

# **TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1274**

## **A ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA CORRIGIR O FLUXO ESCOLAR: O CASO DO PARANÁ**

**Heloísa Lück  
Marta Parente**

Brasília, agosto de 2007



# TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1274

## **A ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA CORRIGIR O FLUXO ESCOLAR: O CASO DO PARANÁ\***

**Heloísa Lück\*\***  
**Marta Parente\*\*\***

Brasília, agosto de 2007

---

\* As autoras agradecem a Viola Espíndola, especialista setorial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo convite e oportunidade de apresentar este trabalho na Conferência sobre Lições Latino-Americanas na Promoção da Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, no período de 9 a 11 de outubro de 2006 em Cartagena de Indias, Colômbia. Elaborado com base nos estudos de caso realizados pela Diretoria de Estudos Sociais do Ipea, a pesquisa contou com financiamento do BID, sob a supervisão do especialista setorial, economista Jorge Tejada.

\*\* Consultora do Ipea.

\*\*\* Técnica de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos Sociais do Ipea.

## **Governo Federal**

### **Secretaria de Planejamento de Longo Prazo da Presidência da República**

**Ministro** – Roberto Mangabeira Unger



Fundação pública vinculada à Secretaria de Planejamento de Longo Prazo da Presidência da República, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

#### **Presidente**

Marcio Pochmann

#### **Diretora de Estudos Sociais**

Anna Maria T. Medeiros Peliano

#### **Diretora de Administração e Finanças**

Cinara Maria Fonseca de Lima

#### **Diretor de Estudos Setoriais**

João Alberto De Negri

#### **Diretor de Estudos Regionais e Urbanos**

José Aroudo Mota (substituto)

#### **Diretor de Estudos Macroeconômicos**

Paulo Mansur Levy

#### **Diretor de Cooperação e Desenvolvimento**

Renato Lóes Moreira (substituto)

#### **Chefe de Gabinete**

Persio Marco Antonio Davison

#### **Assessor-Chefe de Comunicação**

Murilo Lôbo

URL: <http://www.ipea.gov.br>

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

ISSN 1415-4765

JEL: I21, I28

## **TEXTO PARA DISCUSSÃO**

Publicação cujo objetivo é divulgar resultados de estudos direta ou indiretamente desenvolvidos pelo Ipea, os quais, por sua relevância, levam informações para profissionais especializados e estabelecem um espaço para sugestões.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e de inteira responsabilidade do(s) autor(es), não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou o da Secretaria de Planejamento de Longo Prazo da Presidência da República.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

# SUMÁRIO

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	7
2 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	8
3 VISÃO GERAL DO PROGRAMA IMPLEMENTADO PELOS ESTADOS BRASILEIROS	9
4 RESULTADOS NACIONAIS DO PROGRAMA	10
5 AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ	12
6 LIÇÕES APRENDIDAS DO PROGRAMA	29
7 CONCLUSÕES	31
REFERÊNCIAS	320



## SINOPSE

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) adotou medidas na tentativa de corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras. O programa denominado *Aceleração de Aprendizagem* foi desenhado como uma proposta de experiência educacional alternativa para atender aqueles alunos que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Por seu intermédio, oferecia-se a esses alunos a oportunidade de uma experiência de aprendizagem significativa que eliminasse a discrepância idade-série em sua educação escolar. O MEC propôs apoiar os estados na implementação desse programa, mediante assistência técnica e recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente e, seguindo essa proposição do MEC, 25 das 27 Unidades da Federação o implantaram.

Este documento de trabalho oferece uma visão desse programa em âmbito nacional, e descreve como foi conduzida a experiência no estado do Paraná, no qual foi realizado um estudo de caso específico para identificar fatores associados aos resultados alcançados por esse tipo de iniciativa. Este estudo de caso é parte de um estudo maior realizado pelo Ipea em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), focalizado no *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. O estudo, realizado no período de 2000 a 2005, tinha como objetivo descrever as características e ações principais tomadas por tal programa nos anos de 1998 a 2002, os seus resultados, assim como o processo de sua implementação e gerenciamento nas secretarias estaduais de Educação.

## ABSTRACT

In 1995, the Brazilian Education Ministry took measures in an attempt to correct the flow of students in the Brazilian public schools. The program called *Accelerated Learning* was designed as an alternative educational experience for those students who were two or more years behind in their schooling. It offered them an opportunity to have meaningful learning experiences and to overcome the age-grade discrepancy in their education. The Ministry of Education offered to support the States in carrying out these programs for their students, through technical assistance and financial resources for professional training schemes. Responding this call 25 out of the 27 federal units implemented such programs.

This paper provides an overview of this program, at a national level, and describes an experiment conducted in the State of Paraná, where a specific case study was carried out to identify factors associated with the results of this kind of program. It is part of the study undertaken by Ipea-Institute of Research in Applied Economics, in partnership with Consed-National Council of State Secretaries and the Inter-American Development Bank, which focused on these programs. The study was carried out from 2000 to 2005 and aimed at describing: the main characteristics and actions taken by such programs in the years 1998 to 2000, their results, as well as the process of their implementation and management by the State Secretariats of Education.





# 1 INTRODUÇÃO

As estatísticas nacionais e os estudos sobre a educação básica no Brasil têm evidenciado uma alta taxa de abandono escolar, assim como elevados níveis de reprovação e repetência, indicando resultados insatisfatórios na educação, aí incluída a baixa qualidade (INEP/MEC, 2001; URQUIOLA e CALDERÓN, 2005). Por conseguinte, registra-se uma também elevada taxa de distorção entre a idade e a série que os alunos deveriam estar freqüentando. Em 1995, 44,53% dos alunos do ensino fundamental no Brasil estavam, pelo menos, com dois anos de atraso em relação à série em que deveriam estar de fato. Dados censitários do Inep/MEC (1995)<sup>2</sup> mostraram que mais de 9,8 milhões de alunos, dos 33 milhões que freqüentavam o ensino fundamental em 1996, eram repetentes (OLIVEIRA, 2000). Essa situação de fracasso escolar, como revelou o Sistema de Avaliação da Educação Básica, gera novas situações de reprovação, reiterando e até mesmo agravando o problema (LÜCK e PARENTE, 2005).

Os custos da repetência no ensino fundamental são muito altos, não somente em termos financeiros, mas também sociais, pessoais e educacionais. Examinando esta situação, Oliveira (2000) afirma que os baixos padrões do ensino fundamental no Brasil implicam uma despesa desnecessária de quase US\$ 3,2 bilhões ao ano, que correspondem, aproximadamente, a um terço do orçamento para esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, uma grande proporção de jovens brasileiros entra no mercado de trabalho sem as habilidades básicas requeridas e fica sujeita à perspectiva de falhar na sua integração social.

Adotando medidas na tentativa de melhorar a situação, em 1995 o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu um programa nacional para corrigir o fluxo escolar de alunos de escolas públicas. O programa, denominado *Aceleração da Aprendizagem*, foi concebido como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas e superar a discrepância da idade-série em sua escolaridade. O ministério estabeleceu que suas políticas deveriam servir, por meio da correção do seu fluxo escolar, não somente para o ajuste das distorções idade-série, mas também para superar a injustiça social à qual esses alunos eram submetidos, ao reconhecer que a grande maioria daqueles em situação de fracasso escolar era oriunda de classes socioeconômicas baixas. Verificou-se ainda que as escolas, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superar suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim uma condição de injustiça social mediante uma sistemática exclusão daqueles alunos da trajetória escolar regular.

Aos estados que estavam implementando o programa em suas escolas de ensino fundamental, o MEC oferecia suporte sob forma de assistência técnica e recursos financeiros para programas de capacitação profissional para os docentes.

---

2. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação (Inep/MEC) realiza um censo anual para verificar o fluxo de alunos nas escolas brasileiras. Todos os dados apresentados neste documento, produzidos pelo Inep, referem-se a esse censo.

Os sistemas estaduais de ensino responderam, de início, afirmativamente a esta política nacional. Das 27 Unidades federadas, 25 implementaram programas para corrigir o fluxo dos alunos de suas escolas, as quais eram chamadas a acelerar a aprendizagem daqueles alunos que apresentavam dois ou mais anos de atraso em seus estudos.

Este documento apresenta uma visão resumida do estudo realizado pelo Ipea, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), focado nesses programas. O estudo foi realizado no período de 2000 a 2005, objetivando descrever e analisar:

- a) as principais características e ações realizadas por esses programas no período de 1998 a 2000;
- b) os seus resultados; e
- c) os processos de implementação e gestão adotados pelas secretarias de Educação dos estados.

O objetivo principal do estudo foi identificar lições sobre o que pode ser eficaz na implementação dessa modalidade de programa, de modo a contribuir para a formulação tanto de políticas sociais mais efetivas como de melhores programas educacionais. Como o estudo teve amplitude nacional, seus resultados foram trabalhados ao longo de cinco anos. Resultados parciais foram publicados e disponibilizados ao público<sup>3</sup> à medida que a sistematização e análise dos dados eram realizadas, estando outros estudos em fase de publicação. Este texto apresenta uma visão geral do estudo, em âmbito nacional, e descreve uma experiência conduzida pelo estado do Paraná,<sup>4</sup> no qual foi realizado um estudo de caso para identificar processos e fatores associados com os resultados de programas dessa natureza.

## 2 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O programa *Aceleração da Aprendizagem* caracteriza-se pela organização de classes especiais de alunos, com dois ou mais anos de atraso nos estudos, de modo a eles receberem um ensino por meio de uma pedagogia alternativa à normalmente aplicada aos demais colegas. Esta pedagogia depende de uma combinação de fatores tais como uma metodologia dinâmica, materiais pedagógicos especiais e condições de ensino adequadas, voltados para permitir aos alunos desfrutar de experiências exitosas de aprendizagem capazes de fazê-los progredir em sua escolaridade. Estas experiências objetivam capacitá-los a avançar tantas séries quantas possíveis em um ano letivo. Tal aceleração busca permitir a estes alunos prosseguir os estudos em séries mais compatíveis

---

3. Ver Lück e Parente (2001, p. 14-18; 2002; e 2005, p. 10-14) e Parente e Lück (2004; e a ser publicado).

4. O estudo de caso sobre os programas de correção de fluxo escolar do Paraná foi realizado pela Diretoria de Estudos Sociais (Disoc) do Ipea e contou com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a supervisão do especialista setorial economista setorial Jorge Tejada.

com suas idades.<sup>5</sup> Esta estratégia foi disseminada no Brasil, em 1992, por Henry Levin, um dos criadores do Programa de Aceleração Escolar da Universidade de Stanford (PRADO, 2000; SOLER, 2004). Entendeu-se que o programa fortaleceria a auto-estima dos alunos e lhes daria senso de responsabilidade e respeito a si próprios, por meio de seu sucesso na aprendizagem e na socialização. Deu-se ênfase a quatro características particulares: *i*) os alunos como o foco do programa; *ii*) o seu sucesso na escola; *iii*) o processo de aprender a aprender; e *iv*) um novo papel do professor como mentor e líder da aprendizagem.

