

**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**

**Luziane Rodrigues Araújo**

**Projeto Avança Aprendiz:** uma análise da implementação na rede municipal de São  
Luís/MA

Juiz de Fora  
2020

**Luziane Rodrigues Araújo**

**Projeto Avança Aprendiz:** uma análise da implementação na rede municipal de São  
Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora

2020

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

Araújo, Luziane Rodrigues.

Projeto Avança Aprendiz : uma análise da implementação na rede municipal de São Luís/MA / Luziane Rodrigues Araújo. -- 2020.  
197 f. : il.

Orientador: Alexandre Chibebe Nicolella

Coorientadora: Mayanna Auxiliadora Martins Santos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Correção de fluxo escolar. 2. Distorção idade-ano. 3. Política Educacional. I. Nicolella, Alexandre Chibebe, orient. II. Santos, Mayanna Auxiliadora Martins, coorient. III. Título.

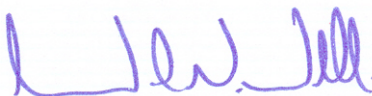
**Luziane Rodrigues Araújo**

**Projeto Avança Aprendiz:** uma análise da implementação na rede municipal de São Luís / MA

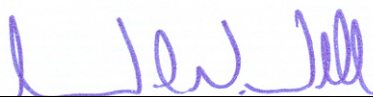
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 01 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Alexandre Chibebe Nicolella- Orientador(a)  
Universidade de São Paulo



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Lourival Batista de Oliveira Junior  
Universidade Federal de Juiz de Fora



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Wallace Faustino da Rocha Rodrigues  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico às minhas filhas, que são minha fonte de inspiração e razão de viver.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado com sabedoria e determinação durante esses dois anos de estudos, possibilitando a conclusão do curso de Mestrado.

A minha mãe e ao meu pai (in memorian) que, na simplicidade, sempre acreditaram nos meus sonhos de ir cada vez mais longe.

A minha tia mãe Raimunda Durans (in memorian), que me preparou para viver melhor.

Às minhas filhas Laura Araújo Sales e Beatriz Araújo Sales, que souberam entender meus momentos de ausência e colaboraram para realização deste sonho.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por oportunizar minha participação neste mestrado e assim contribuir com meu crescimento profissional.

Ao professor orientador Doutor Alexandre Nicolella pelas orientações e significativas contribuições na construção deste trabalho.

Em especial ao meu suporte acadêmico, Professora Mestre Mayanna A. Martins Santos, pelas orientações precisas durante os períodos presenciais e virtuais, e por me fazer acreditar na minha capacidade de enfrentar os desafios encontrados durante a construção desta dissertação.

Aos professores da Banca de Qualificação, pelas imprescindíveis contribuições.

Aos gestores e professores das escolas que atuaram na implementação do Projeto Avança Aprendiz e que concordaram em participar da pesquisa fornecendo as informações necessárias.

A Márcia Magda Mafra pela disponibilidade de fornecer informações fundamentais sobre o Projeto Avança Aprendiz.

A Thiago Oliveira pelo apoio no fornecimento dos dados estatísticos da rede municipal de São Luís, indispensáveis para esta pesquisa de mestrado.

Às amigas do curso de mestrado Silvana Reges G. Martins, Patrícia Rachel Caldas e Ana Karolina Salomão, Maria de Jesus Gaspar Leite, Arsência Formiga, Olinda Araújo, Soraya M. Silva, Eliana Araújo e Rosa Damasceno pela amizade e companhia.

Às minhas amigas do eterno PROFA, em especial Francisca Oliveira e Maria do Perpétuo Socorro Leal, pelo incentivo e pelas ricas contribuições.

Às amigas do Setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED, que me apoiaram e ajudaram no decorrer desses dois anos de estudos.

Aos professores do Mestrado que contribuíram para ampliação de conhecimentos na área de gestão e avaliação da educação pública.

Aos colegas de Mestrado pelas valiosíssimas discussões e aprendizados nos fóruns e na produção dos trabalhos das disciplinas curriculares.

E a todos que de alguma forma colaboraram para a efetivação desta caminhada.

Uma escola democrática é aquela onde os alunos exercem a cidadania em seu espaço e são formados para esse exercício no espaço social mais amplo. Um cidadão é uma pessoa capaz de, em cooperação com outros, respeitar e preservar o patrimônio social e, também, de construir ou transformar as leis e normas da sociedade em que vive. (LÜCK, 2000, p.19)



## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão discutiu os desafios e as perspectivas do processo de implementação do Projeto Avançar Aprendiz na Rede Municipal de São Luís. Para a investigação, partiu-se do contexto histórico da política nacional brasileira referente à correção do fluxo escolar, que foi analisada a partir dos documentos norteadores dessa política. Também buscou-se suporte teórico em Mainardes (2006) e Condé (2012), que tratam do ciclo de políticas; em Riani (2013), que aborda o conceito de política; em Setubal (2000), que trata de política pública e políticas sociais; em Lück (2009), que aborda monitoramento e acompanhamento; e em Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015), que tratam sobre distribuição desigual de recursos e capital; bem como nas propostas e pesquisas de dissertações dos projetos de aceleração Avançar (AM) e Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG). O estudo foi norteado pela seguinte questão: como estão sendo desenvolvidas as políticas de correção de fluxo escolar, no contexto do Projeto Avançar Aprendiz, tendo em vista o enfrentamento do problema distorção idade-ano? O objetivo geral da pesquisa consistiu em discutir o processo de implementação do Projeto Avançar Aprendiz na Rede Municipal de São Luís. Definem-se como objetivos específicos: descrever as principais ações desenvolvidas no Projeto Avançar Aprendiz, a fim de refletir sobre os elementos determinantes que contribuíram para o trabalho de Correção de Fluxo Escolar dos estudantes; analisar, a partir dos dados coletados na pesquisa, o processo de implementação do Projeto Avançar Aprendiz de acordo com sua Proposta; e propor um plano de ação que vise colaborar didática e pedagogicamente com ações que possam impactar positivamente na progressão da aprendizagem dos estudantes, indicando, sobretudo, diretrizes e estratégias que apontem boas situações de aprendizagem para os estudantes com distorção idade-ano. Reiteramos que o referido estudo colaborou com a reflexão acerca da atual política educacional voltada para corrigir o fluxo escolar dos estudantes que apresentam atraso escolar, com intuito de oportunizar o acesso, permanência e aprendizagem para o prosseguimento da trajetória escolar. Para tanto, utilizamos como proposição metodológica a pesquisa de análise qualitativa, classificada como descritiva, com o método de análise bibliográfico e documental. Como instrumento de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com 6 professores e 2 gestores das escolas que implementaram o PAA, e a Coordenadora do Projeto. Os resultados da pesquisa evidenciaram que foram muitos desafios percorridos durante a implementação do PAA. Os aspectos fundamentais,

como formação continuada, material didático e acompanhamento do projeto, sofreram limitações durante a execução do Projeto. Como proposição, foi sugerido um Plano de Ação Educacional com seis ações que visam contribuir com a política de correção de fluxo escolar, reduzindo assim as taxas de distorção idade/ano do ensino público municipal de São Luís.

Palavras-chaves: Correção de fluxo escolar. Distorção idade-ano. Política Educacional.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education at the Center for Public Policy and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case discussed the challenges and perspectives of the implementation process of the “Avança Aprendiz” (Go Forward, Apprentice) Project in the Municipal Network of São Luís. The starting point for the investigation was the historical context of the Brazilian national policy regarding the correction of the school flow, which was analyzed from the guiding documents of this policy. Theoretical support was sought in Mainardes (2006) and Condé (2012), who deal with the policy cycle; in Riani (2013), who addresses the concept of policy; in Setubal (2000), who deals with public policy and social policies; in Lück (2009), who addresses monitoring and follow-up; and in Tavares Júnior, Alvão and Neubert (2015), who deal with unequal distribution of resources and capital; as well as in the proposals and dissertations’ researches of the projects of acceleration “Avançar” – Advance – (AM) and “Elevação da Educação” – Ascension of Education – Telessala Methodology (MG). The study was guided by the following question: how are school flow correction policies being developed in the context of the “Avança Aprendiz” Project in order to face the age-year distortion problem? The general objective of the research was to discuss the implementation process of the “Avança Aprendiz” Project in the Municipal Network of São Luís. Specific objectives are defined as: to describe the main actions developed in the “Avança Aprendiz” Project in order to reflect on the determining elements that contributed to the work of students’ School Flow Correction; to analyze, from the data collected in the research, the implementation process of the “Avança Aprendiz” Project according to its Proposal; and to propose an action plan that intends to collaborate didactically and pedagogically with actions that can positively impact the progression of students’ learning, indicating, above all, guidelines and strategies that point out good learning situations for students with age-year distortion. We reiterate that the referred study contributed to the reflection on the current educational policy aimed at correcting the school flow of students who are late in school in order to provide access, permanence and learning for the continuation of school trajectory. For that purpose, we used as methodological proposition the qualitative analysis research, classified as descriptive, with bibliographic and documentary analysis methods. The semi-structured interview was used as research instrument, which was conducted with 6 teachers and 2 school managers who implemented the PAA, as well as with the Project Coordinator. The research results showed that there were many challenges faced during the

implementation of the PAA. The fundamental aspects, such as continuing training, didactic material and monitoring of the project, suffered limitations during the execution of the Project. As a proposition, an Educational Action Plan was suggested, containing six actions that aim to contribute to the school flow correction policy, thus reducing the age-year distortion rates of São Luís' municipal public education.

Keywords: School flow correction. Age-year distortion. Educational policy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Programas de Correção de Fluxo no Maranhão .....	40
Gráfico 1 - Distorção Idade-Série, Maranhão - 2008 até 2010-.....	42
Gráfico 2 - Aprendizagem inicial no Maranhão .....	45
Gráfico 3 - Aprendizagem final no Maranhão .....	45
Gráfico 4 - Aprendizagem inicial em São Luís.....	46
Gráfico 5 - Aprendizagem final em São Luís .....	46
Quadro 2 - Programas de Correção de Fluxo em São Luís- MA .....	52
Quadro 3- Organização das turmas do projeto de correção de fluxo escolar na alfabetização - 2012.....	57
Quadro 4 - Critério para formação das turmas do Projeto Avança Aprendiz .....	62
Quadro 5 - Matriz curricular do Ensino Fundamental - PAA.....	63
Quadro 6 - Cronograma das ações - implementação do PAA .....	65
Quadro 7 - Escolas atendidas pelo Projeto de Regularização do fluxo escolar “Avança Aprendiz” – anos finais – 2015 e 2016 .....	67
Quadro 8 - Resultado final das turmas do Avança Aprendiz na Escola C -2015.....	69
Quadro 9 - Aspectos Pedagógicos da Proposta do Projeto Avança Aprendiz .....	71
Gráfico 6 - Comparação da Proficiência Média SIMAE 2017/2018 – Língua Portuguesa .....	75
Gráfico 7 - Comparação na Distribuição dos estudantes por Padrão de Desempenho Estudantil – SIMAE 2017/2018 .....	76
Quadro 10 - Cronograma de formação do grupo de apoio didático Professor do 2º ciclo / 2º semestre 2017 .....	80
Quadro 11 - Cronograma de formação – Professores 31 Lições – 2019 .....	87
Quadro 12 - Descrição das fases do Projeto Avançar .....	102
Quadro 13 - Organização Curricular do Projeto Avançar .....	103
Quadro 14 - Conceitos para registros avaliativos.....	103
Quadro 15 - Atribuições dos profissionais do Projeto Avançar .....	105
Quadro 16 - Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala .....	115
Quadro 17 - Proposta de Atendimento para as turmas do projeto .....	115
Gráfico 8 - Números do Projeto - 2016 a 2018.....	117
Quadro 18 - Quadro síntese dos projetos analisados .....	121
Quadro 19 - Sujeitos da pesquisa .....	126

Quadro 20 - Concepção dos sujeitos da pesquisa sobre a política de correção de fluxo escolar .....	132
Quadro 21 - Motivos que levaram o professor atuar no PAA .....	142
Quadro 22 - Processo de seleção de conteúdos .....	145
Quadro 23 - Planejamento na visão dos professores.....	147
Quadro 24 - Participação da família no PAA.....	149
Quadro 25 - Acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes .....	156
Quadro 26 - Dados encontrados na pesquisa.....	159
Quadro 27 - Proposta de ações para melhor implementação do Projeto Avança Aprendiz ...	166
Quadro 28 - Elaboração de plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz .....	170
Quadro 29 - Seleção dos Professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz .....	172
Quadro 30 - Plano de ação da formação de gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED e professores .....	174
Quadro 31 - plano de ação da elaboração do material didático específico.....	177
Quadro 32 - Plano de ação educacional para o monitoramento do.....	179
Quadro 33 - Rede de experiências entre as escolas do Projeto Avança Aprendiz .....	180

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Meta 2 do PNE 2014: Taxa de escolarização do Ensino Fundamental.....	32
Tabela 2 - Média nacional proposta para o IDEB até 2021 .....	33
Tabela 3 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar Do Ensino Fundamental no Brasil: 2015 - 2018.....	34
Tabela 4 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar no Maranhão: 2015 - 2018.....	34
Tabela 5 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar na rede de ensino público de São Luís: 2015 - 2018.....	35
Tabela 6 - Programa Alfabetiza Maranhão - 2015 .....	44
Tabela 7 - Perfil inicial da 1ª etapa do Programa Avança - 2015.....	48
Tabela 8 - Resultado final da 1ª etapa do Programa Avança - 2015.....	48
Tabela 9 - Diagnóstico inicial para regularização de fluxo escolar - 5ª a 8ª série.....	53
Tabela 10 - Carga horária por disciplina .....	54
Tabela 11 - Turmas do Avança Aprendiziz/ calendário 2015 – Escola B .....	68
Tabela 12 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura – ANA - .....	74
Tabela 13 - Ações do setor de Correção de Fluxo Escolar – 2017 a 2019 Correção de fluxo escolar dos estudantes do 4º e 5º ano .....	78
Tabela 14 - Novo perfil de atendimento PIP São Luís - 31 Lições - 2019 .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEFE	Centro de Formação do Educador
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CME	Conselho Municipal de Educação
CDE	Coordenadorias Distritais de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NOA	Novas Oportunidades de Aprendizagem
NALF	Núcleo de Alfabetização
PAA	Projeto Avança Aprendiziz
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual do Maranhão
PNAD	Plano Nacional de Educação
PAB	Programa Acelera Brasil
PAA	Programa Aceleração da Aprendizagem
PAB	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PAV	Projeto Acelerar Para Vencer
PAA	Projeto Avança Aprendiziz
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIGIAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas



SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública  
SIMAE Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís  
Saeb Sistemas de Avaliação da Educação Básica  
UEB's Unidades de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>21</b>
2.1	BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO BRASIL .....	23
2.2	POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO MARANHÃO E SÃO LUÍS .....	38
2.2.1	<b>Iniciativas da rede de ensino público do estado do Maranhão .....</b>	<b>38</b>
2.2.2	<b>Iniciativas da rede pública de ensino do município de São Luís .....</b>	<b>50</b>
2.3	AS AÇÕES DO SETOR CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR DA SEMED/SL .....	59
2.3.1	<b>Ação de regularização de fluxo escolar: Projeto Avança Aprendiz.....</b>	<b>61</b>
2.3.2	<b>Ações de correção de fluxo escolar: alfabetização de alunos de 4º e 5º ano.....</b>	<b>73</b>
2.4	SÍNTESE DO CASO DE GESTÃO ESTUDADO .....	88
<b>3</b>	<b>PROJETO AVANÇA APRENDIZ: DIÁLOGO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NOS ESTADOS DO AMAZONAS E MINAS GERAIS .....</b>	<b>89</b>
3.1	CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA DEBATE .....	89
3.1.1	<b>As experiências dos Estados do Amazonas e Minas Gerais com Projetos de Correção de Fluxo Escolar .....</b>	<b>99</b>
3.1.1.1	<i>Programas de correção de fluxo escolar do Amazonas.....</i>	<i>100</i>
3.1.1.2	<i>Programas de correção de fluxo escolar de Minas Gerais .....</i>	<i>111</i>
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	124
3.2.1	<b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>126</b>
3.2.2	<b>Coleta de dados.....</b>	<b>127</b>
3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....	128
3.3.1	<b>Política de correção de fluxo escolar na rede estudada .....</b>	<b>129</b>
3.3.2	<b>Implementação do Projeto Avança Aprendiz em São Luís/MA.....</b>	<b>133</b>
3.3.3	<b>Acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz .....</b>	<b>152</b>
3.4	ANÁLISE CONCLUSIVA DA PESQUISA .....	157
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>164</b>
4.1	AÇÕES PROPOSTAS PARA MELHORIA NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO AVANÇA APRENDIZ .....	164

<b>4.1.1</b>	<b>Elaboração de plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz .....</b>	<b>168</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Seleção dos Professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz ....</b> <b>.....</b>	<b>171</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Formação dos profissionais da SEMED e escola que atuarão no Projeto Avança Aprendiz .....</b>	<b>173</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Elaboração de material didático específico para os professores e os alunos do PAA .....</b>	<b>175</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Monitoramento: acompanhamento das ações e alimentação e gerenciamento de dados no SISLAME .....</b>	<b>178</b>
<b>4.1.6</b>	<b>Rede de experiências das escolas do Projeto Avança Aprendiz .....</b>	<b>179</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>183</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente caso de gestão investiga os desafios e as perspectivas do processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz desenvolvido em três escolas piloto, no município de São Luís, em 2015 e 2016. O Projeto de Regularização de Fluxo Escolar 1º ao 9º ano, Avança Aprendiz (PAA), foi criado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e aprovado pela Resolução CME/SL nº 64 (SÃO LUÍS, 2015a). Implantado em 2015, no município de São Luís (MA), constitui-se uma política de correção de fluxo escolar que visa promover a regularização do fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano de dois anos ou mais, matriculados no ensino fundamental da Rede municipal de ensino público.

Desse modo, o interesse em desenvolver esta pesquisa partiu da minha experiência profissional na Rede Municipal de Ensino de São Luís, lotada no Setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED, atuando desde 2017 na função de técnica/formadora das ações de correção de fluxo escolar, com foco na alfabetização de estudantes de 4 e 5º ano do ensino fundamental, desenvolvidas pelo setor.

Nesse sentido, considerar tal atuação pressupõe buscar estratégias que visem colaborar com o projeto de regularização de fluxo escolar Avança Aprendiz nas instituições escolares da Rede. Essa motivação leva em consideração os desafios enfrentados na implementação do PAA nas escolas piloto e as crescentes taxas de indicadores de fluxo escolar, como reprovação, abandono e distorção idade/ano, na rede de ensino público de São Luís

Assim, é de fundamental importância um estudo que possibilite refletir sobre a política de correção de fluxo escolar na rede municipal de São Luís por meio da implementação do PAA, com o intuito de colaborar com ações de enfrentamento dos problemas identificados na realidade observada. Nesse sentido, o estudo foi norteado pela seguinte questão: como estão sendo desenvolvidas as políticas de correção de fluxo escolar, no contexto do Projeto Avança Aprendiz, tendo em vista o enfrentamento do problema distorção idade-ano?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em discutir o processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz na Rede Municipal de São Luís. Desse modo, definem-se como objetivos específicos: descrever as principais ações desenvolvidas no Projeto Avança Aprendiz, a fim de refletir sobre os elementos determinantes que contribuíram para o trabalho de Correção de Fluxo Escolar dos estudantes; analisar, a partir dos dados coletados na pesquisa, o processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz de acordo com sua Proposta e propor um plano de ação que vise colaborar didática e pedagogicamente com ações que possam impactar positivamente na progressão da aprendizagem dos estudantes, indicando, sobretudo, diretrizes

e estratégias que apontem boas situações de aprendizagem para os estudantes com distorção idade-ano.

Reitera-se que este estudo colabora com a reflexão acerca da atual política educacional voltada para a corrigir o fluxo escolar dos estudantes que apresentam atraso escolar, com intuito de oportunizar o acesso, permanência e aprendizagem para o prosseguimento da trajetória escolar. Para tanto, utilizou-se como proposição metodológica a pesquisa de análise qualitativa, classificada como descritiva, com o método de análise bibliográfico e documental. Como instrumento de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com seis professores e dois gestores das escolas que implementaram o PAA, e a Coordenadora do Projeto.

Diante do exposto, esta dissertação está estruturada em 5 capítulos, a fim de organizar o estudo que descreve o objeto de pesquisa e sua análise.

O Capítulo 1 faz uma introdução da pesquisa realizada, apresentando todos os capítulos e seus propósitos para o caso de gestão estudado.

O Capítulo 2 apresenta uma descrição do caso de gestão estudado. Assim, inicia com um breve panorama da política de correção de fluxo escolar no Brasil, baseado nos marcos legais que orientam essa política, voltada aos estudantes com distorção idade-ano, bem como um breve percurso da política de correção de fluxo escolar no estado do Maranhão e no município de São Luís, contemplando seu contexto histórico e trajetória. Em seguida, são apresentadas as duas ações do setor de correção de fluxo escolar da SEMED/SL, desenvolvidas no período 2015 a 2019: a primeira está relacionada à regularização do fluxo escolar dos estudantes que apresentam distorção idade-série, desenvolvida por meio do Projeto Avança Aprendiz, no ano de 2015 e 2016; e a segunda, por sua vez, refere-se à correção de fluxo escolar dos alunos não alfabetizados matriculados no 4º e 5º ano, no período de 2017 a 2019. Na sequência, tem-se a síntese do caso de gestão, articulada com as variáveis do problema subsidiadas pelos apóstes teóricos.

O Capítulo 3 apresenta uma análise de forma dialógica da implementação do Projeto Avança Aprendiz com as experiências de correção de fluxo escolar dos estados do Amazonas e Minas Gerais. Procurou-se elucidar como foi a implementação dessas políticas públicas, buscando destacar os momentos de elaboração, implementação e o contexto da prática a partir dos pontos semelhantes e divergentes dos programas e projetos desses estados com a experiência do município de São Luís. Em seguida, realizou-se uma análise aprofundada dos resultados obtidos nesta pesquisa, à luz do referencial teórico e da legislação vigente. Aponta-se, ainda, o percurso metodológico da pesquisa de campo e coleta de dados, por meio das

entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, que são: gestores, professores e a coordenadora do Projeto.

No Capítulo 4, está exposto um Plano de Ação Educacional (PAE), que permite contribuir com o aprimoramento do Projeto Avança Aprendiz, de modo a superar as dificuldades encontradas na pesquisa, com foco na condução de novos caminhos e estratégias para a política de correção de fluxo escolar do município. O conjunto de propostas foi desenhado a partir das fragilidades do PAA identificadas na análise e interpretação de dados da pesquisa de campo, descritas no capítulo 3.

Por fim, o capítulo 5 registra as considerações, não finais, mas até o presente momento, porque entende-se que uma pesquisa não tem fim, mas é um começo que possibilita continuidade e complementação posterior sobre a temática estudada, neste caso, política de correção de fluxo escolar. Durante a pesquisa, observou-se um desconforme entre a proposta pedagógica do documento orientador do Projeto Avança Aprendiz e o que foi realizado na prática. Realidade essa não tão distante das experiências analisadas nos estados do Amazonas e de Minas Gerais, que também apresentaram fragilidades no processo de implementação dessa política pública. Desse modo, é necessário refletir sobre como vem sendo implantada a política de correção de fluxo escolar no Brasil.

## **2 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente capítulo é constituído pela descrição do caso pesquisado. Para tal finalidade, fez-se um esboço da política de correção de fluxo escolar no Brasil. Dessa forma, ele está organizado em três seções: a primeira faz um breve histórico da política de correção e fluxo escolar no Brasil amparado pela legislação brasileira; a segunda continua com o marco histórico no estado do Maranhão e no município de São Luís, referindo-se à correção de fluxo escolar dos alunos não alfabetizados matriculados no 4º e 5º anos, no período de 2017 a 2019; a terceira, das ações adotadas pela Secretaria de Educação para regularização do fluxo escolar dos estudantes que apresentam distorção idade-série, desenvolvidas por meio do Projeto Avança Aprendiz, no ano de 2015 e 2016; e a quarta aborda de forma sintética o caso de gestão. Buscou-se uma análise dessa política nos marcos legais da educação brasileira vigente e das leis e documentos oficiais que amparam o Projeto Avança Aprendiz (Resoluções, Proposta Curricular do Projeto de Correção de Fluxo e Relatórios). Outra fonte de pesquisa utilizada foram os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas informações contribuíram para discorrer sobre a conjuntura da distorção idade-série no âmbito nacional, local e específico das ações desenvolvidas pelo setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED São Luís no tocante à aprendizagem escolar.

Sob essa análise, tem-se observado que a qualidade da educação brasileira tem sido um grande desafio social. Ela é medida pelos indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), taxas de rendimento, fluxo escolar e distorção idade-ano, bem como pelos dados educacionais demonstrados pelos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que revelam baixo desempenho dos estudantes.

Cabe destacar os conceitos de taxa de rendimento, distorção idade-ano e fluxo escolar: a taxa de rendimento de uma instituição escolar é o somatório do número de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao término de um ano letivo. A partir dela, é gerado o indicador de rendimento que o Ideb utiliza. Já a distorção idade-série refere-se ao aluno com mais de 2 anos de atraso escolar, levando em consideração a relação da idade e ano de escolaridade na idade certa. Se o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, quando retorna à escola, ele repete a última série que cursou, caracterizando-o na condição de distorção idade-série. Para fazer o cálculo tanto da taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) quanto da distorção idade-série, o INEP coleta os dados no Censo Escolar,

inclusive a idade do aluno, para cálculo da distorção idade-série (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019).

