em decorrência da preocupação com o problema da distorção em muitas redes de ensino público do país, programas de correção de fluxo têm sido alternativas adotadas em parceria com organizações privadas, para enfrentamento do problema da defasagem escolar. Esses programas foram apontados por alguns autores como Sousa (1999) a esperança antes inexistente aos estudantes que se encontravam à margem da inclusão escolar pela situação de grande atraso na sua escolaridade. Nesse contexto, Sousa assim entende:

[...] mesmo considerando com olhos mais críticos, os saltos de aprendizagem não foram suficientemente grandes; saber que podem aprender criou para o aluno a possibilidade de sonhar, o que de certa forma o aluno se sentia impedido, só porque estava atrasado em sua escolaridade. Que escola é esta que castra sonhos e não incentiva projetos de futuro? À extrema violência imposta pela escola, os programas têm reagido e provocando explosões de vida (SOUSA, 1999, p. 86).

Neste trecho, observa-se que ao destacar de forma positiva a contribuição dos programas no resgate de perspectivas futuras mais amplas dos estudantes, que antes se encontravam distorcidos, o autor reconhece que a aprendizagem adquirida nessas turmas de aceleração não superam o tempo escolar perdido. Cabe salientar também que o mesmo autor deposita na escola a total culpa da não aprendizagem desses estudantes, desconsiderando os fatores externos que têm também seu peso no problema.

Em suas análises voltadas para a avaliação dos programas de aceleração desenvolvidos em parceria com o IAS, Sousa (1999) atribui à metodologia dos programas como um fator que favorece à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes com distorção nos anos iniciais de escolarização. Para ele, os objetivos são alcançados por integrarem “um ensino planejado às condições do aluno e ao elaborar um acompanhamento do docente em um contexto de valorização do aluno” (SOUSA, 1999, p. 88).

Ao analisar o Programa Acelera Brasil (PAB), um dos programas de aceleração do IAS destinado ao ensino público fundamental, Oliveira (2002) o destaca em relação aos demais programas de correção de fluxo, porque segundo ele, o seu diferencial está em sua proposta de “mudança permanente” no direcionamento da efetiva regularização do fluxo escolar, não se limitando somente à aceleração de alunos. O autor acrescenta que “além de acelerar os alunos defasados é objetivo do PAB combater as causas da defasagem, o que implica melhorar as práticas de ensino, oferecendo subsídios para a capacitação docente” (OLIVEIRA, 2002, p. 199).

Entretanto, outros autores como Schwantz e Rodrigues (2017) não veem com tanto entusiasmo os programas de aceleração da aprendizagem oferecidos pelas organizações privadas no combate à distorção idade-ano por partirem do pressuposto de que o formato único de suas diretrizes não dá conta das peculiaridades diversas das redes de ensino público.

Schwantz e Rodrigues (2017) investigaram as intervenções realizadas pelo PAB do IAS no ensino de aceleração, destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca do entendimento de que forma atuam e sobre quais concepções estão

imersas em suas propostas. Em suas pesquisas, chegaram ao entendimento de que as práticas do programa envolvem uma concepção tradicional de ensino, cujos determinantes no sucesso da aprendizagem dos estudantes estão amparados nas concepções de “eficiência, organização, avaliação e desempenho”, palavras inseridas no discurso neoliberal orientado pelo IAS.

Para os autores (SCHWANTZ; RODRIGUES, 2017), programas como PAB funcionam como “pacotes educacionais” pouco eficientes no impacto oferecido ao resgate do papel docente como “cientista da educação” e nos espaços propositores à autonomia no processo de ensino-aprendizagem, frente ao cenário cultural tão diverso, com suas singularidades, aspectos estes não evidenciados no discurso de atuação do PAB entre os contextos escolares atingidos.

Percebe-se, de acordo com as pesquisas mencionadas, que o isolamento de programas de aceleração da aprendizagem dentro das escolas tem contribuído para a exclusão dos estudantes que frequentam as turmas especiais. Essa prática acaba dificultando o processo de inclusão e de ações globais em que a escola seja a propositora da cidadania de seus discentes (SCHWANTZ; RODRIGUES, 2017, p. 36).

A partir dessas análises, ao assumirem espaços de atuação de forma isolada no contexto escolar, os programas não alcançam, conforme os teóricos, o princípio de inclusão escolar, tão necessário para que a escola pública cumpra seu papel social e educacional. A inclusão a que foi tratada pode assim ser compreendida com Sasaki:

Inclusão é um processo definitivo e envolve a transformação da escola e do sistema de ensino, como pré-requisito para que os alunos das camadas populares encontrem espaço para desenvolver sua cidadania. A inclusão escolar é não só uma meta educacional, mas também um valor social (SASSAKI, 1997 apud SOUSA, 1999, p. 94).

Com base em suas análises, Sousa (1999) acrescenta a respeito dos programas de aceleração que, ao restringirem sua atuação ao desenvolvimento de programações didáticas a serem realizadas pelos docentes, eles evidenciam seus limites na compreensão do fenômeno da exclusão a apenas defasagens de aprendizagem; e ainda reduzem as possibilidades de abordar a exclusão de forma holística na dinâmica escolar, dentro de dinâmica peculiar, reduzindo sua função política no enfrentamento amplo da questão.

O autor entende que se no desenvolvimento de ações dos programas de correção de fluxo fosse assegurada a efetiva integração ou reintegração de estudantes excluídos da escola no processo de escolarização regular, nesse momento, os programas de aceleração

permitiriam a escola legitimar sua função, ou seja, se os alunos egressos desses programas viessem a serem realmente incluídos nos anos escolares subsequentes. No entanto, ao serem implantados, sem propostas de mudanças substanciais que conduzam “à aceitação da diversidade, de novos valores, de novas práticas pedagógicas, os programas restringem-se à fronteira da mudança da escola como possibilidade real de inclusão dos alunos e assim também reduzem sua atuação” (SOUSA, 1999, p. 94).

Para Sousa (1999), as limitações apresentadas pelos programas de aceleração devem ser analisadas em sua devida proporção, ou seja, sem desconsiderar por outro lado as possibilidades de aprendizagem por eles proporcionadas aos estudantes que se encontravam a margem do processo, principalmente, no direcionamento do resgate de sua autoestima, alicerce necessário ao avanço em sua trajetória escolar. Nesse sentido, Sousa (1999, p. 89) afirma que “as condições possibilitadas pelos programas poderiam ser oferecidas regularmente, de modo preventivo, a toda a escola, para todos os alunos, impedindo assim novas exclusões”.

Entende-se, dessa forma, que ao passo em que os limites apresentados sobre a atuação de programas de aceleração, seja intencional ou não, revelam sua incompletude, tal lacuna poderia ser vista como uma possibilidade de reflexão pela educação pública sobre o seu papel na antecipação do problema instalado, de modo a evitar e atenuar o (res)surgimento da defasagem escolar. É nesse mesmo entendimento, que são pertinentes as considerações de Sousa:

A questão que se impõe é antes evitar educação pelo fracasso que procurar desenvolver processos de recuperação posteriores. É antes educar, respeitando as possibilidades do aluno que procurar recuperar depois que o aluno, exposto a insucessos, passe a ver o mundo como um dos meninos de uma dessas classes, que ao ser consultado sobre seu futuro afirma: “Não penso no futuro, não desejo nada amanhã” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1998/99 apud SOUSA, 1999, p. 85).

Assim, de acordo com Setubal (2000, p. 10), os programas de correção de fluxo “não podem ser a única e principal forma para corrigir o fracasso escolar; são necessárias mudanças mais consistentes nas práticas de educação inclusiva e ensino de qualidade até que não sejam mais necessárias classes de aceleração”. A autora traz para a discussão acerca dos programas de correção de fluxo, as influências do contexto sociocultural e as novas identidades da sociedade e das novas necessidades da sociedade pós-moderna, voltada para a

valorização cultural da heterogeneidade e diferença, cuja atuação na escola não deve limitar seu olhar para a busca de soluções únicas e homogêneas.

A escola deve direcionar caminhos mais democráticos “para diversidade de situações e a pluralidade de atores que considere as diferenças como reflexos das desigualdades de oportunidades, devendo oportunizar abertura à equidade no acesso e permanência dos estudantes” (SETUBAL, 2000, p. 15).

Desse modo, as reflexões teóricas dedicadas neste estudo não só direcionaram para um entendimento mais amplo sobre o problema da distorção idade-ano e os não poucos fatores a ela associados; mas também os diferentes posicionamentos permitiram uma análise mais crítica sobre aos programas implementados no setor público por iniciativas privadas, revelando intencionalidades, limites e possibilidades no enfrentamento de problemas na educação pública. Assim, diante da atuação desses programas revelou-se a possível ausência ou incipiente atuação de ações e políticas públicas mais atuantes no enfrentamento da distorção idade-ano, envolvendo a participação dos atores públicos que estão diretamente envolvidos nos contextos escolares.

É nessa perspectiva democrática que as tomadas de decisões referentes às políticas públicas para o enfrentamento dos problemas que impactam diretamente a sociedade, como é o caso da defasagem escolar, são necessárias para além de programas de correção de fluxo, o que exige repensar como a escola atua na construção mais ampla de sua função social, de maneira a permitir espaços de atuação mais autônomos, direcionadas à garantia da permanência e aprendizagem de todos os estudantes, de modo que possam concluir sua escolaridade com qualidade.

Nesta seção, portanto, apresentamos um recorte teórico para fins de fundamentação desta pesquisa, no qual contamos com a contribuição de alguns autores que discutem, entre outros aspectos, a presença das organizações privadas no cenário das políticas educacionais no setor público; e de como programas de correção de fluxo, enquanto alternativas advindas dessas iniciativas privadas, aderidas por muitas redes públicas educacionais, são analisadas quanto aos seus limites e possibilidades, no combate ao problema da distorção idade-ano, objeto deste estudo. Na seção seguinte, por sua vez, dedicamos aos aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, com descrição dos métodos utilizados, bem como o percurso metodológico trilhado no estudo de caso.

2.3 Aspectos metodológicos

Além das contribuições teóricas para a fundamentação deste estudo, reconhecemos a importância da apresentação da metodologia adotada nesta pesquisa, que segundo Andrade (2010, p. 177) trata-se de “um conjunto de métodos ou caminhos que serão percorridos na busca do conhecimento”. Essa busca de conhecimento por meio da investigação científica de determinado objeto requer, conforme Ghedin e Franco (2011, p. 40), a compreensão de que o fenômeno educativo é complexo e fruto da ação social envolvendo um processo histórico em transformação, “que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias”, o que exige método científico capaz de apreender não somente “as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação.”

Desse modo, esta seção é dedicada à descrição metodológica que norteia essa pesquisa educacional, sobre o tipo de pesquisa, instrumentos e procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados, atores envolvidos no estudo, percurso metodológico realizado em seu desenvolvimento, análise dos dados correlacionados com o referencial teórico e a apresentação dos achados da pesquisa, com destaque dos pontos relevantes que nortearam a elaboração do plano de intervenção que será apresentado no capítulo 3.

Assim, partindo do pressuposto de que a educação é uma prática social e histórica que tanto é transformada pela ação humana como é responsável pela transformação dos envolvidos nela. Ghedin e Franco explicam que:

[...] cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos indivíduos, mas também engendra uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

Assim, somente a abordagem quantitativa não seria suficiente para compreensão do fenômeno educativo em estudo, que perpassa por subjetividades entre os indivíduos, necessitando ser interpretadas para com isso, possibilitar mudanças significativas.

A partir desse entendimento, optamos pelo uso dialético de elementos tanto da abordagem quantitativa como da qualitativa. O método envolvendo as duas abordagens possibilita mostrar as intencionalidades sócio ideológicas e culturais além do que pode ser evidenciado nos dados, permitindo a imersão da pesquisa nos seus valores implícitos (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Sendo assim, a pesquisa trata-se de um estudo de caso que analisar verificar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do ensino fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Optamos por esse tipo de estudo por este se adequar à natureza do problema que está sendo investigado e para a investigação do contexto da prática, ou seja, no universo escolar em que é possível considerar “[...] questões específicas que estão sendo formuladas” (ANDRÉ, 2008, p. 33).

Segundo André (2013), o estudo de caso, muitas vezes, no meio acadêmico é compreendido de forma simplista e limitado, sendo que de fato não é a classificação como "estudo de caso qualitativo" que vai determinar o seu rigor metodológico, e sim a preocupação no detalhamento dos caminhos percorridos para o seu desenvolvimento, de modo que seja revelado pelo pesquisador o cuidado e a ética da pesquisa, que se desdobra desde a escolha dos sujeitos, aos procedimentos metodológicos, elaboração e validação dos instrumentais.

André (2008, p. 47) explica que as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento [...]”. Nessa perspectiva, no estudo de caso deve ser considerado o contexto numa análise aprofundada e as diversas variáveis, caracterizado pelo tipo de conhecimento, ou seja, pelo objeto a ser estudado, porque "(...) é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para o presente estudo foi realizada pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Assim, entre os métodos e técnicas utilizadas na pesquisa, optou-se pela entrevista não estruturada, que teve a colaboração dos gestores escolares de quatro escolas municipais elencadas para este estudo e com dois coordenadores de projetos especiais, que cuidam do acompanhamento dos programas de aceleração. Por meio da pesquisa empírica, tentamos elencar aspectos importantes de recorte, na perspectiva de se atingir melhor compreensão do objeto de estudo que está sendo investigado.

Com atenção ao rigor metodológico exigido no estudo de caso, seguiremos com detalhamento os passos trilhados na pesquisa. Assim, a partir de inquietações, dentre as quais resultou no problema gerador que trata de investigar o que leva a permanência da distorção idade-ano em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), a despeito da implementação, após dezesseis anos, dos programas de correção de fluxo, constituiu motivação para o desenvolvimento deste estudo.

Inicialmente, foram realizadas análises documentais de dados disponibilizados pelas gerências e coordenação de projetos especiais, no âmbito da Semec, no qual foi possível maior apropriação quanto ao desenho dos programas de correção de fluxo, de como foram pensados e de como são operacionalizados, sobre quais diretrizes e critérios de atendimento.

Nessa primeira fase exploratória, após análise de dados de todas as escolas contempladas pelos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, foi possível identificar um aspecto intrigante, que resultou na delimitação do fenômeno a ser investigado, ou seja, foram selecionadas quatro das demais escolas que estão desenvolvendo os programas de correção de fluxo, por apresentarem peculiaridade similar na implementação de tais programas há dezesseis anos, desde sua incorporação em 2001 na rede municipal de Teresina (PI).

Na oportunidade, foram realizadas consultas às publicações formais disponíveis em impressos e *sites* como leis, portarias, regimentos, que permitiram maior entendimento descritivo do problema de pesquisa, em que foram apontadas evidências quanto aos dados de indicadores educacionais como distorção idade-ano e de rendimento escolar, que estabelecem estreita relação com políticas e programas direcionados à correção do fluxo escolar.