### 3 VISÃO GERAL DO PROGRAMA IMPLEMENTADO PELOS ESTADOS BRASILEIROS

Conforme Prado (2000) deixou claro, a política do programa nacional estabelecido pelo Ministério da Educação era destinada a:

- a) diminuir os índices de repetência dos alunos no ensino fundamental;
- b) melhorar a qualidade da educação nesse nível de ensino; e
- c) possibilitar o acesso ao ensino médio aos alunos que completaram o ensino fundamental.

Seguindo a política nacional, muitos estados brasileiros estabeleceram como objetivo de seus programas: *i*) inculcar nas escolas a cultura do sucesso do aluno e de sua inclusão social; *ii*) corrigir o fluxo escolar nos estabelecimentos de ensino; *iii*) eliminar o processo educacional responsável pela geração da defasagem idade-série; e *iv*) disseminar o problema da defasagem idade-série entre os alunos.

Apesar das diferentes condições apresentadas pelos estados brasileiros, foram identificadas apenas pequenas diferenças nas características dos seus programas. A sua semelhança pode ser explicada pelo fato deles terem recebido assistência técnica de dois grupos de consultores, os quais também, trabalharam como consultores do Ministério da Educação na implementação da política nacional.

Foi observada como uma similaridade geral da metodologia adotada pelos programas a *metodologia ativa*, a qual situa o aluno e não o conteúdo como foco do processo de aprendizagem. Segundo essa metodologia, o papel do professor é agir como mentor dos alunos em suas aprendizagens para que estes sejam capazes de melhorar suas vidas como cidadãos. A aprendizagem é voltada principalmente para a criação de uma relação mais direta entre os conteúdos de aprendizagem e o contexto socioeconômico e cultural dos alunos. Estes são envolvidos nos projetos chamados de *aprendizagem solidária*, por meio do qual eles aprendem fazendo, pensando e agindo.

---

5. Quando o aluno se atrasa em relação à sua escolaridade, um conjunto de situações adversas emerge: *i*) prejuízo no seu desenvolvimento – por exemplo, rebaixamento de sua auto-imagem, dificuldade em adaptar-se nas classes formadas por alunos de necessidades especiais, e baixa motivação); *ii*) a escola, ao aceitar como natural o fracasso dos alunos, passa a ter novos problemas, tornando-se promotora do recrudescimento de situações que a conduzem a novos fracassos, desperdiçando espaço e recursos, perdendo o controle administrativo da situação, e conferindo imagem negativa da escola junto à comunidade; *iii*) comprometimento do sistema de ensino (necessidade de despender mais recursos para os mesmos serviços e com piores resultados); e *iv*) impacto negativo sobre a sociedade (ceticismo crescente sobre o poder e o valor social da educação por parte do grande número de pessoas insuficientemente preparadas).

A apresentação do caso do Paraná, que será discutido mais adiante neste documento, conterà uma descrição mais detalhada desta metodologia.

Em todos os estados os programas produziram *materiais pedagógicos especiais* para serem usados tanto pelos alunos como pelos professores para possibilitar a implementação das experiências de aprendizagem.

A *capacitação de professores e de outros profissionais da escola* foi também uma atividade comum nos programas de todos os estados e foi voltada para promover a compreensão dos conceitos e da metodologia do programa. A maioria das capacitações tratava do uso efetivo dos materiais e da aplicação da metodologia formulada, assim como da dinâmica da *avaliação do processo de aprendizagem para prover 'feedback'* para os alunos e para os professores.

Outra ação do programa foi a adoção de *incentivos* enquanto estratégia de motivação de profissionais para trabalharem nesse programa alternativo, como recomendava a maioria dos sistemas educacionais dos estados brasileiros. Entretanto, o entendimento e interpretação do significado do incentivo variaram entre os estados: muitos deles viam a oferta de atividades de capacitação como incentivo, e outros, a supervisão educacional e os livros para os professores. Em outras palavras, constituía-se em uma visão na perspectiva do sistema, e não na dos profissionais envolvidos. Somente quatro estados ofereceram aos professores incentivos financeiros por meio de acréscimos no salário – variação de 20% a 75% sobre o salário básico.

## 4 RESULTADOS NACIONAIS DO PROGRAMA

Para entender o impacto dos programas estaduais sobre a correção da distorção idade-série em âmbito nacional, são analisados os dados referentes aos alunos matriculados regularmente no ensino fundamental que apresentam dois ou mais anos de distorção, no período 1998-2003. As análises foram feitas com base em dados produzidos pelo Inep/MEC, que estão apresentados na tabela 1.

Quando se analisam os dados da 1<sup>a</sup> até a 8<sup>a</sup> série, referentes a apenas um ano letivo, verifica-se um crescimento regular e sistemático das taxas de repetência, o que significa que as escolas continuam reproduzindo a repetência escolar. Entretanto, quando são comparados dados de um ano para outro, na mesma série, é possível observar um declínio no percentual de alunos com distorção idade-série, verificando-se que, em média, decresceram de 46,2% em 1998, para 30,3% em 2003 (redução de 15,9%). Estas análises demonstram um consistente declínio nas taxas de distorção em todas as séries, variando no mínimo de 14,2% dos casos de distorção na 8<sup>a</sup> série para o mínimo de 17% na 5<sup>a</sup> série.

Quando as diferenças de percentagens de uma série para a seguinte são analisadas, contudo, é possível observar que a produção da repetência decresce somente nas 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, embora registre-se uma tendência de crescimento nas 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, concluindo-se, desse modo, que as dificuldades de aprendizagem nas três primeiras séries foram mantidas.

É possível sugerir, portanto, que enquanto bons resultados foram obtidos pelos programas de classes de aceleração, as classes regulares continuaram produzindo

resultados ainda insatisfatórios, com novos casos de repetência, criando assim a necessidade de mais classes de aceleração no futuro.

TABELA 1

**Porcentagem de alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série no ensino fundamental regular das escolas estaduais no período de 1998 a 2003**

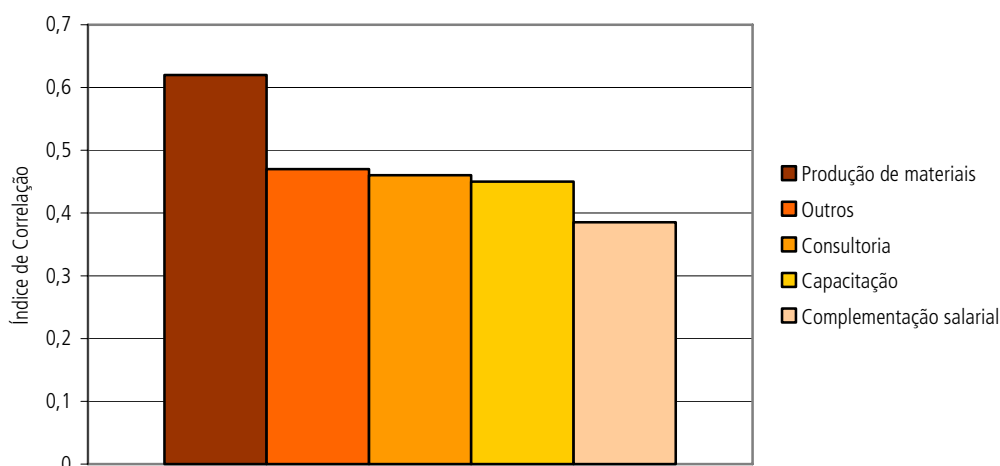
Série/ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Média
1998	29,6	35,6	39,3	43	56,2	55,3	55,7	54,9	46,2
1999	23,6	30,2	38	37,9	52,9	50,9	53,6	53,3	42,6
2000	21,1	26,1	33,9	36,2	49,3	47,6	50,5	50,9	39,5
2001	19,1	23	31,2	32,2	48,2	43,9	46	47	36,3
2002	17,3	21,2	28,6	29,4	44,6	42,5	43,5	44,3	33,9
2003	13,7	19,6	23,7	26,3	39,2	38,9	40,3	40,7	30,3
1998 – 2003 Diferença	-15,9	-16	-15,6	-16,7	-17	-16,4	-15,4	-14,2	-15,9

Fonte: Inep/MEC.

Vale notar que as correlações entre os resultados dos programas e os orçamentos aplicados nos seus diferentes componentes, tais como a produção e distribuição de materiais pedagógicos especiais, capacitação de profissionais, consultores e incentivos salariais, mostram que a distribuição de materiais foi o fator que melhor explicou os resultados do programa, como pode ser verificado no gráfico 1 adiante. Este foi também o indicador de qualidade dos programas mais mencionado tanto pelos professores quanto pelos alunos. O aumento dos salários, por sua vez, foi o fator que menos explicou os mesmos resultados.

GRÁFICO 1

**Correlação entre os resultados do programa e orçamentos alocados para as classes de aceleração (em categorias financeiras mostrando os maiores investimentos)**



Fonte: Pesquisa sobre programas de aceleração de aprendizagem (2003).

O caso do Paraná será discutido neste texto para facilitar o entendimento da natureza desses programas e para ilustrar que lições dali foram extraídas. O estado foi escolhido por três razões: *i)* foi um dos quatro estudos de caso realizados no âmbito da pesquisa principal do Ipea; *ii)* foi um dos estados onde o secretário de Educação demonstrou grande interesse pelo programa; *iii)* foi uma das Unidades da Federação

que deu uma cobertura ampla ao problema; e *iv*) uma das autoras deste documento trabalhou no Sistema Estadual de Educação do Paraná.