Dentre os desafios mencionados, encontram-se as questões relativas ao fluxo, que pode ser entendido como “a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido” (ALAVARSE; MAINARDES, 2010, p.01). Essas informações, mencionadas pelos autores, são divulgadas pelo Censo Escolar, considerando o ano escolar anterior.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) caracteriza o fluxo escolar como a verificação da progressão do estudante dentro de uma série, em uma determinada etapa de ensino, para saber sua condição final de aprovado, reprovado ou evadido. Desse modo, o aluno aprovado matricula-se no ano seguinte apto a cursar a etapa posterior, enquanto o reprovado matricula-se na mesma série e o evadido do sistema não se matricula no ano seguinte.

Alavarse e Mainardes (2010) pontuam que é importante diferenciar evasão e abandono. Este se dá pelo afastamento do aluno no ano letivo, com frequência inferior a 75%, enquanto aquele se refere ao aluno que independente de sua condição de aprovado, reprovado ou evadido, não retorna à escola no ano letivo posterior. Há também alunos que apresentam distorção idade-ano e encontram-se em atraso escolar por dois ou mais anos. Diferentes são os fatores que provocam essa distorção, entre eles estão “a entrada tardia de crianças na escola e a repetência escolar associadas à cultura da repetência praticada nas escolas” (PARENTE; LÜCK 2004, p. 20). Nesse sentido, é importante conhecer esses conceitos para entender como os estudantes progridem em suas aprendizagens, tendo em vista o monitoramento do fluxo escolar para possíveis tomadas de decisão.

Melhorar a qualidade da educação perpassa pela melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos alunos, o que favorece a permanência do aluno no sistema de ensino. Para medir a qualidade da educação brasileira, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que permite que a escola e a rede de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes e que, a partir dos resultados, sejam formuladas políticas que visem a melhoria do fluxo escolar e do desempenho dos alunos. Por meio de avaliações em larga escala, o INEP faz um diagnóstico da educação brasileira e de possíveis fatores que interferem no desempenho dos estudantes.

Considerando os resultados do SAEB e do sistema próprio de avaliação das redes de ensino, neste caso, o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE/SL), o estudante não tem apresentado bons desempenhos na sua trajetória escolar.



A próxima seção versará sobre o contexto histórico educacional em que se insere a política de correção de fluxo escolar no Brasil, cenário importante para compreender a política desenhada na rede municipal de São Luís desenvolvida pelo Projeto Avança Aprendiz.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO BRASIL

A partir da década de 1980, o Estado brasileiro passou a direcionar mais atenção à Educação Básica, desencadeando políticas públicas que objetivaram enfrentar o fracasso escolar (repetência e evasão). Foram implementados programas que tiveram como preocupação a qualidade de ensino e a democratização do acesso à escola aos alunos, priorizando principalmente as primeiras séries do Ensino Fundamental. Contudo, a característica de prioridade da Educação Básica, na década de 1980, vai cedendo lugar, na década de 1990, à “centralidade da Educação Básica” como estratégia para promover o crescimento econômico e preparar para o mercado de trabalho, com um currículo que prioriza a aquisição de habilidades mínimas e competências específicas.

Dessa forma, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação brasileira foi impulsionada pelo processo de democratização do ensino, cuja finalidade é garantir o acesso à escolarização básica. A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é um dos princípios expressos na carta Magna, quando em seu artigo 205 foi instituído aos brasileiros como sendo

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 109).

Estabeleceu-se, ainda, no art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” (BRASIL, 1988, p. 123). Por conseguinte, o artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil delega ao Estado:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]. (BRASIL, 1988, p. 109).

No Brasil, em 2018, 1.809.968 milhão de alunos de escolas públicas foram reprovados. Esses dados são conhecidos por meio das taxas de rendimento escolar. O INEP revela, por meio de seus indicadores, que os percentuais de alunos de escola pública com reprovação e abandono, em 2018, nos anos finais do ensino fundamental, foram respectivamente 10,6% (1.083.007) e 2,9% (295.912) (INEP, 2018). Altos índices de reprovação, posteriormente, podem ser convertidos em abandono escolar, resultando assim, em muitos adolescentes fora da escola, o que pode afastá-los definitivamente dos estudos, e ainda ocasionar o retorno à instituição na condição de alunos com distorção idade-ano.

Nesse contexto, as taxas de distorção idade-ano têm um crescimento contínuo no cenário educacional; atrelados a elas, há fatores intra e extraescolares que impactam na fluidez ao longo do sistema educacional e conduzem ao fracasso escolar. Para Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015), a reprovação e evasão são consideradas um dos elementos centrais do baixo rendimento no Brasil e seu apogeu dá-se no início dos anos finais. Elas sobrevivem às políticas educacionais existentes. Os autores ainda mencionam que o abandono escolar acontece quando os estudantes com maior atraso escolar finalizam um ciclo. De acordo Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015, p.126), “[...] a idade deveria ser o principal fator de progressão. Quanto menor o peso da idade, pior é o funcionamento institucional. Logo, quanto maior a defasagem idade-série, mais ineficiente é o sistema.”.

Partindo dessas premissas, a melhoria do fluxo escolar é necessária, mas não suficiente para elevar o intolerável nível de qualidade (Klein, 2003 apud GOMES, 2005). Isso porque o autor afirma que os alunos com idade-série ajustada não demonstram níveis altos de proficiência. Então, é importante melhorar o fluxo dos alunos em defasagem, porém é preciso concomitantemente levar em consideração a qualidade e quantidade.

De acordo com Gomes (2005, p.12), “[...] a repetência, é um dos sintomas em que se traduz o fracasso escolar, é fenômeno de grandes proporções, aparentemente em declínio no mundo.”. Diante dessa afirmativa, pode-se dizer que a escola não tem dado conta de oferecer uma educação de qualidade, esta fica à sombra do fracasso escolar que persiste por longas décadas no ensino brasileiro. O direito de aprender na idade certa deixa de ser garantido quando as altas taxas de reprovação, abandono, evasão e distorção idade-série aumentam a cada ano.

Nessa lógica, o país busca a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, surgem as políticas educacionais e a atenção fica nos investimentos em ações e programas destinados a corrigir o fluxo escolar no ensino fundamental, com objetivo de melhorar o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas brasileira.

Para Sousa (1999, p. 89), “[...] as condições possibilitadas pelos programas poderiam ser oferecidas regularmente, de modo preventivo, a toda a escola, para todos os alunos, impedindo, portanto, novas exclusões.”. Pensar dessa forma é considerar que na escola há um grupo heterogêneo de alunos com necessidades de aprendizagens diferenciadas que precisa de atendimento específico quando surgem as dificuldades.

Sob essa perspectiva, Setubal (2000, p. 15) salienta que “[...] ter como horizonte a equidade no acesso e nos pontos de chegada pressupõe tratar diferentemente o diferente [...]”, o que significa que a escola precisa levar em consideração as desigualdades sociais, considerando a diversidade de situações e atores. Christophe (2015, p.23), por sua vez, entende que “[...] o papel da escola é modesto, mas importante; é mais importante nos países mais pobres do que nos países mais ricos; e, claro, é mais importante e crucial para crianças que nascem em meios socioeconômicos desfavorecidos.”. Destarte, o Estado, diante desse problema educacional que é o fracasso escolar, precisa promover a “[...] continuidade de políticas e, especialmente, uma discussão acerca do financiamento dessas políticas.” (SETUBAL, 2000, p.16).

Dessa forma, entende-se que já não é suficiente só a universalização do ensino fundamental, é preciso garantir além disso o acesso, a permanência dos estudantes nas escolas. Para tanto, é fundamental conhecer os “[...] principais fatores que impactam a fluidez ao longo o sistema educacional, principalmente como origem social, cor e gênero, bem como quais grupos aproveitam melhor oportunidades e conseguem diminuir as desvantagens históricas.” (TAVARES JÚNIOR; ALVÃO; NEUBERT, 2015, p.120). Observa-se, portanto, que a desigualdade de oportunidade se perpetua no âmbito escolar perante o processo de ensino e aprendizagem, gerando uma discrepância entre o acesso, rendimento e melhoria da qualidade. Para Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015, p.122), “[...] a chance de progressão está relacionada às características individuais e familiares dos indivíduos e condições socioeconômicas dos alunos.”.

Nesse sentido, é preciso compreender que o rendimento escolar dos alunos impacta diretamente no seu fluxo, ou seja, há diferentes aspectos que interferem nesse rendimento. Além disso, é importante conhecer a história sobre o rendimento educacional no Brasil ao longo dos anos e como as variáveis aprovação, reprovação, abandono, evasão e distorção idade-ano estão relacionadas ao fluxo escolar.

Considerando tais argumentos, é importante avaliar criticamente o processo de construção e implantação de políticas e programas educacionais, conforme Mainardes (2006, p.48), baseado nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, chama a atenção ao enfatizar que

a abordagem do ciclo de políticas é um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais quando possibilita “ [...] analisar criticamente a trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.”.

Assim, com a expansão do sistema educacional, foram alteradas e implementadas diferentes proposições legais, a fim de atender a nova demanda sob o viés da universalização, democratização e qualidade do ensino, já expressa na Constituição Federal, que indica a educação como um direito social. No tocante à dinâmica social, entende-se que essas políticas funcionam como um processo de inclusão do aluno no âmbito educacional, possibilitando melhor acesso e permanência de todos à escola.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.069 (BRASIL, 1990), em seu artigo 54 prescreve que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1990, p.35), o que respalda a adoção de ações, por parte dos sistemas de ensino, para a aceleração de estudos de alunos com atraso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN), instituída em 20 de dezembro de 1996, dá autonomia e flexibilidade às redes de ensino quando sinaliza a organização de uma proposta pedagógica de aceleração para alunos com atraso escolar, mediante verificação do rendimento escolar, assegurando, assim, o direito ao ensino fundamental àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

A avaliação do desempenho do aluno no decorrer do período letivo, havendo possibilidades de avanço escolar, está prevista na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no art. 24, Inciso V. Ressaltam-se os artigos 23 e 24, incisos II e V, da LDBEN nº 9.394, a respeito da oferta diferenciada aos alunos com defasagem escolar:

Art. 23 - A educação básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 - A educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. (BRASIL, 1996, p. 17).

Com vista a melhorar o fluxo escolar, por meio da promoção automática, ressalta-se, também, na LDB nº 9.394/96, Art.32, parágrafo 2º, que:

Os estabelecimentos de ensino que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p.23).

Mesmo com o respaldo legal que preconiza diferentes tipos de organização que viabilizam a aceleração da aprendizagem de estudantes com atraso escolar, o fracasso escolar ainda persiste quando se observa que os estudantes ainda têm dificuldade de concluir a educação básica na idade prevista com igualdade de oportunidades.

O grande quantitativo de alunos que deixam de concluir o Ensino Fundamental também está relacionado a problemas de insuficiência de recursos investidos na infraestrutura e na formação docente. Diante dessa realidade, medidas foram tomadas, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996) e regulamentado pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), com vistas a promover o financiamento da educação básica no que se refere à remuneração dos docentes e à implantação de um sistema nacional de avaliação da aprendizagem. Em 2006, tal fundo de financiamento foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que constituiu-se como um instrumento incluso no sistema de partilha de recursos entre os Estados-membros, Distrito Federal e os Municípios, com ocasional participação da União, propondo a garantia da Educação Básica em todas as suas modalidades (da Creche ao Ensino Médio), incluindo ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas providências denotam o interesse pela melhoria da educação e a preocupação com a definição de indicadores que poderiam conduzir a criação de novas políticas públicas.

É possível, assim, afirmar que houve um aperfeiçoamento no que tange o financiamento da educação básica, com a inclusão de todas as etapas de ensino no mecanismo redistributivo de financiamento. O papel e os objetivos do FUNDEF foram traçados no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), na perspectiva de ser o modelo adequado para que a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental fossem focalizados no bojo das políticas públicas sociais com envolvimento das três esferas federadas, sendo atribuída aos municípios prioridade (ROSSI, 2012). Quanto aos impactos proporcionados com a criação do fundo para o financiamento da Educação Básica, dois são destacados na

literatura como principais: o aumento substancial de recursos e a institucionalização de um fundo único para toda a Educação Básica e não apenas para o Ensino Fundamental.

Os impactos da aplicação dos recursos do FUNDEB desde sua criação podem ser melhor observados a partir da análise de alguns indicadores, como exemplo a taxa de escolarização e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme dados fornecidos pelo PNAD (2016), após um período de três anos de estagnação, a taxa de escolarização da população de 15 a 17 anos voltou a crescer. A taxa foi de 84,2% em 2012, 84,3% em 2013, 84,3% em 2014 e de 85% em 2015. Já a taxa de escolarização da população incluída na faixa etária de 4 e 5 anos passou de 82,7% para 84,3% de 2014 para 2015. Em relação à faixa etária de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização não teve muita evolução, ou seja, de 98,5% em 2014 para 98,6% em 2015.

O financiamento da educação no Brasil tem sido, nas últimas décadas, um tema bastante debatido por estudiosos e formuladores de políticas públicas, à medida que está alinhado à promoção de uma política com igualdade de direitos no que se refere ao acesso e permanência de alunos na escola. Para Brooke (2012, p. 397), essa política de financiamento do sistema educacional brasileiro “[...] é uma política bem-sucedida de equidade horizontal que veio romper com décadas de desigualdade cristalizadas entre as regiões e as redes de ensino público através de um mecanismo novo de financiamento educacional.”. Como efeito do repasse de verbas, evidencia-se na região nordeste um maior número de repasses devido ao quantitativo de municípios com dificuldades financeiras.

Além da universalização do ensino e política de financiamento, outra questão requer atenção: a qualidade na educação e nos processos escolares, que passou a ser medida por indicadores estatísticos, usados para medição e avaliação e posteriormente fornecidos e publicados, que possibilitam construir um sistema de informações sobre o ensino. Por meio desses indicadores, são produzidas ações políticas e educacionais: condições de funcionamento das escolas, estatísticas sobre idade/série e aproveitamento escolar, e comparações entre escolas, regiões e estados. Por meio dos indicadores relacionados ao fluxo escolar, foram constatados problemas nas taxas de reprovação, abandono e distorção idade/ano. Desta forma, como estratégias de reparação para aqueles que se atrasaram nos estudos devido às condições socioeconômicas, culturais, geográficas, didático-pedagógica e baixa qualidade do ensino na escola, foram criados os programas de aceleração e correção de fluxo escolar para atender os alunos com distorção idade-série, cujas ações têm como princípio a aceleração dos estudos (LIMA, 2015). Essas ações são executadas por diferentes espaços do Brasil, levando em consideração as especificidades da região e instituição escolar.

Sob essa perspectiva, o sistema brasileiro criou mecanismos para acelerar a aprendizagem dos alunos que inúmeras vezes repetiam o ano escolar. Em 1997, foi implantada a política de correção de fluxo escolar pelo MEC com o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAB), cujo objetivo era corrigir o fluxo escolar dos estudantes que apresentavam defasagem escolar, com vistas à superação do fracasso escolar vivenciado pelo processo da cultura de repetência e evasão escolar presentes no ensino brasileiro. Os recursos disponibilizados pelo MEC foram utilizados e atribuídos tanto à capacitação de professores como à produção de material didático e, para tanto, era necessária a comprovação de altas taxas de distorção idade-série das instituições públicas brasileiras. Atualmente, o financiamento das iniciativas de correção de fluxo escolar e aceleração da aprendizagem é de responsabilidade dos entes federados, o que provocou diminuição de ações pontuais e algumas redes por não ter recursos próprios para manter tal política.

É importante diferenciar aceleração da aprendizagem e correção de fluxo escolar. Para tanto, Gomes (2005, p. 21) cita que “a aceleração da aprendizagem é uma forma de desseriação que visa a recuperar o tempo perdido”. Já para Parente e Lück (2004, p. 19):

Reconhece-se haver uma diferença conceitual muito grande entre as denominações e/ou os conceitos de correção de fluxo e aceleração de aprendizagem. Na primeira, o foco seria de gestão e de caráter quantitativo, uma vez que sua avaliação remete à identificação de séries avançadas pelo aluno para adequar a série cursada à sua idade. Na segunda, o foco seria pedagógico e voltado para o desenvolvimento do aluno e para o quanto ele aprendeu.

Com esse entendimento, medidas devem ser tomadas a fim de diminuir a defasagem escolar e, conseqüentemente, o fracasso escolar que se perpetua nas escolas públicas em decorrência de várias repetências do estudante. Sob esse viés, é necessário avaliar a eficácia dos programas de correção de fluxo que têm por objetivo corrigir o atraso escolar e promover a melhoria da qualidade da educação, possibilitando, assim, uma educação pública inclusiva capaz de atender as necessidades de aprendizagens dos alunos oriundos de famílias pobres.

Observa-se que, entre as décadas de 1980 e 1990, em decorrência das metas “universalizar o Ensino Fundamental” e “enfrentar o fracasso escolar”, desenvolveu-se uma série de programas e projetos que tinham como objetivo e meta a melhoria do fluxo escolar, por meio da chamada promoção automática e da correção da defasagem idade-série. Nessa perspectiva, foi implantado em alguns Estados brasileiros (São Paulo - 1984, Minas Gerais - 1985, Paraná e Goiás - 1988, por exemplo) o chamado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

As propostas nos referidos estados eram bastante semelhantes. No caso de São Paulo, para a melhoria do fluxo escolar, com vista a correção da defasagem idade-série, foram utilizadas como estratégia as Classes de Aceleração, em Minas Gerais a Aceleração da Aprendizagem, e no Paraná a Correção de Fluxo.

Em 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que reafirmou os princípios expressos desde a Declaração Mundial de Educação para Todos e deu ênfase à necessidade de enfrentar o fracasso escolar e universalizar o Ensino Fundamental. Nesse sentido, observou-se uma situação de elevação no número de matrículas. Contudo, essa realidade (aparentemente positiva) era decorrente, em grande parte, da distorção idade-série, que, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação de 2001 trouxe dados importantes para a reflexão da educação ofertada no Ensino Fundamental. O diagnóstico apresentado revelou que havia nessa etapa de educação mais de 35 milhões de alunos matriculados, o que representava um número superior ao da população de 7 a 14 anos. Conclui-se, então, que havia um número eminente de estudantes acima de 14 anos, representando altas taxas de retenção e, conseqüentemente, distorção idade-série no sistema educacional brasileiro. Esse problema evidenciado no Plano demonstra que o direito à aprendizagem na idade própria não foi garantido, contribuindo assim com reprodução da exclusão social.

O PNE 2001 recorreu aos dados informados pelo Censo Escolar de 1996 em que se verificou a elevação nas matrículas no Ensino Fundamental de acordo com a população dessa etapa de ensino. Mais de 46% dos estudantes do Ensino Fundamental apresentavam defasagem escolar em relação à faixa etária correspondente à idade. Esse índice, quando comparado à região nordeste, salta para 64% de alunos com distorção idade-série, razão pela qual era decorrente o “inchaço”. Diante dessa realidade, observa-se a fragilidade do sistema educacional em tornar-se eficiente. Assim, o PNE 2001 propôs como prioridade corrigir essa distorção (BRASIL, 2001).

Na análise dos dados sobre a Educação Básica e no conjunto de diretrizes voltadas à universalização do Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação apontou a necessidade de correção do fluxo escolar. Desse modo, seria preciso regularizar o fluxo escolar por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem a todos os educandos, especialmente os do Ensino Fundamental.

Partindo dessa realidade, era preciso mensurar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, então é criado em 2007 o Índice de



Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo INEP, possibilitando, assim, o monitoramento da qualidade da Educação por meio de dados gerados pela Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio de média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática e da taxa de rendimento escolar (aprovação) obtidas no censo escolar realizado anualmente. As metas são diferenciadas por escola, tendo por objetivo alcançar a média nacional de 6 pontos até 2022, que corresponde ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, [2019]).

Nessa perspectiva, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007), instituído pelo decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007, contribui com a discussão sobre a qualidade da educação básica quando reúne esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O documento apresenta vinte e oito diretrizes e tem como proposta tornar o sistema educacional brasileiro eficaz até 2022.

Essa iniciativa partiu da realidade encontrada nos resultados da trajetória histórica de altos índices de repetência constatados pelos dados do Censo Escolar, aferidos pelo INEP e pelos resultados do IDEB de municípios que “[...] apresentaram médias superiores a cinco (5.0), relatos de boas práticas adotadas por trinta e três escolas de ensino fundamental localizadas em comunidades pobres em quatorze estados brasileiros, consideradas como modelo.” (LIMA, 2005, p.28). As metas quatro e cinco do referido Plano traduzem a preocupação dos governos com a repetência e a evasão, que interferem diretamente nos resultados educacionais. Desse modo, o Plano sinaliza a adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial e acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação.

Para subsidiar tais estratégias, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), transfere recursos financeiros e presta assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, apoiando programas e projetos. Vale ressaltar que os recursos financiados por políticas de correção de fluxo e aceleração geram desperdícios quando seus resultados não são alcançados e tais recursos deveriam ser empregados para fortalecer ações preventivas, evitando, assim, a defasagem escolar.

De acordo com o site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), são gastos anualmente R\$ 120 bilhões com o Ensino Fundamental e Médio. Desse total, R\$ 30 bilhões são destinados aos alunos multirepetentes, que estão com distorção idade-

série. São 10 milhões de alunos em defasagem, que representam uma demanda adicional de cerca de 800 mil contratos de professores de 20 horas/aula semanais (UNDIME, 2019).

Outro marco legal que traz como proposta a redução das desigualdades históricas no país, por meio da melhoria da educação, é o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), de duração decenal como preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) em seu art. 214. O documento traz 20 metas e estratégias a serem atingidas de forma colaborativa e orgânica entre os sistemas de ensino, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado, favorecendo, assim, o avanço na universalização e qualidade da educação (BRASIL, 2014). Como destaque, tem-se as metas 2 e 7, que abordam o Ensino Fundamental e o aprendizado adequado na idade certa.

**META 2 - Ensino Fundamental** - Até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.

**META 7 - Aprendizado adequado na idade certa**, Estimular a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. (BRASIL, 2014, p. 19- 31).

Essas duas metas, em especial, constituem-se um grande desafio para a educação brasileira. Sob essa análise, as metas em destaque ainda não foram atingidas, mas representam alguns avanços. Com base no que foi previsto e na situação atual, a meta 2<sup>1</sup> para o Brasil relacionada ao Ensino Fundamental, os dados explicitam, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Meta 2 do PNE 2014: Taxa de escolarização do Ensino Fundamental

Meta /Indicador	Meta Prevista	Situação Atual
2/2 <sup>a</sup>	100%	98,4%
2/2B	95%	66,7%

Fonte: Brasil (2018).

A meta 7, que se destina à qualidade da educação/IDEB, exige um grande esforço colaborativo dos entes federados para ser atingida. Nela, a meta nacional projetada para o IDEB até 2021 é a que está representada na Tabela 2.

<sup>1</sup> A Meta 2 - Ensino Fundamental do PNE 2014 tem como indicadores 2A -Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada) e 2B - Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído.

Tabela 2 - Média nacional proposta para o IDEB até 2021

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2017).

Partindo desse pressuposto, é necessário articular os Planos Nacional, Estadual e Municipal a fim de que as metas propostas sejam alcançadas dentro dos prazos estabelecidos, tendo em vista que cada localidade possui uma diversidade no que se refere às questões política, social e econômica.

Diante do exposto, o que está sendo revelado nas avaliações internas e externas retrata que os estudantes não estão desenvolvendo as habilidades básicas de leitura e escrita nem o conhecimento matemático, que são essenciais para a continuidade dos estudos na educação básica. É importante conhecer a política de avaliação externa, pois ela revela o que as crianças estão aprendendo e o que pode ser feito, por meio de políticas públicas, para melhorar qualidade da educação brasileira.

Importante destacar que essas políticas precisam estar pautadas no princípio da equidade a favor da melhoria da qualidade e ancorados à inclusão social de classes sociais menos favorecidas que estão em desvantagens para competirem na sociedade da informação e formação em que se vive. Esse princípio se expressa de diferentes maneiras tanto no que se refere ao financiamento, ao nível de formação do professor, estruturas físicas e materiais quanto ao acesso dos alunos. A busca por equidade, segundo Burgos (2018, p.2), “[...] apresenta-se como tarefa importante quando se pretende conciliar a busca de igualdade em um ambiente caracterizado pela desigualdade social e pela diversidade cultural.”.

No contexto brasileiro, considerando que o Ensino Fundamental tem a duração de 9 anos, e que o ingresso dos alunos nessa etapa deve ocorrer aos 6 anos, a expectativa é que todos os discentes concluam o ensino fundamental aos 14 anos de idade. Porém, os dados estatísticos têm revelado altas taxas de reprovação, abandono e distorção no Brasil ao longo da história educacional, cujos números são maiores nas regiões Norte e Nordeste. Ressalta-se que essas duas regiões, a nível nacional, apresentam resultados inferiores quando comparadas às demais, principalmente relacionados ao nível de desempenho dos estudantes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

Em um recorte entre os anos de 2015 e 2018, é possível observar uma variação entre as taxas de reprovação do Brasil tanto nos anos iniciais quanto nos finais, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar Do Ensino Fundamental no Brasil: 2015 - 2018

Ano	Total Anos Iniciais			Total Anos Finais		
	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano
2015	5,8	1,0	13,2	11,1	3,2	26,8
2016	5,9	0,9	12,4	11,4	3,1	26,3
2017	5,2	0,8	12,0	10,1	2,8	25,9
2018	5,1	0,7	11,2	9,5	2,4	24,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/Inep (2018).