Cabe salientar que desde o início desta pesquisa foram realizados estudos teóricos com fins de fundamentação da pesquisa, cujos temas compuseram os eixos de análises deste trabalho, a fim de proporcionar o embasamento teórico necessário para nortear o caso de gestão em todas as etapas: descritiva, analítica e propositiva.

Em momento posterior, foram aplicados os instrumentais de pesquisa junto aos atores envolvidos, após consulta prévia e apresentação de termo de sigilo quanto aos objetivos acadêmicos desta investigação. Optou-se pela aplicação de entrevistas de caráter não-estruturadas, na busca de uma compreensão maior de como o problema da distorção idade-ano é percebido no contexto dessas escolas além da possibilidade de analisar com os atores envolvidos os resultados alcançados ao longo dos anos de 2001 a 2016, possibilitando que eles revelassem os avanços e as dificuldades encontradas, bem como o que ainda precisa ser revisto em termos de política que alcance os objetivos pretendidos.

Cabe ressaltar que, para maior apropriação da técnica de entrevista e realização de possíveis ajustes na condução desta etapa, de modo a viabilizar melhor resultado possível na pesquisa empírica, os dois primeiros entrevistados foram escolhidos apenas para testagem dos instrumentais, sendo aplicada entrevista com um gestor escolar de uma dada escola que também desenvolve os programas; como também com uma coordenadora que atuou nos programas e no momento exerce outra função na rede municipal. Neste último caso, percebeu-se pela pesquisadora a relevância dos dados obtidos na entrevista para integrar os

dados empíricos deste estudo de caso, tendo em vista a respondente ter atuado na função de coordenadora dos programas de correção de fluxo no período de 2009 a 2016, trazendo contribuições importantes em torno desse contexto da distorção idade-ano.

Além da situação apresentada anteriormente, outra adequação foi necessária na condução da pesquisa. Trata-se da não aplicação de entrevista com o gestor atual da escola D por ter sido lotado recentemente na escola, em período posterior ao intervalo de tempo escolhido para essa investigação. Nesse caso, optou-se por conduzir a entrevista com um respondente que atuou como gestora nesta escola no período elencado para este estudo, e que atualmente exerce nessa mesma escola a função de coordenadora pedagógica.

Seguimos, então, com a transcrição das entrevistas e organização dos dados, relacionando-os com os eixos teóricos, para que fosse possível análise e interpretação dos achados da pesquisa. Após detalhamento dos aspectos metodológicos relacionados à técnica para coleta de informações adotados nesta pesquisa, tecemos algumas análises acerca do que foi revelado nos dados empíricos obtidos nas entrevistas, tanto no contexto das escolas pesquisadas, à luz do olhar dos gestores escolares, como na perspectiva dos coordenadores municipais que acompanham ou acompanharam a execução dos programas de correção de fluxo, que cuidam do atendimento do público de distorção na rede municipal de Teresina.

O terceiro capítulo de nossa pesquisa será dedicado ao PAE, a partir dos dados produzidos e analisados da pesquisa que foram discutidos no segundo capítulo deste estudo de caso. Nesse contexto, o capítulo 3 tem o intuito de trazer proposições para a gestão pública da rede municipal escolar e demais atores envolvidos no enfrentamento da distorção idade-ano no contexto do ensino fundamental da rede municipal de Teresina (PI).

Após a apresentação do percurso metodológico acerca do presente estudo, na seção seguinte será discutido como alguns dos principais atores envolvidos no enfrentamento do problema da defasagem escolar se posicionaram frente às entrevistas sobre a distorção idade-ano no universo escolar em que atuam e da rede municipal como um todo. Durante as entrevistas, os atores entrevistados puderam expressar suas opiniões sobre a distorção idade-ano em seus espaços de atuação e o que representa para eles a implementação dos programas, mediando pela parceria entre a gestão pública e o IAS, no enfrentamento do problema.

2.4 A distorção idade-ano na rede municipal de Teresina: visão de atores envolvidos na implementação dos programas de correção de fluxo

Com o objetivo de identificar os fatores que contribuíram para a permanência da distorção idade-ano na rede municipal de Teresina e verificar o papel dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” para o enfrentamento dessa distorção, no contexto de quatro escolas, optou-se como sujeitos entrevistados: quatro gestores das escolas elencadas para este estudo e dois coordenadores dos programas de correção de fluxo da rede de ensino.

Nas entrevistas, os atores puderam dimensionar a presença dos programas de correção de fluxo no rol do problema da distorção idade-ano nas escolas da rede municipal, ressaltando seus pontos de vistas sobre potencialidades e possíveis limites, levando em conta seus contextos de atuação; e foram levados a expressar como veem a distorção idade-ano e suas variáveis no âmbito escolar; sobre as ações realizadas para atenuar o problema, com identificação das potencialidades e dificuldades ainda existentes em torno dos desafios ainda existentes. Todos os atores que colaboraram com o presente estudo foram entrevistados no ano de 2018 e responderam a perguntas, cujos roteiros estão contidos nos apêndices A e B desta dissertação. A seguir, nas duas subseções são apresentadas as análises sobre como se posicionaram os atores diante da entrevista e o que foi percebido a partir dela.

2.4.1 Parceria entre esfera pública e o setor privado, mediada pelos programas de correção de fluxo no combate à distorção idade-ano: o que dizem os coordenadores e os diretores escolares

Como ressaltado no Capítulo 1, na rede municipal de Teresina (PI), os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” são frutos de pacto entre o poder público municipal e iniciativa privada conduzida pelo IAS, que constitui objeto desta subseção sob a percepção da coordenação dos programas e gestão escolar. Essa parceria, mediada pelos programas de aceleração, teve implantação no ano de 2001, ano este em que o problema da distorção idade-ano nas escolas do referido município estava bastante alarmante.

Na entrevista, como já mencionado, foram convidados atores da coordenação municipal dos programas de correção de fluxo, representantes do poder público que colaboram junto ao IAS com o gerenciamento dos programas na rede municipal, uma delas aqui denominada C1 atuou nesses programas no período de 2009 a 2016, enquanto a outra

coordenadora, doravante C2, continua desenvolvendo essa função desde o ano de 2007, tempo significativo para conhecimento desses programas.

Os gestores escolares também foram convidados a dar voz sobre essa parceria direcionada para colaborar com o enfrentamento da defasagem escolar. Acredita-se que eles têm muitas contribuições no universo escolar, inclusive com suas reflexões sobre os programas e projetos que devem administrar, uma vez que, são estes, juntamente com os demais atores das escolas, que estão diretamente envolvidos com o contexto real, com todas as suas peculiaridades, em que as políticas educacionais acontecem.

Destarte, na busca de contextualizar a parceria entre as esferas público-privada, mediada pelos programas de aceleração, as coordenadoras entrevistadas relataram que resultou de uma decisão política do gestor municipal para beneficiar a rede de ensino com programas que já trazem toda uma sistematização e assessoramento, prontos a serem implementados com vistas ao atendimento e correção de fluxo de estudantes em situação de distorção; o que, em contrapartida, recai para a esfera pública o dever de oferecer os resultados eficazes esperados pelo Instituto.

Esse convênio com os setores privados marca a nova estrutura na gestão educacional que, a partir da década de 1990, ganhou força nas reformas educacionais que trouxeram mudanças nos processos de regulação social, resultando segundo Luz (2011, p. 439) em “novos ajustes na legitimidade do espaço educacional, com abertura para atuação de diferentes atores, dentre os quais o empresariado com grande expressão nas políticas públicas educacionais, sem com isso descaracterizar o controle por parte do Estado”. Essa ideia de preservar o papel do poder público na governabilidade das questões educacionais, mesmo com a participação de outros atores nesse processo de gestão, pode ser verificada na fala de um dos coordenadores: “é uma responsabilidade do gestor público, procurar a solução para o problema, que no nosso caso é a distorção entre as séries. Para o instituto, a vontade é trabalhar com parceiros que deem bons resultados para o Instituto” (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

É válido destacar que ao mesmo tempo em que o IAS é reconhecido pelas coordenadoras como um órgão que não visa lucros, afirmam, por outro lado, que o mesmo “sobrevive de parcerias” com outras empresas e instituições, como é o caso da parceria com a Fundação Volkswagen que, segundo as coordenadoras, passou a assumir todo o custo do material utilizado com os programas, o que antes esteve a cargo da própria Semec, que por um tempo custeou os livros e a contratação de empresas terceirizadas validadas pelo Instituto para executar as tarefas inerentes aos seus técnicos.

Tais colocações confirmam o entendimento de que com a abertura do setor privado nas políticas educacionais, as organizações empresariais na forma de centros, institutos e fundações, embora se apresentem como organizações sem finalidade lucrativa, atuam no que Luz (2011) denomina “associativismo empresarial”, em que obtêm lucro de maneira indireta ajudando outras empresas, por meio, por exemplo, da mobilização do conhecimento e divulgação de imagem.

Ainda dentro do contexto dessas parcerias, de forma a direcionar a atenção aos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, formulados pelo IAS, os gestores demonstraram na entrevista propriedade quanto ao conhecimento dos programas em relação a seus objetivos e metodologia, destacando dentro de suas principais características: uma rotina estruturada e o trabalho voltado para elevação da autoestima dos estudantes em situação de distorção. Sousa (1999) trata tais aspectos como os principais elementos desses programas, aliados a um bom suporte técnico-pedagógico para que os estudantes superem o problema da defasagem escolar, com condições de retornar à turma regular e dar continuidade aos desafios de aprendizagem.

Os programas de correção de fluxo ofertados pelo IAS não apresentam requisitos mirabolantes destoantes do que o poder público poderia oferecer, como os presentes em outros bons suportes de orientação, capazes de proporcionar a ampliação de possibilidades para os alunos em situação de defasagem escolar. Assim, dentre os elementos diferenciais oferecidos nesses programas, Sousa destaca:

- Metodologia de ensino que considere a realidade do aluno.
- Capacitação em serviço para o professor das classes de aceleração facilitando o processo de reflexão-ação.
- Apoio das coordenações pedagógicas, garantindo segurança às atividades do professor em sala de aula.
- Material pedagógico de boa qualidade, coerente com a proposta do programa.
- Número menor de alunos em sala de aula.
- Avaliação contínua do aluno e do processo de docência, enfatizando os acertos e não os erros.
- Ênfase no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva do aluno, na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia e nas suas possibilidades de aprender (SOUSA, 1999, p. 86).

As coordenadoras, ao serem indagadas sobre o conhecimento que têm de possíveis modificações ocorridas nos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” desde sua formulação inicial, no contexto da Rede Pública Municipal de Teresina, explicam que após esse longo período de implementação desses programas houve uma mudança na

edição do material utilizado e proposta por volta de 2009 e 2010, a partir de necessidade observada frente ao contexto de novas exigências.

Contudo, considerando que o material didático constituiu um dos principais elementos que compõem a implementação desses programas, somente uma atualização em sua edição, embora não ressaltado como aspecto negativo preponderante pelas coordenadoras, parece indicar mudança incipiente na (re)formulação desses programas de modo que atenda às necessidades e anseios emergentes da educação, no contexto dos desafios relacionados à defasagem escolar, a não ser que o suporte técnico-pedagógico mediado pelos encontros formativos deem conta dessa reformulação junto a uma prática docente diferenciada. Sousa (1999) explica que estes programas de aceleração associam a superação da defasagem a um material didático condizente com a necessidade do estudante marcado pelo cenário de repetência e exclusão, a uma atitude positiva do docente responsável por essas turmas e suporte técnico-pedagógico adequado.

Schwantz e Rodrigues (2017), ao investigarem as intervenções realizadas pelo PAB do IAS no ensino de aceleração destinado aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, lançam críticas aos programas de aceleração da aprendizagem oferecidos pelas organizações privadas no combate à distorção idade-ano por partirem do pressuposto de que o formato único de suas diretrizes, envolvendo uma concepção tradicional, é incipiente ao atendimento das peculiaridades diversas nas escolas das redes públicas de ensino.

Para os referidos autores, os programas como PAB funcionam como “pacotes educacionais” pouco eficientes no impacto oferecido ao resgate do papel docente como “cientista da educação” e nos espaços propositores à autonomia no processo de ensino-aprendizagem, frente ao cenário cultural tão diverso, com suas singularidades, aspectos estes não evidenciados no discurso de atuação do PAB entre os contextos escolares atingidos.

Outro aspecto chama atenção ao analisar a percepção dos entrevistados de como os atores da escola participam da formulação e/ou implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Sobre esse aspecto, ambas as coordenadoras afirmam, como mostra o recorte a seguir, não haver permissão para mudanças na formulação inicial dos programas e em sua implementação, que deve ter de ser rigorosamente seguida conforme seu desenho. Uma das coordenadoras, porém, fez apenas uma ressalva, de que somente é possível ampliação de ações caso tenha sido garantida a aplicação do material conforme planejado.

Não, vem tudo pronto. Há abertura, mas a orientação é que o programa seja aplicado de acordo com o material (C1. Entrevista realizada em março de 2018).

Não, eles não têm abertura para modificar a organização curricular do programa e nem as atividades de sala de aula, que já estão todas sistematizadas no livro. (...) A escola não interfere (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Ao trazer essa discussão para os atores elencados que estão em contato direto com o contexto escolar, no caso os gestores escolares, estes explicaram que a rotina definida nos programas de correção de fluxo está sendo seguida conforme as orientações formativas, sendo que a maioria dos respondentes afirmou também que em suas escolas são direcionadas outras ações no processo de implementação dos programas de correção de fluxo, geralmente executadas após o cumprimento da rotina orientada em suas diretrizes definidas na formulação. Salvo o gestor da escola D, que relatou atender rigorosamente às diretrizes dos programas em sua escola, talvez por receio em descumprir suas orientações, reforçadas pela coordenação dos programas.

[...] o programa é cronometrado, mas mesmo diante dessa rotina do programa, o professor leva outras atividades, formula projetos de leitura pra trabalhar com os alunos, tem gincanas...Então, motivar esses alunos, não é chegar e seguir uma rotina; ele (professor) precisa ter aquela conversa, vídeo...Ele sempre implementa outras ações além do programa para que o alunos não abandonem o programa (Gestor escola A. Entrevista realizada em março de 2018).

[...] eles (professores) têm todo um acompanhamento do próprio programa [...] e eles também vêm no horário pedagógico deles à tarde, vêm fazer reforço com os meninos, e é um dia...2 horas (Gestor escola B. Entrevista realizada em março de 2018).

[...] No caso a rotina é seguida porque a gente sabe que o programa só tem condições de funcionar bem se a rotina for seguida à risca. Mas a gente apoia a implementação, a suplementação de outras atividades que complementem aquela rotina, não que alterem (Gestor escola C. Entrevista realizada em março de 2018).