## 5 AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ

O Paraná é um estado com aproximadamente 8 milhões de habitantes. Os estudos diagnósticos identificaram que, em 1995, de 868.432 alunos matriculados no ensino fundamental do Sistema Estadual de Ensino, 36,37% (315.859 alunos) estavam fora da série adequada. Verificou-se que desse total de alunos em distorção, apenas 26.794 situavam-se no segmento de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, correspondendo a uma média de distorção de 14,32%, e que os restantes 289.065 alunos em distorção situavam-se entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> série, com uma média de alunos em distorção de 43,40% nesse segmento (tabela 2). É importante identificar que, à época, quase todo o ensino no primeiro segmento do ensino fundamental estava municipalizado no Paraná, daí o pequeno número de alunos nesse segmento matriculados em escolas estaduais.

Observa-se na tabela 2 que o percentual de alunos em distorção vai aumentando acentuadamente a partir da segunda série (13,45%), tendo quase triplicado da série anterior para esta, dando um salto na 5<sup>a</sup> série (39,81%) correspondente a um aumento de sete vezes em relação à série inicial, e chegando, na oitava série, a mais da metade dos alunos matriculados (57%) fora da faixa etária apropriada – um aumento de dez vezes.

TABELA 2

### Matrícula total e número de alunos em distorção idade-série no estado do Paraná –1995

Idade ideal	Série	Alunos matriculados	Alunos matriculados fora da faixa etária com dois ou mais anos de distorção idade-série	% de distorção idade-série
7	1	39.396	2.083	5,29
8	2	47.590	6.402	13,45
9	3	47.206	8.200	17,37
10	4	47.692	10.109	21,20
11	5	219.305	87.313	39,81
12	6	192.730	74.649	38,73
13	7	154.953	58.827	37,96
14	8	119.560	68.270	57,10
<b>Total</b>		<b>868.432</b>	<b>315.853</b>	<b>36,37</b>

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Estudos longitudinais demonstraram que do total de 352.682 alunos matriculados na primeira série, em 1987, nas redes municipais e na estadual, apenas 104.084 deles tinham concluído, no ano de 2004, a oitava série nesse nível de ensino, ou seja, na idade certa. Portanto, ficaram retidos 248.598 alunos, para avolumar as estatísticas de distorção idade-série, o que representava 70,49% de fracasso escolar nesse período de oito anos. Verificou-se também que o tempo médio para um aluno concluir as oito séries do ensino fundamental era de 12 anos, isto é, 50% a mais do que o tempo mínimo necessário para fazê-lo regularmente (KLEIN e RIBEIRO, 1983).

À luz dessa situação, o secretário de Estado da Educação respondeu proativamente ao propósito do Ministério da Educação, ordenando o planejamento e implementação de um programa com o objetivo de oferecer aos alunos com atraso de

dois ou mais anos em sua escolaridade oportunidade para acelerar sua aprendizagem, e se tornarem capazes de progredir para a série que deveriam estar cursando de acordo com sua idade. Recursos especiais do Programa Qualidade de Ensino (PQE), financiado pelo Banco Mundial, foram alocados para garantir a cobertura financeira do programa. O Programa para Corrigir a Distorção Idade-Série<sup>6</sup> foi considerado pelo secretário de Educação uma importante estratégia de gestão para melhoria dos padrões de qualidade do ensino fundamental. Conforme o secretário de Educação indicou, "a política educacional deve abranger todo o sistema e não ser implementada como um experimento para pequenos grupos" (PROT. E 13, linhas 87-90).<sup>7</sup> Esta visão política e a determinação por parte da autoridade máxima da educação no estado tiveram um importante papel para a garantia da governabilidade e da credibilidade crescente do projeto, de modo que o mesmo fosse planejado e implantado mediante trabalho cooperativo entre os mais diversos segmentos da secretaria.

Ao chefe do Departamento de Educação da secretaria foi atribuída a responsabilidade pela implementação do programa. Em 1997, as escolas foram convidadas a tomar a decisão sobre a oferta, aos seus alunos, de classes especiais para aceleração de aprendizagem, com o objetivo de que eles pudessem progredir para a série mais avançada, compatível com suas respectivas idades.

## 5.1 DESCRIÇÃO GERAL DO PROGRAMA NO PARANÁ

O programa no estado do Paraná teve como principal chamada mobilizadora o 'slogan' *Projeto Correção de Fluxo: aluno e escola recuperando o tempo perdido*, tendo sido as escolas e os alunos convidados para se engajarem voluntariamente nele. Os seus objetivos foram: *i)* corrigir as altas percentagens de distorção entre os alunos que estavam em séries inadequadas; *ii)* reduzir os altos índices de abandono e repetência escolar; e *iii)* melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, como forma de favorecer o seu desenvolvimento para o exercício da cidadania (PROT. D 4, p.20).

Os objetivos específicos destacados foram os seguintes:

- possibilitar a todos os alunos concluírem a escolaridade básica aos 14 anos, desenvolvendo as competências necessárias para participar de uma sociedade democrática;
- estimular e orientar o desenvolvimento da cultura do sucesso de alunos e professores, visando eliminar os índices de evasão e repetência na rede pública do estado do Paraná;
- sensibilizar a comunidade, pais, professores e alunos sobre a importância da relação idade-série para a vida do aluno na comunidade;
- promover condições adequadas para a permanência e o sucesso de alunos na escola, na idade correta;

---

6. Este tipo de defasagem é chamado de distorção idade-série, e os programas para corrigi-los são chamados de programas de correção da distorção, voltados para a população de alunos matriculados em classes regulares do ensino fundamental que experimentaram várias situações de repetência, e de programas de correção do fluxo escolar, com especial atenção na gestão do sistema educacional, constituindo-se, assim, no mesmo tipo de programa.

7. Os dados coletados na pesquisa do estudo de caso foram organizados em protocolos, assim como as entrevistas, sendo mencionados neste texto como PROT. E, e os documentos referidos como PROT. D.

- promover ações alternativas de aceleração da escolaridade de alunos em situação de defasagem idade-série; e
- capacitar professores e equipe pedagógica das escolas para adotarem a pedagogia do sucesso.

Como se pode observar, os objetivos propostos correspondem a proposições de intenções gerais, representando diferentes níveis de responsabilidade, muitos deles sem mencionar um indicador objetivo de resultado. A meta era corrigir a distorção idade-série de 80% dos alunos que se encontravam nesta situação. Comparando esta meta com os primeiros objetivos específicos propostos, pode-se observar uma discrepância nessa definição (80% para todos).

Cabe destacar que a proposta inicial do *Projeto Correção de Fluxo Escolar* da Secretaria de Educação do Paraná estava centrada sobretudo no segmento da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental estadual, que cobria, conforme já indicado, 91,5% da população em distorção idade-série nesse nível de ensino. No entanto, a partir de interesse demonstrado pelas secretarias municipais de Educação, no ano de 1998 foram iniciadas ações para que o programa alcançasse os alunos do segmento da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries desse sistema de ensino, como parte do regime de colaboração entre as três instâncias de poder, envolvendo, portanto, estados e municípios, enquanto estratégia adotada pela Secretaria de Educação. Esta situação conduz à hipótese da influência das forças políticas sobre as atividades educacionais, sobrepondo-se às informações e decisões técnicas e pedagógicas.

O programa foi planejado, inicialmente, para cobrir um período de três anos (1996-1998). No entanto, ao final de 1996, foi ampliada a sua duração “por considerar-se que há ainda muito a ser feito, a curto, médio e longo prazo, para combater o fracasso escolar” (PROT. D 06, p. 3). Como consequência, conforme indicado pela chefe do Departamento de Ensino Fundamental, o tempo inicialmente proposto foi extrapolado:

a proposta inicial era de atacar o problema em três anos – um ano de preparação e dois de implementação. Porém, ao serem encontradas dificuldades iniciais em sua implementação, decidiu-se pela sua extensão por mais tempo (PROT. E 01, linhas 13-17).

Algumas das dificuldades referidas pela então chefe do Departamento de Educação podem ser atribuídas ao fato de que apenas uma pequena proporção de escolas decidiu abrir classes de aceleração no primeiro ano de implementação do programa. No início, as escolas não queriam aderir a este tipo de programa e levantavam muitas questões sobre ele. Esta relutância era justificada em várias áreas: entendeu-se que o programa era voltado apenas para melhoria das estatísticas educacionais e que os padrões educacionais iriam declinar; seria na verdade apenas instrumento para fazer os alunos avançarem de série, sem que aprendessem o suficiente. Entretanto, a resistência foi superada por três significativos fatores: *i*) os pais começaram a tomar conhecimento do programa por meio da mídia e pressionaram as escolas para que tomassem as medidas necessárias para oferecê-lo; *ii*) as escolas reconheceram a importância de aderirem ao programa, quando tiveram a oportunidade de saber o que o mesmo poderia representar para a realidade vigente e de conhecer os materiais que eram utilizados; e *iii*) informações sobre a qualidade do programa começaram a ser disseminadas de escola para escola.



Como resultado, o suporte do programa para as escolas começou em seu segundo ano (1997), com o registro de atendimento da maioria das escolas estaduais, assim como com a admissão de escolas municipais.

O programa se estendeu até o início de 2001, quando a Secretaria de Educação, que se encontrava em fase de transição com a mudança do secretário de Educação, não mais prestou às escolas o apoio e as orientações necessárias para o seu andamento, e algumas delas, em pleno desenvolvimento de suas ações, ainda precisavam manter o programa em funcionamento para poderem avançar no progresso dos alunos remanescentes em defasagem escolar. Naquela oportunidade, muitas escolas ainda estavam querendo oferecer o programa aos seus alunos, mas se sentiam incapazes de fazê-lo pela indisponibilidade de material, capacitação e supervisão.