Diante dos dados apresentados na Tabela 3, é possível identificar que, apesar das dificuldades em relação a reprovação e abandono, a análise dos dados nos permite compreender que a escola, em relação aos anos iniciais, assim como nos finais do Ensino Fundamental, teve uma diminuição nos dados de distorção idade-ano. Entretanto, é possível perceber que os percentuais ainda são críticos, sendo extremamente necessário o desenvolvimento de ações no contexto nacional para obter melhorias em relação ao fluxo escolar, pois, embora tenha ocorrido uma redução nas taxas, não se pode caracterizar que o problema esteja resolvido.

Quanto à análise comparativa das taxas desses indicadores de fluxo escolar do Brasil com o Maranhão, o total de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental representa um salto expressivo, o que significa que a qualidade da educação maranhense demanda pensar em medidas pontuais que amenizem a problemática exposta, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar no Maranhão: 2015 - 2018

Ano	Total Anos Iniciais			Total Anos Finais		
	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano
2015	6,0	1,7	16	11,1	4,6	34,5
2016	6,6	1,5	15,1	11,7	4,5	33,2
2017	5,8	1,3	14,8	10,4	4,0	32,5
2018	5,7	1,2	14,2	10,4	3,7	30,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2018).

Comparados os resultados do Brasil com os do Estado do Maranhão, é possível dizer que, embora tenha diminuído o percentual das taxas de abandono e reprovação ano após ano, ainda não se alcançou resultados satisfatórios no que tange a redução da distorção idade/ano, ou seja, ainda não se conseguiu sanar esse problema, pois ainda se percebe a existência no cenário com altos percentuais nos indicadores educacionais que impedem que o fluxo escolar transcorra de forma como deveria ser. Vale mencionar que, em relação aos dados da Tabela 3, enquanto o Brasil no período de quatro anos (2015-2018) conseguiu uma redução de um pouco mais de 2% na taxa de distorção nos anos finais do Ensino Fundamental, o Maranhão apresentou um resultado mais acentuado, obteve quase 4% de redução na distorção idade-ano nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entre os grandes problemas da educação pública, a distorção idade/ano representa um impacto negativo, tanto em relação ao rendimento qualitativo quanto ao quantitativo. Dessa forma, ao analisar a questão da distorção idade-ano, tem-se que refletir acerca da problemática do rendimento escolar, especificamente acerca das taxas de reprovação e evasão escolar. Essas taxas na capital não são diferentes de diversos outros municípios do interior do Estado do Maranhão, os quais têm como consequência mais direta a distorção idade-série.

De acordo com o Censo Escolar 2018, na Rede havia 65.495 estudantes matriculados no Ensino Fundamental com taxa de distorção equivalente a 22,2%, correspondendo, assim, a 14.538 mil com distorção idade/ano. Nos anos iniciais, a taxa era de 17,9% (7.101 mil estudantes), e anos finais esse valor sobe para 28,8% (7.437 mil estudantes) (INEP, 2018). A Tabela 5 demonstra os indicadores do fluxo escolar na rede municipal de São Luís.

Tabela 5 - Taxa de Indicadores do Fluxo Escolar na rede de ensino público de São Luís: 2015 - 2018

Ano	Total Anos Iniciais			Total Anos Finais		
	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-ano
2015	7,1	7,1	10,6	10,3	10,3	20,2
2016	8,0	8,0	10,8	11,6	11,6	20,4
2017	8,9	8,9	11,1	13,8	13,8	20,4
2018	8,1	1,6	17,9	14,5	3,0	28,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/Inep (2018).

A partir desses dados, observa-se que as desigualdades de oportunidades causam sérias consequências durante o processo ensino aprendizagem, conforme Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015). Os autores ainda afirmam que o desempenho educacional tem uma relação

forte com as questões socioeconômicas dos estudantes, o que explica a persistência de desigualdades e direciona para uma suavidade da seletividade que, nos anos iniciais, está relacionada a fatores como cor e renda.

Para Bourdieu (1999 apud NUNES, 2000), os mecanismos utilizados pela escola determinam sua função de conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais. Com isso, reforça-se a exclusão social nas instituições escolares. Nesse sentido,

A exclusão escolar é a não educação. Educar, por definição, é incluir. É incluir o aluno no processo de escolarização, é dar acesso ao aluno ao exercício de sua cidadania, e, conseqüentemente, oferecer ao cidadão condições de inclusão social, de participação social e política na sociedade. (SOUSA, 1999, p. 93).

A inclusão escolar pressupõe profundas mudanças do sistema de ensino e da escola quando tem em vista que os estudantes das classes populares possam desenvolver-se plenamente para exercer sua cidadania. Para Sassak (1997 apud SOUSA, 1999, p.94), “[...] a inclusão escolar é não só uma meta educacional, mas também um valor social”.

Tal inclusão coaduna com o sentido de escola de qualidade que para Soares e Alves (2013) está diretamente relacionada à garantia de direitos de aprendizagem dos alunos, infraestrutura escolar essencial, ensino de conteúdos significativos e recursos disponíveis com aproveitamento adequado, e não somente minimizado a uma característica limitada medida por meio de um único indicador. Os autores pontuam, ainda, sobre a condições desiguais entre escolas frente as metas educacionais.

Dessa forma, a distorção idade-ano constitui sério problema educacional e social para o município de São Luís, que vem apresentando com desafio uma política de correção de fluxo escolar capaz de adequar a idade-ano dos estudantes. A reflexão sobre esses dados expressa que os esforços empreendidos para enfrentar as altas taxas de estudantes com defasagem escolar, por meio de programas de correção de fluxo escolar e aceleração da aprendizagem, não têm mostrado resultados esperados.

Um indicador importante a considerar, nesse processo, é o nível socioeconômico, que é medido por meio do questionário contextual respondido pelos alunos nas avaliações externas. Esse instrumento coleta informações sobre alguns aspectos da vida escolar, condições socioeconômicas e culturais do estudante. Esses dados servem de base para redimensionar o processo educativo com vista a melhorar o desempenho escolar, contribuindo, assim, para o combate da desigualdade de oportunidade no interior da instituição escolar e do fracasso escolar, dos quais a defasagem idade/série é apenas uma das faces.

Nesse contexto, os programas e projetos de correção de fluxo escolar, criados em caráter emergencial, são uma estratégia para enfrentar a exclusão social e o fracasso escolar para aqueles que estão em defasagem de aprendizagem. Setubal (2000, p. 10) alerta, entretanto, que “[...] as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar.”. É indispensável que as instituições escolares revejam a concepção de educação inclusiva e ensino de qualidade, e que garanta a aprendizagem na idade certa, impedindo, desse modo, que os sistemas educacionais continuem gerando novas classes de aceleração.

Com base em estudos nos anos de 1980 e 1990, destaca-se:

[...] que as reformas educacionais empreendidas em numerosos países latino-americanos, consistindo em modificação nos programas de estudo, mudanças institucionais e consignação de maiores recursos financeiros para elevar a qualidade, podem resultar insuficientes para reduzir a falta de equidade, se não forem previstas medidas *no âmbito social* que se contraponham ao impacto negativo das condições familiares de origem [...]. (SETUBAL, 2000, p. 12).

Sobre esse argumento, as políticas educacionais precisam estar articuladas às políticas sociais e econômicas, com objetivo de priorizar a melhoria da qualidade de vida das camadas populares por meio de desenvolvimento de projetos que visem eliminar ou reduzir as desigualdades que permeiam o sistema educacional. Tal movimento pressupõe o enfrentamento do fracasso escolar e a construção de uma escola democrática onde todos os estudantes que acessam essa instituição sejam de fato incluídos à medida que permaneçam aprendendo e concluam sua trajetória escolar, na idade prevista, até o fim da escolarização básica.

Para que avanços sejam alcançados, são essenciais ações desenvolvidas tanto pelo governo estadual quanto municipal para amenizar essa problemática. Dentre essas ações, destaca-se a implementação de projetos com vista a melhorias no desempenho do aluno. Analisar a distorção idade-ano é essencial para a política educacional de uma país, em vista dos impactos com relação aos índices de eficiência e eficácia dos sistemas de ensino. Importante ressaltar que a distorção idade-ano está relacionada ao rendimento inferior dos alunos nos padrões estabelecidos pelas avaliações externas, tais como: Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e também avaliação a nível regional.

Nesse sentido, a partir do entendimento da política de correção de fluxo no âmbito nacional, faz-se necessário compreender como o estado do Maranhão e o município de São Luís

têm tomado iniciativas para corrigir o fluxo escolar. A próxima seção discorrerá sobre as ações efetivadas pelos sistemas de ensino público do Maranhão e São Luís.

## 2.2 POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO MARANHÃO E SÃO LUÍS

As políticas públicas de correção de fluxo escolar são uma das medidas educacionais importantes para se combater o fracasso escolar e para a efetiva educação pública inclusiva. Nesse sentido, considera-se como mecanismo de reparação para os estudantes que estão com defasagem idade-série a implantação de programa de correção de fluxo escolar, que tem se mostrado como uma estratégia fundamental para romper o ciclo da repetência desde que acompanhado de outras políticas, pois sozinho o programa não dá conta de reverter o quadro do fracasso escolar (SETUBAL, 2004).

Dessa forma, regularizar o fluxo escolar pode provocar impacto sociológico na vida dos estudantes à medida que as políticas de correção de fluxo escolar desenvolvidas por meios de programas e projetos sejam contextualizadas às políticas sociais e adequadas para resolução do problema social. Nessa perspectiva educacional, Parente e Lück (2004) recomendam estratégias relacionadas para a organização do currículo, desempenho do professor, forma de avaliação de desempenho do aluno e o trabalho coletivo dos professores na escola.

O ensino público do estado do Maranhão e do município de São Luís tiveram iniciativas com diferentes programas e projetos voltadas para corrigir o fluxo escolar dos estudantes com defasagem escolar. Na próxima seção, será apresentado como se deu o processo de implementação desses programas e projetos e as suas especificidades.

### 2.2.1 Iniciativas da rede de ensino público do estado do Maranhão

O Maranhão, segundo estado da região nordeste em extensão territorial, possui 217 municípios, sendo sua capital a ilha de São Luís. Em 2018, o estado registrou 1.055.511 matrículas no Ensino Fundamental, na escola pública, localizadas nas zonas rural e urbana (INEP, 2018). Desse total, 577.500 matriculados cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e 478.011 os anos finais. Nesse cenário, o Estado registrou como taxa de reprovação e de distorção idade-ano de escolaridade, considerando somente a rede estadual, respectivamente, 11,6% e 63,71% nos anos iniciais e 7,6% e 30,5% nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas taxas significam um número eminente de estudantes. Tais dados demonstram dificuldades do sistema de ensino público no combate do insucesso escolar, que



contribui cada vez mais para promover a exclusão social de estudantes oriundos de camadas pobres. Diante do exposto, acredita-se que a promoção de uma política reparadora e preventiva exige adoção de uma política pública bem definida com planejamento apropriado, além de empenho operacional, técnico e pedagógico para que sejam alcançados os resultados almejados.

O desenvolvimento de políticas públicas eficazes, que possam garantir que os alunos concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada, deve oferecer a oportunidade de assimilar os conteúdos não fixados no tempo de aula normal, bem como recuperar notas abaixo da média, em consonância com o que determina a Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996). Sendo assim, esforços nas esferas federal, estadual e municipal têm o objetivo de elevar os resultados do processo educativo, pois há uma visão holística frente às políticas educacionais.

Os registros mencionados, sobre a fragilidade no sistema de ensino do Maranhão, vêm desde a década de 1990, quando foi criado o SAEB, com o intuito de oferecer informações sobre o desempenho educacional dos estudantes brasileiros. Segundo Oliveira (2002), com os dados da avaliação dos alunos do SAEB, em 1995, o Maranhão estava na lista dos cinco piores estados do Brasil no que se refere a qualidade e ineficiência do ensino. A partir desse diagnóstico, surgiu a proposta de correção de fluxo para esse estado, pautada na perspectiva de aprendizagem acelerada. Os dados revelados pelo INEP em 1996 mostravam que o Maranhão tinha como taxa de distorção no Ensino Fundamental 65,7%, com ênfase maior no intervalo da 1ª à 4ª série, em que as taxas de repetência eram maiores.

Nesse sentido, atendendo a iniciativa do Ministério da Educação e a própria demanda do estado referente à necessidade de uma política de correção de fluxo escolar que considerasse os estudantes com defasagem escolar, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), entre os anos de 1995 a 2018, desenvolveu alguns programas voltados para corrigir o fluxo escolar dos estudantes com defasagem de aprendizagem, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Programas de Correção de Fluxo no Maranhão

<b>Programa</b>	<b>Período de atendimento</b>	<b>Órgão provedor</b>	<b>Resolução</b>	<b>Taxa de Distorção Idade-série*Total Ensino Fundamental da rede estadual</b>	<b>Alunos atendidos</b>
Programa Acelera Brasil	1995 – 1999	MEC	-	TDI/1996 – 65,7% TDI/ 1997 - TDI/1998 – 65, 3%	Sem dados <sup>2</sup>
Proposta de Aceleração de Aprendizagem de estudos para os alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	1999	Estado	Resolução n°. 361/99 CEE/MA	TDI/1999 -	Sem dados
Programa Se liga e Acelera	2012-2014	Instituto Ayrton Sena	-	TDI/2012 – 28,6 TDI/2013 – 34 TDI/2014 – 32	Sem dados 94 municípios
Programa Alfabetiza Maranhão	2015	Estado/ GEEMPA	Sem Resolução	TDI/2015 – 40,1	51 municípios: 3.846 alunos
Programa Avança	2017	Estado	Resolução n°. 51/2017 – CEE/MA	TDI/2016 – 40,2 TDI/2017 – 39,6 TDI/ 2018 – 38,1	2017 – 1ª etapa (1º ao 5º ano) do Programa: 14 URE/ 30 municípios/ 172 turmas/110 professores e 3241 alunos.

\* Não foram encontrados dados do resultado do Programa Acelera Brasil na Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados do INEP e Resoluções e documentos disponibilizados pela SEDUC/MA.

A aceleração da aprendizagem, prevista na LDB (BRASIL, 1996) como uma possibilidade de avançar os estudos dos alunos com atraso escolar, é uma estratégia adotada para enfrentar a defasagem idade-série encontrada nas redes públicas de ensino por meio de programas e projetos de aceleração da aprendizagem.

A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem planos educacionais específicos por meio de programas e projetos, como a aceleração de aprendizagem, com objetivo de corrigir/amenizar os fatores que induzem ao fracasso como

evasão, repetência e a distorção idade/ano. Dentre elas, destaca-se o Programa Acelera Brasil, que atua no sentido de promover os estudos no curto espaço de tempo.

As primeiras iniciativas da política de correção e fluxo escolar maranhense ocorreram a partir do Programa Acelera Brasil (PAB)<sup>3</sup>, em 1997, desenvolvido em conjunto com o Instituto Ayrton Senna – IAS – em caráter emergencial para atender os estudantes de 1º à 4º série que estavam em defasagem escolar, tendo em vistas o combate da repetência e do abandono escolar, aspectos que historicamente são vivenciados por décadas no ensino brasileiro, que posteriormente geravam a distorção idade-série. Com duração de 4 anos, o Programa tinha por objetivo corrigir o fluxo escolar em um ano, possibilitando, assim, que o aluno alcançasse os conhecimentos necessários da primeira fase do Ensino Fundamental. Os primeiros passos desse programa ocorreram em 1995, no Maranhão, junto com outros 3 estados que apresentavam altas taxas de alunos reprovados e evadidos. Dessa forma, o Programa foi criado para combater a baixa qualidade do Ensino Fundamental no estado (OLIVEIRA, 2002).

Os recursos eram repassados pelo MEC para capacitação de professores e para produção de material didático aos estados e municípios que fizessem adesão ao programa e cumprissem os pré-requisitos estabelecidos. O objetivo era possibilitar aos sistemas públicos estaduais e municipais condições para combater a situação de fracasso escolar com a superação da defasagem de aprendizagem dos estudantes com distorção idade-série.

No ano de 1999, foi instituída, por meio da Resolução nº 361/99 do CEE/MA, a Proposta de Aceleração de Aprendizagem de estudos para os alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, com fim exclusivo de regularizar a vida escolar dos alunos que dela participaram até o ano de 1999, tendo em vista que na época havia muitos alunos com defasagem escolar. O público-alvo, para o atendimento do Ensino Fundamental, era constituído de adolescentes com 14 anos ou mais, adultos que estavam cursando a segunda etapa do Ensino Fundamental e os interessados em cursar o Ensino Médio com idade de 16 anos ou mais, o que significa que suas expectativas eram diferenciadas, o que requeria de fato uma política de inclusão social e escolar (MARANHÃO, 1999).

De acordo com o Parecer 494/99 – CEE, para o Ensino Fundamental:

---

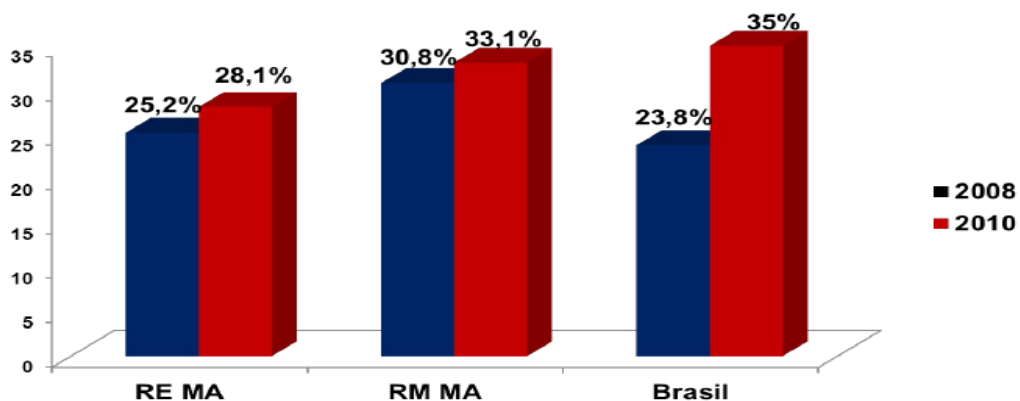
<sup>3</sup> Foi solicitado na SEDUC documentação sobre o atendimento dos Programas de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos no ensino fundamental no estado do Maranhão, entretanto não foram encontrados registros sobre os dados iniciais e resultados dos Programas PAB (1ª a 4ª série), Aceleração da Aprendizagem (5ª a 8ª série), Se liga e Acelera. Este último, alguns dados foram encontrados em sites.

O projeto utilizará o Telecurso 2000, o qual prevê para o 1º grau a vinculação de 420 programas de 15 minutos cada compreendendo 105h de programa em vídeo e 1400h de estudos individual e em grupo. Serão ainda desenvolvidas outras atividades perfazendo 400 dias letivos (2 anos). (MARANHÃO, 1999, p.01).

Durante os anos 2000, outras experiências voltadas para a perspectiva de correção de fluxo escolar foram sendo inseridas no cenário da educação maranhense, como o Programa “Se Liga e Acelera” do Instituto Ayrton Senna, que envolveu 94 municípios no ano 2012 a 2014. A proposta do “Se liga” destinava-se aos estudantes não alfabetizados de 9 a 14 anos matriculados no 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto a proposta do Acelera destina-se aos alunos alfabetizados de 9 a 14 anos matriculados no 3º e 4º ano, prioritariamente. Seus objetivos são: alfabetizar alunos com distorção idade-série matriculados até o 5º ano e corrigir o fluxo escolar dos alunos, com garantias de aprendizagem e saltos de até dois anos escolares, além de resgatar sua autoestima e desenvolver outros aspectos socioemocionais. Os alunos recuperavam, assim, o atraso escolar possibilitando a continuidade nos estudos.

Os dados referentes à distorção idade-série no Maranhão, nesse período, revelam que ainda é preciso avançar muito em termos de políticas educacionais para reverter as elevadas taxas negativas na educação Maranhense, sobretudo referentes à taxa de distorção idade/ano, conforme se observa no Gráfico 1 do período 2008 e 2010, discutidos no Programa Se liga e Acelera.

Gráfico 1 - Distorção Idade-Série, Maranhão - 2008 até 2010-



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2012).

Cada etapa do programa tem um público específico, o “Se liga” atendia alunos não alfabetizados de 9 a 14 anos matriculados no 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, já o

“Acelera” atendia estudantes alfabetizados de 9 a 14 anos matriculados no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. O programa Se Liga alfabetizava os estudantes com distorção idade-série e o Acelera corrigia o fluxo escolar com salto de até dois anos escolares.

A proposta pedagógica do Programa “Se Liga” é baseada no método Dom Bosco, que tem como princípios: contextualização para a compreensão crítica do significado da leitura e o uso de palavras-chave para promover essa contextualização. São 42 aulas estruturadas em: 25 palavras-chave/família silábica, desenho gerador da palavra, destaque da sílaba chave e fluxo de aulas. A proposta do Programa Acelera tem como material didático 4 livros do aluno e um do professor, que contemplam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Cada livro contava com 30 aulas estruturadas - ao final de cada livro, uma avaliação -, fluxo de aulas e caixa de literatura com 40 títulos (MARANHÃO, 2014, p. 25). O Programa estabelecia 2 reuniões pedagógicas por mês, 1 visita do supervisor por semana a cada turma, 40 títulos de livros lidos do Acelera e 30 títulos para o programa Se liga.

De acordo com o site Portal Imirante, a última capacitação do programa, no início de 2014, ocorreu em duas etapas: na primeira participaram 480 professores, coordenadores e supervisores escolares, e na segunda etapa de formação participaram 950 professores para atenderem mais 16 mil alunos em 89 municípios, sendo 11 mil alunos não alfabetizados, entre 9 e 14 anos, para o programa “Se liga”, e mais de 4 mil alunos alfabetizados com distorção idade-série para o programa “Acelera Brasil” (PORTAL IMIRANTE, 2014).

Ainda em 2014, o Estado do Maranhão aprovou o Plano Estadual do Maranhão (PEE), instituído pela Lei Ordinária nº 10.099, de 11 de junho de 2014, que preconiza o diagnóstico da Educação do Maranhão, metas e ações estratégicas do PEE que dão subsídios aos sistemas de ensino do estado e seus respectivos municípios. Sua avaliação se dá a cada dois anos pelo Poder Executivo, em articulação com outros entes federados e com a sociedade civil (PEE/MA, 2014). A política de Correção de Fluxo é tratada por meio da meta 9, estratégia 9.1:

Institucionalizar programas que contemplem o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado e a produção de livros aproveitamento de bibliografias específicas já produzidas sobre a diversidade sociocultural e outros materiais didáticos adequados às características e realidade sociocultural dos segmentos populacionais considerados. (MARANHÃO, 2014, p.22).

Outra iniciativa de correção de fluxo escolar, que se faz oportuna para o debate, foi a experiência do Programa Alfabetiza Maranhão, em 2015. A ação implantada pela SEEDUC foi

desenvolvida em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa (Geempa), sob a coordenação da educadora Esther Pillar Grossi. De acordo o site da SEDUC, o objetivo do programa era

[...] garantir a alfabetização de alunos que não conseguiram se alfabetizar, cerca de 6.200 estudantes, na idade correta e, conseqüentemente, garantir a correção de fluxo e erradicar a distorção idade/ano, evitando, assim, evasão e repetência. (MARANHÃO, 2015, s.p.).

A metodologia utilizada no programa foi pós-construtivista, que “ [...] é o acréscimo, principalmente da dimensão social nos fenômenos de aprendizagem.” (JUNGES; FACHIN, 2008). Para a autora, esse método alicerça a didática da alfabetização geempiana porque agrega o construtivismo de Piaget, de que o conhecimento se constrói, com as teorias de Vygotsky, Wallon, Sara Pain e Gerard Vergnaud pautadas no conhecimento, por meio da troca, interação, bem como pela psicogênese.

De acordo com as informações disponibilizadas pela SEDUC/MA, o Programa Alfabetiza Maranhão contou com o envolvimento da assessoria do GEEMPA, SEDUC, SEMEDs, Coordenadores Municipais, Professores e alunos dos anos iniciais, tendo como resultados esperados alfabetizar e corrigir 100% a distorção idade-ano dos alunos não alfabetizados dos anos iniciais. Para tal, teve como estratégias: 3 assessorias de formação e acompanhamento dos professores em todo o estado, distribuição de materiais pedagógicos, sistemática de acompanhamento (*in loco*) e avaliação dos resultados.

Conforme dados do relatório disponibilizados em slides pela SEDUC, seis dos 57 municípios desistiram do programa. Seu resultado geral está expresso no Tabela 6.