Desse modo, mesmo reconhecendo a importância da necessidade de diretrizes bem definidas e direcionadas para guiar a implementação dos programas, com exceção de um dos gestores escolares, os demais entenderam ser possível e necessário a introdução de modificações em suas rotinas pedagógicas para dar conta das necessidades do cotidiano e assim o fizeram. É nesse contexto de atuação que deve haver o reconhecimento de que a ação

dos implementadores que estão diretamente envolvidos com a realidade educacional é importante e necessária no melhor desenvolvimento das políticas públicas.

Pode-se constatar, portanto, que essas práticas complementares implementadas representam uma participação dos “burocratas de nível de rua” na formulação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, resultado do seu poder de “discricionariedade” frente às necessidades que vão surgindo no contexto da implementação. Sobre esse aspecto, mesmo se tratando de programas e não de políticas públicas propriamente ditas, são válidas as considerações de Lotta (2012, p. 2) quando afirma que “muitas vezes as políticas públicas são permeadas por conflitos e decisões vagas”, dando abertura, segundo a autora, para que os implementadores tomem decisões diante das próprias nas circunstâncias de atuação.

Apoiados nessa vertente, mais do que entender as peculiaridades locais onde são direcionadas as políticas educacionais, compreende-se que é preciso conhecer as representações existentes entre os atores que estão diretamente envolvidos no contexto em que acontecem, pois mesmo constituindo políticas ou programas em caráter *top down*, estes atores deixam suas marcas, tomando decisões importantes na sua implementação.

A autora explica que o contexto de atuação dos “burocratas de nível de rua” é marcado por interações profissionais que têm impacto e influência direta sobre sua capacidade de ação em meio à implementação de políticas públicas, ou seja, ao seu poder de discricionariedade (LOTTA, 2012).

Ao explicarem sobre em que momento as diretrizes dos programas chegam às escolas atendidas e por intermédio de quais atores, as coordenadoras disseram que isso acontece a partir do contato inicial da equipe de coordenação para apresentação dos programas na capacitação inicial e continuada para os professores que atuam diretamente nas turmas de correção de fluxo; também mediante reunião com diretores para o repasse de informações; e por meio das mediadoras, que têm o contato direto e periódico com as escolas, no processo de monitoramento da implementação dos programas nas turmas de aceleração.

A esse respeito, entre os gestores escolares, por sua vez, dois afirmam tomar conhecimento dos programas por meio de iniciativa pessoal na busca do conhecimento. Três dos gestores também citam que esse conhecimento chega à escola pelos próprios professores que atuam nos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” e pelas informações trazidas nos encontros formativos.

Quanto a essas reuniões específicas dos diretores escolares das quais as coordenadoras afirmam existir, os gestores divergem em suas respostas, demonstrando possível descontinuidade ou agenda imprecisa de reuniões voltadas para gestor escolar. Dois dos

respondentes sinalizaram que há uma reunião anual conduzida pelos técnicos do Instituto, que segundo o gestor da escola B não ocorreu em 2018. O gestor da escola C afirmou não ter acontecido desde o exercício de sua gestão, já o gestor da escola D afirmou tomar conhecimento por meio de uma conversa individual com a coordenação da Semec.

A partir das falas pode-se inferir que o principal agente de mudança nos programas é o professor da turma de aceleração, uma vez que ele constitui o mediador principal entre as propostas do IAS e a escola, mediada pela capacitação inicial que recebe, e na continuidade formativa recebida, como ressaltado pelas coordenadoras dos programas. O diretor escolar, por sua vez, parece receber informações mais gerais, em momentos imprecisos evidenciados pelos divergentes posicionamentos da gestão, não observado nas intencionalidades formativas como destacam essa vivência repassada aos professores. Indica, portanto, possível inexistência ou incipiente mobilização formativa dos gestores escolares, por parte do IAS, direcionada para a resolução do problema da distorção em sua raiz, no tocante aos aspectos que possam estar gerando ou alimentando o surgimento da defasagem escolar. A esse respeito, corrobora-se:

Percebe-se, de acordo com as pesquisas mencionadas, que o isolamento de programas de aceleração da aprendizagem dentro das escolas tem contribuído para a exclusão dos estudantes que frequentam as turmas especiais. Essa prática acaba dificultando o processo de inclusão e de ações globais em que a escola seja a propositora da cidadania de seus discentes (SCHWANTZ; RODRIGUES, 2017, p. 36).

A partir das considerações destes autores, ao assumirem espaços de atuação de forma isolada no contexto escolar, os programas se distanciam do princípio de inclusão escolar, preceito presente nas diretrizes que norteiam abordada no Capítulo 1 desta pesquisa.

Ao serem questionados sobre como os demais atores da comunidade escolar têm conhecimento sobre os programas de correção de fluxo, as duas coordenadoras afirmam ser este o papel do gestor escolar. Uma delas parece estar convicta de que todos os gestores escolares da rede municipal mobilizam a comunidade escolar para o conhecimento dos programas nas escolas, quando afirma:

Acontece que quando a escola vai formar turma, ela reúne os pais. (...) O gestor se encarrega de mobilizar toda a comunidade da escola, falar do programa, divulgar o programa, falar da importância do programa, não só para os alunos, mas como resultado da escola, automaticamente o programa se encarrega disso, do desempenho dos alunos. Isso ele socializa (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Por outro lado, essa convicção não foi verificada no relato da outra coordenadora, afirmando que em algumas escolas acontece de maneira satisfatória e em outras não, exigindo neste caso a presença do mediador dos programas, que passa assumir o papel do gestor na sensibilização da comunidade, como pode ser evidenciado:

Na verdade, fica dependendo do diretor. [...] Mas não temos uma garantia de como esse programa é percebido pelos demais atores na escola. A gente conta bem mais com as mediadoras, porque quando a gente observa que tá tendo alguma fragilidade, a gente provoca a escola, fazendo reuniões com os pais, e a mediadora vai falar e ela acaba, às vezes, sensibilizando diretamente a comunidade envolvendo os alunos que são atendidos. A gente tem casos de a escola ter o programa a sala do lado não sabe nem o que é o programa (C1. Entrevista realizada em março de 2018).

Ainda em relação à forma como o conhecimento sobre os programas de correção de fluxo chegam aos demais atores da comunidade escolar, os gestores entrevistados convergem em suas respostas quando citam a realização de reunião com pais dos estudantes destinados às turmas de aceleração para apresentação dos programas. Os gestores das escolas A, B e D também afirmam disseminar aos demais docentes das turmas regulares sobre os programas que acontecem nas turmas de aceleração. Apesar de essa ação revelar uma possível preocupação da gestão em interligar os programas aos demais atores do contexto escolar, corrobora a análise de Sousa (1999), sobre os programas de aceleração em relação a certo isolamento dessas turmas no interior da escola.

Os professores das classes regulares pouco conhecem a respeito das classes de aceleração. Mesmo quando se dizem informados, indicam que tomaram conhecimento por interesse pessoal, pois não existe na escola um processo sistemático de discussão da questão. Como se a escola, reconhecendo que falhou, agora escondesse os indícios de seu fracasso e de seu descompromisso (SOUSA, 1999, p. 90).

Tal constatação pode ser extraída pela fala de uma das coordenadoras que afirma: “A gente tem casos de a escola ter o programa a sala do lado não sabe nem o que é o programa” (C1. Entrevista realizada em março de 2018). Esse relato diverge de uma das diretrizes presentes na coleção do programa “Acelera Brasil”, detalhado no Capítulo 1 desta dissertação, em que Lucena et al (2009) trata os programas de correção de fluxo como políticas públicas formadas por ações não isoladas, sobretudo porque do contrário não veem perspectiva de mudança na realidade da educação de um país.

Entretanto, pode-se questionar até que ponto a ação gestora está de fato voltada para imersão inclusiva destas turmas de aceleração nas demais práticas da escola, envolvendo integralmente os demais atores do contexto educativo ou se trata de ação pontual, com sustentação suficiente capaz de impedir o isolamento destas turmas na escola como um todo. Nessa perspectiva, Sousa (1999) ressalta que para desempenhar sua função, é necessário que a escola compreenda bem a distinção entre as contradições existentes que excluem e as práticas educativas de fato inclusivas.

A respeito das expectativas criadas na escola em relação aos programas, os gestores escolares demonstram em suas respostas boas expectativas naqueles como uma solução para a correção da defasagem escolar. Conforme seus depoimentos que seguem, os gestores B e C chegam a citar vantagens e benefícios que as turmas de aceleração podem oferecer para os estudantes que estão com distorção que nas turmas regulares eles reconhecem não oferecer, como a quantidade pequena de alunos atendidos por turma, “resgate” do que não conseguiu aprender e de sua “dignidade”.

Da distorção, eu enquanto gestora, a minha expectativa é que no decorrer de aqui há uns 2, 3 anos não tenha mais. [...] Então, assim, eles participam ativamente desse processo, conhecem os programas, sabem qual a potencialidade de cada um, tanto do “Se Liga” quanto do “Acelera” (Gestor da escola A. Entrevista realizada em março de 2018).

Eu vejo assim, como uma possibilidade, uma chance que o aluno tem também, até porque a turma é bem menor, é bem melhor “pro” professor trabalhar. [...] Acho que eles (professores) veem por esse lado, de uma maneira positiva, de tentar resgatar o que o aluno não conseguiu nos demais anos anteriores (Gestor da escola B. Entrevista realizada em março de 2018).

o programa é sim importante pra esse processo, pra aquele aluno que não foi alfabetizado na sua idade correta. [...] A gente passou a entender que o programa, na verdade, devolve a dignidade do aluno, porque ele tá num grupo que eles conversam a mesma língua, que é a língua de quem está aprendendo. Na linguagem de quem não aprendeu por algum motivo, que naquele momento não vai interessar, mas que naquele momento ele vai ter uma segunda oportunidade e que ele vai ter um professor que entende aquele problema dele, que está preparado pra entender o problema dele, diferente da turma regular que tem certa pressão pra apresentar boas notas, um resultado positivo (Gestor da escola C. Entrevista realizada em março de 2018).

Por outro lado, essa compreensão diverge em certo ponto do entendimento apresentado pelo gestor da escola D, que ao tempo em que reconhece a importância dos programas no resgate da autoestima de crianças e jovens atendidos, afirma que em sua escola os demais atores esperam maior rigor avaliativo desses programas para que os alunos

avançassem mais na aprendizagem ao retornar para turma regular, aspecto não observado pelo corpo docente:

Pois é, a expectativa é que o menino avance, “né”? E, infelizmente ainda eles não avançam dentro do esperado. [...] Sim, os professores, e há ainda até muitas críticas porque os meninos vão ao 4º ano sem saber de nada, porque eles passaram pelo “Se Liga”, eles passaram pelo “Acelera”, mas mesmo assim eles não conseguiam evoluir. [...] a avaliação do programa deveria ser um pouco mais rígida, e não só achar que o menino, só porque tá lendo a frase ele já tá apto pra ir pro 4º ano, porque lá não retém, ele vai pro 5º. [...] eu acho que ele deve sim ir, não porque eu queria aprovação não, mas por conta daquela questão da autoestima da criança, do adolescente, que ele não é mais criança, é adolescente (Gestor da escola D. Entrevista realizada em março de 2018).

Nesse entorno, entende-se com Sousa (1999) que:

[...] alunos submetidos a processos de exclusão e que apresentam uma imagem negativa de si tendem a melhorar o rendimento escolar e desenvolver visões mais positivas a respeito das próprias possibilidades, quando seu desempenho escolar é valorizado com processos de ensino adequado. Porém, a consequência ainda mais lamentável desta obviedade é que ter sido excluído por reprovação, evasão, ou falta de acesso, e, por tais motivos, vivenciar histórias de fracasso escolar, desencadeia no aluno marcas profundas que o deixam sempre em desvantagem, quando comparado aos que não sofreram as agruras do fracasso escolar, por mais que as classes de recuperação possibilitem desfazer tais marcas (SOUSA, 1999, p. 85).

De modo geral, os gestores escolares entrevistados convergem com as ideias apresentadas por Sousa (1999) sobre o reflexo proporcionado pela criação de expectativas positivas somadas ao resgate da autoestima nestes estudantes, na superação da defasagem escolar. Contudo, a exigência de “maior rigor avaliativo” apontado pelo gestor D demonstra que de maneira contraditória ainda há por parte de atores escolares o interesse de que estes alunos permaneçam por maior tempo nas turmas de aceleração, aspecto evidenciado também entre as análises de Sousa (1999) sobre a reação não tão satisfatória ainda presente entre professores ao receberem alunos egressos de programas de aceleração, em vez de darem continuidade no incentivo e motivação destes estudantes de modo a compensar as “marcas” negativas deixadas anteriormente pelo fracasso escolar.

Agora sobre os limites e possibilidades existentes nos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” nas escolas que estão há 16 anos oferecendo turmas de aceleração, e ainda assim continuam com o problema de distorção idade-ano. Uma das

coordenadoras dos programas destaca como limite a abrangência do atendimento, uma vez que, estes programas não conseguem atingir todas as escolas, devido à exigência do IAS do limite mínimo e máximo de estudantes por turma. Assim, como há diluição desse público com defasagem em toda a rede de ensino, torna-se difícil contemplar todas as escolas, motivo este que pode ter contribuído, segundo ela, com a permanência de escolas com problemas de distorção, devido ao atendimento parcial na Rede de Ensino do Município.

[...] Por isso que existe essa variável de porque as escolas têm esse período de atendimento, hora sim, hora não. [...] a Semec tem um índice de distorção do 1º ao 9º ano, só que a gente faz um corte. Como a gente só atende do 1º ao 5º, então eles limitam. Por isso, que nossa meta de atendimento nos últimos anos tem sido nesse patamar, de até 50%. E de lá a gente cai, pra 40, pra 30, mas sempre o Instituto considerando a gente, com o índice de metas, dentro dessas possibilidades e da realidade da gente (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Ainda acerca dos limites apresentados, a outra coordenadora ressalta, por sua vez, o problema das “torneiras” continuarem abertas, ou seja, da distorção idade-ano continuar sendo produzida na escola com sua gênese ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Explica que além do problema de o fluxo exigir a qualidade na implementação dos programas, é necessário mudanças na escola em sua totalidade.

Eu acho que o fato dessas escolas continuarem com esses programas tem a ver com a questão das “torneiras” dos primeiros anos do ensino fundamental estarem abertas; e não diretamente aos programas, pois, conhecendo o histórico dessas escolas, mudanças na gestão e conflitos internos podem ter contribuído para elas terem deixado de olhar não só para os programas, mas também para a escola como um todo. E, uma vez implementando o programa, garantir uma execução com qualidade (C1. Entrevista realizada em março de 2018).