Antes do seu lançamento, o programa implementou uma fase preparatória constituída por seis atividades, algumas delas executadas concomitantemente, de modo a ganhar tempo. Elas consistiram em:

- a) *Diagnóstico e organização* – O Departamento de Ensino Fundamental organizou uma equipe para traçar os conceitos básicos do programa, assim como para conduzir um estudo completo sobre a situação de modo a ter uma perspectiva clara da dimensão e extensão das experiências de correção da distorção idade-série.
- b) *Definição de base legal* – Uma proposta para a tomada de medidas dirigidas ao problema foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação para aprovação de uma lei estadual reguladora do programa a ser implantado nas escolas.
- c) *Disseminação da idéia* – Foi lançada uma campanha pela Secretaria de Estado da Educação para dar conhecimento do programa à população, usando a mídia comercial e da educação. O objetivo era dar conhecimento a toda a sociedade, aos pais, comunidade e aos educadores sobre a natureza do problema e da necessidade de combatê-lo. Foi mostrada também a importância do programa em termos educacionais e sociais.
- d) *Contratação de consultores para produzir materiais pedagógicos* a serem usados no programa. Foi contratado o Centro de Pesquisa em Educação e Cultura do Estado de São Paulo (Cenpec). Este centro apresenta uma experiência importante na área, tendo até mesmo participado do planejamento do Programa Nacional do Ministério da Educação, assim como na elaboração de materiais pedagógicos para o estado de São Paulo (1ª a 4ª séries).
- e) *Produção e impressão de materiais pedagógicos especiais* – Materiais foram preparados e os respectivos contratos foram licitados para a sua impressão.<sup>8</sup> Estas tarefas foram desenvolvidas em paralelo com a implementação do programa, tendo em vista ter sido muito curto o cronograma para o seu início.
- f) *Preparação para a coordenação regional do programa* – Representantes dos 31 núcleos regionais da Secretaria de Educação, recomendados por seus dirigentes para atuarem como coordenadores regionais do programa,

---

8. A legislação brasileira estipula que despesas de compra e contratação de serviços superiores a R\$ 8.000,00 devem ser submetidas a um processo de licitação, de modo a garantir a transparência e lisura no processo.

participaram de duas oficinas iniciais onde foram informados sobre a natureza, conceitos e metodologia do programa, assim como das tarefas que deveriam desempenhar em suas regiões. As oficinas foram conduzidas pela dirigente do Departamento de Ensino Fundamental da secretaria e sua equipe técnica.

Após este primeiro estágio, que durou um ano, o programa foi introduzido nas escolas no início de 1997.<sup>9</sup> Várias medidas foram tomadas durante sua implementação, visando assegurar a qualidade do trabalho e bons resultados. Estas incluíam:

- a) *Identificação das escolas interessadas na implementação do programa* – Após ampla campanha, as principais escolas participaram de encontros regionais para obter maiores e mais detalhadas informações e discutir suas percepções sobre o programa e, assim, clarificar incertezas e buscar mais informações. O programa somente foi implantado em escolas que aderiram a ele voluntariamente, mediante o entendimento de sua importância. Após a identificação dessas condições em encontros, foi feito um acompanhamento às escolas de modo a observar um número de pontos-chave. Estes incluíam o interesse dos profissionais (aqueles responsáveis pela gestão e os professores) e a sua determinação em se engajar no programa, assim como suas habilidades para realizar tarefas especiais envolvidas, mostrando que apresentavam adequados e suficientes recursos humanos e pedagógicos, espaço e infra-estrutura administrativa, além do compromisso com um desafio especial e com o sucesso do programa.
- b) *Capacitação dos profissionais envolvidos no programa* – Essa capacitação foi realizada de forma continuada, durante todo o período em que o programa esteve em andamento. Entretanto, foi mais intensiva no dois primeiros anos da sua implementação (1997-1998). Nesse período foi capacitada a maioria dos diretores, supervisores escolares e professores.
- c) *Supervisão e acompanhamento, coordenação, liderança e feedback no desenvolvimento do programa pelas escolas* – Em função do ritmo diferente de cada escola, este esforço demandou um envolvimento e monitoramento direto nas escolas pelas coordenações regionais.
- d) *Acompanhamento, gestão e coordenação contínua da Secretaria de Educação* – O secretário de Educação esteve constantemente envolvido na tomada de decisão, promovendo ações de apoio e ajuda às escolas em suas novas atividades.

## 5.2 COMPONENTES DO PROGRAMA

O programa constitui-se inicialmente de um conjunto de proposições e de medidas instituídas com o objetivo de “colocar em dia a vida escolar de, aproximadamente, 220 mil alunos das 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental que ultrapassavam em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados”,

---

9. O ano letivo brasileiro começa no início de fevereiro e termina em dezembro, com um breve período de férias em julho. As escolas devem envolver os alunos em 200 dias letivos, perfazendo 800 horas aula.

conforme registrado em documento oficial da Secretaria de Estado da Educação (PROT. D 23, p. 12).

### 5.2.1 O quadro de referência pedagógico

Para garantir o sucesso da aprendizagem de alunos que já haviam sido reprovados algumas vezes e que tinham baixa auto-estima, um projeto pedagógico específico foi planejado por um grupo de consultores, com a colaboração de educadores locais, que focalizaram as necessidades dos alunos de apreender de uma maneira fácil e interessante, por meio de experiências positivas de aprendizagem.

Para focalizar tais necessidades, o programa definiu um quadro de referências pedagógicas especiais, apresentando linhas gerais a serem seguidas pelas escolas e pelos professores:

- a) *Os alunos eram o foco principal do processo de aprendizagem, e não o contexto* – Eles deveriam ser inseridos no processo de aprendizagem como pessoas capazes de aprender, uma vez que lhes estava sendo dada uma verdadeira oportunidade e orientação. Esta aprendizagem é dependente da expressão de elevada expectativa dos educadores quanto à aprendizagem de seus alunos, manifesta no seu relacionamento com eles.
- b) *A motivação e auto-estima dos alunos em relação à aprendizagem são um importante aspecto do processo de aprendizagem* – Estes fatores requerem, então, um acompanhamento direto e contínuo e uma atenção permanente dos professores e educadores.
- c) *O valor da aprendizagem ocorre quando seu conteúdo está associado à realidade por meio de questionamento sobre o seu significado* – O papel do processo de aprendizagem é conhecer e entender a realidade por intermédio dos conteúdos. Portanto, o conteúdo não tem um valor em si mesmo.
- d) *Como a realidade é global, é necessária uma articulação interdisciplinar dos conteúdos, baseada no questionamento e relacionamento* – Uma simples lição deveria combinar aprendizagem e construção do conhecimento com ferramentas de linguagem, matemática, história, geografia e outros temas, de forma a superar a fragmentação artificial e integrar o processo de construção do conhecimento.
- e) *Conhecimentos e habilidades são desenvolvidos por meio da ação e interação* – É necessário um método pedagógico dinâmico e interativo de orientação das atividades de aprendizagem. Ele deve focar : uma abordagem caracterizada por uma interação aberta e receptiva entre a realidade e os conteúdos de aprendizagem; alunos e professores; aprendizagem e autodesenvolvimento; aprendizagem e auto-estima; aprendizagem e aplicação do conhecimento; e conhecimento e aplicação. Este princípio pode ser acompanhado de questionamentos permanentes e encorajamento dos alunos na concentração em solução de problemas.
- f) *Uma variedade de processos cognitivos está envolvida neste processo de aprendizagem* – O principal aspecto do processo é aprender fazendo, sendo os alunos e professores associados atores do processo cognitivo de observação,

interpretação, análise e construção do entendimento e conhecimento, por meio de uma abordagem construtiva. Professores deveriam ter em mente o papel educacional de ampliar as oportunidades de aprendizagens dos alunos por intermédio de ações reflexivas (SCHÖN, 1996).

Alunos e professores são, então, ativamente envolvidos em um construtivo processo do saber, alcançado pelo questionamento de suas realidades ou tentando definir problemas por meio dos quais exercitam seus talentos, e desenvolvem habilidades e novamente adquirem conhecimentos, aprendem a entendê-los e sistematizar seus significados. Os professores realizam esse processo em cada sessão de aprendizagem, encorajando aspectos como interdisciplinaridade, diversidade, interatividade, conectividade, solução de problemas e sistematização da aprendizagem. Eles também vêm os alunos como agentes capazes de identificar aprendizagem em suas situações reais de vida pela adoção de uma abordagem holística.

Como um supervisor escolar apontou, essa perspectiva requer, do ponto de vista dos professores, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem e de uma nova organização mais dinâmica e interativa do ambiente e dos materiais escolares (PROT. E 12, linhas 4-7). “A curiosidade dos alunos em saber sobre seu mundo era considerada como um foco de suas motivações para se engajarem nas atividades de aprendizagem as quais poderiam abrir-lhes novas janelas para o mundo” (PROT. E 12, linhas 4-7).

### 5.2.2 Capacitação dos profissionais envolvidos no programa

A capacitação dos professores, dos diretores e dos supervisores escolares envolvidos no programa representou um esforço contínuo liderado pela Secretaria de Educação. O programa de capacitações foi desenvolvido em duas fases: *i*) capacitação prévia ao engajamento no programa; e *ii*) capacitação continuada em serviço.

*A formação de multiplicadores* (maioria dos supervisores que estavam trabalhando nos núcleos regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação) foi conduzida por especialistas e autores dos materiais pedagógicos, trabalhando como consultores. As capacitações envolviam a familiarização com o programa, com seus princípios pedagógicos, objetivos e estratégias, bem como com o uso dos materiais pedagógicos em classe para apoiar os alunos e seus processos de aprendizagem. Esta abordagem que se caracteriza por apoiar o processo de ensino-aprendizagem foi considerada como a razão do sucesso dos participantes. Eles substituíram os capacitadores na capacitação dos atores do programa. As capacitações consistiam em seminários e oficinas de 24 horas cada, continuamente promovidas de modo a cuidar dos desdobramentos das ações do programa, do esclarecimento de dúvidas e de algum mal entendimento sobre seus processos de implementação.

*As capacitações dos atores do programa* (professores, diretores e supervisores escolares) foram conduzidas por profissionais capacitados na primeira fase do programa, seguindo as mesmas estratégias. Eram operadas continuamente e serviam como forma de acompanhamento da implementação do programa nas escolas, assim como uma fonte de *feedback*. Assim como as sessões especiais de capacitação, com grupos de participantes de diferentes escolas partilhando experiências, especial atenção foi dada para a supervisão pedagógica como uma abordagem de capacitação

em serviço. Esta supervisão consistia em um acompanhamento de como as classes estavam envolvidas e dando assistência e *feedback* para os professores após o término de suas aulas.

Com base em avaliações objetivas, o programa de capacitação foi considerado como muito efetivo, em ambos os níveis, devido a sua estreita ligação com o trabalho desempenhado pelos capacitadores, conforme foi apontado por um dos profissionais da Secretaria de Educação envolvido com o programa (PROT. E 01, linhas 93-99). Cabe destacar que, devido à grande quantidade de docentes existente no Sistema Estadual de Ensino, a Secretaria de Educação continuamente promove cursos de capacitação para seus profissionais, adotando a estratégia de formação/capacitação de multiplicadores dos seus colegas, e estes, por sua vez, para os educadores de alunos. Entretanto, no passado, este tipo de capacitação não foi eficaz e foi muito criticado por não considerar as necessidades e habilidades dos professores para atuarem como multiplicadores (SCHÖN, 1983). Tal situação resultava do fato de as capacitações serem focadas mais nos conteúdos do que no trabalho pedagógico necessário para sua aprendizagem.