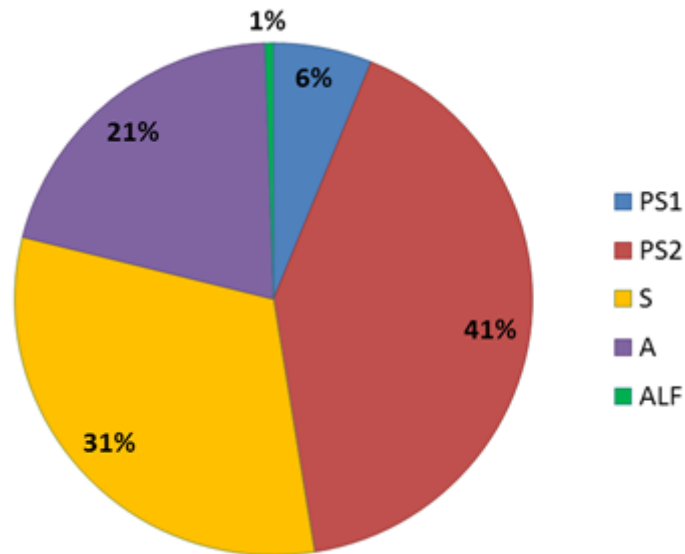
Tabela 6 - Programa Alfabetiza Maranhão - 2015

<b>Resultado</b>	<b>URE's</b>	<b>Municípios</b>	<b>Professores</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>
Previsto	19	57	229	232	5.110
Inicial	19	53	208	221	4.270
Final	19	51	202	211	3846

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Relatório do Programa Alfabetiza Maranhão do ano de 2015.

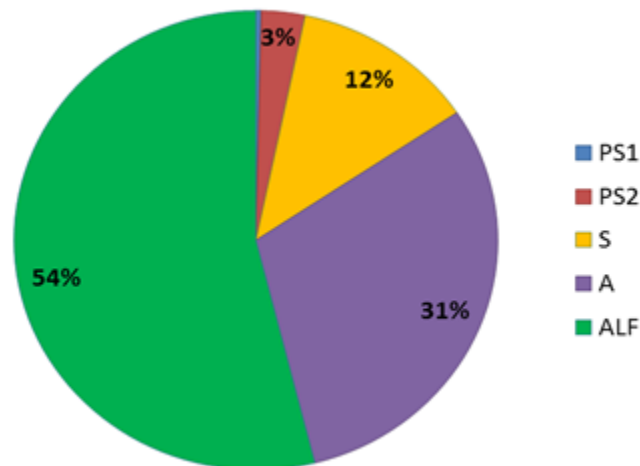
De acordo com os níveis de aprendizagem Pré-silábico 1 (PS1), Pré-silábico 2 (PS2), Silábico (S), Alfabético (A) e Alfabetizado (ALF), o resultado geral do programa Alfabetiza Maranhão, com um total de alunos 3.846 atendidos, por nível de aprendizagem, estão expressos nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 - Aprendizagem inicial no Maranhão



Fonte: Maranhão (2016).

Gráfico 3 - Aprendizagem final no Maranhão



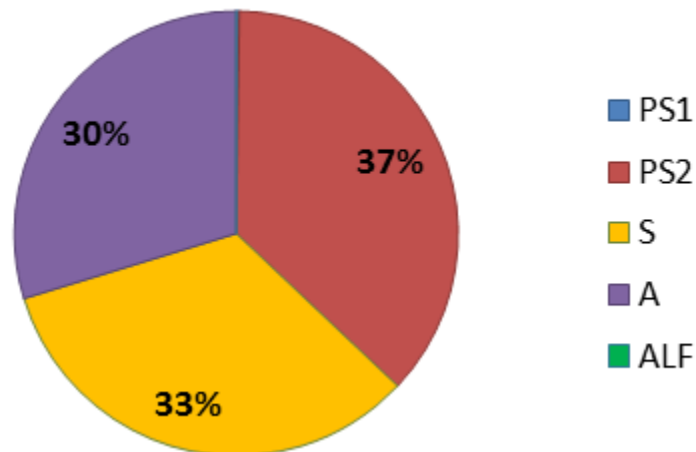
Fonte: Maranhão (2016).

Observa-se nos Gráficos 2 e 3 que 54% dos estudantes atingiram o propósito do programa, ficando na escala de aprendizagem final como alunos alfabetizados (aqueles que têm autonomia na leitura e na escrita de diferentes gêneros textuais), que no início era representado por 1% dos estudantes que faziam parte do programa, e 31% dos alunos finalizam na hipótese de escrita alfabética (ler e escreve convencionalmente com algumas questões ortográficas e de segmentação a serem resolvidas). O programa, entretanto, não teve continuidade, pois o Governo Estadual rescindiu o contrato com o Geempa.

Pelos dados revelados, acredita-se que ações desse tipo contribuem para atingir tal propósito, entretanto, a descontinuidade dessa política educacional pode promover o aumento dessas taxas, contribuindo, assim, com o analfabetismo, repetência e evasão, deixando de romper com o ciclo do fracasso escolar no estado.

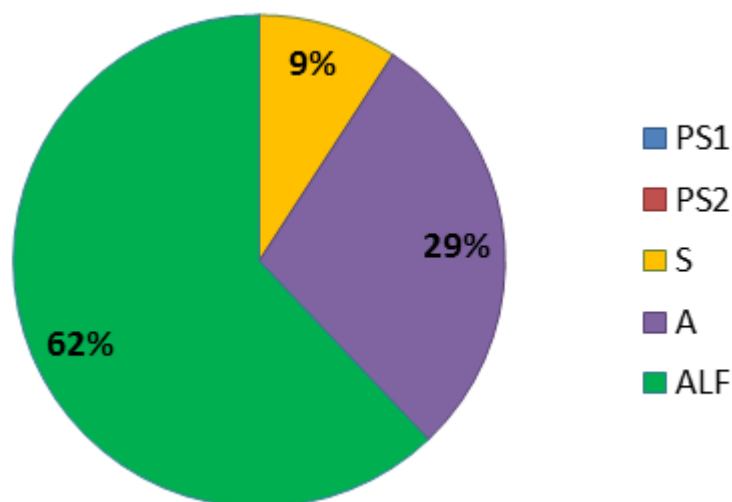
Essa realidade não foi diferente para o município de São Luís. Considerando os mesmos níveis de aprendizagem, Pré-silábico 1 (PS1), Pré-silábico 2 (PS2), Silábico (S), Alfabético (A) e Alfabetizado (ALF), o resultado geral do programa Alfabetiza Maranhão na capital, com um total de 393 alunos atendidos, por nível de aprendizagem, estão expressos nos Gráficos 4 e 5:

Gráfico 4 - Aprendizagem inicial em São Luís



Fonte: Maranhão (2016).

Gráfico 5 - Aprendizagem final em São Luís



Fonte: Maranhão (2016).



As informações sobre a alfabetização dos estudantes no Estado do Maranhão e, especialmente, no município de São Luís, demonstram a necessidade de potencializar as ações no âmbito da educação, com foco naquilo que os estudantes precisam aprender em cada ano de escolaridade. Dessa forma, observa-se que os resultados apresentaram-se satisfatórios para a aprendizagem final (54% no Maranhão e 62% em São Luís, alfabetizados), mas muitos alunos ainda permanecem nos níveis inadequados, sem alcançar a alfabetização na idade correta. Dessa forma, deve-se garantir a correção de fluxo para erradicar a distorção idade/ano. Ressalta-se que em 2016 não houve ação de correção de fluxo escolar pelo governo estadual.

Em 2017 foi implantado o Programa Avança, instituído no período de julho de 2017 a dezembro de 2018, no Maranhão, por meio da Resolução nº 51/2017 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Seu objetivo era “[...] contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais por meio de ações de intervenção pedagógica para correção da defasagem idade/ano nas escolas nas redes públicas dos municípios maranhenses.” (MARANHÃO, 2017, p. 02)

Os municípios participantes do referido programa foram os que apresentavam menores taxas de escolarização e que integram o Plano “Mais IDH”, estratégia política instituída pelo estado por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015, estabelecida por meio de Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios, que visa, em seu art. 1º “[...] promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.” (MARANHÃO, 2015, p.7).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), o Maranhão é o estado mais pobre do Brasil em relação ao índice de desigualdade social. Sua renda per capita é inferior a R\$ 255,00 mensais.

O atendimento do programa Avança estava previsto para acontecer em 2 etapas: a 1ª destinada aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a 2ª etapa, aos estudantes do 6º ao 9º ano com defasagem idade-ano, entretanto somente a 1ª foi realizada. As turmas foram organizadas por nível de conhecimento, constatado por meio de avaliação diagnóstica realizada no início do programa, e o modo de funcionamento do programa se deu no contraturno ou no mesmo turno da matrícula do aluno, conforme Parecer nº 57/2017 do CEE/MA:

As aulas de intervenção terão a duração de 4 a 5 meses, sendo no mínimo 36 horas e no máximo 66 horas por área de conhecimento, organizados da seguinte forma:

De 1º ao 5º ano:

- No contra turno de matrícula dos/as estudantes – carga horária será de 06 horas semanais de intervenção, distribuição em 2 dias, sendo 3h por área;

- No turno de matrícula dos /as estudantes – carga horária de 4 horas semanais de intervenção, distribuídas em 02 dias, sendo 2h por área.

De 6º ao 9º

- No contra turno de matrícula dos/as estudantes – carga horária será de 08 horas semanais de intervenção, distribuídas em 02 dias, sendo 2h por área. (MARANHÃO, 2017, p.2).

Nessa perspectiva, nas turmas de 1º ao 5º ano foram ministradas aulas das disciplinas de língua portuguesa e matemática, enquanto para as turmas de 6º ao 9º ano estavam previstas aulas nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas. Os professores, denominados bolsistas, foram selecionados por chamada pública para preenchimento das vagas e como requisito deveriam ser especialistas na área de atuação. Conforme a Proposta do Programa, o acompanhamento foi *in loco* e o monitoramento, por meio de formulário *online* na Plataforma Mais IDH. Após o período de intervenção do Programa, o estudante foi submetido a avaliação com foco na reclassificação, de acordo com a idade, grau de desenvolvimento e experiência. Tais testes foram disponibilizados e orientados pela SEDUC. É importante ressaltar que o Programa Avança realizou seu atendimento em duas etapas, contudo, só foram disponibilizados os dados da 1ª etapa. A SEDUC alegou não ter encontrado todos os dados do programa. De acordo com Relatório do Programa - 2017, o perfil inicial da 1ª etapa constitui-se conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Perfil inicial da 1ª etapa do Programa Avança - 2015

URE	Total de municípios	Total de turmas 1º ao 5º ano	Total de alunos	Total de professores
14	30	172	3241	110

Fonte: Relatório do Programa Avança (MARANHÃO, 2017).

Das 19 Unidades Regionais de Educação (URE), cuja finalidade é articular de forma descentralizada a gestão participativa do governo estadual, 14 foram contempladas no Programa com adesão de 30 municípios, por meio do regime de colaboração, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Resultado final da 1ª etapa do Programa Avança - 2015

Meta inicial	Nº de alunos enturmados	Nº de alunos presentes na avaliação	Total de alunos reclassificados	Nº de estudantes que não fizeram a avaliação
3.241	2.430	1.316	488	1.114

Fonte: Relatório do Programa Avança (MARANHÃO 2017).

De acordo com o documento base do Programa, a meta inicial foi prevista de acordo com os dados informados pelos municípios participantes à SEDUC. Com base nesses dados, foi possível organizar as turmas do Avança de acordo com o nível de conhecimento que foi identificado por meio da avaliação diagnóstica dos estudantes com distorção idade-série. Esse processo é chamado de enturmação.

O documento enfatiza, ainda, que o número de alunos presentes no dia da avaliação de reclassificação foi menor do que o previsto, devido a diferentes fatores ambientais (fortes chuvas e alagamento em algumas cidades) e sociais (greve de professores, ausência de alunos), que impediram os alunos de serem avaliados. Cabe ressaltar que a etapa de reclassificação é uma nova classificação dada ao aluno, posicionando-o na série/ano de escolaridade compatível com a idade, nível de conhecimento e experiência, o que possibilitará a continuação dos estudos. Diante do exposto, somente 488 alunos foram reclassificados na 1ª etapa do Ensino Fundamental.

Com base nos resultados apresentados no relatório do Programa Avança - 2017, considera-se que a equipe encontrou algumas dificuldades. Os dados demonstram que o programa obteve baixos resultados de aproveitamento, conforme fragmento extraído do documento:

A falta de cumprimento do termo de colaboração técnica firmado com os municípios. As faltas de condições objetivas para a manutenção das turmas não foram garantidas, gerando situações de encerramento do programa antes do prazo previsto, além disso não houve acompanhamento adequado por parte da maioria dos articuladores municipais, dificultando o acesso da gestão do programa a informações essenciais que pudessem favorecer algum tipo de intervenção pedagógica, assim como de carga horária de trabalho pelos professores voluntários bolsistas. [...] a ação dos articuladores pedagógicos regionais não aconteceu a contento, devido a falta de acompanhamento presencial nos municípios e pela ausência ou envio tardio de informações importantes que possibilitassem a ação imediata da gestão do programa. (MARANHÃO, 2017, p. 7).

É importante ressaltar que as medidas tomadas visam atender à legislação vigente, que garante o direito ao ensino obrigatório e gratuito àqueles que não tiveram acesso na idade própria, tendo em vistas índices negativos apresentados à defasagem idade/série no estado maranhense e a busca por alternativas de implementação de uma política educacional orientada para a reparar o direito à educação de qualidade que foi negado aos sujeitos envolvidos. Todavia, não foi uma tarefa fácil, pois garantir o acesso e permanência na escola pública exige planejamento de ações pautado em políticas de governo e não de estado, no qual a continuidade seja um princípio, com vista a atingir as metas estabelecidas no PEE/MA, documento orientador

do Estado. Nesse contexto de construção de uma política educacional voltada para atender os estudantes com defasagem escolar no estado do Maranhão, insere-se o município de São Luís, que implantou na rede pública de ensino vários programas de correção do fluxo escolar.

### **2.2.2 Iniciativas da rede pública de ensino do município de São Luís**

A Rede Municipal de Ensino de São Luís atende estudantes da Educação Infantil, na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), e do Ensino Fundamental, anos iniciais (6 a 10 anos) e finais (11 a 14 anos), em acordo com LDBEN 9394/96. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial também compõem o público dos estudantes das escolas municipais.

Segundo os dados do Censo Escolar 2019, realizado pelo MEC, a matrícula no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís é de 66.993 estudantes, dos quais 40.398 estão matriculados nos anos iniciais e 26.595 nos anos finais.

A Rede tem, em sua estrutura, 113 Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental, organizadas por núcleos territoriais, nomeados como: Centro (11), Itaqui-Bacanga (16), Turu-Bequimão (11), Anil (10), Coroadinho (12), Cidade Operária (21) e Rural (32).

Um dos desafios educacionais enfrentados pela rede municipal é a distorção idade-série. Embora algumas ações isoladas tenham sido desenvolvidas, ainda há um número significativo de estudantes com defasagem de aprendizagem. De acordo com os dados do INEP, em 2019 a taxa de distorção idade-série total municipal foi de 22,9%, com 15.357 alunos. Os anos iniciais correspondem a 18,2%, com 7.352 matrículas, e os anos finais a uma taxa de 30,1%, representando 8.005 alunos matriculados (INEP, 2020).

Para Parente e Lück, a distorção idade-série provoca inúmeras e graves perdas em diferentes dimensões. Os impactos são:

[...] no desenvolvimento econômico e social do país, porque o induz a um grande atraso; *ii*) no sistema educacional, porque a repetição de uma série por um aluno implica perdas de recursos financeiros e de esforços técnicos; *iii*) para o professor também a questão do atraso na aprendizagem representa perda, porque frustra as suas expectativas de promoção da aprendizagem dos alunos e enfraquece a sua identidade profissional; *iv*) para a escola, porque a sua imagem na comunidade perde credibilidade; e *v*) por fim, para os alunos e as famílias os prejuízos são inúmeros, envolvendo dificuldade de aproveitamento dos bens culturais, rebaixamento da auto-estima, impossibilidade de melhoria de condições socioculturais e baixos níveis salariais, entre outros. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 19).

A distorção idade-série, portanto, se constitui um empecilho na formação da cidadania e desenvolvimento econômico e social de uma nação e ainda é consequência de uma educação de má qualidade relacionada às frágeis condições socioeconômicas dos alunos, implicando assim em um distanciamento entre a realidade do estudante e sua inclusão no espaço escolar.

Considerando que os estudantes da rede pública de ensino municipal são oriundos das classes populares, “[...] não há cidadania sem a possibilidade de intervenção da classe popular nos destinos sociais, não há cidadania diante de um futuro vedado [...]”, segundo Amorim et al. (2015, p. 511). Assim os espaços educativos, principalmente ofertados às classes populares, precisam construir um espaço de reflexão crítica da sociedade na qual estão inseridos, revelando o modelo social dominante e vislumbrando uma sociedade justa e igualitária na qual se busca, sobretudo, uma educação “pautada na reflexão, na tomada de consciência e no fomento à participação política”, como enfatizam os autores.

Diante do exposto, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís tem um papel de grande relevância na construção de uma política própria de correção de fluxo escolar que vise aumentar a proficiência dos alunos do Ensino Fundamental, a partir de propostas pedagógicas diferenciadas para diminuir gradativamente a distorção idade/ano de escolaridade.

Nesse sentido, o desenvolvimento de tal política educacional exige parceria e atuação conjunta entre diferentes sujeitos da escola, secretaria de educação e organizações não governamentais que trabalham com projetos, tendo como objetivo alcançar uma educação de qualidade para todos, com vista a diminuir ou eliminar as desigualdades presentes no sistema de ensino municipal.

Portanto, considerando os dados estatísticos e o papel da secretaria na construção de políticas educacionais, este estudo pode contribuir para diminuir as elevadas taxas de distorção idade/ano na rede municipal de São Luís, colaborando assim, na construção da política de correção de fluxo escolar.

A partir de 1995, o município de São Luís tem encontrado desafios na construção da política de correção de fluxo escolar dos estudantes. Vários programas e projetos foram implantados, visando atender as legislações, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Programas de Correção de Fluxo em São Luís- MA

<b>Programa</b>	<b>Período de atendimento</b>	<b>Órgão Provedor</b>	<b>Resolução</b>	<b>Taxa de Distorção Idade- série total no período, no município</b>	<b>Alunos atendidos</b>
Programa de aceleração da Aprendizagem – PAA	2001-2004	MEC	Resolução N° 04/2000 - CME/SL	TDI/2001 – 52,5 TDI/2002 – 40,8 TDI/2003 – 37,6 TDI/2004 – 40,3	Sem dados 2005 – 27 escolas/ 41 salas
Projeto de Regularização do Fluxo Escolar - 5ª a 8ª série.	2004-2008	Município	Resolução N°. 06/2005 - CME/SL	TDI/2004- 40,3 TDI/2005- 37,0 TDI/2006 – 27,1 TDI/2007 – 21,6 TDT/2008 – 18,2	2005- Sem dados 2006 – 34 escolas 2007- 13 escolas 2008 – 13 escolas 2013 – 39 alunos anos finais
Projeto de Correção de Fluxo na Alfabetização (GEEMPA)	2010-2014	Município	Contrato São Luís GEEMPA, financiado pelo FNDE	TDI/2010 – 18,6 TDI/2011 – 17,4 TDI/2012 – 17,4 TDI/2013 – 17,8 TDI/2014 – 18,5	2011 – 81 alunos anos iniciais e 1.361 anos finais. 2012 – dados iguais a 2011 2013 – 361 alunos anos iniciais 2014 – 171 alunos anos iniciais
Programa Alfabetiza Maranhão (Geempa com parceria com o Estado com material didático e formação de professores)	2015 – 2016	Município em parceria com Estado	Sem Resolução	TDI/2015 – 19,4	2015 – 646 alunos dos anos iniciais 2016 – 385 alunos dos anos iniciais
Projeto Avança Aprendiz – PAA	2015-2016	Município	Resolução N° 64/2015 – CME/SL	TDI/2016 – 19,8	2015 – 208 alunos dos anos finais 2016 – 185 alunos dos anos finais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP e Relatórios de Gestão, Resoluções e documentos disponibilizados pela SEMED/SL.

Em 2000, como estratégia do Governo Municipal a fim de atender estudantes com defasagem idade/série, foi criado o Programa Aceleração da Aprendizagem (PAA)<sup>4</sup>, por meio da Resolução nº 04, de 05 de dezembro de 2000, pelo CME/SL, que aprovou a Proposta Pedagógica de Aceleração de Aprendizagem no Ensino Fundamental no sistema municipal de ensino de São Luís efetivada em 2001-2004.

Em 2004, foi implementado o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar - 5ª a 8ª série, com duração de 4 anos, de 2004-2008, pela SEMED, por meio da Resolução nº 06/2005. Sua proposta tinha por objetivo regularizar o fluxo escolar dos alunos e alunas de 5º à 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís, com defasagem de idade/série de dois anos ou mais. A implementação do referido projeto justifica-se pelas altas taxas de distorção recorrentes na rede, como em 2004, que representava uma taxa de distorção idade/ano total do Ensino Fundamental de 40,3% no processo educativo. Vale ressaltar que a descrição desse projeto foi elaborada a partir do documento base e dos dados do Relatório de Gestão da SEMED do período de vigência.

Como diagnóstico inicial do projeto de Regularização de Fluxo Escolar 5ª à 8ª série, em 2004, foram levantados os dados, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Diagnóstico inicial para regularização de fluxo escolar - 5ª a 8ª série

Turno	5ª e 6ª série		7ª e 8ª série	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
Matutino	49	02	34	01
Vespertino	1.271	37	969	67
Noturno	931	29	860	52
Total	2.251	68	1.863	54

Fonte: São Luís (2004).

Assim, inicialmente, o projeto pretendeu atender 122 turmas nos três turnos, totalizando 4.114 alunos com distorção idade/ano. A organização das turmas do projeto tinha como critério a idade, ou seja, 13 anos completos para cursar 5ª e 6ª série e 15 anos completos para cursar 7ª e 8ª série, tendo como prioridade o atendimento dos estudantes com 16 anos para o turno noturno.

Considerando a grande demanda, expressa pela taxa de distorção de 40,3%, em 2004 na rede, o projeto atendeu um número pequeno de escolas que apresentavam estudantes com

<sup>4</sup> Não foi encontrado registros desses programas na SEMED. Na época desses programas, a secretaria de educação do município de São Luís era localizada em outro espaço e não foi possível localizar tais informações.

distorção, que foi diminuindo até o final do projeto, conforme apresentado no Quadro 2. Nos relatórios de gestão da SEMED não constava o quantitativo de alunos atendidos ao longo de cada ano do projeto, somente o diagnóstico inicial.

Outro aspecto a considerar é a formação docente do projeto, que inclui conhecimentos pedagógicos, filosóficos, metodologias de sala de aula, material didático, com proposta de uso de um livro por semestre, em módulo e sistemática de avaliação dos estudantes.

Conforme o Guia de Orientações Didática para os Professores, os conteúdos escolares contemplados no projeto de Regularização de Fluxo Escolar de 5ª à 8ª série estão em consonância com o currículo da rede municipal de ensino público e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Como forma de organização dos conteúdos, foi estruturado rol de conteúdos por disciplina/os dois grupos de alunos atendidos, de acordo com as aulas do material didático selecionado pela secretaria, e ainda considerando as capacidades previstas para cada série. Esse rol se constitui uma referência para professores e coordenadores que têm autonomia para adequar as especificidades e necessidades do educando (SÃO LUÍS, 2005). A carga horária do projeto, por disciplina, está expressa conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Carga horária por disciplina

Disciplina	5ª e 6ª série		7ª e 8ª série	
	Total de aulas semanais	Carga Horária Anual	Total de aulas semanais	Carga Horária Anual
Língua portuguesa	5	200	5	200
História	3	120	2	80
Geografia	2	80	2	80
Matemática	5	200	5	200
Ciências	3	120	2	80
Inglês	1	40	2	80
Arte	1	40	1	40
Educação Física	2	80	2	80
Total	22	840	21	880

Fonte: São Luís (2004).

Outra estratégia, mencionada no documento base do projeto, foi o acompanhamento do coordenador pedagógico da escola no monitoramento das ações do projeto no espaço escolar. Esse trabalho possibilita um diálogo maior com o Técnico-Pedagógico da SEMED (12 profissionais), que monitora as escolas participantes do referido projeto. (SÃO LUÍS, 2004).

Durante as visitas de acompanhamento, as turmas recebiam o coordenador pedagógico da escola, o coordenador do projeto e a equipe técnica da SEMED, com vistas a:



[...] observar a postura do professor na condução das turmas, o seu domínio na disciplina, o bom uso e conservação do material didático, as condições físicas da sala de aula, a postura do professor, a utilização crítica do material instrucional, o cumprimento do cronograma, a postura do professor, a observação do desempenho dos alunos e alunas e as oportunidades de reforço aos mesmos [...]. (SÃO LUÍS, 2004, p. 9).

Como instrumento de acompanhamento, o projeto contava com a ficha de relatório mensal e final, ficha de observação de aula, ficha de observações gerais sobre o projeto na escola, quadro demonstrativo da evasão dos alunos, quadro demonstrativo da retenção/promoção dos alunos e relação de escolas, diretores e coordenadores pedagógicos (SÃO LUÍS, 2004).

Considera-se que, no período de vigência do projeto, a taxa de distorção total do município diminuiu de 40,3% em 2004 para 18,2% em 2008. A SEMED, entretanto, não divulgou as razões para a não continuidade do projeto.