Nota-se que, pelo tempo de atuação, as coordenadoras perceberam limitações distintas envolvendo a relação aos programas e a problemática da continuidade da distorção em algumas escolas. Limitação esta, ao que parece, sem resolutividade no primeiro caso, que aborda o problema de atendimento frente à abrangência, por não se tratar de foco do Instituto; e no segundo caso, sobre a questão do enfrentamento do problema em sua raiz, evitando a abertura das “torneiras” parece, por sua vez, ser apresentado como responsabilidade das escolas. Tais proposições direcionam o olhar para o que diz Pina:

Os organismos empresariais desconsideram os impactos extraescolares no desempenho dos alunos e atribuem, ao trabalho educativo, toda a culpa pelo

“fracasso escolar” porque, assim, formam uma base ideológica de sustentação para controlar a atividade desenvolvida pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sob o argumento de que suas proposições melhoram a “qualidade” da educação escolar. Além disso, essa estratégia de convencimento omite os impactos da pobreza no desempenho dos estudantes. Dada a tentativa burguesa de aliviá-la, ao invés de superá-la, na atual fase das relações sociais de dominação, torna-se compreensível o interesse em omitir seus efeitos na escolarização dos alunos, pois a classe empresarial não quer evidenciar um problema que não está disposta a resolver (PINA, 2016, p. 215).

Nesse entorno, o autor enfatiza que os propósitos das iniciativas privadas nas políticas educacionais em torno do fracasso escolar são específicos com interesse bem definidos, cujos interesses distanciam-se do enfrentamento do problema de forma mais ampla.

Não obstante, como possibilidades dos programas, os diretores se manifestam a favor dos programas no combate à distorção, associando o reflexo de sua estrutura sistematizada à qualidade do atendimento, fazendo estudantes antes desacreditados a despertarem para a aprendizagem. Um dos gestores destaca que além dos programas constituírem estratégia positiva e necessária em prol do atendimento de demandas advindas de outras escolas, a escola deve ser repensada de forma holística para a superação do problema da distorção idade-ano quando (re)produzida internamente.

Mesmo apontando suas possibilidades, os gestores percebem com olhares diversos os limites existentes entre os programas de aceleração como a própria continuidade da distorção a despeito dos programas, no qual um dos gestores afirma que estes não dão conta de evitar o surgimento do problema. Outro aspecto citado trata da lotação de professores estagiários em vez de efetivos nas turmas de aceleração, o que tem relação com o outro limite citado relacionado ao descompromisso docente.

Assim, é válido também destacar dentre os limites, a fala de um dos gestores sobre a não aceitação nos programas de estudantes com deficiência em situação de defasagem, aliado ao tempo curto de permanência desses alunos nos programas antes de retornar para turmas regulares, que segundo o mesmo gestor deveria ser maior. O entendimento desse gestor converge com o que Sousa (1999) diz sobre professores de classes regulares, quando recebem os egressos do programa de aceleração e dizem conhecer o programa, descrevem-no ser uma oportunidade para estes estudantes, reconhecem seus benefícios e ironicamente sugerem que eles continuem em classes de aceleração por mais tempo.

Dessa forma, para os gestores que os programas de aceleração da aprendizagem, efetivamente, possibilitam aos alunos melhorias de suas aprendizagens, especialmente acerca de uma visão mais otimista de si mesmos. Por outro lado, vale também assinalar que o que os

programas oferecem como possibilidade poderia ser proporcionada regularmente no contexto escolar como um todo, para todos os alunos, como medida preventiva, de modo a se evitar novas exclusões.

O Relatório da Avaliação do Programa de Classes de Aceleração, realizado pelo PED/PUCSP nos aponta que:

é preciso considerar os limites da escola para atender a todas as necessidades dos alunos, em função dos diversos agravos sociais e familiares que sofrem e da inexistência de políticas sociais que possam contemplar todos esses agravos. Além disso, há de se levar em conta que, em apenas um ano, seria muito difícil superar deficiências que se acumulam há anos e que estão muito além do âmbito escolar... As ações realizadas na escola jamais poderiam abarcar todas elas. Por isso, um projeto desse porte deveria incluir também medidas de médio e longo prazo, que ajudassem a manter as transformações e os resultados positivos alcançados (PED/PUCSP, 1998, apud SOUSA, 1999, p. 93).

Em consonância com o que foi declarado pelo relatório PED/PUCSP, fica evidente a necessidade de políticas mais abrangentes e de ações globais envolvendo toda a escola no processo de integração de todos os alunos em processo de ensino regular, de modo a proporcionar sustentabilidade das ações implementadas, como as proporcionadas pelos programas de correção de fluxo.

As coordenadoras quando questionadas sobre como veem às expectativas da gestão pública municipal da parceria firmada com o IAS, mediada pelos programas de aceleração, em relação à qualidade da educação pública oferecida em Teresina/PI, assim se manifestam:

Desde quando os programas surgiram se falava que vieram para acabar. Quanto melhores forem, mais cedo acabam, mas nunca acabaram. A expectativa é que a parceria permaneça, embora tenhamos conhecimento de que o último contrato realizado acaba em 2018 (C1. Entrevista realizada em março de 2018).

Olha, eu penso que lá no índice da escola, depois de ser realizado todo um trabalho com o objetivo de melhorar a qualidade acadêmica do aluno, a qualidade do ensino, o índice de aprendizagem... Então a escola não se sente confortável, tendo alunos que não têm sucesso, independente dos fatores, internos ou externos. Então, isso incomoda a escola. Então, quando vem o programa pra atender essa clientela, com perspectiva de sucesso de avanço. Então, isso gera, em todos os aspectos da escola, uma situação de melhoria da qualidade de ensino (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Ao tratar da qualidade da educação pública, as coordenadoras se manifestam a favor dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, com expectativas

favoráveis à sua continuidade de implementação nas escolas municipais, mesmo que suas metas traçadas na rede municipal não tenham sido alcançadas.

Importante perceber na fala do coordenador C2 que a qualidade está atrelada ao “sucesso de avanço” dos estudantes atendidos nos programas, oferecendo conforto às escolas pela existência de programas eficazes no atendimento desse público de distorção, independentemente dos fatores que desencadearam o problema que levaram este cenário presente na escola. Já a outra entrevistada faz uma reflexão sobre o alcance do objetivo dos programas, que segundo ela, o seu papel na rede municipal em 2018 parece que será cumprido, mas que espera a permanência dessa parceria. Esse entendimento pode estar associado à base ideológica dessas organizações que no entendimento de Luz (2011, p. 447) vêm “assumindo uma racionalidade pautada na eficácia, na eficiência e na gestão descentralizada, para que os meios cheguem aos fins a partir de determinados resultados alcançados, conforme metas anteriormente traçadas”.

Os gestores reconhecem que a parceria público-privada funciona bem e é vista de forma positiva, porque possibilita o atendimento das necessidades da escola quando precisar corrigir o fluxo. Contudo, só o reconhecimento dos benefícios desses programas para a correção de fluxo não é o suficiente para o alcance mais amplo da educação pública inclusiva. Percebe-se que os programas de aceleração resgatam nos estudantes “sonhos” que já não existiam, dando nova oportunidade na continuidade da vida escolar, mesmo que a aprendizagem não ganhe, por vezes, as mesmas proporções de que poderia ter se não tivessem passado por processos anteriores de exclusão nas diversas formas.

Ao mesmo tempo, a escola deve entender os limites de tais programas para o enfrentamento do problema da distorção idade-ano em médio e longo prazo, ampliando seu olhar crítico para si, sobre os processos de exclusão e inclusão escolar que se dão no cotidiano, de modo a criar condições no direcionamento da superação dos fatores geradores do problema. Ou seja, “o programa terá que ser compreendido em um contexto mais amplo, que permita apreender a realidade da escola e das condições às quais os professores, também eles, estão sujeitos, em sua relação contraditória com a sociedade” (SOUSA, 1999, p. 92).

Uma vez apresentados os prós e contras dos programas de aceleração mediados pela parceria público-privada, identificados pelos gestores escolares e coordenadoras dos programas; serão analisadas na próxima subseção as observações destes atores sobre a distorção idade-ano de maneira mais ampla na busca de entendimento sobre como esse problema e suas variáveis são percebidos no âmbito escolar; e conhecer ações realizadas para atenuar o problema, de maneira focalizada ou abrangente, com a identificação das

potencialidades e dificuldades existentes na gestão deste problema, dimensionando a presença dos programas de correção de fluxo no entorno dessas ações.

2.4.2 A distorção idade-ano sob o olhar dos gestores escolares e coordenadores dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”

Entende-se como necessário o conhecimento de cada contexto escolar cujas práticas são norteadas pelos diferentes sujeitos, sejam essas excludentes ou não, de modo a possibilitar melhor compreensão das ações desempenhadas por eles nos espaços escolares (SOUSA, 1999). A partir desse entendimento, parece ser possível refletir melhor sobre que ações podem direcionar à superação de alguns entraves educacionais existentes, ou pelo menos atenuá-los, propositivas ao alcance da qualidade da educação pública oferecida.

Assim, como a distorção idade-ano constitui um desses entraves, objeto de interesse do presente estudo, esse tópico destina-se à compreensão de seus possíveis condicionantes e de como são percebidos por seus atores do âmbito escolar, a partir do olhar dos gestores e coordenadoras entrevistados. Essa busca analítica estende-se com análise da percepção dos respondentes acerca dos esforços realizados para o enfrentamento do problema de maneira focalizada e abrangente, com identificação dos limites e possibilidades percebidos nas ações, incluindo a atuação dos programas de correção de fluxo.

Sobre elementos associados à defasagem escolar ou distorção idade-ano, são destacados pela maioria dos respondentes a repetência e evasão escolar, ligados ao problema da não alfabetização, como pode ser verificado na fala deste gestor escolar:

É exatamente a retenção, a reprovação, o número de alunos do que chegam ao 3º ano sem estarem alfabetizados [...] E a reprovação, a retenção dentro da própria escola (Gestor da escola D. Entrevista realizada em março de 2018).

Dentre as variáveis elencadas, a continuidade da repetência como condicionante à distorção parece representar ainda em alguns contextos escolares como uma cultura de naturalização, que mascara os efeitos perversos à exclusão educacional e reprodução das desigualdades de oportunidade, como esclarecem Tavares Júnior e Simeão (2016), quando tratam a repetência como uma:

cultura escolar que não só naturaliza, mas valoriza a repetência, e acrescentam: nossa estrutura de formação de professores e nossa tradição acadêmica acabam por reproduzir este funcionamento, ainda sob o

argumento da responsabilização, ou culpabilização, externa (pobreza, famílias, políticas, sistema...) (TAVARES JÚNIOR; SIMEÃO, 2016, p. 96).

É válido ressaltar que, conforme a maioria dos entrevistados fica explícito nas falas que a repetência é desencadeada por consequências da não consolidação da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, relacionados especialmente as reprovações ao final do ciclo de alfabetização, que foi regulamentada como meio de induzir a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes na idade recomendada pelas redes de ensino público, conforme discutido na seção 1 deste capítulo.

Diante o recorrente problema da não consolidação da alfabetização ainda nos primeiros anos do ensino fundamental e, por conseguinte, da repetência e defasagem escolar desencadeadas nos anos subsequentes, parece evidente que não só a política de ciclos não vem conseguindo atingir sua finalidade maior, mas que se fazem necessárias outras políticas públicas que possam subsidiar o fomento de uma educação básica de qualidade com garantia mais equânime da alfabetização na idade recomendada, que sejam capazes de reverter de forma mais significativa o problema da distorção idade-ano.

É como explica uma das coordenadoras dos programas, que esse problema “vai aparecer no fim do primeiro ciclo, geralmente lá no 3º ano, aqui na nossa rede especificamente por conta da questão do ciclo, mas isso tem a ver com as habilidades não adquiridas pelo aluno nos primeiros anos do ensino fundamental.” Esse entendimento é compartilhado por Gomes (2005, p. 12) quando explica que a repetência enquanto “um dos sintomas do fracasso escolar, colocando-se como obstáculo para a democratização da educação de qualidade”.

Já evasão é relacionada pela maioria dos gestores, por vezes, ao problema da infrequência e abandono, sendo que para alguns gestores são motivados somente a fatores extraescolares como, por exemplo, associado ao contexto familiar.

E por não eles (**família**) não terem formação, qualquer coisa eles tiram a criança da escola (Gestor da escola A. Entrevista realizada em março de 2018).

o problema não é só esse; eu tenho um outro que é a questão da família, “né”? Esses alunos do 1º ano, eles faltam muito, adoecem, às vezes a mãe é usuária de algum entorpecente e “aí” ela não manda a criança; então eles são alunos também muito faltosos (Gestor da escola B. Entrevista realizada em março de 2018).

ocorrido ou como ausência, em que deveria estar na escola (Gestor da escola C. Entrevista realizada em março de 2018).

Dentre pesquisas que buscam relacionar as influências do contexto familiar aos aspectos educacionais, Ortigão e Aguiar (2009) constataram em um de seus estudos no ensino fundamental que entre os aspectos socioeconômicos condicionantes ao problema da repetência escolar prevaleceram a falta de apoio familiar oferecido ao estudante, no incentivo ao cumprimento das tarefas escolares e à frequência às aulas; e à constatação de que quanto melhor é a situação econômica e de escolaridade dos responsáveis pelo estudante, menores são os riscos de sua reprovação; destacam ainda que a boa participação das famílias às reuniões escolares constitui fator positivo para não haver a reprovação.

Assim como a maioria dos gestores, uma das coordenadoras dos programas destaca a relação entre infrequência e insucesso na aprendizagem dos estudantes como desencadeador da defasagem:

E desse histórico de insucesso na escola ele começa com a parte prática que é que infrequência. [...] Nós temos casos de alunos que não se sentem motivados pra frequentar e nós temos alunos que não são nem matriculados, nós temos histórico de alunos que chegam pra nós e a família tem um histórico de dois anos que o aluno não tá matriculado em lugar nenhum (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Chama atenção também outro problema externo ao espaço escolar apresentado por dois gestores (C, D), ao destacarem que em suas escolas a maioria dos estudantes em situação de defasagem vem anualmente de outros contextos escolares. Assim, ao refletirem sobre a situação da distorção nas escolas em que atuam, no tocante à permanência do problema no percurso de 16 anos, predominou entre os gestores as seguintes confirmações: de ser resultado, predominante, do ingresso anual de estudantes já em situação de defasagem de outros sistemas de ensino, problema este também elencado por um dos coordenadores; e a família como elemento responsável pela infrequência discente ou seu abandono ou sua evasão da escola.