Para superar esta deficiência e assegurar seu sucesso, foi reconhecido que o programa de capacitação deveria considerar um número de fatores significativos:

- a) O material pedagógico usado nas classes de aceleração da aprendizagem foi usado como instrumento de apoio ao processo de capacitação. Todas as sessões de capacitação focavam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos na aplicação dos princípios pedagógicos e nos métodos expressos nos materiais. Isto foi feito por meio do uso dos materiais como ferramentas de aprendizagem. Como parte de toda a capacitação, foca-se a compreensão, elucidação de dúvidas, exercícios e sistematizações dos novos conhecimentos, com ilustrações de como desempenhar uma nova tarefa.
- b) Adotou-se o foco na antecipação das dificuldades durante a capacitação preparatória da nova tarefa. Como reagiriam os professores à capacitação? Que tipos de problemas poderiam surgir nesse processo? Que dificuldades poderiam implicar? Antecipando estas questões e simulando atividades, os capacitados eram preparados para enfrentar possíveis problemas. Então, ao mesmo tempo, os capacitadores experimentavam uma metodologia de capacitação que poderiam empregar em suas atividades como formadores, e que poderiam ser multiplicadas na capacitação dos professores com atenção na reação dos alunos.

A capacitação, juntamente com o material pedagógico, foi considerada como a maior razão da satisfação que os profissionais sentiram sobre o programa. Os professores eram continuamente envolvidos em atividades com a finalidade de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, como pode ser observado na declaração de um professor:

(...) no primeiro ano, nós fomos envolvidos em várias sessões de capacitação e tivemos encontros mensais de supervisão que nos mantinham muito ativos em aprender como trabalhar com nossos alunos, o que começava a ficar diferente o tempo todo o que representava constantes demandas para nós no sentido de um esforço contínuo de melhoria profissional e aprendizagem na capacitação. Então, a capacitação realmente tratava de nossas necessidades (PROT. E 06, linhas 18-24).

A continuação do programa de capacitação era exigida, não somente como uma estratégia metodológica a ser usada como acompanhamento e revisão dos processos associada à construção de competências entre os professores envolvidos, mas também por duas outras razões: *i)* novas escolas estavam aderindo ao programa; e *ii)* nas escolas envolvidas havia uma significativa rotatividade de professores e sua substituição por outros que requeria capacitação. Como declarou um técnico da Secretaria de Educação:

(...) uma grande proporção de professores – nós não temos os dados de quantos foram capacitados, mas que somente trabalharam no primeiro ano do programa, o que significava que um grupo adicional de professores teria que ser capacitado (PROT. E, 03, linhas 72-75).

### 5.2.3 Supervisão e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

Assim como o foco do programa era direcionado para a capacitação de professores, a supervisão pedagógica foi conduzida nas escolas como um acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Esta compreendia: *i)* verificação de qualquer dificuldade especial vivenciada pelos alunos; *ii)* promoção de ações para melhorar as habilidades dos professores e superar as dificuldades encontradas; e *iii)* engajamento de outras pessoas no processo, dependendo de necessidades que tivessem sido detectadas, tais como psicólogos, assistentes sociais, membros da igreja, ambientalistas, profissionais e pais.<sup>10</sup> Pelo menos uma vez por mês foram promovidos encontros na escola com os pais e professores para discutir o progresso dos alunos ou para troca de *feedbacks*. Todas estas atividades eram organizadas pelos supervisores, que também verificavam quais as necessidades dos professores para a aquisição de diferentes ferramentas, adoção de novas estratégias de ensino e aprimoramento dos métodos.

A supervisão escolar foi também considerada positiva e um importante fator explicativo da qualidade do programa, porque, diferentemente das condutas adotadas usualmente, ela foi exercida como uma forma de ajuda ao trabalho docente, e não como instrumento formal de controle.

### 5.2.4 Os materiais pedagógicos

O material pedagógico para alunos e professores, utilizado nas turmas de correção de fluxo de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, foi produzido especialmente para o projeto, mediante convênio com o Cenpec/SP. Desse material constaram manuais, fichas de aula e cartazes explicativos (PROT. D 22, p. 14), organizados em quatro conjuntos:

- a) coleção *Impulso Inicial*, contendo cinco cadernos orientadores dos professores (um para cada disciplina), a respeito da natureza da proposta pedagógica do projeto como um todo e da disciplina específica em particular (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história). Este material foi utilizado como instrumento de capacitação do professor e como suporte

---

10. Em geral, nossas escolas não têm estes tipos de profissionais em seus quadros de pessoal. É mais comum encontrar, no Conselho Escolar, profissionais disponíveis que podem ajudar nas dificuldades especiais e necessidades dos alunos. Desse modo, estes profissionais podem trabalhar em ligação com os técnicos das secretarias de Educação e agir para ajudar os pais a entrarem em contato, quando necessário, com especialistas.

conceitual dos princípios, objetivos, metodologia geral, e oferecia ainda o conteúdo, princípios, diretrizes e metodologia da avaliação.

- b) três conjuntos de *Ensinar e Aprender* (1, 2 e 3), constituídos de cadernos específicos para os professores de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, cada um deles contendo orientações pedagógicas comuns a todas as disciplinas, bem como sugestões de atividades da disciplina específica, acompanhadas de fichas de atividades para os alunos, além de jogos e cartazes;
- c) um caderno *Ensinar e Aprender: Relatos de Prática*, produzido pelos professores e alunos. Consistia de descrições de experiências de aprendizagem, feitas pelos professores, nas quais os alunos eram engajados e resultavam em textos para os alunos, representando exemplos de aprendizagem resultantes de suas próprias experiências.

Para o conjunto do material de 1ª à 4ª série, que envolveu uma pequena população, as séries eram chamadas *Aprender pra Valer!* e compreendiam:

- quatro coleções *Aprender pra Valer!*, constituídas de módulos diferenciados, contendo cada um orientação de procedimentos pedagógicos, sugestões de atividades, considerações a respeito dos conceitos trabalhados, sempre em consonância com o currículo oficial da rede e com a proposta curricular das classes de aceleração;
- um volume *Avaliação*, de 64 páginas, que orienta o processo de avaliação a ser adotado pelo professor em relação a cada disciplina; e
- o livro do aluno *Aprender pra Valer!*, constando de um caderno de registro das várias atividades desenvolvidas pelos alunos em todos os componentes curriculares, de modo a que ao final do ano letivo cada aluno tenha um livro escrito por ele próprio, com encartes, cartazes e fichas acompanhando cada atividade.

Nesse material, é dada especial ênfase à organização de portfólios de aprendizagem dos alunos, como metodologia de avaliação, objetivando valorizar a sua produção, acompanhar e identificar a sua evolução, e revisá-la quando necessário.

O material utilizado, conforme aqui descrito, foi considerado unanimemente pelos informantes desta pesquisa como de excelente qualidade e um importante fator capaz de levar o programa a alcançar bons resultados, por oferecer os elementos exigidos para motivar os alunos a se engajarem nas atividades de aprendizagem. Professores e alunos gostavam do material por sua capacidade de envolver os alunos em atividades interessantes e mobilizadoras. Os professores apreciavam o material também em função do seu caráter de promoção da aprendizagem a partir de problematização e resolução de problemas relacionados com a realidade e vivência dos alunos.

A coletânea *Relatos de Práticas*, da coleção *Ensinar e Aprender*, reúne relatos de professores e alunos. Nela são descritas experiências de desenvolvimento da leitura e escrita, como “histórias que os alunos contam”, “histórias que a família conta”, “aprender jogando”, “clube de correspondência”, “olhando o céu”, “medidas no cotidiano”, “impacto da ocupação humana no ambiente local”, entre outros.

A avaliação foi concebida para ser estreitamente associada à aprendizagem e servir como *feedback*. Era baseada nos resultados dos alunos e na análise dos seus portfólios. Dessa forma, era uma ferramenta pedagógica e agregava significado a cada sinal de sucesso apresentado pelos alunos, em vez de destacar seus fracassos, como é comumente o caso. Esta identificação de sucessos era considerada como a base para: *i)* fortalecer a aprendizagem dos alunos; *ii)* estimular seu sucesso; e *iii)* identificar as oportunidades de aprendizagem e de aceleração dos estudos.

O documento dá importância ao fato de que as eventuais lacunas de aprendizagem não deveriam ser obstáculo ao progresso e à experiência de aprendizagem dos alunos.

A nova sistemática de avaliação apresentou novos desafios para os professores, implicando mais trabalho e exigindo uma perspectiva diferente do que se praticava. Partindo do hábito de ler e marcar textos para atribuir um grau, eles tinham que adotar uma nova prática de analisar, descrever, comentar e registrar os estágios de progresso da aprendizagem dos alunos. Como disse um professor:

(...) a avaliação dos alunos exigida demandava muito trabalho e o consumo de muito tempo – *tempo que nós não tínhamos*. Este fato pode explicar porque muitos professores retornavam às práticas antigas que enquadravam a aprendizagem dos alunos em um esquema padronizado e simplificado, em vez de olhar sua aprendizagens sob uma perspectiva evolutiva (PROT. E 09, linhas 380 – 388).

Como pode ser facilmente entendido, trabalho de qualidade demanda tempo para preparação, leitura de textos e exercícios, e ainda tentativa de entendimento das dificuldades dos alunos, dando-lhes *feedback* e reorganizando atividades de aprendizagem para aqueles que experimentavam diferentes desafios. Entretanto, no caso do trabalho da maioria dos professores no Brasil, eles não dispõem de tempo extra para tal. Os professores do programa tinham em torno de 10% de pagamento do tempo extra para envolverem-se nas atividades específicas de avaliação. Entretanto, como é evidente, esse tempo não era suficiente.

O *Guia de Avaliação do Projeto* deixava claras as orientações metodológicas para a realização de avaliação, como processo de acompanhamento e orientação da aprendizagem dos alunos, de modo a servir como “instrumento para ajudar o aluno a aprender” a partir de sua percepção de avanços e dificuldades, assim como pela revisão pelo professor dos procedimentos adotados para a orientação dessa aprendizagem. O documento apresenta os marcos ou indicadores do processo de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, assim como modelos de fichas de avaliação.