Nessa trajetória, o terceiro projeto implementado na rede foi o Projeto de Correção de Fluxo na Alfabetização (GEEMPA), em 2010. Na ocasião, o Governo Federal oferecia três projetos de correção de fluxo escolar para os estados e municípios: Se liga e Acelera, do Instituto Ayrton Sena, Alfa e Beta, e GEEMPA. O município de São Luís optou por aderir à proposta do GEEMPA, com o projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização entre os anos de 2010 a 2014.

O argumento para tal decisão foi o resultado que o município vinha apresentando na provinha Brasil nos anos de 2008 e 2009, registrando baixo desempenho na leitura e escrita dos alunos da III etapa do 1º ciclo (3º ano), ou seja, que não tinham consolidado o domínio da base alfabética, o que os impedia de seguir na trajetória escolar com as mesmas oportunidades daqueles que já dominavam o código alfabético. Os alunos do 2º ciclo (4º ao 5º ano) também demonstravam poucas habilidades leitora e escritora. Como a rede era estruturada em ciclo, a retenção só acontecia ao final de cada ciclo, isto é, no 3º e 5º ano. Nesses anos, os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem como, por exemplo, a não alfabetização, eram retidos ou seguiam com dificuldades na leitura e escrita.

O referido projeto previa alfabetizar em três meses, no contraturno da matrícula regular, três vezes na semana, alunos com defasagem escolar de dois anos ou mais, matriculados na rede municipal de ensino público de São Luís. Assim que os alunos eram alfabetizados, novas turmas eram formadas. Quando era possível, o aluno era reclassificado para uma série compatível com sua idade e nível de conhecimento. O projeto organizava-se a partir dos componentes

curriculares de língua portuguesa e matemática, e envolvia a preocupação com os aspectos relacionais e afetivos dos estudantes, buscando melhorar a autoestima (SÃO LUÍS, 2010a).

Como a rede já vinha desenvolvendo um projeto de regularização de fluxo escolar voltado para o público de 5ª ao 8ª série (3º e 4º ciclos), deu-se continuidade a essa política ampliando a proposta para o público dos anos iniciais com foco na alfabetização (1º e 2º ciclo). Na época, a Rede tinha o currículo estruturado em ciclos: 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), 2º ciclo (4º e 5º ano), 3º ciclo (7º e 8º ano) e 4º ciclo (7º e 8º ano).

Dessa forma, em 2010, duas ações foram desenvolvidas, conforme Relatório Anual da SEMED. A primeira, voltada para as ações do Projeto de Correção de Fluxo na Alfabetização (2010 – 2014), contrato firmado entre Contrato da SEMED/São Luís e GEEMPA, financiado pelo FNDE, cujo objetivo era “[...] reintegrar, no percurso regular do Ensino Fundamental, alunos do 1º e 2º ciclo em situação de defasagem idade/séria, resgatando sua autoestima e autoconfiança, valorizando seus avanços e reduzindo a taxa de repetência e evasão escolar.” (SÃO LUÍS, 2010b, p. 43). A segunda visava “Promover a regularização da defasagem idade-etapa nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, a fim de possibilitar aos alunos o acesso ao Ensino Médio, incentivando-os a prosseguir seus estudos.” (SÃO LUÍS, 2010b, p. 43).

De acordo com o relatório do projeto, no primeiro ano de vigência foram formados 26 professores. Nos anos seguintes, com a mudança de governo, esse número foi reduzido para 8 professores que continuaram com o projeto até 2014.

Como ferramenta de diagnóstico, foi utilizada aula entrevista individual, que era realizada com os alunos 1 vez no início e 3 vezes durante o processo de alfabetização; tal instrumento dava subsídio ao planejamento do professor, e as salas de aula foram reorganizadas de modo a atender um ambiente alfabetizador. Outra atividade realizada foi o grupo áulico, cujo objetivo era promover a troca de saberes entre os estudantes.

Segundo o GEEMPA (2013, p. 16), “[...] a aula entrevista é um encontro a dois, do professor com cada um de seus alunos.”. Essa estratégia possibilita revelar as hipóteses acerca dos conhecimentos do sistema alfabético e o desempenho dos alunos na elaboração de um texto (GEEMPA, 2013). Grupo Áulico é definido como “[...] procedimento pedagógico que favorece a vivência de valores de cidadania, criado pelo professor, em 1965 e posteriormente, introduzido nas atividades do Grupo de estudos em educação, Metodologia de pesquisa e ação-GEEMPA.” (GEEMPA, 2005, p. 81).

No ano de 2012, o atendimento do projeto foi ampliado para atender os estudantes não alfabetizados com idade de 7 e 8 anos (II etapa) na classe regular, com atendimento no próprio turno. Dessa forma, o projeto foi organizado conforme Quadro 3.

Quadro 3- Organização das turmas do projeto de correção de fluxo escolar na alfabetização - 2012

<b>Classificação das turmas</b>	<b>Perfil das turmas</b>	<b>Nº de Turmas</b>
Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização (atendimento no contraturno)	Alunos da II e III Etapa do 1º Ciclo e I e II Etapa do 2º Ciclo do Ensino Fundamental não alfabetizados e que apresentam distorção idade-série	16
Classe Regular (atendimento no turno regular)	Alunos com idade de 7 e 8 anos não alfabetizados	15
Total de turmas	31 turmas	
Previsão de alunos atendidos	1.015	

Fonte: São Luís (2012).

Como material didático, o projeto utilizou 3 cadernos para os alunos, 8 livros de apoio aos professores, além de materiais concretos: veriteck, baralho de números e de letras, baralho do glossário de palavras, alfabeto móvel e letras em pedaços. O projeto utilizava, como instrumento de diagnóstico, aula entrevista, que era realizada com os alunos 1 vez no início e 3 vezes durante o processo de alfabetização. Tal instrumento dava subsídio ao planejamento do professor.

O Projeto de correção de Fluxo na alfabetização (GEEMPA) resultou no atendimento de 646 alunos dos anos iniciais em 2015 e 385 alunos dos anos iniciais em 2016, dados expressos no Relatório de Gestão da SEMED. Durante o período de execução do projeto, o governo estadual rescindiu o contrato com o Geempa, o que provocou a diminuição do número de turmas atendidas no município de São Luís, tendo em vista que o material didático disponibilizado no projeto era oferecido pelo estado em regime de colaboração. As turmas que permaneceram utilizaram o material que já havia sido disponibilizado. Diante desse rompimento, percebe-se que os alunos foram tendo menos oportunidade para superar as dificuldades de aprendizagem referente ao processo de aquisição da leitura e escrita.

A ruptura dessa política educacional vai de encontro com o propósito dos programas de aceleração, cujas ações permitem a integração ou reintegração de alunos excluídos da escola no processo de escolarização regular. Por meio desses programas, a escola legitima sua função, desde que os alunos egressos sejam realmente incluídos, uma vez que tais mudanças conduzem à aceitação da diversidade, de novos valores, de novas práticas pedagógicas (SOUSA, 1999).

Outro programa desenvolvido pelo município de São Luís, em regime de colaboração do Estado com os municípios, por meio da SEDUC, foi o Projeto Alfabetiza Maranhão, desenvolvido sob a coordenação e metodologia do GEEMPA, do qual foram disponibilizados material didático e formação aos professores da rede municipal. Esse Projeto já havia sido desenvolvido no município de São Luís no período de 2010 e 2014. É importante destacar “[...] que em 2015, o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na alfabetização é retomado na rede através do Programa Alfabetiza Maranhão, uma parceria com a rede estadual, passando a oferecer 19 turmas.” (SÃO LUÍS, 2015a, p.02).

É relevante ressaltar que os programas e projetos lançados, cuja finalidade é corrigir o fluxo escolar, não dão a devida atenção à diversidade social em que os grupos sociais estão imersos, sobretudo, aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades em avançar nos estudos. Essa situação é ainda mais agravante nas regiões norte e nordestes, que são fortemente marcadas por infinitas desigualdades sociais e econômicas. Assim, medidas educacionais descontextualizadas continuam sendo adotadas com procedimentos inadequados para diferentes realidades, o que se mostra ineficiente por se tratar da proposição de soluções únicas e homogêneas diante de uma sociedade plural. O desafio é construir diretrizes que coadunam com diversidade, articulando as necessidades da maioria com as especificidades de cada local (AGUIAR, 2015).

Ainda em 2015, foi instituído pela Lei Municipal nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME/SL), que tem por objetivo exposto na meta 2, estratégia 23, do referido plano:

Garantir a implementação de uma política de correção de fluxo escolar, assegurando o acompanhamento pedagógico aos estudantes que se encontram em defasagem idade/ano, tendo em vista a redução da desigualdade educacional. (SÃO LUÍS, 2015a, p.03).

O referido Plano foi elaborado em consonância com os planos nacional e estadual, que destacam os alunos que apresentam defasagem escolar. Nesse sentido, a Rede municipal de ensino de São Luís elaborou e implantou o Projeto Avança Aprendiz (PAA) em 2015 e 2016, aprovado pelo CME, por meio da Resolução nº 64/2015, cuja proposta visa atender os estudantes da rede municipal que estão em defasagem escolar de dois anos ou mais. O referido programa será exposto na próxima seção.

Em 2017, o último programa oferecido pela rede estadual foi o Avança Aprendiz. Não houve participação do município de São Luís, tendo em vistas que não fazia parte da lista de

municípios que possuíam menor IDH, um dos critérios estabelecidos pelo estado para participação no programa, e, ainda, por já ter um projeto específico para regularização de fluxo escolar, o Avança Aprendiz, mesmo sem continuidade. Naquele momento, havia a expectativa de tal projeto municipal ser retomado, no entanto, não houve prosseguimento devido ao problema de licitação da consultoria que ganhou, favorecendo a interrupção do processo.

Sob esse viés da legislação brasileira, que ampara a política de correção de fluxo escolar, percebe-se que legalmente esses estudantes que apresentam atraso escolar estão assistidos, no entanto há muito a ser feito para materializar essa política nas instituições escolares da rede municipal. Nessa trajetória, o município de São Luís vem enfrentando desafios para garantir uma política de correção de fluxo a fim de diminuir o quantitativo elevado de estudantes com distorção idade-série.

Faz-se oportuno observar, por meio de leituras de dados estatísticos apresentados nessa pesquisa, que não há continuidade na política de correção e fluxo escolar na rede municipal pública de ensino. As ações são delineadas por diferentes programas, ora oferecidos pelo próprio município, ora em parceria com o Estado. Tais programas estanques não abarcam todos os estudantes que precisam desse atendimento específico e diferenciado, e muitas vezes sem material específico ou suficientes para atender os estudantes que deles participam. Esses dados revelam, por vezes, que essa política de correção de fluxo escolar não foi considerada como prioridade, o que tem permitido o crescimento dos números de estudantes com distorção idade/ano a cada ano.

Outra fragilidade evidenciada durante a pesquisa é o registro insuficiente das ações realizadas tanto no âmbito estadual quanto municipal, o que não permite uma análise mais abrangente do que foi desenvolvido nesses programas e projetos.

Considerando que a rede municipal de ensino tem um setor específico, intitulado Setor de Correção de Fluxo Escolar, que trata das ações dessa política educacional, compreende-se sua importância nesse cenário educacional e social. Desta forma, a seção seguinte abordará suas ações desenvolvidas no período de 2015 a 2019.

### 2.3 AS AÇÕES DO SETOR CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR DA SEMED/SL

Esta seção trata das ações desenvolvidas pelo setor Correção de Fluxo Escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, nos períodos de 2015 a 2019. Nesse período, dois tipos de ações foram adotados pela Secretaria de Educação para diminuir o

problema da distorção idade-ano e da correção do fluxo. A primeira ação está relacionada à regularização do fluxo escolar dos estudantes que apresentam distorção idade-série, desenvolvida por meio do Projeto Avança Aprendiz nos anos de 2015 e 2016. A segunda, por sua vez, refere-se à correção de fluxo escolar dos alunos não alfabetizados matriculados no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no ano de 2017 a 2019.

O setor da Correção de Fluxo Escolar está ligado à superintendência do Ensino Fundamental, que por sua vez está ligada à Superintendência de Ensino, e tem por finalidade:

[...] planejar, realizar e monitorar ações pedagógicas a fim de garantir a oportunidade de acesso, permanência e aprendizagem para o prosseguimento da trajetória escolar dos estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental, que apresentam distorção idade/ ano, a partir das demandas oriundas da Política de Formação adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino, pelo Plano Municipal de Educação e demais legislações educacionais correlatas. (SÃO LUÍS, 2019b, p.1).

Reconhece-se a importância do setor, contudo, ele é reduzido a um contingente de 4 técnicos e 1 coordenador, com ações que não abrangem toda a Rede, que é composta por 113 escolas polo e 49 anexos de Ensino Fundamental. A atuação do setor de Correção de Fluxo Escolar está associada ao desenvolvimento de programas de Correção de Fluxo Escolar a nível federal e estadual, aderidos pela SEMED, além de atuar com outras atividades elaboradas pela rede.

Não há registros nos quais estão expressas as atribuições da equipe, mas observando tais ações é possível elencá-las: levantamento de dados dos alunos com distorção idade-ano na rede municipal de ensino, junto ao setor de Estatística; elaboração de relatório de diagnóstico da situação dos alunos identificados com distorção idade-ano; formação continuada com a equipe técnico-pedagógica (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) para apropriação da metodologia de trabalho, acompanhamento e sistemática de avaliação dos resultados; elaboração de plano de monitoramento das ações do setor de Correção de Fluxo Escolar; e avaliação do trabalho desenvolvido.

As subseções que seguem descrevem as ações realizadas pelo setor com foco na regularização de fluxo escolar: implantação do projeto Avança Aprendiz, sua proposta pedagógica e resultados para a rede de ensino público de São Luís, bem como as ações de correção de fluxo escolar realizadas com os alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano.

### 2.3.1 Ação de regularização de fluxo escolar: Projeto Avança Aprendiziz

O Projeto de Regularização de Fluxo Escolar 1º ao 9º ano, Avança Aprendiziz (PAA), implantado em 2015 no município de São Luís, é uma política de correção de fluxo escolar que visa promover a regularização do fluxo escolar dos estudantes com distorção idade-série de dois anos ou mais matriculados no Ensino Fundamental.

O Avança Aprendiziz tem como objetivos específicos:

- Desenvolver uma alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, a partir do currículo existente, pautada no fortalecimento da autoestima;
- Possibilitar a adequação idade/ano, a fim de possibilitar aos estudantes o acesso ao ensino médio, incentivando-os a prosseguir nos estudos;
- Oportunizar aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a participação na formação com vistas a proporcionar efetivas aprendizagens aos estudantes. (SÃO LUÍS, 2015b, p.13).

O referido projeto é uma estratégia de intervenção que visa reduzir altos índices de distorção da escolaridade presentes historicamente na Rede a partir do currículo existente. O PAA originou-se a partir do Projeto de Regularização de Fluxo escolar 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, implementado no período de 2004 a 2008 pela SEMED.

A proposta de trabalho foi apresentada às escolas que, por sua vez, apresentaram aos alunos com perfil indicado para participação do projeto a fim de compreenderem a oportunidade de aceleração dos estudos e, a partir disso, formar as classes de aceleração. O agrupamento dessas turmas é composto por 25 alunos, podendo ser estendido até 35 alunos, e o trabalho deve ser desenvolvido em um ano.

O aluno do Ensino Fundamental em distorção idade-série matriculado no Ensino Fundamental participava de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo. A partir do resultado dessa avaliação, os alunos eram agrupados da seguinte forma: alunos não alfabetizados (aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, isto é, não sabiam ler nem escrever convencionalmente) e alfabetizados.

Além desse critério, dentro dessas categorias, os alunos eram divididos de acordo com sua faixa etária, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4- Critério para formação das turmas do Projeto Avança Aprendiz

<b>Identificação das turmas</b>	<b>Critérios para a formação das turmas</b>	<b>Equivalência com os anos de escolaridade do ensino fundamental</b>
Avança Aprendiz I	Estudantes na faixa etária de 9 a 15 anos, não alfabetizados, cujo objetivo é se alfabetizar e regularizar o fluxo escolar. Nessa turma, quando possível, orienta-se a formação de turmas com estudantes de 9 a 11 anos e turmas de 12 a 15 anos.	1° ao 3° ANOS
Avança Aprendiz II	Estudantes a partir de 11 anos completos, alfabetizados, cujo objetivo é regularizar o fluxo escolar.	4° ao 5° ANOS
Avança Aprendiz III	Estudantes a partir de 13 anos completos, alfabetizados, cujo objetivo é regularizar o fluxo escolar.	6° ao 7° ANOS
Avança Aprendiz IV	Estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos completos, alfabetizados, cujo objetivo é regularizar o fluxo escolar.	8° ao 9° ANOS

Fonte: Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental (SÃO LUÍS, 2015b, p. 18).

O estudante, ao ser incluído no projeto, deixa de frequentar a sala regular na qual estava matriculado e passa a fazer parte de uma nova turma, a turma do Avança Aprendiz.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, é orientada uma avaliação diagnóstica inicial a partir dos conteúdos programáticos/capacidades previstos para a turma, que se constitui uma ferramenta de apoio para professores e equipe gestora para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e possíveis tomada de decisão. Com a perspectiva de avaliação formativa, os instrumentos avaliativos utilizados têm com finalidade o diagnóstico do percurso de aprendizagem de modo a promover o avanço nos estudos. A retenção, a promoção ou a aceleração dos estudantes para o ano em que apresenta condições de cursar ocorrerá ao final do ano letivo, com base no seu desempenho escolar, analisado e discutido em conselho de classe. (SÃO LUÍS, 2015b).

A Matriz de Referência Curricular aplicada no Avança Aprendiz foi baseada na da rede, sendo reorganizada a fim de atender as especificidades do projeto, contendo as capacidades importantes que precisariam ser desenvolvidas em cada ano escolar nos diferentes componentes curriculares, conforme Quadro 5.



Quadro 5 - Matriz curricular do Ensino Fundamental - PAA

Componentes Curriculares	Avança Aprendiz I (1º, 2º, E 3º Anos)		Avança Aprendiz II (4º E 5º Anos)		Avança Aprendiz III (6º E 7º Anos)		Avança Aprendiz IV (8º E 9º Anos)		Total
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Base Nacional Comum									
Língua Portuguesa	8	320	7	280	05	200	05	200	800
Matemática	6	240	7	280	04	160	05	200	720
Ciências Naturais	2	80	2	80	03	120	03	120	480
História	2	80	2	80	03	120	03	120	480
Geografia	2	80	2	80	02	80	02	80	320
Arte	1	40	1	40	02	80	01	40	240
Ensino Religioso	1	40	1	40	01	40	01	40	160
Educação Física	1	40	1	40	02	80	02	80	320
PARTE DIVERSIFICADA									
Língua estrangeira moderna – Inglês	----	----	----	----	02	80	02	80	320
Filosofia	----	----	----	----	01	40	01	40	160
Total de horas aulas semanais	23	23	23	23	25	25	25	25	
Total de horas aulas anuais	920	920	920	920	1.000	1.000	1.000	1.000	8600

Fonte: Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (SÃO LUÍS, 2015b).

Essa organização da matriz curricular foi feita pelos professores das diferentes áreas de conhecimento que faziam parte da Equipe de Currículo. Como critério de seleção das capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, eles priorizaram aquelas consideradas básicas pra cada turma do Avança Aprendiz.

O material didático a ser utilizado durante as aulas, conforme proposta do projeto, deveria passar, inicialmente, pela análise da equipe do currículo da SEMED. No PAA, entretanto, não houve material específico e sim os próprios livros didáticos do ano letivo, disponibilizados na rede, dos quais os próprios docentes selecionavam e adaptavam o que seria ministrado. Outro material utilizado foi uma sobra (que atendeu somente uma turma) da primeira versão do projeto, em 2004, destinado aos estudantes de 5ª a 8ª série. Outra recomendação da proposta é adequar e elaborar atividades complementares que contribuíssem para os estudantes avançarem, neste caso, elaboradas pelos próprios professores das classes de aceleração.

Inicialmente, na implantação do PAA, ventilava-se a assessoria de uma consultoria técnica que daria suporte na formação de professores e material didático. Como não foi possível tal estratégia, o projeto foi desenvolvido com recursos próprios (livros didáticos das escolas, formação docente pela equipe de coordenação do PAA).

Para Parente e Lück (2004), umas das dificuldades na implementação dos programas de correção de fluxo pela avaliação do MEC é a escassez de recursos materiais. Parece contraditório, pois justamente os alunos das turmas de aceleração são os que mais precisam de material específico, já que o objetivo desse modelo de aprendizagem, em sua grande maioria, é agrupar dois anos de escolaridade em um.

Os professores que atuaram no projeto eram os próprios professores da escola, então eles atuavam tanto nas classes regulares quanto do projeto, não havendo, assim, critérios de seleção específicos. A proposta do projeto dispõe que:

O trabalho docente deve ser desenvolvido por professores habilitados, lotados nas unidades de ensino, para atuar na gestão da sala de aula condizente com os propósitos educacionais, planejando a ação educativa, numa constante reflexão da prática pedagógica, acreditando sempre na capacidade de aprendizagem dos estudantes. (SÃO LUÍS, 2015b, p.22).

Considerando a importância do papel do professor no Projeto Avança Aprendiz, é salutar que ele tenha uma boa formação de modo que compreenda e oriente os estudantes a superarem as dificuldades de aprendizagem vivenciadas ao longo dos anos. Para Soares (2004, p.10),

O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula. Assim, a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação desse profissional.

De acordo com a proposta do PAA, a formação dos profissionais envolvidos dar-se-á por meio da formação inicial, com objetivo de apresentar e discutir o documento orientador, e durante o processo de implantação, por meio de encontros presenciais de modo a orientar e acompanhar o trabalho dos educadores envolvidos no processo. Segundo o documento, participaram dessas etapas professores, coordenadores pedagógicos das escolas, gestores e técnicos da equipe de acompanhamento pedagógico que atuavam nas turmas de aceleração, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 - Cronograma das ações - implementação do PAA

<b>Período</b>	<b>Ações</b>	<b>Responsável/participantes</b>
Janeiro/ Abril	<input type="checkbox"/> Apresentação do Projeto Avança Aprendiz aos gestores e coordenadores pedagógicos; <input type="checkbox"/> Reunião com a Equipe de Acompanhamento para definição do número de turmas;	Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento; Diretores Coordenadores Pedagógicos
	<input type="checkbox"/> Formação continuada em serviço	Equipe técnica; Gestores e Coordenadores Pedagógicos, Professores.
	<input type="checkbox"/> Reunião com a Equipe de Acompanhamento para estudo e orientações do trabalho de monitoramento das ações	Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento; Coordenadores Pedagógicos
	<input type="checkbox"/> SEMINÁRIO TEMÁTICO	Superintendente de Ensino; Coordenação do Projeto
Maio/ Junho	<input type="checkbox"/> Acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas	Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento
	<input type="checkbox"/> Formação continuada em serviço	Equipe técnica; Professores
	<input type="checkbox"/> Avaliação do projeto – 1º semestre	Superintendente de Ensino; Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento;
Agosto/ Setembro	<input type="checkbox"/> Reunião para reorganização do cronograma do 2º semestre	Coordenação do Projeto Equipe de Acompanhamento
	<input type="checkbox"/> Acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas	Coordenação do Projeto Equipe de Acompanhamento
	<input type="checkbox"/> Formação continuada em serviço	Coordenação do Projeto; Equipe técnica Professores
Outubro/ Dezembro	Acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas	Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento
	<input type="checkbox"/> Formação continuada em serviço	Coordenação do Projeto; Equipe técnica Professores
	<input type="checkbox"/> Avaliação final do projeto	Superintendente de Ensino; Coordenação do Projeto; Equipe de Acompanhamento

Fonte: Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2015b).

Quanto ao monitoramento das ações do PAA, o projeto prevê uma parceria entre a equipe de Acompanhamento Técnico Pedagógico da SEMED com a Coordenação do projeto da SEMED, gestor e coordenador pedagógico escolar. Entretanto, como o projeto foi implementado somente em três escolas, a Coordenadora do Avanço Aprendiz, juntamente com sua equipe, fez o acompanhamento nessas escolas. Para o acompanhamento técnico pedagógico, há modelos de fichas e relatórios<sup>5</sup> que subsidiam o planejamento de ações futuras, como “[...] planejamento de ações pedagógicas a partir da observação da postura do professor na condução da turma, das estratégias utilizadas para tratar os conteúdos ministrados, da frequência escolar e do desempenho dos estudantes.” (SÃO LUÍS, 2015b). Embora a coordenadora tenha dito que deixou o material no computador do setor, não foram encontrados registros referentes ao acompanhamento e à formação do projeto.

O processo de formação, que busca o desenvolvimento de competências inerentes à prática docente voltada para esse público e proporciona a aquisição de conhecimentos sobre gestão de sala de aula, era de responsabilidade da coordenação geral do projeto/SEMED (SÃO LUÍS, 2015b). Como desafio, há a problematização e a busca de soluções para o fazer pedagógico, sobretudo a atuação docente, a fim de contribuir com o sucesso escolar do estudante.

Nesse sentido, para Imbernón (2010), uma alternativa é reconstruir o caminho entre a teoria e a prática da formação com novas perspectivas e metodologias com vista no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, de maneira que o trabalho coletivo mude a prática e não somente a aproximação à formação de professores do contexto.