Ainda sobre a análise da distorção idade-ano de 2001 a 2016, os coordenadores direcionam o olhar sobre sua permanência à luz dos programas de correção de fluxo implementados no mesmo período, no qual reconhecem ser aparente a redução do problema da distorção evidenciada no início desse intervalo histórico, o que na verdade foi, segundo os coordenadores, reflexo da facilidade em atender a grande demanda de estudantes em situação de defasagem, existente em 2001 na rede municipal, o que permitiu a formação de turmas de aceleração com o número de 25 estudantes sem dificuldades nas escolas atendidas, como

estabelece o IAS. Mais tarde, devido à diluição dos estudantes em situação de defasagem na rede municipal, por estarem distribuídos entre as escolas, nem todas atendiam aos pré-requisitos necessários do número de alunos para a formação de turma de aceleração, representando, segundo os entrevistados, um dos fatores condicionantes à continuidade do problema.

Um dos coordenadores reconhece não ser objetivo dos programas de aceleração o combate à distorção, uma vez que o mesmo afirma que mesmo com a implementação dos programas, vai haver a permanência da distorção enquanto a(s) raiz(es) do problema não serem combatidas, ou seja, enquanto as “torneiras não forem fechadas”.

Como Gomes (2005) afirma, apesar de a distorção ter sido diminuída no país em consequência da redução da repetência, somente a implementação de políticas como a do ciclo de alfabetização e de programas de correção de fluxos não bastam para a melhoria da qualidade educacional direcionada a todos. O autor entende que a disseriação configurou uma alternativa na organização escolar adotada nos sistemas de ensino, como a formação de ciclos, com a finalidade de aceleração da aprendizagem e combate à reprovação.

De fato, ações mais abrangentes na escola são de grande relevância e imprescindíveis no enfrentamento aos fatores que vêm contribuindo com tais defasagens na aprendizagem, dentre as quais as geradas ou fortalecidas no próprio contexto escolar, como é o caso das práticas ainda presentes de exclusão no entorno da política de disseriação ou de ciclo, fazendo crescer barreiras como evasão, repetência e distorção idade-ano, como a elevada reprovação evidenciada no 3º ano e 5º ano em consequência da não alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

Com o intuito de entender o que vem ocorrendo no enfrentamento da distorção idade-ano de forma mais abrangente na escola, ao serem questionados sobre quais as intencionalidades, atores e forças existentes e sobre também quais possíveis entraves e conflitos presentes, conforme falas presentes no Quadro 3, a seguir, a maioria dos gestores das escolas estudadas destacaram como aspectos favorecedores ações envolvendo diferentes atores da escola, voltadas para favorecimento da alfabetização, com planejamento, atividades de apoio e acompanhamento, além de ações voltadas para o fortalecimento da parceria família-escola. Contudo, ao tratarem dos entraves e conflitos, evidenciaram a infrequência discente, a não alfabetização, a falta de apoio da família e alunos que já chegam em suas escolas em situação de defasagem.

Quadro 3 - Enfrentamento da distorção idade-ano na escola – Gestores escolares

Intencionalidades, forças e atores existentes	Entraves e conflitos
<ul style="list-style-type: none"> • ações de alfabetização com reforço, com atividades extraclases, com conversas quinzenais com os pais, para conscientizar os pais para que eles entendam que a escola é o local que a criança vem pra aprender (GESTOR ESCOLA A, 2018); • a gente traz toda uma reflexão, do que foram os pontos negativos [...] descentralizamos todo trabalho [...] pra dá aquela atenção mais de perto para o professor agente faz a visita semanalmente [...] nós começamos o reforço [...] A gente senta no horário pedagógico com esse professor e conversa pra ver mais de perto quais são as dificuldades. [...] vendo a questão do planejamento[...] Outra ação, a gente acompanha assim, veementemente a questão da frequência” (GESTOR ESCOLA A, 2018); • no planejamento no início do ano a gente já colocava em pauta a necessidade de fortalecer nossas ações de alfabetização já no 1º ano [...]chamar o pai e mãe pra responsabilidade aqui na escola, pra enviar relatório pra Conselho Tutelar, quando o pai é muito omisso ou de fato está prejudicando intencionalmente. [...] vamos trabalhar encima dessa dificuldade para conseguir chegar no final do ano não reprova-lo (GESTOR ESCOLA C, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nosso maior desafio hoje na escola é a infrequência” (GESTOR ESCOLA A, 2018) • temos esse número de alunos também não alfabetizados; nós temos aluno do 1º ano que não sabe ler, no 2º, 3º, 4º e 5º. [...] nós temos um número muito alto de alunos que faltam. (GESTOR ESCOLA A, 2018); • e se ele não tem esses conhecimentos solidificados a gente vai ter problemas porque a família não apoia para fazer as tarefas de casa, não apoia nos estudos, não apoia na frequência e isso, evidentemente, vai fazer com que a gente se movimente também, se movimente mais pra ir atrás [...] Mas um aluno que chega no meio do ano a gente quase não tem muito o que fazer (GESTOR ESCOLA A, 2018).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Os depoimentos revelam atitudes direcionadas à superação ou, ao menos, para atenuar os desafios apresentados, ações estas que parecem convergir com a fundamentação apresentada pelos autores como Sousa (1999) e Setubal (2000) que defendem a necessidade de a escola pensar de forma mais ampla sobre seu papel na garantia de uma “educação inclusiva” para além dos programas de correção de fluxo. Assim, embora suas análises não sejam recentes, ainda devem ser consideradas pela importância de suas contribuições, pois é como Setubal (2000) explica que a existência de programas de correção de fluxo revela que ainda é preciso na escola maior consistência em sua atuação, voltada para “educação inclusiva”. Gomes (2005, p. 94) defende ainda que a mudança da escola como “possibilidade real de inclusão” é impossibilitada quando programas são implantados sem proposições voltadas para mudanças escolares fundamentais voltadas “à aceitação da diversidade, de novos valores, de novas práticas pedagógicas” aos estudantes egressos das turmas de aceleração.

Ao direcionar a mesma reflexão aos coordenadores dos programas, se há fomento ao enfrentamento da distorção idade-ano de maneira mais ampla na escola, a questão da autonomia escolar é ressaltada e vista de forma distinta pelos respondentes: enquanto uma

acredita que a escola apresenta essa preocupação, sendo com um olhar mais voltado para a parceria da gestão necessária à implementação dos programas; a outra coordenadora apresenta a percepção de que a escola ainda apresenta postura de “espera” de políticas vindas da secretaria municipal, para impulsioná-la a agir num direcionamento inclusivo mais amplo, como uma política “Alfabetiza Teresina” recentemente implantada no ano de 2018 na rede municipal voltada para a alfabetização.

Nessa perspectiva, Setubal (2000) traz para a discussão dos programas de correção de fluxo, as influências do contexto sociocultural e o novo perfil e as novas necessidades da sociedade pós-moderna, voltada para a valorização cultural da heterogeneidade e diferença, cuja atuação na escola não deve limitar seu olhar para a busca de soluções únicas e homogêneas. A escola deve direcionar caminhos mais democráticos “para diversidade de situações e a pluralidade de atores que considere as diferenças como reflexos das desigualdades de oportunidades, devendo oportunizar abertura à equidade no acesso e permanência dos estudantes” (SETUBAL, 2000, p.15).

No tocante às potencialidades e dificuldades existentes na gestão escolar acerca das ações que possam atenuar o problema da distorção idade-ano um aspecto é apresentado de forma bem distinta pelos gestores entrevistados: enquanto a articulação entre os membros da gestão configura uma dificuldade em duas escolas, perpassando por conflitos e/ou falta de diálogo entre seus membros, que dificultam a melhor condução de práticas para o enfrentamento dos problemas na escola como um todo. Para outro gestor, a mesma articulação presente na equipe gestora é apresentada como uma potencialidade, somadas ao senso de equipe com os demais atores escolares, para atenuar o problema da distorção.

Pode-se entender com os relatos dos gestores escolares sobre as potencialidades na gestão escolar para o enfrentamento do problema da distorção, que eles reconhecem a necessidade de uma boa gestão, que para eles deve atuar em unidade, de modo a motivar sua equipe escolar e ter como ênfase a melhoria da aprendizagem discente. Já sobre as dificuldades apresentadas, em seus relatos ficaram evidentes o entrave de uma gestão desarticulada entre si e os problemas da infrequência discente, evasão e ausência da família como parceira da escola.

Ao tentar entender o que leva a escola em que atuam a continuar tendo a cada ano alunos distorcidos, após 16 anos desenvolvendo os programas de correção de fluxo, os gestores escolares explicam:

nós recebemos alunos de outra rede e temos que corrigir o problema da distorção. Então, esses alunos que são nossos, por algum motivo de evasão,

eles deixaram...perderam ano atrás (Gestor escola A. Entrevista realizada em março de 2018).

Então, eu espero que até o final do meu mandato, só tenho esse ano, mas que pelo menos que no ano que vem, quem for assumir, não sei, que a gente consiga ou ter resolvido ou diminuir bem menos esse problema, mas até eu não sabia que tinha 16 anos, “né”? É muito, muito, muito tempo. Mas a minha esperança é que a gente consiga (Gestor escola B. Entrevista realizada em março de 2018).

nossos alunos, um ou outro tem o perfil e geralmente vem de fora a turma que se forma (Gestor escola C. Entrevista realizada em março de 2018).

Então a gente recebe muito aluno com idade-série já, a própria escola já recebe, dentro do 3º ano, dentro do 5º ano, os alunos com distorção. [...] a própria retenção dentro da escola. [...] (Gestor escola D. Entrevista realizada em março de 2018).

Como vimos, com exceção do gestor da Escola B, que se mostrou surpreendido com a revelação de seu contexto escolar frente aos dados de distorção apresentados, a maioria dos depoimentos convergiram com a justificativa de que ou esses estudantes em situação de defasagem advêm de outras redes de ensino, situação elencada como predominante; ou, no caso dos gestores das Escolas A e D, que ressaltam respectivamente, os problemas da evasão escolar e retenção que agravam a distorção.

Ao indagar às coordenadoras dos programas sobre as expectativas e avaliação da atuação dos gestores escolares das escolas para o combate mais eficaz do problema da distorção idade-ano, para elas as mudanças na gestão escolar são percebidas como possíveis quando houver reconhecimento pelo gestor da existência da distorção sem marcas de culpabilização e sim de como o problema que pode ser evitado; e quando for proporcionado o envolvimento de todos os atores da escola na garantia de uma escola envolvente, garantidora não somente do acesso, mas preocupada com as questões pedagógicas e com a permanência dos seus estudantes.

Eu acho que o diretor tem que reconhecer que a escola dele vive essa realidade. [...] Então eles precisam reconhecer e desconstruir aquela questão de culpa. [...] O diretor precisa pensar que isso deve ser evitado para o ano seguinte. E aí essa questão social, de aluno por aluno, eu acho que é por aí que ele vai reduzir isso aí (C1. Entrevista realizada em março de 2018).

Eu penso, na complexidade que é uma escola com alunos, com gestor nesse papel de envolver toda a escola nos aspectos administrativos, pedagógico...[...] Criar aquele vínculo afetivo, de confiança, que isso é o fator importantíssimo, de garantir a permanência desse aluno na escola, ele se sentir apoiado, um espaço ele vai se sentir feliz, um espaço agradável e

interessante ele vai sentir motivado, permanecer na escola, frequentar (C2. Entrevista realizada em março de 2018).

Assim, sem desconsiderar os mecanismos sociológicos que norteiam a instituição escolar, as colocações das coordenadoras podem dialogar com o que Sousa (1999) propõe:

Ao propor mudanças de fundamentos de práticas, é preciso considerar tanto a história de exclusão, que a escola vem construindo respaldada pelo processo seletivo da sociedade, quanto as representações dos sujeitos que vivenciam, no cotidiano escolar, o processo de exclusão, isto é, professores, diretores, coordenadores e alunos” (SOUSA, 1999, p. 94).

Nesse viés, o autor ressalta a importância de buscar entender o significado da exclusão para os sujeitos do grupo, as representações que construíram a partir de sua experiência, como modo de evitar interpretações enganosas e, a partir de então, ser possível orientar a realização de práticas educativas, contrárias àquelas pretendidas.

2.4.3 Algumas considerações acerca da análise

Conforme o que foi empreendido neste capítulo, através da análise dos eixos “Participação do empresariado em reformas educacionais públicas” e “Distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: como enfrentá-la para além da correção de fluxo”; foram encontrados alguns pontos de melhoria, elencados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Principais aspectos de melhoria encontrados através dos dados coletados

Eixos de Análise	Principais aspectos encontrados
Participação do empresariado em reformas educacionais públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Incipiente periodicidade na reformulação do material didático utilizado no percurso da implementação dos programas, somada as diretrizes fechadas e exigidas rigorosamente, demonstram-se inadequadas ao atendimento das diferentes necessidades emergentes nas escolas públicas de ensino; • Ausência de evidências de ações mais amplas, por parte dos programas oferecidos pelo IAS, na perspectiva de inclusão na escola, voltadas para o alcance dos problemas em torno da distorção; além do tratamento isolado dos programas em algumas escolas e restrição de sua atuação às programações didáticas a serem realizadas pelos docentes configuram-se como limites aquele princípio; • Constatou-se que os programas limitam sua atuação ao atendimento e correção da defasagem, uma vez já instalada, percebida, por exemplo, pela ausência ou incipiente mobilização formativa direcionada aos gestores escolares, no

<p>Distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: como enfrentá-la para além da correção de fluxo</p>	<p>direcionamento do enfrentamento mais abrangente do problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os gestores, em sua maioria, associaram o problema da distorção idade-ano aos problemas de repetência e evasão, ligados a não-alfabetização; • A repetência, como um dos condicionantes à distorção, parece ainda configurar algo naturalizado nas práticas escolares, por se acentuar ao final do ciclo de alfabetização, resultando na concentração em alguns anos escolares, o que remete ao entendimento de que política de ciclos não vem conseguindo atingir, por si só, sua finalidade; • A continuidade da distorção idade-ano no percurso de 16 anos é justificada pela maioria dos gestores, devido à predominância de matrículas de estudantes com defasagem de outras redes de ensino; e a falta de apoio familiar como elemento responsável pela elevação da infrequência discente, abandono e evasão escolar; • Considerando o período de 16 anos de implementação, os programas de correção de fluxo são analisados pelos respondentes como favorecedores à redução do problema da distorção, especialmente em sua fase inicial, mas não para o combate do problema em sua raiz; • Os programas de aceleração são vistos pelos gestores e coordenadores de forma positiva quanto aos seus benefícios para o avanço no processo de aprendizagem, atribuídos a seu formato estruturado, turma com número reduzido de estudantes, qualidade formativa, acompanhamento e às melhorias proporcionadas à aprendizagem direcionada à elevação da autoestima investida aos estudantes atendidos; o que, por outro lado, poderia ser proporcionada regularmente no contexto escolar como um todo, para todos os alunos, como medida preventiva, de modo a se evitar novas exclusões; • Destacam-se como elementos desfavoráveis para o bom andamento dos programas os gestores, o descompromisso docente, a falta de parceria da família, a lotação de estagiários em turmas de aceleração e a não inclusão de estudantes com necessidades especiais; • A existência dos programas por longo período revela a necessidade de maior consistência na escola, de sua atuação na perspectiva de educação inclusiva, de modo a repensar de forma mais ampla seu papel para além dos programas de aceleração; • Uma maior articulação e unidade na gestão escolar e o fortalecimento do censo de equipe na escola foram apontados como aspectos necessários e favoráveis na condução das práticas direcionadas ao enfrentamento dos problemas educacionais; • A autonomia escolar é ressaltada pelos coordenadores como um elemento que necessita ser fortalecida para viabilizar melhor enfrentamento da distorção de maneira mais ampla na escola.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Considerando os eixos aqui discutidos no contexto da distorção idade-ano presente na rede municipal de Teresina (PI), percebemos que as ações dependem da análise que se faz da

realidade vivenciada. Partindo desse pressuposto, é possível elencarmos algumas mudanças a partir dos descontentamentos e inquietações que assolam os envolvidos no processo.