Destacam-se alguns elementos dessa proposta de avaliação:

- definição clara pelo professor dos objetivos a alcançar;
- observação contínua de todos e cada um dos alunos, antes e durante o processo de aprendizagem, de forma interativa e dinâmica;
- registro contínuo das observações feitas, de modo a documentar a evolução do aluno no processo e a poder compreendê-la objetivamente;
- análise, junto com os alunos, das observações e registros feitos, envolvendo-os num processo de auto-avaliação;
- organização dos portfólios de documentação da caminhada dos alunos, como base para essa análise e orientação para o desenvolvimento posterior;



- mapeamento das aprendizagens da classe como um todo, de modo a compreender necessidades comuns; e
- adoção de uma atitude receptiva ao desempenho do aluno e orientada pela pedagogia do sucesso.

### 5.2.5 Recrutamento de professores

Após a decisão da escola em adotar a tarefa de implantar classes de aceleração da aprendizagem, fundamentada no desejo de seus professores e pais de alunos, foi iniciada a etapa de recrutamento de docentes. Ela foi baseada, em primeiro lugar, no interesse em participar do programa demonstrado pelos professores. Entretanto, alguns pré-requisitos foram incluídos: *i)* o real interesse em aceitar o desafio especial de trabalhar com alunos que apresentavam histórias de fracassos em processos de aprendizagem; *ii)* o comprometimento dos professores em estudar e se engajar em diferentes abordagens de ensino; *iii)* seus desejos em participar em um processo de formação continuada; e *iv)* participação em encontros quinzenais para discutir o suporte das atividades e conteúdos na realidade, assim como o nível de aprendizagem dos alunos (PROT. D 23, p. 17). Como afirmou a chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação,

O comprometimento e competência dos professores para trabalharem neste programa foram os mais fortes fatores na seleção dos professores, mais que seus níveis profissionais ou experiências de trabalho (PROT. 01 56-58).

Cabe mencionar que o programa oferecia pagamento extra como um incentivo para os professores trocarem seu trabalho em suas classes regulares por trabalho em classes de aceleração de aprendizagem. Os professores envolvidos ganhavam um pagamento extra de cinco horas extras por semana para cobrir o tempo necessário para o planejamento de aulas, redigir textos e participar dos encontros (PROT. 10, linhas 101-103). Alguns fatores, porém, indicavam que este “incentivo” não foi considerado como satisfatório: *i)* os questionamentos previamente mencionados sobre a falta de tempo para avaliação; *ii)* a rotatividade dos professores do programa; e *iii)* a ausência de correlação entre os incentivos e os resultados do programa.

## 5.3 CUSTOS DO PROGRAMA

O programa foi financiado pelo Programa Qualidade do Ensino (PQE), com recursos alocados de um acordo de empréstimo com o Banco Mundial, conforme anteriormente mencionado. De uma perspectiva dos gestores, a alocação de fundos para o programa foi responsável por sua sustentabilidade, e a principal razão para o comprometimento do secretário de Educação com o programa. Como afirmado pelo secretário de Educação, uma das razões do sucesso do programa foi a suficiente disponibilidade de recursos:

(...) nós tínhamos recursos suficientes para operar um programa em larga escala, o qual direcionasse recursos para a melhoria dos padrões no ensino fundamental, por ter sido reconhecido que uma melhoria nesses padrões era impedida pela alta percentagem de casos de alunos apresentando distorção idade-série. Então foi decidido que era importante focar este problema” (PROT. E 13, p. 92-109).

Em seus quatro anos, conforme demonstrado na tabela 3, os custos do programa chegaram a US\$ 22 milhões. Deste total, 74% foram alocados para pagamento de

salários. A maior despesa seguinte foi com a capacitação (12%), seguida pela produção e reprodução de material pedagógico (7%).

Os dados revelam que o custo médio por aluno, nos anos de 1997 e 1998, foi de US\$ 744,00 e US\$ 697,00, respectivamente. Os custos gerais do programa foram mais altos no segundo ano (77%) devido à grande quantidade de horas de capacitação, bem como ao aumento na quantidade de materiais exigidos. Entretanto, o custo médio por aluno foi mais baixo durante o segundo ano, dado o crescimento de 65% da quantidade de alunos.

Seria interessante comparar estes custos com os das classes regulares. Contudo, tais dados não estão disponíveis nas estatísticas educacionais do estado do Paraná. Dividindo-se o número de alunos do ensino fundamental no ano 2000 e os custos registrados para este nível de ensino naquele ano, o resultado é um custo-aluno de US\$ 386,00, o qual parece subestimar o custo total.

TABELA 3  
**Custos dos diferentes componentes do programa**  
(em US\$)

Componentes	1997	1998	1999	2000	Total
Capacitação	723.413,00	2.080.360,00	-	42.000,00	<b>2.845.773,00</b>
Produção e reprodução de materiais pedagógicos	370.605,00	1.235.324,00	-	9.092,00	<b>1.615.021,00</b>
Complemento salarial	6.590.909,00	6.590.909,00	1.909.946,00	1.136.363,00	<b>16.228.127,00</b>
Consultoria	501.197,00	632.139,00	-	-	<b>1.133.360,00</b>
Diversos	14.127,00	-	-	-	<b>14.127,00</b>
Despesas postais	65.126,00	89.021,00	-	-	<b>154.147,00</b>
<b>Total</b>	<b>8.265.377,00</b>	<b>10.627.753,00</b>	<b>1.909.946,00</b>	<b>1.187.455,00</b>	<b>21.990.531,00</b>
Despesas por aluno	744,00	697,00	-	-	
Quantidade de alunos envolvidos	110.176	167.642	-	-	<b>277.818</b>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Obs.: (-) Dados não disponíveis.

#### 5.4 RESULTADOS QUANTITATIVOS DO PROGRAMA

*Matrículas no programa.* A tabela 4 mostra a quantidade de alunos matriculados no programa durante os anos de 1997 a 1999, por série, e suas situações no ano seguinte. No ano de 1997, não havia classes de aceleração para os alunos da 1ª a 4ª séries. Dos alunos matriculados de 5ª a 8ª séries, 82.869 alunos (76%) apresentaram bom desempenho escolar, significando que eles haviam adquirido suficiente conhecimento para serem promovidos para séries mais avançadas, conforme medido por testes regulares aplicados em sala de aula por seus professores. No ano seguinte, uma porcentagem de bons desempenhos foi identificada nos alunos 1ª a 4ª séries, com uma taxa de 77,2%, envolvendo 3.056 alunos. Entretanto, na etapa da 5ª a 8ª séries, o resultado caiu para 68%, apesar de uma grande população de 116.250 alunos ter sido promovida. No ano de 1999, a taxa de bons resultados caiu novamente, tanto no primeiro como no segundo segmento do ensino fundamental, e o número de alunos atendidos foi significativamente menor da 1ª a 4ª séries: 566 (65,6%) tiveram sucesso, e da 5ª a 8ª séries foi obtido um bom desempenho por 36.954 (61,5%). Em vista das dificuldades de aprendizagem dos alunos que repetiam e abandonavam a experiência escolar devido a uma baixa motivação, a uma baixa auto-imagem, insuficiente estímulo em casa e freqüente inabilidade da escola em ajudá-los a superar estas

dificuldades, pode-se entender que os resultados revelam um quadro positivo. Todavia, deve ser observado que, após o primeiro ano do programa, quando este deixou de ser uma novidade, ele começou a reproduzir as mesmas práticas das classes regulares, como pode ser constatado pelas suas taxas de fracasso escolar.

Do total de 344.257 alunos matriculados no programa, somente 3.612 estavam na primeira etapa do ensino fundamental, isto é, 1,5% do total de alunos matriculados. Os anos de maiores matrículas foram 1997 e 1998. No terceiro ano, o número caiu significativamente (65,2%), embora 32% dos alunos que não foram bem-sucedidos no ano anterior ainda demandassem estas classes, e as classes regulares continuassem produzindo novos casos de defasagem devido ao problema da reprovação. No ano 2000, o novo secretário de Educação decidiu que o programa não era uma prioridade. Entretanto, algumas escolas decidiram manter essas classes. Elas reuniam os alunos com atraso de escolaridade e oferecia-lhes um programa denominado *Correção do Fluxo Escolar*, apesar de essas escolas não terem o suporte extra da secretaria em termos de incentivos salariais, capacitação e materiais pedagógicos.

Claramente, como o programa perdeu sua novidade e deixou de ser uma prioridade para a Secretaria de Educação, perdeu seu ímpeto para o sucesso e, no segundo ano, o crescimento das matrículas deve ter causado a síndrome da “mais quantidade – menos qualidade”, isto é, não foram propostas novas ações e métodos para enfrentar a nova situação.

TABELA 4

**Quantidade e porcentagem de alunos matriculados em classes de aceleração de aprendizagem no final do ano escolar – Paraná (1997-2000)**

Situação	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Alunos matriculados	108.693	174.678	60.886
Concluíram 4ª série	-----	1.846 45,5	255 30,1%
Promovidos para a 4ª série	-----	793 19,5%	199 23,5%
Promovidos para a próxima série	-----	417 10,3%	102 12,0%
Bom resultado da 1ª à 4ª Série		77,2%	65,6%
Concluíram a 8ª série	7.925 7%	62.554 36,7%	21.099 35,1%
Promovidos para a 8ª série	67.548 62%	44.410 26,0%	10.634 17,7%
Promovidos para a próxima série	7.396 7%	9.703 5,4%	5.220 8,7%
Bom resultado da 5ª à 8ª série	76%	68,1%	61,5%
Desistiram	18.142 17%	33.208 19,0%	1.021 19,7%
Permaneceram na mesma série	1.559 1%	4.736 2,7%	3.802 6,2%
Transferidos para outra escola	6.123 6%	17.428 10,0%	7.554 12,4%

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

*Taxas de conclusão.* A quantidade de alunos que completou o ensino fundamental como um resultado das classes de aceleração da aprendizagem foi de 91.578 (26,8% dos alunos matriculados no programa). Porém, como pode ser visto na tabela 5, houve uma redução de somente 62.188 (19,68%) alunos afetados pela distorção idade-série. A diferença nestes números indica o número de alunos que foram registrados nas classes de aceleração da aprendizagem fora do grupo daqueles já matriculados em escolas de ensino fundamental. Considerando-se que no início do programa no Paraná existiam 315.853 alunos com distorção idade-série nas escolas de ensino fundamental, e que foram matriculados 344.247 alunos, existiu uma sobrematrícula de 29.414 alunos no programa. Muitos alunos que haviam

abandonado a escola e que eram candidatos a programas de educação de jovens e adultos, fora do sistema regular de ensino fundamental, voltaram e matricularam-se nessas classes de aceleração. Esta situação mostra as dificuldades dos gestores em manter o programa focalizado em suas metas e objetivos. De fato, é evidente que o programa por pouco não completou sua meta de acelerar a aprendizagem de 80% dos alunos com defasagem idade-série. Entretanto, ele matriculou mais de 100% dos alunos inseridos neste grupo.