É válido destacar que, como ressaltam Oliveira e Saraiva (2015, p.624), “a falta de condições estruturais básicas para o desenvolvimento do trabalho dos professores e consequentemente do processo educativo mostra o quanto a escola pode se apresentar de forma desigual para os mais pobres” à medida que essa instituição, além de reproduzir a discriminação urbana, cria outras formas de segregação aos mais pobres no seu interior.

É importante frisar, segundo Sousa (1999), para que os estudantes superem suas dificuldades de aprendizagens nos programas de correção de fluxo é preciso tanto de um material didático adequado como suporte da ação docente que permite boas situações de aprendizagem, quanto as boas expectativas do professor em relação ao aluno no que se refere a melhoria da autoestima e na capacidade de aprender. Dito de outra forma, os estudantes

---

<sup>5</sup> Não foram encontradas as fichas de acompanhamento dos estudantes, relatórios de acompanhamento e relatórios de avaliação utilizadas no PAA. As matrizes dessas fichas e relatório estão anexadas ao projeto.

marcados em sua trajetória escolar pelo fracasso escolar ocasionados pela repetência e evasão precisam ser apoiados com positividade e credibilidade em novas aprendizagens oferecidas pelos programas de correção de fluxo.

A metodologia aplicada do PAA pauta-se nas experiências, interesses e necessidades dos estudantes, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento de aprendizagem significativa. Com um currículo escolar diferenciado em todos os componentes curriculares, porém de acordo com a LDB 9394/96, os estudantes do Avança Aprendiz cursam em um ano escolar dois anos letivos.

Vale ressaltar que a implementação do PAA iniciou antes de sua aprovação no Conselho Municipal de Educação, haja vista a necessidade de atender alunos dos anos finais das escolas que apresentavam uma demanda emergencial devido ao atraso do ano letivo, adicionado a outros motivos específicos a cada uma das três escolas selecionadas. Partindo dessa realidade, foi acordado entre a SEMED e CME, com anuência dos pais, a implantação do Projeto de Regularização de Fluxo Escolar.

Instituído em caráter emergencial, o PAA foi desenvolvido na rede como projeto piloto em 3 escolas que necessitavam de uma ação pontual, devido ao número elevado de estudantes com distorção idade-ano, nos anos finais do Ensino Fundamental e, entre estes, alunos não alfabetizados, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Escolas atendidas pelo Projeto de Regularização do fluxo escolar “Avança Aprendiz” – anos finais – 2015 e 2016

<b>Escolas</b>	<b>Alunos atendidos em 2015</b>	<b>Alunos atendidos em 2016</b>
ESCOLA A	35	154
ESCOLA B	111	31
ESCOLA C	75	-

Fonte: Relatórios do setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED 2015 e 2016. (SÃO LUIS, 2015c; 2016)

A escola A atende anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no matutino e vespertino respectivamente, e está localizada na zona rural próxima a alguns povoados com difícil acesso, onde é preciso atravessar o rio para chegar à escola. Em 2015, apresentava uma turma no turno matutino com 35 estudantes de 17 e 18 anos, dos quais 10 alunos não estavam alfabetizados. A instituição não oferecia ensino noturno devido a sua localização, o que a impedia de ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dessa realidade, foi criada uma turma do Avança Aprendiz II (6º e 7º ano) para regularizar o fluxo escolar desses estudantes, no turno matutino, e outra, no contraturno, com Oficina de Acompanhamento Pedagógico oferecida aos 10 estudantes não alfabetizados, conduzidas pelos monitores do Programa Mais Educação, cujo objetivo era a alfabetização. Como resultado dessa intervenção, tem-se 22 (62,85%) promovidos, 2 retidos (25,73%) e 11(31,42%) evadidos. No ano de 2016, esse atendimento foi ampliado para 154 alunos, dos quais não se teve acesso aos resultados (SÃO LUÍS, 2015d).

A escola B, localizada no bairro Vila Itamar, na zona rural, atende estudantes de 1º ao 9º ano, sendo os anos iniciais no turno matutino e anos finais no turno vespertino. De acordo com o relatório situacional da instituição, elaborado pela coordenação do setor de correção de fluxo, os estudantes estavam com um ano de atraso escolar devido calendário interrompido pelo atraso do ano letivo de 2013/2014 em decorrência de greve de professores. Considerando tal situação, a Superintendência da Área de Ensino Fundamental e a Coordenação do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, com a ciência do Conselho Municipal de Educação e anuência dos pais dos alunos, criaram quatro turmas do PAA, no turno vespertino, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - Turmas do Avança Aprendiz/ calendário 2015 – Escola B

<b>Identificação da turma</b>	<b>Nº de alunos por turma</b>
Projeto Avança Aprendiz III - turma A - 3º ciclo /(6º e 7º ano)	30
Projeto Avança Aprendiz III - Turma B - 3º ciclo /(6º e 7º ano)	33
Projeto Avança Aprendiz IV - Turma A - 4º ciclo /(8º e 9º ano)	24
Projeto Avança Aprendiz IV - Turma B - 4º ciclo/(8º e 9º ano)	24
Total	111

Fonte: Relatório situação da escola B (SÃO LUÍS, 2015e).

Como resultado final nessa escola tem-se: dos 63 estudantes participantes das turmas do Avança Aprendiz III, 38 foram promovidos, 8 retidos, 5 evadidos e 12 transferidos. Nas turmas do Avança Aprendiz IV, dos 48 estudantes, 36 foram promovidos, 1 retido, 1 evadido e 10 transferidos.

A escola C, localizada na zona urbana, com atendimento para todo o Ensino Fundamental, tinha como cenário duas turmas com alunos de 15 e 16 anos, sendo metade da turma com a idade certa e outra metade com distorção, o que gerava indisciplina na sala de aula. Nesse sentido, foram criadas duas turmas do projeto com resultado final descrito no Quadro 8.

Quadro 8 - Resultado final das turmas do Avança Aprendiz na Escola C -2015

<b>Turma do Avança aprendiz</b>	<b>Matrícula Inicial</b>	<b>Resultado</b>
Avança Aprendiz II - Turma 64 – I etapa – 3º ciclo (6º e 7º ano)	40 alunos	Promovido (PV) = 11 Aprovado pela Conselho Escolar (APC) = 8 Retido = 3 Transferido = 3 Evadido = 15
Avança Aprendiz IV - Turma 83 – I etapa – 4º ciclo (8º e 9º ano)	37 alunos	Promovido (PV) = 16 Aprovado pela Conselho Escolar (APC) = 5 Retido = 10 Infrequente = 4 Evadido = 2

Fonte: Elaborado pela autora conforme ficha do Conselho Escolar da Escola C .

Após o período de implementação do PAA, as escolas tiveram autonomia para continuar com a proposta do projeto de acordo com a necessidade, conforme sinalizado no documento base. Das três escolas piloto, duas deram continuidade à ação de aceleração da aprendizagem dos alunos.

Na escola C, a turma de regularização funcionou apenas um ano. Tanto a escola A quanto a escola B continuaram o com projeto de regularização de fluxo nos anos de 2017 a 2019. A primeira escola ofereceu duas turmas (Avança Aprendiz 3 e 4) em cada ano e a segunda escola ofereceu uma turma por ano (Avança Aprendiz 3 e 4). Em 2019, somente a escola A ofereceu uma turma de Avança Aprendiz 4. Após o período de implementação do referido projeto, não houve um acompanhamento sistemático e com regularidade nessas turmas pela SEMED, pois o setor responsável estava envolvido em outras ações.

Para Naubauer e Silveira (2008, p.7), “o termo *autonomia escolar* significa transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada dos recursos para que ela possa as assumir”. As autoras ainda complementam que essa autonomia prevê a responsabilidade da escola de prestar contas, entre outras, dos resultados do desempenho acadêmico dos seus alunos que são expressos em taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar.

A autonomia, para as autoras, é construída com participação da equipe escolar e da comunidade, pois:

[...] a escola não se torna participativa num passe de mágica, especialmente porque este movimento vai à contramão da cultura social e educacional historicamente existente na América Latina. Isto significa, portanto, que a comunidade escolar e a população, em geral, precisam ser estimuladas a se integrar às escolas e participar do seu cotidiano assim como ter uma imagem positiva das possibilidades desta participação na melhoria da qualidade da educação. (NAUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 14).

Diante do exposto, a autonomia das escolas onde o PAA foi implementado, que não é construída rapidamente, ficou fragilizada por não receber um suporte necessário por parte da SEMED para dar continuidade ao PAA e pelas limitações no percurso de sua implementação.

Outro aspecto a ser observado são as escolas onde foi implantado o PAA, que se configuram como escolas vulneráveis, pois, segundo o CENPEC (2011), essas instituições estão inseridas em território de alta vulnerabilidade social ou que acolhe a maior parte de alunos oriundos de família em situação de pobreza extrema ou de vulnerabilidade. Duas delas estão localizadas na zona rural, com difícil acesso para algumas comunidades próximas, território demarcado com situações de violência urbana, como o tráfico de drogas. Esse conjunto de fatores externos interferem diretamente no acesso, na permanência e no desempenho escolar dos estudantes dessas comunidades.

Diante da análise realizada nessas três escolas onde o PAA foi implementado, é possível observar que ainda é persistente o elevado número de alunos retidos e evadidos nas turmas do projeto de regularização de fluxo escolar, cabendo avaliar se o propósito do projeto foi atingido a contento para que futuras intervenções possam apresentar resultados mais satisfatórios na vida escolar dos estudantes que necessitam desse atendimento diferenciado.

Vale ressaltar também a importância do registro das ações desenvolvidas no referido projeto, o que possibilita resgatar o que foi feito e constatar possíveis fragilidades ou ainda oportunidades de melhorias que não haviam sido consideradas anteriormente. Manter a documentação de todas as etapas do projeto permite encarar as situações com segurança, evitando assim equívocos e possíveis ameaças. Esse aspecto foi um entrave enfrentado durante todo processo de pesquisa.

Outro aspecto de destaque é a proposta pedagógica do PAA, que aponta para uma metodologia diferenciada, com foco na promoção de aprendizagens significativas que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagens, tendo em vista a recuperação dos estudos e autonomia para dar continuidade na trajetória escolar. Assim, a principal diferença entre as turmas regulares e do projeto está na metodologia de ensino. O Quadro 9 reúne os principais aspectos pedagógicos da proposta do PAA, com base no documento de referência.



Quadro 9 - Aspectos Pedagógicos da Proposta do Projeto Avança Aprendiziz

<b>Objetivos</b>	<p>Objetivo geral: Promover a regularização do fluxo escolar dos estudantes do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver uma alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, a partir do currículo existente, pautada no fortalecimento da autoestima;</li> <li>2. Possibilitar a adequação idade/ano, a fim de possibilitar aos estudantes o acesso ao ensino médio, incentivando-os a prosseguir nos estudos;</li> <li>3. Oportunizar aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares/ a participação na formação com vistas a proporcionar efetivas aprendizagens aos estudantes.</li> </ol>
<b>Metodologia</b>	<p>Considera as experiências, os interesses e as necessidades dos estudantes, fundamentada a partir da aprendizagem significativa, proporcionando ao estudante a melhoria de sua autoestima e autoconfiança.</p> <p>Proposição pela pedagogia de projetos</p>
<b>Proposta pedagógica</b>	<p>Com base na proposta pedagógica inclusiva, com o princípio da equidade. O ser humano é visto como centro e prioridade da sua ação educativa com vistas a possibilitar que todos tenham acesso e garantia de permanência com sucesso nos ambientes escolares, valorizando seus saberes, e organizando-se no intuito da superação de suas dificuldades.</p>
<b>Material didático</b>	<p>Material didático específico para a sistematização das aprendizagens dos estudantes mediante análise da Equipe de Currículo.</p>
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<p>Avaliação diagnóstica inicial com base nas capacidades/conteúdos programáticos esperados para o nível da turma, de forma a acompanhar os avanços na aprendizagem para uma tomada de decisão. Avaliação formativa baseada por diferentes instrumentos avaliativos para subsidiar o professor no planejamento de modo a ajustar e o redirecionar as práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos estudantes.</p>
<b>Acompanhamento</b>	<p>Monitoramento pela equipe técnico-pedagógico da SEMED que media a unidade escolar e a coordenação do projeto, além do acompanhamento sistemático do coordenador pedagógico da escola e gestor escolar.</p> <p>Acompanhamento pautado na elaboração de registros em fichas e/ou relatórios que servem ao planejamento de ações pedagógicas a partir da observação da postura do professor na condução da turma, das estratégias utilizadas para tratar os conteúdos ministrados, da frequência escolar e do desempenho dos estudantes.</p>
<b>Organização curricular</b>	<p>As capacidades trabalhadas no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar respeitam o currículo adotado na Rede abrangendo as disciplinas língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física, arte, ensino religioso, língua inglesa e filosofia (ambas a partir do 6º ano),</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Documento Base do PAA do ano de 2015.

Dentre os aspectos pedagógicos apresentados no PAA, destaca-se a metodologia apoiada nas experiências, interesses e necessidades dos estudantes, bem como a melhoria da autoestima e autoconfiança dos estudantes, a avaliação diagnóstica inicial e formativa com ferramentas de retroalimentação do processo ensino aprendizagem, a parceria do coordenador da escola e técnicos da SEMED no monitoramento das ações e a organização curricular com base no currículo da rede de ensino municipal.

Outras ações também precisam ser fortalecidas para o bom desenvolvimento do projeto, como a formação docente, o monitoramento da aprendizagem e o material didático adequado, de maneira que este atenda à real necessidade do aluno com defasagem escolar.

Nesse processo, vale ressaltar a importância do professor como agente essencial para implementação da política educacional em análise. Destaca-se, ainda, que a forma como o professor interpreta e traduz a proposta curricular do PAA depende dos diferentes contextos em que o projeto está inserido, a maneira como foi desenhado inicialmente, sua implementação no contexto da prática e seus efeitos na escola e na rede.

Observa-se, contudo, que as políticas públicas sofrem influência e são modificadas constantemente em todo o seu percurso, como aponta Ball (2007 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009). Essas influências permeiam por diversos contextos, como ideologias, interesses e subjetividades dos sujeitos que interpretam e recriam a política original. Por outro lado, há os que rejeitam essa política quando é imposta num modelo *top down*, de cima para baixo, onde não há participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, principalmente dos que colocam em prática, neste caso, os profissionais da escola.

Diante dessa realidade, em que o contexto educacional do município de São Luís é retratado por altas taxas de alunos com distorção de aprendizagem, é necessário pensar em estratégias para minimizar e/ou findar tal problemática. Nos anos de 2017 e 2018, houve tímidas tentativas, por parte da SEMED, quando foi aberto processo licitatório para aquisição de uma consultoria, com objetivo de retomar as ações de regularização de fluxo escolar, tendo como ponto de partida a proposta do Avança Aprendiz, entretanto a empresa que ganhou a concorrência estava irregular, o que impossibilitou a sua contratação.

A projeção de uma política de correção de fluxo escolar numa rede demanda uma política pública educacional bem definida, o que requer um planejamento estratégico preciso e articulado com diferentes setores (operacional, técnico e pedagógico), visando atingir os objetivos propostos.

Dessa forma, desde o período da implantação do PAA, em 2015, as ações desenvolvidas pelo setor não contaram com investimento técnico-pedagógico e financeiro para dar continuidade à proposta do Avança Aprendiz, ainda que o município continue apresentando crescentes taxas de distorção na aprendizagem. Nesse sentido, outras ações vêm sendo desenvolvidas pelo setor de Correção de Fluxo escolar a fim de corrigir o fluxo escolar, ações estas voltadas para a alfabetização de alunos matriculados no 4º e 5º ano, conforme descritas na próxima seção.

### 2.3.2 Ações de correção de fluxo escolar: alfabetização de alunos de 4º e 5º ano

Tomando a alfabetização em contexto de letramento como base para efetivação dos programas de correção de fluxo escolar, buscou-se em Soares (1998) os conceitos de alfabetização e letramento. Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p; 39-40)

A autora trata os dois termos como elementos simultâneos e indissociáveis para que a habilidade de leitora e escritora na perspectiva de letramento sejam desenvolvida plenamente. Desse modo, um não é pré-requisito para o outro, mas é necessário o desvelamento de ambos para que o sujeito participe ativamente das práticas sociais de leitura e escrita que circulam socialmente e, com isso, possam exercer sua cidadania.

Para Kleiman (2005)

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada. (KLEIMAN, 2005, p.33- 34)

A autora reforça que a prática de letramento escolar possibilita o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos quando são postos em situação real de comunicação e quando a escola promove atividades com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Desse modo, o ensino da língua faz sentido a todos os alunos, tornando-os capazes de comunicar-se nos diferentes contextos sociais a fim de atender suas necessidades.

Partindo desse pressuposto, os programas e projetos de correção de fluxo escolar também necessitam pensar suas ações pedagógicas de modo a garantir o exercício das práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar, por meio do trabalho com a variedade textual que circula na sociedade.

Desde a implantação do Projeto Avança Aprendiz, o setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED não desenvolve ações de regularização de fluxo escolar a qual se destina. Assim, ações de correção de fluxo escolar na alfabetização de alunos de 4º e 5º ano foram implementadas nos anos de 2017 a 2019 a fim de colaborar com a redução dos números dos indicadores educacionais no município como a proficiência na leitura e escrita.

Esse tipo de atividade foi pensado pela equipe do setor a partir dos resultados das avaliações internas realizadas pelos professores das escolas e avaliações externas divulgados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e pelo resultado da avaliação do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), implantando tais atividades em 2017 com testes padronizados de Matemática e Língua Portuguesa (leitura). Na 1ª edição do SIMAE, foram aplicadas com os estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos. Em sua 2ª edição, em 2018, a participação foi para todo o Ensino Fundamental, com os estudantes do 1º ao 9º ano e os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, ainda, com inserção da prova escrita na avaliação dos estudantes dos 4º e 8º anos, já em 2019, somente com o Ensino Fundamental.

De acordo com a série histórica da ANA da rede pública municipal de São Luís, a rede apresenta muitos estudantes que não desenvolveram as competências leitora e escritora necessárias para a consolidação do processo de alfabetização, principalmente no 3º ano do Ensino Fundamental, conforme Tabela 12:

Tabela 12 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura – ANA -  
série histórica da rede pública municipal de São Luís - MA

Nível	Percentual		
	2013	2014	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	42,98%	44,25%	34,75%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	33,58%	36,83%	36,59%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	20,01%	16,31%	22,94%
Nível 4 (Maior que 625 pontos)	3,44%	2,61%	5,72%

Fonte: Brasil ([2020]).

Os dados da ANA demonstram que mais da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís estão no nível de proficiência de leitura 1 e 2, quando o esperado seria o nível 3 ou o 4.

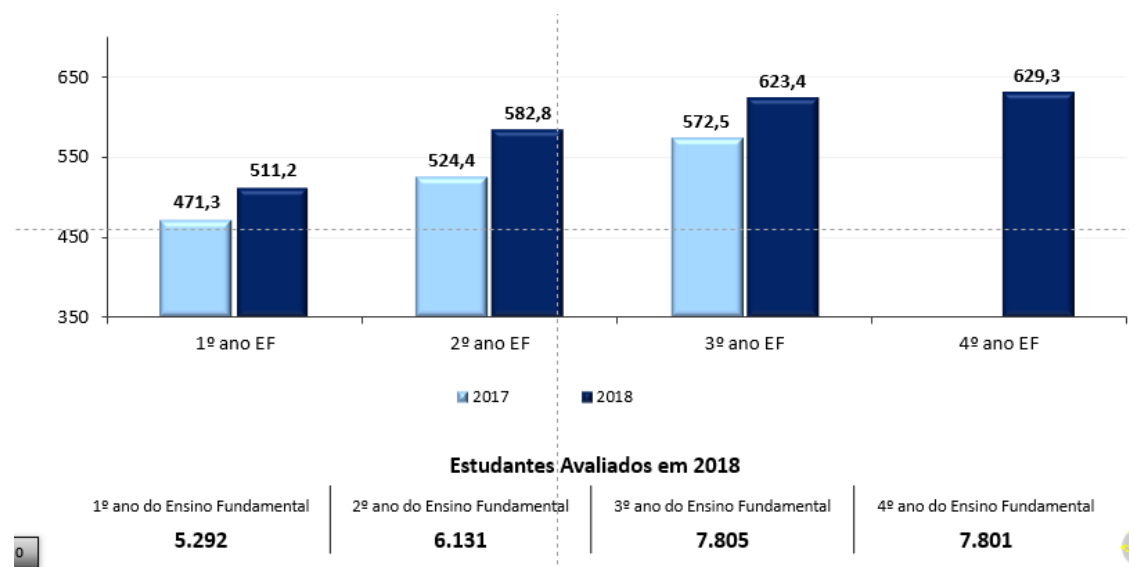
Nesse sentido, supõe-se que esses alunos, nos anos subseqüentes, possivelmente, estarão cursando o ano letivo sem o domínio do sistema de escrita alfabética se nenhuma medida for tomada pelas instituições escolares. Acredita-se que uma proposta de alfabetização efetiva

desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como atividades pontuais para aqueles estudantes que apresentam dificuldades na leitura e escrita à medida que elas forem aparecendo no percurso de aprendizagem, podem contribuir para corrigir o fluxo escolar.

Os resultados do SIMAE, por sua vez, foram importantes para realização de um diagnóstico minucioso sobre o desempenho escolar dos estudantes da rede municipal, possibilitando identificar as aprendizagens desenvolvidas por estudante, turma e escola.

A partir da análise do resultado comparativo da proficiência em língua portuguesa na 1ª e 2ª edição do SIMAE dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, observa-se que houve avanço na proficiência dos estudantes de 3º ano, que subiu 50,9 pontos, entretanto é preciso avançar muito para chegar em um patamar satisfatório em que todas as habilidades previstas para o ano sejam alcançadas. Nessa análise, é possível perceber que o 4º ano tem uma proficiência equiparada ao 3º ano, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Comparação da Proficiência Média SIMAE 2017/2018 – Língua Portuguesa

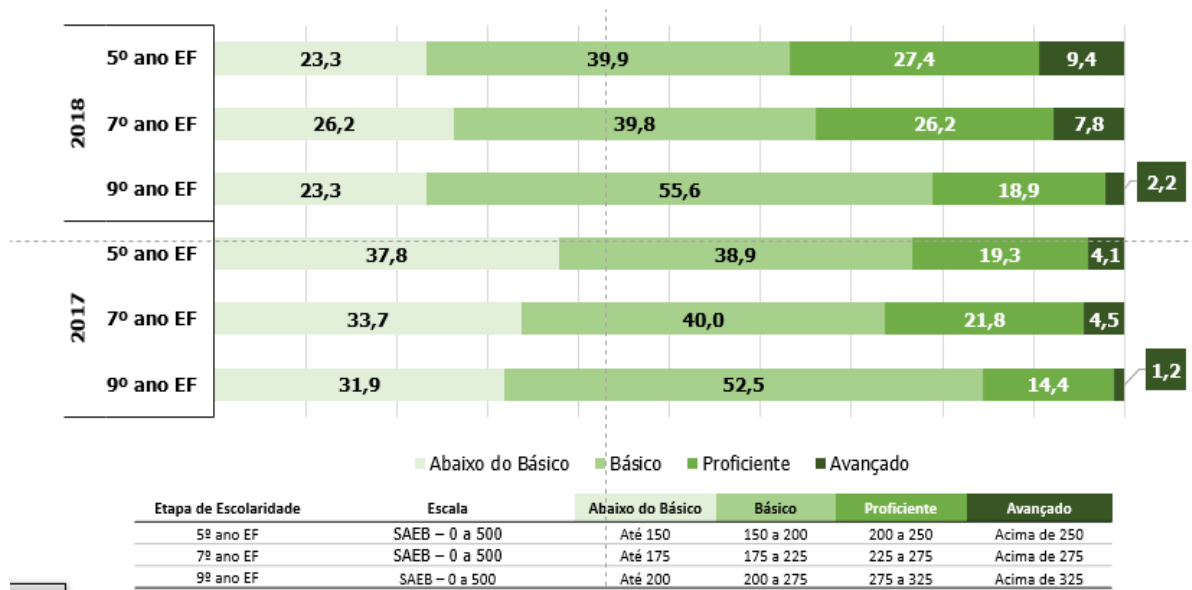


Fonte: CAEd (2019).

Na 2ª edição do SIMAE, destacamos o olhar para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentam uma proficiência parecida com a dos alunos do 3º ano. Esse resultado demonstra que os alunos de 4º ano têm as habilidades desenvolvidas equivalentes às do 3º ano, e não às previstas para seu ano de escolaridade. Como esses estudantes não foram avaliados em 2017, não há elementos comparativos com o resultado de 2018. O 4º não recebeu intervenção pontual no ano de 2018, somente o 3º ano do Ensino Fundamental recebeu, com o trabalho das 60 lições voltado para a alfabetização dos estudantes.

No que se refere ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas duas edições do SIMAE, observa-se que a maior parte dos estudantes estão na escala de proficiência “abaixo do básico” e “básico”, quando o esperado é o nível “proficiente” ou o “avançado”, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 - Comparação na Distribuição dos estudantes por Padrão de Desempenho Estudantil – SIMAE 2017/2018



Fonte: CAEd (2019).

De acordo com o padrão de desempenho do resultado do 5º ano, e analisando as habilidades da escala de proficiência do SIMAE, observa-se que as habilidades que estão no padrão abaixo do básico são muito elementares para o ano referido e distantes do esperado para o período de escolarização em que os estudantes se encontram, o que pode caracterizar dificuldades na consolidação do processo de alfabetização de alguns alunos da Rede. No padrão de desempenho básico, os avanços na capacidade de leitura são observados na ampliação de habilidades de inferir informações e identificar o assunto de um texto, além da percepção de algumas habilidades referentes ao processamento do texto.