Ao elencarmos os pontos para melhoria descritos no Quadro 4, de modo a atenuar o problema da distorção, que não se manifesta de forma isolada no contexto escolar, apontamos a necessidade de se repensar a formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, de modo a contemplar questões referentes:

- Ao fortalecimento do papel da escola na participação de implementação de políticas educacionais, frente aos desafios da inclusão escolar na garantia da permanência e conclusão da escolaridade dos estudantes no ensino fundamental da rede municipal de Teresina;
- Maior preparação docente aos desafios da alfabetização mais equânime e inclusiva, associada à elevação da autoestima de todos os estudantes;
- Redirecionamento formativo das ações de monitoramento de modo a fortalecer a autonomia pedagógica gestora, com apoio à condução mais democrática e participativa no enfrentamento de problemas educacionais.

A partir destas considerações, no próximo capítulo, propomos um plano de ação, a fim de buscarmos algumas proposições de melhoria, que apresentaremos no capítulo terceiro deste trabalho, para os problemas encontrados.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo objetiva apresentar o PAE, com base nos elementos subsidiados nos capítulos 1 e 2. Este plano de ação apresenta a redefinição de propostas utilizadas pela Secretaria de Educação em relação às vertentes de formação continuada e monitoramento, considerando que tais investimentos, somadas ao maior investimento material e estrutural na escola e valorização do magistério, podem contribuir com o fortalecimento escolar no contexto de melhor compreensão quanto ao seu papel no exercício de sua “discricionariedade” nos projetos e políticas públicas, frente aos obstáculos à inclusão escolar, como a distorção idade-ano, com vistas em minimizar as desigualdades educacionais.

As proposições sugeridas neste PAE serão executadas pela secretaria, com ações direcionadas à Gerência de Gestão Escolar em corresponsabilidade com as Gerências de Gestão de Ensino e de Inclusão, envolvendo os diversos setores da secretaria que atuam de forma direta com os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, o Plano de Ação foi elaborado e subdividido em três proposições, considerando a ferramenta metodológica 5W2H que engloba as seguintes perguntas:

- 1 – *What?* (O que será feito? - Etapas);
- 2 – *Why?* (Por que será feito? - Justificativa);
- 3 – *Who?* (Quem fará? - Responsabilidades);
- 4 – *Where?* (Onde será feito? - Local);
- 5 – *When?* (Quando será feito? - Tempo);
- 6 – *How?* (Como será feito? - Método);
- 7 – *How Much?* (Quanto custará? - Custo).

Dessa forma, nas subseções seguintes, as proposições resultantes desta pesquisa compõem ações a serem apresentadas para a melhoria dos aspectos encontrados.

3.1 Os problemas encontrados e possíveis soluções propostas

Considerando os problemas levantados pela investigação empreendida neste trabalho e as ações propostas neste capítulo, apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 5, um resumo das ações propostas em busca de melhorias:

Quadro 5 - Problemas e propostas de melhoria

Eixo Análise	Principais problemas encontrados	Ações propostas
Participação do empresariado em reformas educacionais públicas	Incipiente periodicidade na reformulação do material didático utilizado no percurso da implementação dos programas, somada às orientações fechadas e exigidas rigorosamente, demonstram-se inadequadas ao atendimento das diferentes necessidades emergentes nas escolas públicas de ensino;	ProposiçãoII Ampliação de formação continuada para gestores escolares, contemplando dentre outros aspectos o fomento de políticas educacionais em atendimento as especificidades de cada contexto escolar.
	Ausência de evidências de ações mais amplas, por parte dos programas oferecidos pelo IAS, na perspectiva de inclusão na escola, voltadas para o alcance dos problemas em torno da distorção; além do tratamento isolado dos programas em algumas escolas e restrição de sua atuação às programações didáticas a serem realizadas pelos docentes configuram-se como limites àquele princípio;	ProposiçãoI e II Ampliação de formação continuada aos gestores escolares, coordenadores e professores, em torno fomento e melhoria de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade.
	Constatou-se que os programas limitam sua atuação ao atendimento e correção da defasagem, uma vez já instalada, percebida, por exemplo, pela ausência ou incipiente mobilização formativa direcionada aos gestores escolares, no direcionamento do enfrentamento mais abrangente do problema na perspectiva inclusiva.	ProposiçãoI e II Ampliação de formação continuada aos gestores escolares, coordenadores e professores, em torno fomento e melhoria de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade.
Distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica: como enfrentá-la para além da correção de fluxo	Os gestores, em sua maioria, associaram o problema da distorção idade-ano aos problemas de repetência e evasão, ligados a não alfabetização;	ProposiçãoI e II Ampliação de formação continuada aos gestores escolares, coordenadores e professores, em torno fomento e melhoria de políticas educacionais que contemplem fatores ligados repetência e evasão e não-alfabetização.
	A repetência, como um dos condicionantes à distorção, parece ainda configurar algo naturalizado nas práticas escolares, por se acentuar ao final do ciclo de alfabetização, resultando na concentração em alguns anos escolares, o que remete ao entendimento de que política de ciclos não vem conseguindo atingir, por si só, sua finalidade;	ProposiçãoI e II Ampliação de formação continuada aos gestores escolares, coordenadores e professores, em torno fomento e melhoria de políticas educacionais que contemplem fatores ligados repetência e evasão e não-alfabetização.
	A continuidade da distorção idade-ano no percurso de 16 anos é justificada pela maioria	ProposiçãoI e II

	<p>dos gestores, devido à predominância de matrículas de estudantes com defasagem de outras redes de ensino; e a falta de apoio familiar como elemento responsável pela elevação da infrequência discente, abandono e evasão escolar;</p>	<p>Ampliação de formação continuada aos gestores escolares, coordenadores e professores, direcionadas, respectivamente ao fortalecimento família/escola e elevação da autoestima dos estudantes.</p>
	<p>Os programas de aceleração são vistos pelos gestores e coordenadores de forma positiva quanto aos seus benefícios para atenuar a distorção, atribuídos a seu formato estruturado, turma com número reduzido de estudantes, qualidade formativa, acompanhamento e às melhorias proporcionadas à aprendizagem direcionada à elevação da autoestima investida aos estudantes atendidos; o que, por outro lado, poderia ser proporcionada regularmente no contexto escolar como um todo, para todos os alunos, como medida preventiva, de modo a se evitar novas exclusões e não haver mais a necessidade da existência de programas de aceleração;</p>	<p>Proposição I e II</p> <p>Realização de formação continuada aos gestores escolares e professores, em torno fomento de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade e elevação da autoestima dos estudantes.</p>
	<p>A permanência do problema a despeito dos programas é explicada pelos coordenadores devido à diluição dos estudantes com defasagem entre as escolas da Rede Municipal, o que dificultou o atendimento pelo IAS de toda a demanda existente; e por reconhecerem os programas serem insuficientes no combate ao problema em sua raiz; Destacam-se como elementos desfavoráveis para os gestores, o descompromisso docente, a falta de parceria da família, a lotação de estagiários em turmas de aceleração e a não inclusão de estudantes com necessidades especiais;</p>	<p>Proposição I e II</p> <p>Realização de formação continuada aos gestores escolares e professores, em torno fomento de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade e elevação da autoestima dos estudantes.</p>
	<p>Uma maior articulação e unidade na gestão escolar e o fortalecimento do senso de equipe na escola foram apontados como aspectos necessários e favoráveis na condução das práticas participativas direcionadas ao enfrentamento dos problemas educacionais;</p>	<p>Proposição I e III</p> <p>Realização de formação continuada aos gestores escolares, em torno fomento de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade; e realinhamento de proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar.</p>
	<p>A autonomia escolar é ressaltada pelos coordenadores como um elemento que necessita ser fortalecida para viabilizar melhor enfrentamento da distorção de maneira mais ampla na escola.</p>	<p>Proposição I e III</p> <p>Realização de formação continuada aos gestores escolares, em torno fomento de políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade;</p>

		e realinhamento de proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar.
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

3.2 As ações a serem desenvolvidas na rede municipal de Teresina

Ao reconhecermos a pertinência dos desafios relacionados ao enfrentamento da distorção idade-ano na rede municipal de Teresina (PI), evidenciados pelos indicadores de rendimento apresentados no Capítulo 1 e por meio dos depoimentos de gestores escolares e coordenadores dos programas de aceleração analisados no Capítulo 2; fica evidente também a necessidade constante de se pensar e repensar atitudes que possam contribuir de forma significativa para superar as dificuldades aqui apontadas, para além do oferecimento de programas de correção de fluxo.

Cabe ressaltar que a rede municipal de Teresina (PI) tem concentrado esforços no desenvolvido de ações a nível institucional, a fim de redirecionar as práticas escolares, para elevação da qualidade do ensino-aprendizagem, dentre as quais destacamos o oferecimento de formação continuada aos professores e gestores escolares e projeto “Alfabetiza Teresina”, sendo este último implantado no ano de 2018, período este em que a presente pesquisa estava em andamento. Contudo, tais ações estão sendo ressaltadas porque percebemos a necessidade de retomá-las no sentido de propor algumas adequações que possam melhor contribuir com os desafios ainda existentes, analisadas neste estudo, em torno da distorção idade-ano e demais problemáticas a ela imbricadas.

Este plano pretende, como mostram as subseções seguintes, sugerir aos gestores escolares e todos os demais atores educacionais da rede municipal, alternativas de como favorecer o fortalecimento da gestão educativa para o atendimento mais equânime nas práticas alfabetizadoras e na escola como um todo.

3.2.1 Proposição I

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que a repetência, é um dos condicionantes à continuidade da distorção na rede pública de ensino, ainda acentua-se nas práticas escolares ao final das etapas do ciclo de alfabetização, concentrando-se no 3º e 5º anos do ensino fundamental, o que remete ao entendimento de que somente a política de ciclos não garante a alfabetização dos estudantes na idade recomendada.

É válido ressaltar que a problemática da não alfabetização nos primeiros anos da educação básica, somada ao público de estudantes em distorção e não alfabetizados no 3º ano que vêm anualmente de outras redes de ensino, torna ainda mais vulnerável o desencadeamento de outros graves problemas divergentes ao alcance da equidade no ensino público, dos quais a continuidade do problema da distorção que acaba sendo realimentado, impossibilitando seu enfrentamento, mesmo com a existência de programas de aceleração.

Dessa forma, buscando minimizar o problema da não alfabetização na rede pública de forma mais efetiva, a secretaria instituiu o projeto “Alfabetiza Teresina” no ano de 2018, que conforme o artigo I da Portaria nº 240/2018, apresenta como objetivo “(...) garantir que, ao final do ano letivo de 2018: 100% dos alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º ano estejam alfabetizados; e 80% dos alunos matriculados nas turmas de II Período da Educação Infantil estejam no nível alfabético” (TERESINA, 2018, s/p.). Em suas diretrizes, o projeto propõe em regime de colaboração que cada unidade de ensino elabore seu próprio projeto de alfabetização tomando como referência as ações estratégias propostas na matriz institucionalizada.

Dessa forma, buscando contribuir com a diminuição da não alfabetização e de seus efeitos supracitados, sugerimos a articulação de outras propostas no corpo das ações já existentes que norteiam as diretrizes do projeto “Alfabetiza Teresina”, direcionadas à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, entende-se que a formação continuada é um caminho importante para o fortalecimento das concepções pedagógicas do professor e, ao mesmo tempo, constitui uma forma de manter melhor articulação entre o discurso e as práticas educacionais da rede municipal de Teresina.

O Quadro 6, a seguir, apresenta detalhadamente a Proposição I, que trata da formação na perspectiva da inclusão.

Quadro 6 - Realização de encontros formativos para professores e coordenadores pedagógicos

Incentivo à melhoria do projeto de alfabetização na escola	
O quê?	Ações estratégicas de alfabetização para crianças com dificuldades de aprendizagem, com e sem laudo, para toda a Rede de Ensino de Teresina, a serem fixadas no projeto “Alfabetiza Teresina”, recém instituído no ano de 2018 pela Portaria nº 240/2018/GAB/SEMEC.
Por quê?	Contribuir para o desenvolvimento formativo dos coordenadores pedagógicos e professores e, conseqüente, aprimoramento das práticas alfabetizadoras capazes de alcançar os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, favorecendo, assim, a elevação da qualidade e equidade do ensino ministrado, de modo que

	maiores subsídios sejam mediados por grupos especializados de inclusão, permitindo, assim, oferecer segurança ao docente na adoção de métodos e técnicas mais diversificados e adequados às peculiaridades de cada estudante.
Onde?	No Centro de Formação Odilon Nunes (Cefor).
Quando?	De fevereiro de 2019 a novembro de 2019, com encontros mensais.
Quem?	A Gerência de Ensino-Aprendizagem, Coordenação de Alfabetização, Coordenação de Projetos Especiais, Divisão de Educação Inclusiva, Coordenação do Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (Cmam) e Divisão de Formação serão responsáveis pela gestão desse plano de ação.
Como?	Será estabelecida discussão formativa para redefinição das ações estratégicas de alfabetização, envolvendo membros das escolas, coordenações e divisões que compõem o grupo da Semec relacionado, prioritariamente, ao ensino, inclusão, alfabetização e, se necessário, convidados especialistas em psicologia e psicopedagogia. Na sequência, será elaborado plano de propostas alfabetizadoras inclusivas para oferecimento em encontros formativos, contemplado reflexões teóricas e oficinas práticas para que todos os coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores.
Quanto?	A Secretaria arcará apenas com os custos de contratação de assessoria formativa especializada, caso seja necessária, e materiais a serem utilizados nas oficinas, como jogos pedagógicos e impressos, ficando as despesas de deslocamento, alimentação que se façam necessários a cargo dos coordenadores e professores participantes. O custo total estimado será de R\$ 10.000,00.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Optamos pelos professores e coordenadores pedagógicos como sujeitos dessa proposição, partindo do pressuposto da necessidade de envolver os atores escolares que estão diretamente em contato com o processo de ensino e aprendizagem, na descoberta de melhores maneiras de garantir a alfabetização a todos, na perspectiva de inclusão social dos estudantes com variados problemas de aprendizagem, resultantes ou não de outras deficiências.