*Redução da distorção idade-série.* A tabela 5 mostra as quantidades e as porcentagens de alunos afetados pela distorção idade-série. Pode ser visto que, em média, a defasagem caiu de 36,6% em 1995 para 15% em 2001, representando menos que 21,3% dos alunos. O maior impacto foi na 8ª série (-32,6%), seguido com alguma distância pelo impacto na 7ª série (14,3%). Nas séries seguintes da segunda etapa os resultados foram similares. Contudo, na primeira etapa do ensino fundamental, pode ser observado que o esforço para corrigir o fluxo foi mínimo (uma média de 1,97%). Este resultado pode ser explicado pelo fato de a primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) ser de responsabilidade direta dos municípios, enquanto a segunda etapa (5ª a 8ª séries) é de responsabilidade dos municípios e do Sistema Estadual de Educação, que por essa razão priorizou o atendimento às séries finais do ensino fundamental, nas quais os resultados escolares são também mais baixos.

TABELA 5

**Porcentagem e quantidade total de alunos afetados por defasagem idade-série nas escolas públicas do Paraná (1995 – 2000 – 2001)**

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	M	Total de alunos
1995	5,3	13,5	17,4	21,2	39,8	38,7	37,9	57,2	36,3	<b>315.853</b>
2000	6,4	13,3	17,5	20,2	30,2	27,6	23,9	27,1	20,7	<b>338.529</b>
2001	5,0	11,5	15,3	17,7	27,5	25,5	23,6	24,6	15,0	<b>253.665</b>
Dif. 1995-2001	-0,3	-2,0	-2,1	-3,5	-12,3	-13,2	-14,3	-32,6	-21,2	<b>-62.188</b>

Fonte: Inep/MEC (abril de 2002).

*Eficiência interna.* Verificando-se o impacto do programa no Sistema Estadual de Educação, o PQE no ensino fundamental constatou que o programa foi efetivo naquele período: *i)* reduziu quase pela metade a repetência dos alunos da 5ª a 8ª séries (de 17,2% para 10,5%); *ii)* reduziu a taxa de abandono de 12,8% para 8,1%; e *iii)* contribuiu para a redução de 54% nos números da matrícula nas 6ª e 7ª séries, devido ao decréscimo na repetência (PROT D 17, p 5).

Dado o fato de que aqueles alunos que haviam fracassado uma ou mais vezes sempre terem uma ampla e progressiva probabilidade de fracassarem no futuro (LÜCK e PARENTE, 2005), mediante aceleração (avanço) da aprendizagem destes alunos o programa inibiu um possível crescimento da quantidade de alunos com distorção idade-série.

*Acompanhamento no ensino médio.* Um acompanhamento nas escolas de ensino médio mostrou que não existiam diferenças significativas em seus resultados de aprendizagem – 3.177 alunos que concluíram o ensino fundamental em classes de aceleração de aprendizagem, juntos com 122.697 alunos de classes regulares. Do primeiro grupo, 82% dos alunos foram promovidos para outra série com uma média de 66,2 pontos, comparados com os alunos oriundos de classes regulares, cuja promoção foi de 88% dos alunos com uma média de 66,6 pontos (PROT. D 17, p. 6).

## 5.5 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO

Em entrevistas com funcionários da Secretaria de Estado da Educação, em seus escritórios regionais, bem como com os professores, diretores, supervisores escolares e alunos,<sup>11</sup> foi possível identificar, a partir de suas perspectivas, *as características positivas mais importantes* do programa, as quais são aqui destacadas.

- a) Adesão voluntária ao programa pelos professores e escolas: “quando alguém não é obrigado a fazer uma coisa, a faz com vontade e com grande esforço e cuidado” (PROT. E 03, linhas 20-23).
- b) Capacitação continuada de professores, supervisores pedagógicos escolares e diretores para trabalhar voluntariamente com essas classes. Eles tiveram a oportunidade de discutir suas práticas em sessões de capacitação, e aprofundar seus entendimentos, conceitos e métodos de ensino sobre aprendizagem e reações dos alunos (PROT. 02, linhas 62-88).
- c) A disponibilidade de “materiais pedagógicos de boa qualidade para todos os alunos e professores envolvidos. Estes materiais agregaram um grande valor ao trabalho em sala de aula e aportaram um grande estímulo ao ritmo de aprendizagem” (PROT. E 10, linhas 97 – 100).
- d) A organização das classes multisseriadas suplementares, nas quais alunos de diferentes séries podiam estudar em conjunto, independentemente de suas classes regulares.
- e) O quadro de referência pedagógico diferente, mais aberto e dinâmico, o qual permite aos professores e alunos um maior espaço de criatividade e de permanecer atento tanto à realidade dos alunos quanto no seu papel ativo na aprendizagem, por meio da abordagem de aprendizagem ativa e reflexiva.
- f) Desenvolvimento do senso de responsabilidade nos alunos em sua própria aprendizagem associado com o desenvolvimento de sua auto-estima, por meio de uma abordagem ativa e dinâmica. Isto envolve foco nos resultados de aprendizagem a cada passo, e em aprendizagem para desenvolver pensamento crítico, criatividade, habilidades de leitura, escrita e ferramentas para solução de problemas.
- g) O envolvimento dos pais no programa. Os pais tinham que assinar um documento de autorização concordando com o envolvimento dos seus filhos nessas classes. Tinham também que ser informados sobre o programa – em reunião eram informados sobre a ativa função que deveriam exercer em casa para estimular seus filhos a estudar. Alguns pais participavam e ajudavam no processo visitando casas de alunos que não estavam freqüentando a escola.
- h) Previsão de pagamento de até cinco horas adicionais de trabalho por semana para professores, para planejar e preparar aulas, sob supervisão pedagógica.
- i) Supervisão pedagógica específica no âmbito da escola, assim como no do Núcleo Regional de Educação.

---

11. Foram realizadas 40 entrevistas que se encontram registradas nos protocolos da pesquisa.

- j) Redução do número de alunos por classe (25 alunos/classe, aceitando um máximo de 30 alunos).
- l) Estratégias especiais para prover acompanhamento e atendimento na aprendizagem dos alunos.

As entrevistas também apontaram alguns *problemas enfrentados na implementação do programa*, os quais diziam respeito a obstáculos para o trabalho profissional e para os resultados do programa.

- a) *Falta de atenção para os aspectos comportamentais das situações especiais de aprendizagem* – Alunos afetados pela distorção idade-série apresentam comportamento, interação social e atitudes um pouco diferentes, e são considerados mais indisciplinados que os alunos que progridem regularmente. Devido ao seu recorrente fracasso na escola, eles são conhecidos por serem fechados e provocativos, e sofrem de baixa auto-estima e falta de motivação para aprender. Portanto, é de se esperar que seja dada atenção especial à questão de como trabalhar com esta heterogeneidade e diversidade. Entretanto, como os atores/entrevistados deixaram claro, este aspecto não estava presente nos materiais de orientação e nos programas de capacitação. Em adição ao que tem sido dito, apesar dos materiais enfatizarem a necessidade de se prestar atenção para a auto-estima dos alunos e melhorá-la, eles fracassaram na realização de uma análise das situações envolvidas ou exemplos de como lidar com elas. Os diretores e professores entrevistados expressaram suas frustrações sobre isto, como dois deles deixaram claro:

(...) é muito difícil trabalhar com alunos desmotivados – eles tendem a se comportar mal em sala de aula já que lhes faltam maneiras e os professores não estão preparados, nem têm instrumentos para lidar com este tipo de grupo (PROT.E 08, linhas 105-108).

Outro professor confirmou este ponto de vista no seguinte comentário:

(...) algumas vezes eu não sei o que fazer para lidar com alunos desmotivados. A Secretaria de Educação pensa em termos de situações idealizadas que nunca ocorrem na vida real (...) eles não sabem o quanto é duro trabalhar com este tipo de aluno (PROT.E 09, linhas 340-344).

- b) *Planejamento inadequado* – No primeiro ano, os materiais utilizados foram provisórios e xerocopiados, sem um *lay-out*, desenhos e imagens atrativos para salientar diferentes aspectos dos conteúdos de aprendizagem. Desse modo, o programa de capacitação que usou este material sofreu por esta deficiência. Em alguns casos, o programa foi introduzido em escolas depois do ano letivo ter começado, causando alguns desentendimentos e tumultos em todas as classes, porque os alunos eram selecionados do conjunto de alunos, para formar “uma classe diferente de alunos especiais” (PROT. E 02, linhas 24 - 26). Em adição, o tempo que eles tiveram para tomar conhecimento do desenvolvimento na escola e para sua preparação para o programa foi considerado insuficiente no primeiro ano. Dessa forma, uma falta de organização inicial e planejamento foi registrada, devido à pressa na implantação do programa.

- c) *A nova prática de avaliação exigia ampla preparação* – “Supervisores escolares e professores estavam apreensivos e assustados sobre como avaliar os alunos. As novas tarefas demandavam muito esforço e o modo sensível e diferente de olhar o desempenho dos alunos era necessário, para o qual eles não se sentiam preparados” (PROT. E 02, linhas 28-33).
- d) *Falta de atitude adequada dos professores para lidar com os alunos* – Os supervisores escolares afirmaram que “(...) professores demonstraram medo e ansiedade em trabalhar com 30 alunos fracassados e mesmo assim eles concordaram em trabalhar com eles. Eles demonstraram resistência e insegurança em seus papéis”. Esta situação não foi superada pela capacitação, conforme indicado no item (a) da presente relação de problemas enfrentados (PROT. E 03, linhas 103-105).
- e) *Escolas desviaram o foco da população do programa* – O programa estava dirigido para acelerar (fazer avançar) a aprendizagem daqueles alunos regularmente matriculados nas escolas de ensino fundamental, e não mais velhos que 14 anos de idade.<sup>12</sup> Entretanto, como as classes de aceleração de aprendizagem começaram a ser conhecidas por sua pedagogia dinâmica, por seus materiais pedagógicos diferenciados e pela capacitação de professores, as escolas enfrentaram uma forte demanda de novos alunos para se matricularem nas classes de aceleração, mesmo que eles não estivessem qualificados de acordo com os requisitos exigidos. Muitas escolas sucumbiram a esta demanda e, como resultado, descobriram que tinham um elevado número de alunos com atraso escolar. Não tivesse isto acontecido, o estado teria superado o problema proposto, diluindo-o nas escolas regulares. Também as escolas teriam classes de aceleração com um número pequeno de alunos, portanto, com melhores condições pedagógicas para trabalhar com eles.