Diante do exposto, Soligo (2010, p.3) ressalta:

[...] o ponto central está em definir com clareza quais são os motivos e a finalidade de uma avaliação, seja ela externa ou prática do professor cotidianamente em sala. Nas avaliações em larga escala os motivos oficiais, apresentados pelos materiais de divulgação, estão relacionados a necessidade de gestores de políticas educacionais em conhecer as condições da educação no país. A finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, a implementação de políticas educacionais pode contribuir com o desempenho dos estudantes à medida que os profissionais envolvidos, sobretudo os professores, sejam formados para atuarem pedagogicamente sobre os resultados das avaliações externas e internas de forma efetiva.

Para Fontanive (2013), além das avaliações em larga escala, é preciso considerar as avaliações formativas desenvolvidas pelos professores, pois estas têm como característica adequar o processo de ensino aos alunos que apresentam dificuldades com foco em atingir os objetivos propostos. Vale destacar, segundo Fontanive (2013, p.96), que “[...] se o professor não tem o conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender”. Independentemente do tipo de avaliação, é necessário que seus resultados sejam utilizados para melhorar o desempenho dos alunos. Quando há um equilíbrio no uso desses dois tipos de avaliação, é provável que mudanças positivas ocorram no desempenho dos estudantes.

Diante dessa realidade evidenciada pelos resultados das avaliações, em junho de 2017 foi implantado na Rede Municipal de Educação de São Luís o Programa “Educar mais, juntos no direito de aprender”, que contempla cinco pilares: avaliação, intervenção pedagógica, formação, gestão e infraestrutura. O foco está na aprendizagem e proficiência dos estudantes. Dentre esses pilares, destaca-se a Intervenção pedagógica, a partir da qual foi implementado o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), experiência da rede estadual de Minas Gerais que tem por objetivo “[...] melhorar a qualidade do sistema educacional de São Luís, com foco na alfabetização e letramento, garantindo a aprendizagem de todos os alunos no tempo certo e, em consequência, melhorar os resultados da educação do município.”. (SÃO LUÍS, 2017a, p.1).

O PIP/São Luís, nos anos iniciais com foco na alfabetização no contexto do programa Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender, teve início com a implementação das 60 Lições nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a consultoria Gazzola & Associados Consultoria Educacional Ltda. O propósito era garantir a alfabetização de todos os alunos até os 8 anos de idade, direito de aprendizagem essencial para a continuidade da trajetória escolar. O Núcleo de Alfabetização (NALF) foi o setor da SEMED responsável por gerenciar essa ação na rede. A estrutura operacional do PIP foi estruturada em dois níveis:

Em nível central com duas equipes de trabalho:

- Uma Equipe Central responsável pela coordenação do Plano, orientação, acompanhamento e formação continuada dos agentes educacionais que atuam nos demais níveis da estrutura e a integração com os demais setores da SEMED que possuem interface com as ações do PIP.

- Uma Equipe de Facilitadores responsável pela orientação e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas e pela formação continuada, em conjunto com a equipe Central, dos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e professores que atuam nas UEB.

Em nível local, a Equipe Escolar, liderada pelo gestor, responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos. (SÃO LUÍS, 2017a, p. 1).

Ciente das diferentes propostas pedagógicas do PIP Minas Gerais, divulgadas em reuniões com as coordenações, a coordenadora do setor de Correção de Fluxo Escolar, junto com sua equipe e em comum acordo com a superintendência do Ensino Fundamental, implantou, em 2018, as 31 Lições no 4º e 5º ano com os estudantes não alfabetizados em algumas escolas em que esse número era mais eminente. Essa ação, entretanto, não foi assessorada pela consultoria Gazzola & Associados Consultoria Educacional Ltda, que somente disponibilizou o material a ser trabalhado com os professores. Já em 2019, esse trabalho foi uma das ações da consultoria na rede.

Diante desse contexto, e sem nenhuma previsão de continuidade para a regularização de fluxo escolar na rede, a equipe do setor de Correção de Fluxo Escolar foi inserida no PIP. Sua função era coordenar o trabalho das 31 Lições em 2018 e 2019. Antes disso, em 2017 o setor desenvolveu o projeto Grupo de Apoio Didático. As ações realizadas pelo setor no período de 2017 a 2019 estão descritas conforme Tabela 13.

Tabela 13 - Ações do setor de Correção de Fluxo Escolar – 2017 a 2019 Correção de fluxo escolar dos estudantes do 4º e 5º ano

<b>Ações</b>	<b>Ano</b>	<b>Escolas atendidas</b>	<b>Alunos atendidos</b>	<b>Resultado Alunos Alfabetizados</b>
Grupo de Apoio Didático (GAD)	2017	18	352	223
31 Lições	2018	7	100	60
31 Lições	2019	44 escolas	1029	Alfabetizados: 688 Não alfabetizados: 341

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios de Gestão do Setor 2017 a 2019.

No segundo semestre de 2017, foi desenvolvido o Projeto Grupo de Apoio Didático (GAD), criado, anteriormente, para atender alunos não alfabetizados do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano. Nesse novo formato, essa estratégia foi utilizada com a finalidade de atender estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que não estavam alfabetizados.

O GAD se constitui como um recurso em favor das aprendizagens dos alunos assim que as primeiras dificuldades na leitura e na escrita surgem, seu objetivo é garantir que os alunos ampliem e/ou desenvolvam a capacidade referente ao domínio da base alfabética. A partir do



currículo da rede municipal de ensino, a capacidade a ser trabalhada nessa proposta de apoio a aprendizagem é “utilizar o conhecimento já construído sobre a escrita alfabética para ler e escrever textos de alguns gêneros previstos para a etapa” que ao longo das três etapas (1º, 2º e 3º anos) do ciclo de alfabetização vai se aprofundando.

A referida proposta não se constitui um trabalho de recuperação, mas tem como princípio básico organizativo o atendimento pontual das necessidades de aprendizagem dos alunos. Para tal, conta com a participação ativa e colaborativa dos gestores, coordenadores, professores, pais e demais funcionários da escola.

Como estratégia pedagógica para a organização do GAD, tem-se a identificação das dificuldades na leitura e na escrita com base na avaliação diagnóstica, atividades diárias do aluno e observações/registros do professor. Além disso, são necessários a organização do espaço, tempo, horário e periodicidade; professor com perfil alfabetizador; e organização de agrupamentos produtivos (organizados a partir dos objetivos didáticos e do nível de conhecimento dos alunos sobre a escrita) (SÃO LUÍS, 2012).

O Levantamento de dados dos estudantes não alfabetizados foi feito por meio de fichas entregues às escolas pela Equipe de Técnicos de Acompanhamento pedagógico da SEMED e via e-mail dos gestores escolares. Por meio dessas fichas, os professores indicaram o quantitativo de estudantes que não dominavam o sistema de escrita alfabética. Nessa etapa, há uma fragilidade devido à dificuldade de obter os dados referentes aos níveis de alfabetização dos alunos, informações estas que só podem ser fornecidas pela equipe escolar a partir da avaliação diagnóstica inicial. O atraso dessas informações dificultou o início do trabalho do setor, que teve como referência esse diagnóstico para selecionar as escolas que foram atendidas.

A partir do levantamento de dados, a equipe do setor de Correção de Fluxo Escolar (4 técnicos do setor e a coordenadora) realizou o teste de avaliação diagnóstica na leitura e escrita desses alunos para confirmação dos dados, tendo em vista a falta de domínio de alguns professores do 4º e 5º ano sobre o diagnóstico inicial da alfabetização, o que revelou que alguns dos alunos indicados para o projeto já estavam alfabetizados.

Como critério de seleção, utilizou-se as escolas que apresentavam maior número de estudantes do 4º e 5º ano com esse perfil de alunos não alfabetizados. Levando em consideração o quantitativo de técnicos do setor para realizar o acompanhamento da ação, 18 UEB's foram selecionadas, resultando no atendimento de 352 estudantes.

Foram utilizadas duas estratégias de organização: a primeira com alunos não alfabetizados em um espaço diferenciado, com um professor específico, caso a escola tivesse (geralmente, o professor indicado era aquele com redução de carga horária). Na segunda, o

atendimento era feito na própria sala de aula junto com os outros alunos que estavam alfabetizados. Esta última não apresenta resultados significativos, pois a quantidade de alunos não alfabetizados numa sala de aula é pequena em relação à turma, o que leva o professor a ter muito domínio para trabalhar com atividades diferenciadas para os dois grupos de alunos: alfabetizados, com conteúdo do ano escolar, e não alfabetizados, com conteúdo do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Quanto ao processo formativo dos professores envolvidos no GAD, levou-se em consideração a falta de domínio de alguns professores do 4º e do 5º ano sobre a didática da alfabetização. Assim, a equipe do setor de Correção de Fluxo Escolar organizou o plano de formação a fim de subsidiar o trabalho pedagógico por meio da discussão sobre o SEA, da orientação do planejamento e das possíveis intervenções durante a execução das atividades. Com isso, é possível que o professor conduza o trabalho com segurança e competência a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

As temáticas discutidas nos encontros formativos têm por objetivo retroalimentar a prática docente na alfabetização, o que inclui diferentes conteúdos e reuniões de planejamento, conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Cronograma de formação do grupo de apoio didático Professor do 2º ciclo / 2º semestre 2017

<b>Data</b>	<b>Pauta</b>
25/09	Apresentação da proposta do GAD (Recursos do GAD: caderno de atividades, caderno de leitura, jogos CEEL, obras complementares e outros; Orientação para o diagnóstico; Hipóteses de escrita.
04/10	Atividades de alfabetização: Nomes próprios, listas e textos de memória; Agrupamentos produtivos; Planejamento para o período de 20 dias (6 dias de 4 horas com os alunos).
01/11	Orientações para utilização dos Jogos do CEEL (reflexão sobre o sistema de escrita, Consciência fonológica); Planejamento para o período de 20 dias (6 dias de 4 horas com os alunos).
29/11	Orientação para o uso de jogos de alfabetização
20/12	Orientação para utilização das obras complementares; Planejamento para o período de 20 dias (6 dias de 4 horas com os alunos).

Fonte: Proposta pedagógica do Grupo de Apoio Didático para professores do 2º ciclo (SÃO LUÍS, 2017).

Outra ação realizada foi a reunião com gestores e coordenadores para sensibilização da proposta do projeto. Não houve participação total dos gestores das escolas selecionadas, principalmente pela dificuldade de comunicação, ou seja, o aviso chegar até esse gestor, desta

forma foi realizada uma segunda reunião. A forma de comunicação utilizada foi pelo e-mail institucional do gestor e pelo técnico de acompanhamento pedagógico que acompanha a escola semanalmente.

A apresentação da proposta de trabalho para os professores foi uma etapa importante desse processo. Alguns, inicialmente, resistiram quanto à aceitação da proposta, alegando que deveria haver um professor específico para realizar esse trabalho, pois consideram não ser atribuição de professores de 4º e 5º ano alfabetizar, além de pontuarem que desenvolver essa ação na sala de aula prejudica os alunos alfabetizados a avançarem nas atividades de proficiência das habilidades. Contudo, foi feito um trabalho de sensibilização para compreenderem que é de responsabilidade do professor atender a todos os seus alunos, alfabetizados ou não, e que o trabalho de forma diferenciada pode garantir uma educação inclusiva na sala de aula, onde todos podem e devem aprender. Essa discussão possibilitou a aceitação do desafio de alfabetizar com a proposta do GAD.

A seleção do professor responsável pelo projeto na escola era de responsabilidade da equipe gestora, que deve levar em consideração o professor com perfil alfabetizador, ou seja, que se aproxime da proposta de alfabetização do GAD e que já tenha participado de formações sobre alfabetização na rede municipal de ensino oferecida por diferentes grupos formativos anteriormente.

O acompanhamento e a avaliação das ações planejadas foram realizados in loco, uma vez por semana, por meio das fichas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. O resultado desse trabalho foi a alfabetização de 223 estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 18 escolas atendidas no projeto, no período de setembro de 2017 a março de 2018.

O trabalho pedagógico desenvolvido na metodologia do GAD permitiu atender estudantes que vinham com históricos de fracasso escolar na rede com marcas da reprovação, abandono e muito deles com distorção idade-série. Alguns já eram adolescentes fragilizados na autoestima e desacreditados por eles mesmos no potencial de aprender. A clientela era de comunidades carentes que trazem consigo marcas de exclusão social. Certamente, o GAD não promoveu os estudantes para séries compatíveis com a idade e nem tão pouco regularizou o fluxo escolar, entretanto, contribuiu com o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita inerentes ao processo de alfabetização. Muitos estudantes que precisavam desse atendimento diferenciado não puderam ser contemplados nessa ação, conforme motivo descrito anteriormente. Reafirma-se que é preciso que outras políticas públicas sejam alinhadas com as

políticas educacionais a fim de garantir uma trajetória de sucesso dos estudantes das escolas públicas.

Em 2018, no final do segundo semestre, houve continuidade com a alfabetização dos estudantes dos 4º e 5º anos não alfabetizados, desta vez com o projeto das 31 lições, disponibilizado pelo Material da consultoria Gazzola, de Minas Gerais, que vem assessorando o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional (SIMAE/SL). A proposta foi adotada porque atende a política de alfabetização da rede que é alfabetizar letrando. Além disso, ela leva em consideração o baixo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes revelados nos sistemas de avaliação interna e externa e ainda contempla as Matrizes Curriculares Nacionais. Cabe ressaltar que esse trabalho não teve assessoria da consultoria, só se utilizou o material que foi disponibilizado. O foco do PIP, nesse ano, era o trabalho com 3º ano, que desenvolvia as 60 Lições para alfabetizar.

As 31 Lições, idealizadas pela professora Rosaura Castro, são planos de aulas para 31 dias letivos a serem realizados com estudantes que não se alfabetizaram na idade certa, com tempo estimado de 1h30min, 3 vezes na semana. Tais lições devem ser realizadas em um espaço diferenciado e com professor específico, contemplando 4 eixos (texto de apoio, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção escrita) mediados por 14 cartazes que contam a história de um adolescente que sai de sua cidade natal à procura de melhores condições de vida. Esse trabalho tem como foco principal: apropriação do sistema de escrita; leitura (palavras, frases e pequenos textos, identificação de informações explícitas); desenvolvimento do gosto pela leitura, considerando as experiências do estudante; além de possibilitar um atendimento diferenciado.

A dificuldade encontrada para a implementação dessa metodologia nas escolas foi a necessidade de ter um professor específico para desenvolver essa proposta. Quando possível, um professor realizava esse trabalho de alfabetização com os alunos não alfabetizados de todas as turmas de 4º e/ou 5º ano, enquanto os alunos alfabetizados desse professor eram distribuídos nas demais salas de aula do mesmo ano escolar.

Como ação, teve-se o diagnóstico inicial, planejamento e orientação para a realização da Proposta de Intervenção Pedagógica para alfabetização dos estudantes de 4º e 5º anos (31 Lições) nas UEB's que apresentavam maior número de alunos não alfabetizados. 7 escolas foram selecionadas para o trabalho, 100 estudantes foram atendidos, e destes, 60 foram alfabetizados no período de setembro a dezembro de 2018. O trabalho não foi concluído devido

ao tardio início e encerramento do ano letivo, ou seja, não se chegou ao final das 31 lições. A média das lições desenvolvidas foi 20.

O monitoramento do trabalho das 31 Lições é realizado pelos técnicos do setor, 3 professores e 1 coordenador pedagógico, e pela coordenadora do setor. Uma vez por semana era feita uma visita de acompanhamento na sala de aula com a professora regente do trabalho para verificar a progressão de aprendizagem dos alunos, bem como reunião com a equipe gestora da escola. Esse período letivo se deu em decorrência do atraso do calendário escolar por motivo de greve de professores do município.

Em 2019, o setor de Correção de Fluxo escolar retoma o trabalho com as 31 Lições. Os critérios utilizados nesse novo formato foram o baixo desempenho escolar dos estudantes do 4º e 5º ano, avaliados da 2ª edição do SIMAE em 2018, e os resultados das avaliações internas, que continuavam demonstrando que haviam muitos estudantes não alfabetizados nesses anos. O atendimento do PIP em 2019 foi ampliado para abranger todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo ações de acompanhamento do 1º ao 5º ano, cujo propósito é garantir a alfabetização e letramento de todos os estudantes, de modo que progredam em seus estudos e tenham assegurados seus direitos a uma educação de qualidade. Para tal, duas equipes da Superintendência do Ensino Fundamental da SEMED e uma da Secretaria Adjunta de Ensino, respectivamente, são responsáveis pela execução das seguintes ações:

- Núcleo de Alfabetização (NALF), com a alfabetização de todos os alunos do 2º ano, por meio das 60 Lições<sup>6</sup> para a alfabetização, realizado na própria sala de aula sala de aula.
- Setor de Correção de Fluxo Escolar, no atendimento dos alunos não alfabetizados presentes no 4º e 5º ano, com as 31 Lições<sup>7</sup> para a alfabetização, proposta a ser realizada no espaço e professor específico;

---

<sup>6</sup> 60 Lições no 2º ano: São 60 planos de aula a serem desenvolvidas em 60 dias letivos que produzido pela Gazzola & Associados Educacional LTDA para o PIP São Luís, a partir de uma experiência vivenciada pelo PIP de Minas Gerais, voltao para o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética, com duração prevista de 2h. As referida Lições foram estruturadas de acordo com a matriz do SIMAE/São Luís e pela BNCC homologada em 2017. (SÃO LUÍS, 2019b).

<sup>7</sup> 31 lições: São Planos de aulas a serem desenvolvidos em 31 dias letivos baseado no livro “O sonho de Renato” de Rosaura de Castro, vivenciado pelo PIP de Minas Gerais, a partir do Projeto Estruturador: Aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. (SÃO LUÍS, 2019c).

- Centro de Formação do Educador, no atendimento de todos os alunos do 5º ano, com as 60 Lições<sup>8</sup> (língua portuguesa, matemática, geografia e história) 20 Lições<sup>9</sup> de Matemática, ambas com foco na proficiência, realizado na própria sala de aula.

Essas ações representam um trabalho intersetorial com outras coordenações: Currículo, Livro Didático, Formação de Coordenadores, Educação Infantil, Educação Especial e o Grupo de Técnico de Acompanhamento, no sentido de colaboração de técnicos para a formação de um grupo de Facilitadores destinados a acompanhar essas ações do referido Programa nas escolas.

O NALF é um Núcleo de Alfabetização da SEMED que tem por finalidade contribuir com a política de alfabetização da Rede Pública Municipal de São Luís com estudo sobre alfabetização, bem como a elaboração da proposta curricular do Ensino Fundamental do ciclo de alfabetização, promovendo assim ações formativas para os profissionais da educação que atuam no ciclo de alfabetização. Tem por finalidade, também, participar em conjunto com o Núcleo de Avaliação e a equipe de Acompanhamento Pedagógico nas análises dos resultados das avaliações de aprendizagem da Rede e avaliações externas (Prova Brasil, ANA e SIMAE) (SÃO LUIS, 2016). No entanto, as ações voltadas para alfabetização de alunos não alfabetizados no 4º e 5º anos vêm sendo desenvolvidas pelo setor de Correção de Fluxo Escolar, tendo em vista que não há ações previstas referentes à distorção idade-ano, como é de sua responsabilidade.

O Centro de Formação do Educador (CEFE) é um espaço formativo dos educadores do ensino público municipal de São Luís que tem por finalidade promover atividades de formação continuada na Rede, em parceria com grupos de formação continuada da SEMED, bem como formações promovidas por outros setores internos e outras instituições. Atualmente vem produzido o documento sobre a política de formação<sup>10</sup>, no qual consta o CEFE como setor responsável pela política de formação da Rede.

---

<sup>8</sup> 60 Lições no 5º ano: São 60 planos de aula a serem trabalhados no horário de língua portuguesa com todos os alunos alfabetizados, durante 3 meses. Produzido pela Gazzola & Associados Educacional LTDA e elaborada para o PIP São Luís, a partir de uma experiência vivenciada pelo PIP de Minas Gerais. As referidas Lições foram estruturadas de acordo com a matriz do SIMAE/São Luís e pela BNCC homologada em 2017. (SÃO LUÍS, 2019a)

<sup>9</sup> 20 Lições: São 20 planos de aula de matemática a serem realizados no horário da disciplina com todos os alunos durante 3 meses. Produzido pela Gazzola & Associados Educacional LTDA e elaborada para o PIP São Luís, a partir de uma experiência vivenciada pelo PIP de Minas Gerais (SÃO LUÍS, 2019c)

<sup>10</sup>O documento sobre a Política de Formação da Rede está em processo de construção.

Ao realizar o monitoramento, a Equipe de facilitadores deverá tratar dos aspectos da gestão pedagógica da escola com a equipe gestora escolar e realizar a observação de sala de aula, acompanhando o trabalho do professor e observando seu desempenho, bem como observação, diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. O acompanhamento desse Processo Pedagógico na escola e sala de aula resulta em feedback aos gestores e professores visando a orientação de oportunidades de melhorias e sugestão de novas práticas pedagógicas.

O monitoramento das ações, de acordo com as orientações do Guia de implementação do PIP São Luís 2018, é realizado pelos facilitadores, que no ano de 2019 foram ampliados para 45 técnicos da SEMED, dos setores responsáveis pelo trabalho e da Equipe de Técnico de acompanhamento Pedagógico. O referido monitoramento acontece uma vez por semana com a visita do técnico nas salas de aula onde as lições estão sendo implementadas, nas reuniões com a equipe gestora e de planejamento docente, com base na ficha de acompanhamento da Equipe de facilitadores (SÃO LUÍS, 2017a). Nesse sentido, o papel dos Facilitadores é de orientar e acompanhar todas ações desenvolvidas nas escolas pelo PIP.

Outra proposta do PIP é a análise/elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da escola. Com base no documento orientador, ele deve ser elaborado pela Equipe Escolar a partir das discussões coletivas, com base nos diagnósticos da aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações internas das Escolas e das avaliações externas e de outras avaliações diagnósticas realizadas. Na estrutura do referido documento, alguns elementos são considerados no que diz respeito aos aspectos gerais da escola, como: a gestão pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem, e a definição das estratégias de intervenção Pedagógica.

Uma das intervenções a ser contemplada nesse plano é as 31 Lições em todas as escolas do Ensino Fundamental em 2019, que somam 162 espaços escolares (escolas polos e anexos) dos anos iniciais da rede municipal nas turmas de 4º e 5º anos. No entanto, segundo o Relatório Quadrimestral 2019 do Setor de Correção de Fluxo Escolar, somente 75 estão participando, o que corresponde a 1600 estudantes não alfabetizados atendidos na ação, destes, 945 estudantes do 4º ano, e 655 estudantes do 5º ano.

O PIP prevê, ainda, uma metodologia específica focada na aprendizagem e formação do estudante em tempo certo; utilização de material didático próprio; progressão e avaliação contínua; professores especialmente preparados; e uma equipe de acompanhamento que apoia a equipe escolar, assumindo um papel de facilitadora das ações direcionadas para o sucesso do projeto.

A implementação das 31 lições tem revelado um processo que requer dos profissionais, especialmente aqueles envolvidos diretamente no projeto, entendimento, aceitação e compromisso com a política educacional, o que envolve mudança nas práticas pedagógicas e na concepção de inclusão e aprendizagem dos estudantes que precisam de atendimento pontual.

A proposta das 31 Lições é flexível, à medida que dá liberdade tanto à SEMED quanto aos professores fazerem adaptações pertinentes ao contexto e realidade. Como atividade diagnóstica, o Setor elaborou um instrumento a ser aplicado em três momentos distintos, a fim de acompanhar se as habilidades referentes ao domínio da leitura e escrita previstas estavam sendo desenvolvidas. Há uma etapa inicial, após a 15ª lição e outra ao final das 31 lições. Os professores, coordenadores e facilitadores são formados para o processo de orientação e monitoramento junto às escolas. Vale destacar que o processo de avaliação de aprendizagem do aluno no projeto deve ser contínuo e permanente, no qual devem ser avaliadas as produções do aluno, diagnosticando e valorizando os avanços dos estudantes.

Algumas dificuldades permaneceram nesse processo, como: levantamento de alunos participantes das 31 Lições; adesão de todas as escolas devido a não ser possível atender as características da proposta, como espaço diferenciado; professor específico; e mínimo de 25 de alunos. Tais dificuldades possibilitaram que algumas escolas iniciassem o trabalho a partir de agosto. Com o objetivo de atender diferentes realidades, diferentes formatos foram se configurando no processo, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14 - Novo perfil de atendimento PIP São Luís - 31 Lições - 2019

<b>Estratégias</b>	<b>Quantitativo</b>
Reorganização da turma (Troca de alunos entre professores: alunos não alfabetizados com um dos professores do ano)	31
Atendimento em espaço diferenciado com um professor específico	17
Atendimento em espaço diferenciado com coordenador pedagógico	1
Na própria sala de aula de forma sistematizada (utilizando todo o material das 31 Lições)	27
Na própria sala de aula como atividade diferenciada (utilizando apenas algumas atividades do material das 31 Lições).	9

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Levantamento de dados do Setor de Correção de Fluxo Escolar.