Cabe ressaltar que a secretaria de educação conta com ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de cunho educativo complementar ao ensino regular, destinado às crianças especiais da rede; e com o Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar, que vem apoiando às escolas no atendimento de crianças e jovens com variados problemas de aprendizagem, resultantes ou não de outras deficiências, que apesar do atendimento crescente não vem conseguindo atender a demanda existente. Partimos também da compreensão de que tais órgãos não dão conta, sozinhos, das especificidades de inclusão no que tange à aprendizagem escolar, que deve ser trabalhada de forma paralela, conjunta e articulada com as escolas e assim, de fato, poderem contribuir significativamente com a ação alfabetizadora inclusiva.

Como a secretaria se compromete no apoio às escolas frente à garantia do direito de aprendizagem, materializada no artigo III da portaria que regulamenta o projeto de alfabetização já institucionalizado, aos professores, sugerimos adequações formativas que possam oferecer maior segurança em suas práticas alfabetizadoras direcionadas aos estudantes com elevadas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes associadas a outras dificuldades ou marcados por um histórico de evasão e reprovação escolar, cuja alfabetização se torna um desafio ainda maior. Justifica-se essa necessidade, por vezes, devido à existência de desafios de aprendizagem que podem ir além da competência pedagógica, necessitando de ações conjuntas, como o apoio de outros especialistas.

Defende-se que essa vertente formativa alfabetizadora, como já vem sendo realizada na referida rede municipal, deve contemplar pelo menos três nuances complementares e articuladas entre si, que sejam: a preocupação com a elevação da autoestima dos estudantes; a avaliação processual como elemento de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras e não como elemento punitivo; e redirecionamento das práticas educativas que se voltem para as necessidades e especificidades de cada estudante.

Aos coordenadores, por sua vez, a formação continuada deve fortalecer sua atuação na escola, de forma que adquira maior compreensão do alcance pedagógico de sua ação formativa junto aos professores, e com isso viabilizar a implementação de ações efetivas na escola, no enfrentamento dos desafios de alfabetização na perspectiva inclusiva já mencionada.

No próximo item, será apresentada a segunda proposição a ser implantada pela secretaria.

3.2.2 Proposição II

Nesta seção, tomamos o “Curso de Aperfeiçoamento de Gestores Escolares” existente na rede de ensino de Teresina como ponto de partida para o desenho da segunda proposição, que pretende envolver os diretores escolares como atores que desempenham uma importante função no direcionamento e acompanhamento das ações que se dão na escola junto aos demais atores locais, de modo que essa possa cumprir seu papel na garantia dos direitos educacionais a todos que dela se beneficiam.

O referido curso é oferecido aos diretores que não participaram de formação continuada na área de gestão, o que compõe um pré-requisito para a melhoria de sua atividade na escola; e representa uma proposta formativa que totalizam 72 horas de duração,

envolvendo o fortalecimento de três importantes vertentes inerentes ao exercício da gestão escolar, das quais: a autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A partir dos achados da pesquisa e com esse viés formativo já existente, observamos a necessidade de ampliar o formato e conteúdo de uma dessas vertentes, que seja a “Gestão Educacional Pedagógica”, como sintetiza o Quadro 7.

Quadro 7 – Ampliação de formação continuada para gestores escolares

Incentivo à qualificação da atuação gestora	
O quê?	Oferecimento de ampliação do curso de formação continuada direcionada à autonomia pedagógica da gestão escolar, de modo a contemplar quatro módulos: a escola como uma organização; instrumentos constitutivos da gestão participativa e democrática; desafios da gestão na condução de políticas educacionais equânimes; e gestão do projeto político pedagógico.
Por quê?	Contribuir para a ampliação do desenvolvimento formativo dos gestores, de modo a subsidiá-los ao desenvolvimento e acompanhamento de políticas educacionais que permitam atenuar de forma mais ampla o problema da distorção idade-ano e de seus determinantes, favorecendo, assim, a elevação da qualidade e equidade do processo ensino-aprendizagem, com a adoção de ações participativas e democráticas, mais adequadas às peculiaridades de cada escola pública.
Onde?	No Centro de Formação Odilon Nunes e Plataforma virtual Moodle.
Quando?	De janeiro de 2019 a dezembro de 2019, com 04 aulas bimestrais presenciais aos sábados (manhã e tarde) e 08 aulas mensais on-line na plataforma Moodle. Constituirá projeto piloto para aperfeiçoamento nos anos subsequentes.
Quem?	A Gerência de Gestão Escolar, Gerência de Gestão de Ensino, Gerência de Assistência ao Educando serão responsáveis pela gestão desse plano de ação. Propõem-se como mediadores formativos membros da equipe técnica da Semec, dentre os quais: superintendentes escolares e adjuntos, coordenadores de projetos especiais, assistentes sociais e convidados da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Como?	Ampliação de curso de formação continuada, até então oferecida como um curso único a cada três anos (período correspondente a cada pleito da gestão escolar). Propõe, então, formação de caráter contínua voltada à autonomia pedagógica da gestão escolar de forma a contemplar o universo de 10 turmas, com atendimento de 35 gestores em cada uma, para o ano de 2019. Será, então, pré-requisito para atuação na função, uma vez que contemplará interação entre teoria e prática, cujas atividades direcionadas deverão ser apresentadas pelos gestores escolares como devolutivas envolvendo os módulos trabalhados na formação, com apresentação final em Seminário, a ser proporcionado como um encontro geral envolvendo todos os participantes, convidados e comunidade escolar da rede de ensino.
Quanto?	Cada turma custará, conforme proposta apresentada em média R\$ 298.000,00. A Secretaria arcará com os custos de pagamento de convidados da UFPI, que prestarem serviços de assessoria formativa à Semec; além dos custos pagamento de cada participante e cada mediador, correspondendo a 32 horas excedentes para cada um correspondente às aulas presenciais que acontecerão aos sábados; despesas com material didático, impressos e certificados; além dos custos com a organização de “Seminário”; ficando as despesas de deslocamento e alimentação a cargo dos

	gestores participantes.
--	-------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Esta proposição, portanto, tem como perspectiva contemplar aspectos direcionados à gestão de políticas públicas mais inclusivas na escola, na tentativa de envolver de forma mais atuante os diretores escolares e de apoiá-los na interação entre teoria e prática, na perspectiva da práxis educativa em torno do fortalecimento de ações mais participativas e democráticas no enfrentamento escolar dos desafios educacionais contrários aos princípios de qualidade e equidade inerente a escola pública, incluindo nesse bojo as questões envolvendo a defasagem escolar analisada na pesquisa.

A seguir, apresentamos a terceira proposição não menos importante, que pretende contemplar principalmente a atuação da secretaria, mediada pelo acompanhamento dos superintendentes escolares, como ação complementar no apoio formativo que acontece na escola direcionada aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores.

3.2.3 Proposição III

Nesta seção, propomos subsidiar maior apoio formativo no entorno das Proposições I e II apresentadas neste PAE, aos gestores escolares e professores alfabetizadores. Esse apoio deverá ser realizado pela secretaria por meio do superintendente escolar, que dentro de suas atribuições encontram-se o acompanhamento da gestão escolar na implementação da sua autonomia pedagógica; e apoio na integração e articulação de programas e projetos escolares, mediante visitas sistemáticas às escolas para orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para melhoria dos resultados e alcance das metas escolares (TERESINA, 2017a).

O Quadro 8, a seguir, apresenta detalhadamente a Proposição III, que trata do monitoramento dos gestores para o enfrentamento dos desafios relacionados à distorção idade-ano, partindo do pressuposto da necessidade co-responsabilização entre secretaria e escola nas ações empreendidas no ensino público para o desempenho de sua função social.

Quadro 8 - Realinhamento de proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar

Visita formativa aos gestores	
O quê?	Aperfeiçoamento do encontro formativo direcionado ao exercício da autonomia gestora, nas visitas sistemáticas realizadas pela secretaria na escola.

Por quê?	Contribuir para o desenvolvimento formativo dos gestores escolares e o aprimoramento do exercício da autonomia pedagógica, favorecendo, assim, o fortalecimento da gestão participativa e democrática voltada para implementação e monitoramento das políticas educacionais de inclusão escolar, em prol do enfrentamento dos desafios relacionados à distorção idade-ano.
Onde?	Nas unidades de ensino infantil e fundamental.
Quando?	De fevereiro de 2019 a dezembro de 2019, por meio de visitas quinzenais em cada unidade de ensino.
Quem?	A Gerência de Gestão Escolar (GGE), mediada pelos superintendentes escolares e superintendentes adjuntos serão responsáveis pela gestão desse plano de ação.
Como?	Serão incluídos na pauta de acompanhamento realizada pela equipe de superintendência, aspectos relativos à autonomia gestora, tratados nos encontros de formação continuada que estarão sendo oferecidos de forma concomitante, seja no período presencial ou <i>online</i> , de forma a serem retomados em visita formativa, proporcionando apoio mais específico nas possíveis dificuldades encontradas para o enfrentamento dos desafios no exercício da função; apoio aos coordenadores pedagógicos e professores na articulação dos projetos e programas escolares para melhoria das práticas alfabetizadoras mais inclusivas e eficazes no ciclo de alfabetização.
Quanto?	A Secretaria arcará apenas com os custos de algum material complementar a ser utilizado, ficando as despesas de deslocamento e alimentação que se façam necessárias a cargo dos atores envolvidos. O custo total estimado será de R\$ 3.000,00.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Dentro das proposições formativas apresentadas, entendemos a necessidade de o superintendente escolar participar de forma atuante dos momentos formativos oferecidos, no direcionamento de uma atuação cada vez mais colaborativa no acompanhamento que será oferecido nas visitas *in loco*, de forma a oferecer melhor suporte formativo necessário para maior consciência política dos gestores. Para tanto, propõe-se visitas sistematicamente planejadas em prol do favorecimento da autonomia pedagógica gestora na implementação de políticas a serem articuladas continuamente no contexto escolar, a fim de atenuar os entraves ao ensino de qualidade e mais equânime.

Acreditamos que estas ações, se trabalhadas de maneira articulada, vão trazer benefícios para as escolas, de maneira geral, mas poderão trazer mais possibilidade de enfrentar a preocupante realidade da distorção idade-ano no município de Teresina (PI), que apesar de programas para minimizar este problema, estes não vêm atingindo os resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do ensino fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina/PI, que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”.

No curso desta pesquisa, identificamos que os programas em parceria com o IAS possuem em sua formulação objetivos claros direcionados ao combate da distorção idade-ano, por outro lado, o alcance de suas ações demonstraram no percurso de 2001 a 2016, limites frente aos desafios de correção de fluxo na rede municipal. Identificamos, neste cenário, que os indicadores de não-aprovação e de distorção idade-ano ainda se apresentaram preocupantes, especialmente nos 3º e 5º anos do ensino fundamental.

Nesse viés, a pesquisa norteou a seguinte questão: O que leva a permanência da distorção idade-ano no contexto de quatro escolas da rede municipal de Teresina, a despeito da implementação, após 16 anos, dos programas de correção de fluxo?

O percurso deste trabalho permitiu descrever o contexto distorção idade-ano, com algumas das variáveis de rendimento relacionadas e os programas de correção de fluxo do IAS. Além de analisar a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a permanência da distorção idade-ano nessas escolas, a despeito dos programas implementados para correção do fluxo escolar, com vistas a contribuir com as escolas no enfrentamento do problema.

Assumimos como hipóteses que a continuidade do problema de distorção idade-ano nas escolas, mesmo desenvolvendo programas de correção de fluxo desde 2001, pode ter relação com possíveis dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares no enfrentamento de um conjunto de variáveis relacionadas à distorção, das quais: a não alfabetização na idade recomendada, reprovação, abandono e evasão escolar.

Outra hipótese seria a existência dos programas de correção de fluxo estar levando às escolas a não se preocuparem com a distorção idade-ano, direcionando-as no entendimento equivocado de que a solução do problema se reduz no atendimento dos estudantes com defasagem nesses programas. Como também os programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” por si não estariam conseguindo combater o problema da distorção ao longo prazo e/ou estariam sendo desenvolvidos de maneira isolada no espaço escolar, sem a devida integração com outros projetos da escola.

Para investigar o problema, foram coletadas informações por meio de entrevistas aplicadas aos diretores e coordenadores dos programas de correção de fluxo. No curso da

análise desta pesquisa foram encontrados alguns achados sobre a participação do empresariado em reformas educacionais públicas, com foco nos programas de aceleração, e no entorno do enfrentamento da distorção idade-ano nos anos iniciais da educação básica.

Os programas oferecidos pelo IAS são percebidos de forma bastante positiva na rede municipal, principalmente em relação ao seu formato estrutural, associado a uma rotina sistemática, com elevação da autoestima dos estudantes. Elemento este que se faz necessário entre as ações da escola como um todo, de forma a evitar que os estudantes estejam desmotivados à aprendizagem.

Por outro lado, essa mesma estrutura metodológica dos programas foi destacada pela sua diretriz fechada e sem constante reformulação, demonstrando-se inadequada ao atendimento das diferentes necessidades emergentes nas escolas públicas. Tal aspecto foi interpretado como um de seus limites ao enfrentamento do problema nas diversas realidades educacionais, somado à ausência de evidências de ações mais amplas, por parte dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, na perspectiva de inclusão na escola, voltadas para o alcance dos problemas em torno da distorção; além do tratamento isolado dos programas em algumas escolas e restrição de sua atuação às programações didáticas a serem realizadas pelos docentes configuram-se como limites aquele princípio.

Os dados apontaram que o problema da distorção idade-ano apresentou como condicionantes a repetência e evasão, ligados a não alfabetização. No caso da repetência, parece estar naturalizado nas práticas escolares, por se acentuar ao final do ciclo de alfabetização, resultando na concentração em alguns anos escolares, o que remete ao entendimento de que política de ciclos não vem conseguindo atingir, por si só, sua finalidade.

O acolhimento de estudantes com defasagem de outras redes de ensino foi apontado como outro desafio, além da falta de apoio familiar como fator de elevação da infrequência discente, abandono e evasão escolar. Aspectos estes que remetem a necessidade de se redirecionar intervenções que prepare melhor a escola pública no desenvolvimento de seu papel de inclusão social e fortaleça sua relação com a família.