Esta análise qualitativa oferece uma perspectiva sobre o que funciona e o que não funciona em um programa tal como o tratado neste documento, a partir do qual algumas lições importantes podem ser aprendidas.

## 6 LIÇÕES APRENDIDAS DO PROGRAMA

- 1) A distorção idade-série no sistema de ensino brasileiro é grande e crônica, demandando ações robustas e globais para superar seus efeitos na vida dos alunos e nos indicadores de qualidade da educação. Tais programas devem envolver o conjunto da população e todo o pessoal da escola no enfrentamento do problema, e devem continuar até que o nível de distorção idade-série atinja percentuais aceitáveis, da ordem de até 5%, como indicado por Klein (2004). Dessa forma, eles podem ser conduzidos como políticas, isto é, como uma provisão ampla e de longo alcance para enfrentar uma necessidade, e não como um programa circunscrito no tempo, com escopo e variáveis limitadas. Com uma política seria possível implementar atividades dirigidas não somente para os alunos que experimentam o problema (isto é,

---

12. Alunos com idade superior a 15 anos são induzidos a matricular-se em programas de educação de adultos para complementar a sua escolaridade de ensino fundamental, quando esta estiver incompleta.

aqueles que estão com dois ou mais anos de atraso com relação à série que deveriam estar cursando), mas também dirigida aos fatores que causam o problema.

- 2) O que é considerado como um bom programa de qualidade para classes de aceleração da aprendizagem é reconhecido como correspondente às lacunas das classes regulares. Esta situação pode explicar a pobre aprendizagem que acontece nas classes regulares, um problema que merece cuidadosa atenção e tratamento.
- 3) Para melhorar a aceleração da aprendizagem deve existir um foco específico nas características comportamentais e psicológicas dos alunos, e capacitações específicas por meio de oficinas. Nestas se pode aprender atitudes e ferramentas corretas exigidas para encarar os desafios que estes alunos apresentam.
- 4) Como a aceleração da aprendizagem é uma ação corretiva, seus custos deveriam ser contabilizados para compará-los com os custos dos procedimentos preventivos nas escolas, para contrapor-se à produção de novos casos de repetência e defasagem idade-série. Para serem efetivos, eles devem envolver não somente aspectos relacionados com a vida escolar, questões pedagógicas e operacionais do sistema, mas também familiares e comunitárias. Isto porque, na maioria dos casos, existem implicações familiares e sociais. Problemas complexos demandam ações amplas e globais, envolvendo muitas instâncias com ações interconectadas. É importante entender que programas para corrigir a defasagem idade-série podem ser benéficos para os alunos envolvidos, mas não são efetivos na realização da qualidade da educação para o conjunto dos alunos.
- 5) O planejamento do programa deve ser baseado em um cuidadoso diagnóstico da situação, com uma clara visão das demandas decorrentes. Uma vez o diagnóstico tenha sido aprovado como correto e as metas definidas, deve existir um esforço para implantar o plano com consistentes atividades de monitoramento e avaliação.
- 6) Considerações pedagógicas devem ser acompanhadas por correspondentes ações de planejamento e gestão para prover o apoio contínuo às atividades de organização da escola. Quando gestores do sistema vislumbram resultados para serem promovidos pelas escolas, eles tendem a idealizá-los, assim como os meios necessários para sua execução. Diferentes resultados deveriam ser compreendidos como necessidades de mudanças no ambiente e nas condições de trabalho, começando no âmbito da gestão do sistema.
- 7) O planejamento e a gestão para a implementação da aceleração da aprendizagem devem incluir um sistema para monitorar atividades e avaliar resultados e o custo/benefício. Coleta de dados sobre todos os aspectos envolvidos deve ser um processo contínuo. O programa deve ser estudado e melhor compreendido, com cada vez mais dados confiáveis. A coleta e análise dos dados devem ser consideradas no planejamento do programa.

Por fim, a aceleração da aprendizagem foi adotada como um meio necessário para corrigir a exclusão existente na trajetória regular de escolarização sofrida pelos



alunos que apresentam defasagem em sua escolaridade. Dessa maneira, é um instrumento para promover a equidade desta população e se propõe a contribuir para uma educação e uma aprendizagem ativa, capaz de promover a inclusão escolar no âmbito do ensino regular.

## 6 CONCLUSÕES

A correção da distorção idade-série dos alunos é um problema crucial e uma tarefa urgente dos sistemas de ensino brasileiros. A mesma contribuirá não somente para ajudar os alunos a superar suas dificuldades pessoais de aprendizagem e melhorar sua trajetória escolar, mas também ajudará as escolas a promover uma cultura do sucesso na escolarização, identificada pela progressão regular dos alunos para as séries seguintes. Estes resultados poderiam ser difundidos entre todos os alunos, evitando-se, com isso, as múltiplas repetições, e buscando capacitar o sistema educacional para gastar mais efetivamente os seus recursos.

Considerando o grande esforço realizado pela maioria dos estados brasileiros e, em particular, o estado do Paraná, observa-se que uma metodologia especial e uma organização pedagógica planejada para estimular políticas educacionais dirigidas à eliminação da distorção idade-série foram consideradas positivas. Elas se mostraram efetivas na promoção da aprendizagem entre aqueles alunos ao torná-los capazes de serem promovidos duas ou mais séries em um mesmo ano letivo, chegando, inclusive, a apresentar resultados de aprendizagem bem próximos aos alunos dos cursos regulares. No entanto, o declínio dos resultados obtidos no estado do Paraná sugere que o programa teve problemas, o que de fato foi revelado por meio das entrevistas conduzidas na escola e com profissionais do sistema educacional: planejamento e gestão insuficientes foram algumas das reclamações feitas, e a análise dos dados identificou uma perda de ímpeto no programa. Considerando estes fatos conclui-se, com o devido cuidado, que, superados estes problemas, o programa no Paraná foi positivo. Entretanto, ele se torna desnecessário, a partir da superação da questão em si diretamente pelo sistema de ensino regular e pela política social adotada.

As estatísticas educacionais brasileiras e as do estado do Paraná revelam que o problema ainda é muito grande. Desse modo, deveria chamar atenção dos educadores e dos formuladores de políticas públicas. Nesse sentido, novos programas deveriam ser concebidos a partir das lições aprendidas de programas anteriores. Para estes novos programas, deveriam ser dados maior ênfase e especial atenção à sua gestão pedagógica, ao seu contínuo monitoramento e à avaliação para gerar *feedback* capaz de corrigir as ações onde e quando necessário, com base em um planejamento e gestão da implementação no âmbito do sistema de ensino e da escola.

Para concluir, sugere-se a implementação de uma política educacional de *repetência zero e de eliminação da evasão escolar*. Esta política poderá ser baseada em amplos programas para resolver não somente a distorção idade-série, mas também para eliminar as perdas do sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Números da educação no Brasil 2001*. Brasília: Inep/MEC, 2001.
- KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. *O fluxo dos alunos do primeiro grau no Estado do Paraná, na década de 1980*. Curitiba: Deed/PR, nov. 1983.
- KLEIN, R. *Avaliação dos Programas de Aceleração de Aprendizagem em cinco Unidades da Federação: estudos de impacto sobre o fluxo escolar e a aprendizagem do aluno*. Brasília: Ipea, 2004.
- LÜCK, H.; PARENTE, M. Gestão do fluxo escolar no ensino fundamental: investimento para a equidade e inclusão social. *Gestão em Rede*, n. 29, p. 14-18, jun./jul. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Correção do fluxo escolar: o caso do Paraná*. Brasília: Ipea, 2002 (Texto para Discussão, n. 925).
- \_\_\_\_\_. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. *Gestão em Rede*, n. 62, p. 10-14, jun. 2005.
- \_\_\_\_\_. Superação da distorção idade-série. *Gestão em Rede*, p. 10-14, jun. 2005.
- OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para vencer a cultura da repetência*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- PARENTE, M.; LÜCK, H. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília: Ipea, 2004 (Texto para Discussão, n. 1.032).
- PARENTE, M.; LÜCK, H. *Mapeamento de programas de correção da distorção idade-série mediante ações de aceleração de aprendizagem*. A ser publicado.
- PRADO, I. G. de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, v. 17, p. 49-56, jan. 2000.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A.; ARGYRIS, C. *Organization learning II: theory, method, and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- SOLER, P. Indicações para reduzir o fracasso. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 213- 224.
- URQUIOLA, M.; CALDERÓN, V. *Apples and oranges: educational enrollment and attainment across countries in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C., 2005.

## **EDITORIAL**

### **Coordenação**

Iranilde Rego

### Supervisão

Aeromilson Mesquita

### Revisão

Marco Aurélio Dias Pires

Ângela Pereira da Silva de Oliveria (estagiária)

Camila de Paula Santos (estagiária)

Nathalia Martins Peres da Costa (estagiária)

### Editoração

Bernar José Vieira

Elidiane Bezerra Borges

Iranilde Rego

### Brasília

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, 9º andar

70076-900 – Brasília – DF

Fone: (61) 3315-5090

Fax: (61) 3315-5314

Correio eletrônico: editbsb@ipea.gov.br

### Rio de Janeiro

Av. Nilo Peçanha, 50, 6º andar – Grupo 609

20044-900 – Rio de Janeiro – RJ

Fone: (21) 3515-8433

Fax: (21) 3515-8402

Correio eletrônico: editrj@ipea.gov.br

Tiragem: 130 exemplares

## **COMITÊ EDITORIAL**

### **Secretário-Executivo**

Marco Aurélio Dias Pires

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES,  
9º andar, sala 908

70076-900 – Brasília – DF

Fone: (61) 3315-5406

Correio eletrônico: madp@ipea.gov.br