Constatou-se que os programas limitam sua atuação ao atendimento e correção da defasagem uma vez já instalada, e que combater a distorção não constitui seu objetivo. A existência desses programas também revelou, por outro lado, a importância da escola redirecionar sua atuação na perspectiva de atender aos desafios de uma educação inclusiva e do seu papel na implementação de políticas públicas educacionais mais amplas e contextuais, de modo a não se fazerem necessários programas de aceleração. Nesse entorno, a autonomia

escolar também foi apontada como um aspecto que demonstra necessidade de ser fortalecida para viabilizar melhor enfrentamento da distorção.

Os achados desta pesquisa também possibilitaram a elaboração de um Plano de Ação que contribua com a consolidação da alfabetização nas escolas da rede municipal, de modo a subsidiar proposições formativas direcionadas aos professores e coordenadores pedagógicos, voltadas para atender aos desafios de estudantes com dificuldades de aprendizagem e, com isso, viabilizar maior equidade no ensino oferecido nos anos iniciais da educação básica, colaborando com a política de ciclo e com a política de alfabetização recém-institucionalizada na rede municipal.

Contudo, seria ingênuo acreditar que somente as proposições apresentadas no referido PAE seriam o suficiente para o enfrentamento do problema da distorção idade-ano, pois como visto no decorrer desta pesquisa, este apresenta muitas variáveis correlacionadas com influência de fatores que podem extrapolar os muros da escola. Assim, diante da tarefa de combater de fato a defasagem escolar, como passo inicial é preciso o reconhecimento do poder público tanto das influências internas como das externas, para a partir de então pensar também em outras políticas sociais, como por exemplo, que atendam as famílias em situação de risco, bem como proporcionar melhorias das condições de trabalho no contexto escolar.

Nesse contexto, dada à limitação e alcance da pesquisa, direcionamos o olhar para a necessidade de ser repensada a formação continuada em relação aos aspectos voltados à gestão pedagógica e ao acompanhamento oferecido pela equipe de superintendência escolar, de forma a proporcionar maior conhecimento, apoio e autonomia dos gestores escolares sobre o exercício da gestão participativa e democrática na (re)elaboração de políticas públicas que atendam aos anseios e às necessidades de seus contextos escolares, sobretudo, nos conhecimentos que impulsionem todos os atores da escola à serviço da escola cada vez mais equânime e inclusiva.

A pesquisa teve como ênfase a distorção idade-ano nos anos iniciais e os programas de correção de fluxo, porém, há outros elementos que ainda podem ser alvo de pesquisas mais a frente como, por exemplo, o estudo da distorção idade-ano no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, de forma a analisar a continuidade das práticas escolares voltadas aos estudantes egressos dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”, cujos indicadores de distorção apontam o agravamento do problema, ou seja, as torneiras continuam abertas em toda a educação básica.

É importante frisar, ainda, que ficou evidente a necessidade de futuras pesquisas ou mesmo a realização de mais entrevistas para analisar melhor outros fatores apontados pelas

respostas como, por exemplo, sobre quais entraves poderiam explicar a ausência de elaboração de políticas públicas pelos atores escolares no combate à distorção idade-ano, os quais não foram possíveis detectar. Outra possibilidade seria ampliar a pesquisa para alcançar os alunos e professores, sujeitos estes que estão diretamente vinculados a sua implementação, de maneira a analisar seus pontos de vista sobre os programas de correção, revelando seus entraves e contribuições para o percurso educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber livro, 2008.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil. **Teresina – PI**. 2010. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/teresina_pi>. Acesso em: 10 set. 2018.

AURIGLIETTI, R. C. R. **Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_pdp_rosangela_cristina_rocha.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/11300_5.htm05.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 11. ed. Brasília: Câmara. 2015a. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Censo escolar 2015**. 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2015.zip> Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Indicadores Educacionais**. 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **PNE em movimento**. 2017a. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Notas estatísticas - Censo escolar da educação básica 2016**. 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. **Consulta Ideb**. 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em: 14 out. 2018.

BURGOS, M.; CANEGAL, C. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1. p. 14-36, 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2/1>>. Acesso em: 21 out. 2017.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas de. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil**. UFJF/ Programa de Pós-Graduação em Educação/Juiz de Fora – MG, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Gilson-Luiz-Bretas-da-Fonseca-2010.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In.: _____.; _____. (Org.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-126.

GIFE. **Investimento Social Privado**. 2018. Disponível em: <<https://gife.org.br/investimento-social-privado/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GOMES, C. A. Dissertação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico**. s/d. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm>. Acesso em: 14 out. 2018.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (Org.). **Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática**., Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS, 2012. p. 20-49.

LUCENA, A. L. **Coleção programa Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a11.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MISKALO, I. K. **Sistemática de acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997 - 2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 177-215, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mai. 2017.

ORTIGÃO, M. A. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidência a partir dos dados da prova brasil. 2009. **Revista brasileira estudos**

pedagógicos, Brasília, v. 94., n. 237, p. 364-389, 2013. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/370/361>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PASSOS, G. O. (Org.). **SEMEC: cinquenta anos-educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ P Produções, 2017.

PINA, L. D. “**RESPONSABILIDADE SOCIAL**” E **EDUCAÇÃO ESCOLAR**: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. 289f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

QEDU. **Censo escolar/Inep 2016 - Teresina**. 2017. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/4826-teresina/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SCHWANTZ, J. W.; RODRIGUES, C. G. Problematizando a Prática escolar: o caso do Programa Acelera Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2017.

SENNA, Instituto Ayrton. **Parceria com a Fundação Volkswagen oferecerá soluções educacionais no PI e...** 2016. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Parceria_com_a_Fundao_Volkswagen_oferecer_solues_educacionais_no_PI_e.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Como o Instituto Ayrton Senna atua?** 2018. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Orientações**. Instituto Ayrton Senna/Se Liga: s/d.

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

SOUSA; C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a04n108.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

TERESINA. Lei Complementar nº 3.835 de 24 de dezembro de 2008. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (organização administrativa do poder executivo municipal), com modificações posteriores, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 24 dez. 2008. n. 1.776. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-complementar-3835-2008>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 25 mai. 2012. n. 1.458. Disponível em: <www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/arq_dw?doc_id=837&arq_id=179>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 3 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=286636>>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Secretaria Municipal de Educação de Teresina**. 2017a. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/lista_blog.php?tag=semec>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Sistema Gestão Educacional – GED**. 2017b. Disponível em: <ged.teresina.pi.gov.br:8080/GEDTHE/>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. Lei Complementar nº 5.044 de 10 de julho de 2017. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (Lei de Organização Administrativa do Poder Executivo Municipal), com alterações posteriores), e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 12 jul. 2017c. n. 2.079. Disponível em: <<http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM2079-12072017.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Portaria nº 240, de 16 de março de 2018. Institui o projeto “Alfabetiza Teresina” para os alunos matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, em 2018, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município**, Teresina, 22 mar. 2018. n. 2.247.

_____. **Planejamento estratégico da SEMEC-PES**. s./d. Disponível em: <http://www.Semec.pi.gov.br/cat_view/83planejamento-estrategico>. Acesso em: 11 set. 2017.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Cristóvão, v. 3, n. 6, p. 117-137, 2015.

_____.; SIMÃO, T. C. O Plano Nacional de Educação e o rendimento educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2952/2267>>. Acesso em: 14 out. 2018.

APÊNDICE A – Entrevista aplicada aos Diretores

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DIRETOR ESCOLAR

Nome da Escola: _____

Caro(a) Diretor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: *Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina - PI*. Contamos com sua contribuição para a contínua melhoria da educação de nosso município, através do compromisso de sempre aprimorar nossas ações. Por isso, sua opinião é muito importante.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de implementação dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Não existem respostas corretas ou erradas. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, a entrevista não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

EIXO	PONTOS A SEREM ABORDADOS	OBJETIVO
Gestão escolar e distorção idade-ano	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento sobre a distorção idade-ano e as variáveis a ela associados; • Reflexão sobre os fatores relacionados à permanência do problema e sobre a concentração de alunos distorcidos no 3º, 4º e 5º ano; • Enfrentamento da distorção idade-ano na escola: intencionalidades, atores, forças existentes, possíveis conflitos e potencialidades (Verificar se há registros); • Potencialidades e dificuldades existentes na gestão escolar para atenuar o problema: de maneira focalizada e abrangente; • Reflexão sobre o que leva a escola continuar tendo a cada ano alunos distorcidos, após 16 anos desenvolvendo os programas de correção de fluxo. 	<p>Este eixo procura levantar informações sobre o entendimento que os gestores têm da distorção idade-ano e suas variáveis no âmbito escolar; identificar os fatores atribuídos para a permanência do problema; e conhecer ações realizadas para atenuar o problema, seja de maneira focalizada ou abrangente, com apresentação das potencialidades e dificuldades, dimensionando a presença dos programas de correção de fluxo no roll dessas ações elencadas.</p>

<p style="text-align: center;">Parceria público-privada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre os objetivos, metodologia, avaliação e abrangência dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”; • Conhecimento sobre como esse conhecimento chega à gestão escolar (capacitação); e como os demais atores da comunidade escolar conhecem os programas de correção de fluxo; • Verificação de como os atores da escola participam da formulação e implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”; • Reflexão sobre expectativas criadas na escola que desenvolve os programas em relação aos ao enfrentamento do problema da defasagem; • Avaliação gestora dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” no combate à distorção idade-ano na rede municipal e na escola: limites e possibilidades (formato, qualidade do material, atendimento, abrangência, capacitação, impacto etc.); • Relação da parceria do IAS, mediada pelos programas de aceleração, e a qualidade da educação pública oferecida na escola. 	<p>Este eixo propõe analisar na percepção dos gestores escolares quanto ao papel dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” para o enfrentamento da distorção idade-ano no contexto escolar, abrangendo identificar potencialidades e limites existentes na implementação desses programas que possam ter alguma relação com a permanência da defasagem escolar.</p>
--	--	---

APÊNDICE B – Entrevista aplicada ao Coordenador do Programa

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENADOR DO PROGRAMA

Nome da Escola: _____

Caro(a) Coordenador(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF), intitulada: *Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina - PI*. Contamos com sua contribuição para a contínua melhoria da educação de nosso município, através do compromisso de sempre aprimorar nossas ações. Por isso, sua opinião é muito importante.

A seguir, são apresentados aspectos relativos ao processo de implementação dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Não existem respostas corretas ou erradas. Seguindo os procedimentos éticos que balizam as pesquisas científicas, a entrevista não exige a identificação do respondente, assegurando, desta maneira, o sigilo. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

EIXO	PONTOS A SEREM ABORDADOS	OBJETIVO
Gestão escolar e distorção idade-ano	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento sobre a distorção idade-ano e as variáveis a ela associados; • Reflexão sobre os fatores relacionados à permanência do problema e sobre a concentração de alunos distorcidos no 3º, 4º e 5º ano; • Fomento ao enfrentamento da distorção idade-ano de maneira mais ampla na escola: intencionalidades, atores, forças existentes, possíveis conflitos e potencialidades; • Potencialidades e dificuldades existentes na gestão escolar para atenuar o problema: de maneira focalizada e abrangente; • Reflexão sobre o que leva a escola continuar tendo a cada ano alunos distorcidos, após 16 anos desenvolvendo os programas de correção de fluxo. • Expectativas e avaliação da atuação dos gestores escolares das escolas para o combate mais eficaz do problema da distorção idade-ano. 	<p>Este eixo procura levantar informações sobre o entendimento que o coordenador tem da distorção idade-ano e suas variáveis no âmbito escolar; identificar os fatores atribuídos para a permanência do problema; e conhecer ações realizadas para atenuar o problema, seja de maneira focalizada ou abrangente, com apresentação das potencialidades e dificuldades, dimensionando a presença dos programas de correção de fluxo no roll dessas ações elencadas.</p>

Parceria público-privada	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação na coordenação dos programas de correção de fluxo e conhecimento sobre a parceria do público e privado, em relação aos benefícios e contrapartida do IAS e Semec; • Conhecimento de possíveis modificações ocorridas nos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” no contexto da rede pública municipal de Teresina, em relação a sua formulação inicial; • Explicação sobre em que momento as diretrizes dos programas chegam à escola, por intermédio de quais atores; • Conhecimento de como os demais atores da comunidade escolar conhecem os programas de correção de fluxo; • Percepção da forma como os atores da escola participam da formulação e/ou implementação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”; • Avaliação dos programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” nas escolas que estão há 16 anos oferecendo turmas de aceleração, e ainda assim continuam com o problemas de distorção idade-ano: limites e possibilidades (formato, qualidade do material, atendimento, abrangência, capacitação, impacto etc.); • Reflexão sobre expectativas da gestão pública municipal da parceria firmada com o IAS, mediada pelos programas de aceleração, em relação à qualidade da educação pública oferecida. 	<p>Este eixo propõe analisar na percepção do agente central da coordenação dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” na rede municipal de Teresina, quanto ao papel desses programas no enfrentamento da distorção idade-ano no contexto escolar, abrangendo a identificação de potencialidades e limites existentes na implementação desses programas que possam ter alguma relação com a permanência da defasagem escolar.</p>
---------------------------------	--	---

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina – PI ”**. Nesta pesquisa pretendemos **verificar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano nos anos iniciais do ensino fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina/PI, que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”**. O motivo que nos leva ao presente estudo surgiu a partir da atuação que eu realizo como superintendente escolar no acompanhamento da gestão escolar na rede municipal de Teresina/PI, por meio da qual me dedico, dentre outras atribuições, à orientação dos gestores escolares na implementação da autonomia pedagógica e apoio na integração e articulação dos projetos escolares, por meio de visitas sistemáticas às unidades de ensino sob minha responsabilidade para orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para melhoria dos resultados e alcance das metas escolares. Esse ambiente profissional possibilitou o envolvimento com o tema, uma vez que muitas vezes no universo escolar têm sido relatadas dificuldades na gestão do ensino a estudantes com baixo desempenho, muitos dos quais marcados pela repetência e/ou distorção idade-ano.

Para esta pesquisa adotaremos a entrevista como procedimento de coleta de dados. A pesquisa contribuirá não somente para entender melhor o que leva a permanência do problema da distorção idade-ano no âmbito das escolas da rede municipal de Teresina (PI) a despeito dos programas de correção de fluxo, mas, sobretudo, para propor de ações que visem atenuar o problema da defasagem escolar e, com isso, trazer benefícios à educação pública municipal, direcionados para uma educação de qualidade e mais equânime. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os

pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Programas de correção de fluxo: sua implementação pelos gestores escolares na rede pública municipal de Teresina/PI”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Dayane Martinelle da Silva Santos

Endereço: Rua Darci Bastos, nº 32, Aeroporto, Teresina - PI

CEP: 64006040 / Teresina – PI

Fone: (86) 99462-9960

E-mail: dayanem.mestrado@caed.ufjf.br