O espaço de atendimento na maioria das vezes era a sala de aula ou biblioteca e a periodicidade era de 2 a 3 vezes na semana.

Outra dificuldade encontrada no processo de implementação das 31 Lições foi o retorno das fichas de acompanhamento para o Setor, o que impediu compilar os dados para análise em



tempo hábil. Da mesma forma, algumas escolas não concluíram as lições com seus estudantes, tendo em vista o período tardio de início da proposta.

Vale destacar que as equipes da SEMED participaram de formação continuada, realizada pela Consultoria uma vez ao mês. Os gestores, coordenadores, facilitadores e professores envolvidos nas 31 Lições participaram de formação continuada realizada pelo setor de Correção de Fluxo Escolar e palestras da consultoria, com vistas a subsidiar a prática docente com foco na alfabetização, conforme cronograma de formação, exposto no Quadro 11.

Quadro 11 - Cronograma de formação – Professores 31 Lições – 2019

<b>Pauta de formação</b>	<b>Período</b>	<b>Participantes</b>
- Apresentação e orientação da proposta de intervenção pedagógica - 31 Lições para os estudantes não alfabetizados no 4º e 5º anos.	Maio	Gestores: 32 Coordenadores: 121 Técnico / Facilitadores: 44 Professores 4º ano: 80 Professores 5º ano: 61
- Orientação da aplicação da avaliação diagnóstica das 31 lições no 4º e 5º ano. - Estudo sobre hipóteses de escrita.	Agosto	Coordenadores Pedagógicos: 69 Técnico / Facilitadores: 36 Professores 4º ano: 65 Professores 5ºano: 60
Palestra da consultoria Gazzola Assosiadados com base nas seguintes temáticas: A proposta pedagógica do PIP; a corresponsabilidade dos diferentes atores educacionais nas ações de intervenção pedagógica para garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos e dos resultados educacionais; o planejamento e sua importância na operacionalização das atividades de rotina da sala de aula considerando os resultados das avaliações internas e externas do 4º ano e os referenciais pedagógicos ; a análise linguística na sala de aula e suas articulações com a prática de produção de texto e reescrita textual no 4º ano, com foco nos descritores das matrizes de referência do SIMAE; sensibilização dos professores para implementação das ações pedagógicas em sala de aula e na escola.	Outubro	Técnicos /Facilitadores: 53 Professores 4º ano: 150 Professores 5º ano: 189
Consciência fonológica	Novembro	Professores 4º ano: 53 (Previsão: 73) Professores 5º ano: 19 (previsão de 30)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do cronograma de formação das 31 Lições 2019 e lista de frequências dos participantes.

Durante as formações, os técnicos do setor de Correção de Fluxo Escolar orientam os facilitadores e coordenadores pedagógicos quanto à implantação das 31 Lições. Esse diálogo é feito no próprio espaço de formação dos coordenadores, onde é reservada 1 hora para as discussões. Considerando a importância do projeto para Rede, entende-se que sua continuidade

dará grandes contribuições à aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho colaborativo permitiu maior integração entre escola e SEMED, possibilitando, assim, alinhar a implementação e o monitoramento das ações a serem realizadas pelo PIP, o que não invalida a necessidade de avançar ainda mais para que os resultados sejam consistentes.

## 2.4 SÍNTESE DO CASO DE GESTÃO ESTUDADO

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em 2015 e 2016, implementou o Projeto Avança Aprendiz em três escolas piloto, por meio do Setor de Correção de Fluxo Escolar. Atualmente, o referido setor vem desenvolvendo ações com foco na alfabetização dos estudantes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

O Projeto Avança Aprendiz tem com finalidade regularizar o fluxo escolar dos estudantes das escolas públicas municipais de São Luís com defasagem escolar a partir de dois anos, o que significa corrigir lacunas de aprendizagem para melhorar o desempenho dos alunos e contribuir com qualidade da educação da Rede municipal de ensino.

Trata-se de uma política educacional importante para a correção de fluxo escolar dos estudantes das escolas públicas municipais de São Luís. Desde sua implementação, é possível perceber, por meio das evidências mostradas pelos dados estatísticos produzidos, até o momento, crescentes índices de reprovação, abandono e, principalmente, distorção idade-série, o que reforça a necessidade de continuidade do Projeto, abrangendo todas as escolas onde há alunos com defasagem na aprendizagem.

Nesse sentido, busca-se compreender o processo de implementação do projeto Avança Aprendiz nas três escolas a fim de identificar os desafios e perspectivas dessa política que interferem na aprendizagem dos estudantes com distorção idade/ano. Outro elemento importante nessa análise, que pode colaborar com o estudo, são os dados, produzidos pelo SIMAE, sobre o perfil dos estudantes da rede. Diante do exposto, foi proposto, nesta pesquisa, um estudo de caso sobre as ações que envolvem essa política de correção de fluxo escolar da Rede.

### **3 PROJETO AVANÇA APRENDIZ: DIÁLOGO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NOS ESTADOS DO AMAZONAS E MINAS GERAIS**

Este capítulo tem por objetivo analisar as ações desenvolvidas no enfrentamento da distorção idade-série por meio do Projeto Avança Aprendiz, considerando seu percurso de implementação. Para tanto, buscou apoio nas discussões teóricas de autores que abordam políticas públicas, em especial a política de correção de fluxo escolar, e acompanhamento, bem como as experiências dos programas de correção de fluxo escolar desenvolvidos nos estados do Amazonas e Minas Gerais. A proposta é analisar como esse processo tem ocorrido nesses estados de modo a subsidiar a experiência de São Luís. Os referidos estados foram escolhidos como modelo de análise em virtude do reconhecimento nacional por suas políticas públicas educacionais.

O capítulo foi estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta o referencial teórico que auxiliará na compreensão do caso de gestão e na análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A segunda discorre sobre o percurso metodológico trilhado na pesquisa que embasa tal dissertação, descrevendo suas etapas, instrumentos utilizados e o motivo de suas escolhas e, a partir desses elementos, será realizada uma análise do processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz na rede municipal de São Luís. A terceira seção, por sua vez, trata da análise e interpretação dos dados da pesquisa. Por fim, a quarta seção trata da análise dos dados produzido pela pesquisa.

#### **3.1 CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA DEBATE**

A repetência e a evasão escolar, desde algumas décadas atrás, tornaram-se um problema estante que desafia as políticas públicas no alcance de uma prática educacional que reduza a correção de fluxo idade/série. A questão do fracasso escolar remete para muitos debates, sendo uma delas a dinâmica de correção de fluxo escolar idade/série que se estrutura no Brasil, por meio de diferentes políticas educacionais. As políticas de Correção de Fluxo Escolar estão presentes em várias redes públicas de ensino do país, cujo desafio é enfrentar a defasagem escolar.

Nessa perspectiva, será desenvolvida uma reflexão teórica sobre as políticas de correção de fluxo no contexto de implementação dessas ações. Para tal, apoiou-se nos autores que tratam de políticas públicas e educacional como Mainardes (2006); Riani (2013); Condé (2012); e

Burgos (2018); nos autores que abordam a política de correção de fluxo escolar como Gomes (2005); Sousa (1999); Setubal (2000); Parente e Lück (2004); e Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015). E, para o eixo que os estados do Amazonas e Minas Gerais priorizaram na implantação dos projetos de correção de fluxo escolar, buscou-se subsídios em documentos e dissertações que tratam das experiências realizadas nesses estados.

Segundo Riani (2013, p. 145), “políticas públicas será considerada como sendo a ação (ou conjunto de ações) do Estado, ou sua omissão deliberada e consciente, para a solução de problemas coletivos”. Partindo desse pressuposto, a política pública parte de um problema social e tem como foco uma intervenção ordenada do Estado a fim de atingir os resultados de forma eficiente e eficaz.

Tratar de política pública é complexo, segundo Condé (2012, p. 80) “[...] políticas públicas podem semelhar-se a uma ‘caixa preta’, fechada a cadeado [...]”, quando são relacionadas as “questões de desenho, conteúdo e processos”. Nesse sentido, é preciso abrir essa caixa e para tal todos precisam, juntos, encontrar a chave para romper com as fragilidades que permeiam o processo de construção de uma política.

Para Condé (2012, p. 81), “[...] é a política e suas possibilidades o meio para resolver conflitos instalados em torno dos problemas coletivos e dos bens públicos de forma pacífica.”. Neste trabalho, portanto, busca-se a compreensão necessária do processo que envolve uma política, com vistas a conduzir a pesquisa que se delineia em torno da efetividade de uma política pública educacional, neste caso de gestão, sendo a correção de fluxo escolar.

O autor ainda ressalta que é importante observar uma política pública e seus componentes. Para tal, ele define esse caminho por meio das fases ou ciclo de políticas:

1.O problema, qual e como se apresenta; 2. As informações sobre o problema, quais os elementos centrais do problema? qual seu alcance? quais variáveis precisam ser observadas? quais as alternativas a considerar para a solução?; 3. o desenho, qual(is) a (as) alternativa(s) utilizada(s)? quais os objetivos? qual a finalidade? para quem? com qual financiamento? com que alcance?; 4.o ensaio, como se manifestaram as alternativas?; 5. a implementação, iniciar; 6. Monitoramento, acompanhar; 7. Avaliação, O que aconteceu? E como? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral? (CONDÉ, 2012, p.81).

Contribuindo com essa discussão sobre políticas públicas, Mainardes (2006) faz uma abordagem no ciclo de políticas a partir dos trabalhos de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) que corrobora para a análise de políticas educacionais. O autor ressalta:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Sob esse entendimento, surge o ciclo de políticas apresentado por Mainardes (2006) em cinco contextos principais: a) contexto de influência (apresentação das políticas públicas e a composição das ideias políticas); b) contexto da produção de texto (representa os textos políticos, ou seja, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.); c) contexto da prática (interpretação e reinterpretação da política, produzindo efeitos e consequências que podem refletir em transformações na política original); d) contexto dos resultados ou efeitos (política analisada pelo seu impacto (efeito) frente a desigualdade social e não somente pelo resultado); e por último, e) contexto de estratégia política (conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades reproduzidas pela política investigada).

É importante ressaltar que, por um longo período de tempo, predominou a intenção de políticas públicas em realocar recursos e criar uma agenda educacional comum, direcionada a uma diversidade de regiões, muitas vezes ignorando-se suas singularidades. Observa-se, nesse processo, uma considerável preocupação com a baixa escolaridade, relacionando-se, sobretudo, ao problema da retenção do fluxo escolar. As classes de aceleração de estudos tornaram-se uma estratégia para enfrentamento do grave problema da distorção idade/ano, que vem desafiando as políticas públicas. Essa é a perspectiva que tem sido observada na forma como tem agido o poder público no Brasil, no que concerne à concepção e à efetivação de políticas de correção de fluxo escolar, com vistas à correção da distorção idade/ano, tema que abordamos nesta pesquisa.

Conforme assinala Oliveira (2002, p. 211), para alcançar bons resultados nos programas de correção de fluxo é preciso “[...] vontade política, compromisso para tratar de um programa por um prazo mínimo de quatro anos; tecnologia adequada de sala de aula e supervisão, recursos adequados e um forte componente gerencial, além de avaliação externa [...]”.

Por outro lado, há muitos entraves para o desenvolvimento desses programas, entre os quais: falta de investimento; material didático-pedagógico inadequado; falta de tempo para discussão entre os professores sobre como lidar com a disciplina e as defasagens; falta de avaliação diagnóstica geral; conteúdos propostos pelas secretarias de educação; responsáveis

muito aquém do desejado para conclusão do Ensino Fundamental; e a não participação de professores na elaboração do projeto (BURANELLO, 2007).

Diante do exposto, volta-se para o foco desta pesquisa, o movimento de construção de uma política de correção de fluxo escolar. Observando o cenário da pesquisa, é indispensável fazer a análise no contexto da prática do ciclo de política, tendo em vistas que na prática os atores envolvidos interpretam as políticas de acordo com o que “pensam e acreditam”, possibilitando assim a recriação da política, em outras palavras, a participação nessa política de quem vai implantar na ponta.

Estreitando essa discussão para a política educacional, para Parente e Lück (2004), a melhoria da qualidade da educação tem sido um discurso do setor público voltado para as políticas educacionais, demandando assim investimentos em ações e programas com objetivo de garantir tal qualidade. Entre essas ações, concentram-se os programas destinados à correção de fluxo escolar que, segundo as autoras, “[...] constituem em tentativas de solução para o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas [...]” (PARENTE; LÜCK, 2004, p.8).

Nessa perspectiva, estão inseridas as políticas de correção de fluxo escolar que são formuladas a partir dos resultados de avaliações educacionais, expressas nos indicadores como reprovação, abandono e, ainda, a taxa de distorção idade-série, que impactam na fluidez do percurso do sistema educacional.

Cabe enfatizar que as políticas de correção de fluxo idade/ano não se restringem apenas a mais um Programa específico, marcado por palavras chaves como: resultados por metas, monitoramento, indicadores de desempenhos, avaliação, resultados “esperados”. Tais políticas vislumbram uma perspectiva diferente, podendo ser entendidas como alternativa para ampliar as possibilidades dos alunos com distorção idade/ano alavancarem seu processo de aprendizagem e serem reinseridos no percurso regular.

Considerando o foco da pesquisa, que tem como base a análise das ações de correção e regularização de fluxo escolar na SEMED/SL, é necessário compreender a diferença entre esses dois conceitos. Menezes, por exemplo, define correção de fluxo escolar como:

Medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte [...]. (MENEZES, 2001, s.p.).

Essa medida de que o autor trata tem como objetivo sanar a distorção idade/ano, considerada um dos desafios do nosso sistema educacional público. É preciso olhar para as

necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante, de maneira que todos aprendam o conteúdo adequado a cada etapa de ensino.

Parente e Lück (2004, p. 18), por sua vez, corroboram citando mecanismos de correção de fluxo escolar como uma “[...] ação sistemática encetada com o objetivo de regularizar a defasagem entre idade e série de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental [...]”. As autoras enfatizam que vários são os nomes dado a essa ação, portanto, conceituam como distorção idade/ano e aceleração de aprendizagem.

Cabe aqui destacar a relação entre o conceito de correção de fluxo escolar e o de regularização de fluxo escolar. Quando se fala em correção de fluxo escolar, pretende-se dizer que o curso da aprendizagem dos alunos não está no percurso adequado, que é estar matriculado e progredindo, ano a ano, nas etapas escolares, aprendendo os conteúdos correspondentes. A distorção do fluxo escolar é chamada de defasagem idade-série, logo, pode ser definida como o atraso de dois ou mais anos de alunos matriculados no sistema de ensino. Dessa forma, a correção de fluxo escolar está relacionada à presença de alunos no contexto escolar, plenamente alfabetizados, aprendendo o que lhe é necessário e compatível com sua idade cronológica, terminando cada etapa do ensino básico na idade adequada. Isto é, abrange processos de ensino e aprendizagem que se propõem, em um ano letivo, a fazer com que o aluno vivencie contexto de aprendizagens reais, que lhes possibilitem avançar em até quatro anos de escolarização (CETEB, 2013).

Nesse sentido, a correção de fluxo deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com os alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e tem como um de seus principais elementos a aceleração de aprendizagem. Os programas que têm como perspectiva atender alunos com distorção idade/ano desenvolvem ações com base no princípio da aceleração dos estudos, com vista a regularizar o fluxo educacional discente.

Dessa maneira, torna-se necessária a implementação de programas de correção de fluxo escolar, com tempo estabelecido, pois, segundo Setubal (2000, p. 9), os programas de correção de fluxo escolar em vigor, “[...] em várias redes públicas do país, destinados a enfrentar tal defasagem, constituem um dentre os vários fatores decisivos para uma efetiva educação pública inclusiva.”. Entretanto, a mesma autora enfatiza:

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em

termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino [...]. (SETUBAL, 2000, p.17).

Assim, tomando como referência o ponto de vista da autora, entende-se que não é possível pensar em políticas educacionais desvinculadas de políticas sociais, tendo em vista que os estudantes de escolas públicas são oriundos de famílias desprivilegiadas financeiramente, o que faz supor que estes já chegam na escola com desigualdades de ordem social, econômica e cultural.

Quando se analisa a história da educação brasileira, é possível perceber que ela sempre foi marcada por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela política de exclusão no próprio sistema educacional. Desse ponto de análise, reafirma-se que são necessárias medidas de combate às desigualdades educacionais para que a igualdade de oportunidades e o direito à cidadania dos estudantes sejam garantidos. Bem destaca Setubal (2000, p. 12) quando afirma.

[...] a necessidade de um amplo debate da sociedade, de modo a se reordenarem as políticas públicas, priorizando-se a melhoria da qualidade de vida dos setores de baixa renda por meio de programas e projetos articulados social e economicamente.

Peregrino (2006, p. 317), por sua vez, ressalta que “[...] as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre habitar a escola e escolarizar-se.”. Fazendo uma análise na fala da autora, percebe-se que ela procura desvendar a relação que se estabelece entre a instituição escolar, marcada pelas desigualdades, e a população de jovens pobres que passam a habitá-la. A autora assevera, ainda, que o processo de escolarização das classes populares, no contexto da instituição escolar, equivale a uma hierarquização desse espaço, configurando vulnerabilidades, processos de marginalização e, por conseguinte, a desescolarização.

Considerando os argumentos de Peregrino (2010), destaca-se o pensamento de Lopéz (2005, p. 22) ao afirmar que “[...] a ideia da equidade, ela aparece como um projeto político de busca de igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades.”. Sob tais argumentos, entende-se que a ampliação de oportunidades educacionais deve ser considerada como um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades escolares e sociais, visto que não é possível romper com as desigualdades sem antes definir critérios de equidade. Sobremaneira, no campo das políticas públicas, é preciso pensar uma concepção de qualidade de educação,



cujo conceito possa implicar a conjunção e articulação de algumas dimensões e, por fim, se possa alcançar as almejadas qualidade e equidade.

Com base nesse princípio de equidade, Lopez (2005, p. 85) apresenta o conceito de educabilidade que:

[...] identifica qual é o conjunto de recursos, atitudes ou predisposições que tornam possível que uma criança ou adolescente possa acompanhar com êxito a escola, ao mesmo tempo em que convida a analisar quais condições sociais tornam possível que todas as crianças e adolescentes acessem esses recursos para poderem assim receber uma educação de qualidade.

Sobre esse ponto de vista, entende-se que a noção de educabilidade não está estritamente relacionada à “[...] capacidade de aprender, mas à capacidade do aluno para participar do processo educativo formal e acessar assim a essa educação básica que define o horizonte de equidade dos sistemas educativos.” (LOPEZ, 2005, p.94).

Comungando da mesma ideia de Lopez, Burgos (2018, p. 5) acredita que para discutir os princípios da equidade e educabilidade será necessário compreender que “[...] quanto maior a distância entre o aluno real e o aluno ideal menor a educabilidade.”. Considerando a afirmativa de Burgos, a educabilidade está relacionada com as condições do aluno real trabalhado pela escola e do aluno real que deveria ser o propósito da escola.

Ainda discorrendo sobre o assunto em questão, no que concerne aos termos qualidade da educação e equidade, percebe-se que estes são pontos convergentes no pensamento de autores como Tavares Júnior, Alvão e Neubert (2015). Os autores afirmam que há distribuição desigual de recursos ou capitais (Bourdieu, 1986 apud TAVARES JÚNIOR; ALVÃO; NEUBERT, 2015), escassos, possibilitando vantagens competitivas a grupos em posição de vantagens, favorecendo, assim, a sua reprodução, mobilizados pelas famílias a fim de proporcionar oportunidades aos filhos para competir na sociedade. Sob tais argumentos, destacam que esses recursos são elencados em três tipos de conjunto: econômico (quanto maior o investimento na escolarização do filho, maior a chance de sucesso da criança), capital cultural (quanto mais escolarizados são os pais, maior a chance dos filhos desenvolverem-se cognitivamente) e por fim, o capital social (condições de socialização no ambiente familiar ao suporte da socialização da escolarização) (TAVARES JÚNIOR; ALVÃO; NEUBERT, 2015, p.124).

Tais desigualdades são visíveis nas relações entre os sistemas de ensino e as relações entre classes sociais dos alunos. Sobre essa perspectiva Bourdieu (1988) provoca reflexões sobre a função conservadora da escola no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Considerando as diferenças culturais estabelecidas pelas classes sociais, o tratamento formalizado na instituição escolar, quando exercido de modo igual, reforça o privilégio daqueles que chegam com uma bagagem cultural, social e familiar maior.

Para Bourdieu (1998, p.57 -58),

[...] O ensino de massa, do qual se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. De fato o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior – como já ocorreu na primeira metade do século XX – sem ter que transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida por exemplo como de “queda de nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social (como acontece quando as taxas de escolarização secundária e superior das classe tradicionalmente escolarizadas crescem continuamente, caindo a taxa de seleção paralelamente), ou que procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer de qualquer herança cultural. [...].

O argumento do autor é de grande relevância quando se faz uma análise da realidade do ensino público brasileiro. Com a universalização do ensino, as instituições escolares abriram as portas para alunos oriundos das classes populares, porém lhes faltou equidade e qualidade da educação para que todos aprendessem. Aqueles que não conseguem acompanhar o ensino e aprender na idade certa, são deixados para trás o que contribui com o aumento das taxas de reprovação, abandono e distorção idade/ano e reforça as desigualdades sociais e a reprodução de classes.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p.31),

Bourdieu procura demonstrar que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber. O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do

aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura. Bourdieu observa que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer.

Para as autoras, Bourdieu destaca que a escola valoriza os alunos que se relacionam bem com a cultura dominante e que tal relação está diretamente ligada às habilidades natas e “[...]desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos exclusivamente pela aprendizagem escolar [...]” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 31 e 32). Em outras palavras, os alunos que não se encaixam nesse padrão, são aqueles que da escola requerem mais atenção e não são atendidos nas suas necessidades educacionais para progredirem nos estudos. As formas de intervenção pedagógica são realizadas de forma igual para alunos com conhecimentos e habilidades diferentes, o que torna desigual as chances de aprendizagem.

Patto (1999), por sua vez, afirma que as origens do fracasso escolar estão relacionadas como o modo capitalista de compreender a realidade, o que perpetua a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres, discurso esse no qual se observa o interesse e a manipulação das classes dominantes.

Nesse cenário, observa-se, de acordo com Gomes (2005, p. 15):

As experiências brasileiras de desseriação, de modo geral, corroboram a literatura internacional: a reprovação não parece melhorar o aproveitamento, antes o conduz a uma queda cada vez maior, à medida que amplia a distorção idade-série. As diversas formas de desseriação, como os ciclos e a progressão continuada, fugindo ao modelo ortodoxo de promoção ou retenção ao fim de cada série anual, não leva o rendimento à queda livre. O aproveitamento se mantém em níveis estatisticamente significativos, o que constitui um desafio: a desseriação também não parece estar resolvendo a necessidade de aumentar o rendimento.

A vistas dessa discussão, compreende-se que o primordial não é reprovar, tampouco promover automaticamente, mas sim possibilitar aprendizagem de todos os alunos, principalmente aqueles que precisam de apoio maior.

Partindo dessa premissa, Sousa (1999) afirma:

[...] 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).

Diante dessa realidade, e atentando para essas análises, percebe-se que é fundamental que as instituições escolares pensem em processo de recuperação à medida que as dificuldades de aprendizagens vão surgindo, evitando, então, o fracasso escolar, mas de modo a atender aqueles não tiveram essa oportunidade. Nesse aspecto, é oportuno destacar o pensamento de Sousa (1999):

[...] os programas de aceleração da aprendizagem, efetivamente, possibilitam aos alunos um avanço de suas aprendizagens e uma visão mais positiva de si mesmos. O que pretendi assinalar é 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 [...]. (SOUSA, 1999, p. 89).

Outro aspecto considerado por Sousa (1999) refere-se à falta de integração das turmas de aceleração com o restante da escola, tanto por parte da gestão escolar interna quanto da secretaria de educação. Ou seja, as orientações de ambas as partes não são compartilhadas entre si, favorecendo, assim, o desconhecimento das necessidades de aprendizagens dos alunos com defasagem escolar, bem como o que eles necessitam para continuar a trajetória escolar.

Dessa forma, segundo Sousa (1999), quando os alunos retornam para o ensino regular, há uma discrepância entre a metodologia ensinada nas classes de aceleração e na sala regular. Nesse aspecto, Sousa (1999, p. 92) assegura que “[...] o fato dos alunos apresentarem dificuldades não é encarado como ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada.”.

Problemas educacionais que permeiam a educação como evasão, reprovação e índice de distorção idade/ano, fazem, portanto, parte do contexto de muitos estados brasileiros. Logo, observa-se que indicam a necessidade de definição de estratégias que visem conter o avanço desses problemas. Em resposta a essa problemática, alguns estados têm proposto a implementação de programas e projetos, como importantes políticas educacionais, direcionados para o atendimento de estudantes que apresentam acentuada distorção idade-ano e necessitam de um atendimento específico.

Segundo pesquisa realizada por Sousa (1999), as contribuições de programas de aceleração visam apoiar a integração dos estudantes no processo de escolarização regular,

oferecendo condições para que estes, ao receberem um ensino planejado, consigam, de fato, atender as suas necessidades educacionais e avancem, pois, no processo de escolarização para que venham a frequentar os anos escolares compatíveis com a sua idade. Desse modo, destaca os requisitos que os programas oferecem, segundo relatórios analisados:

- 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).

Partindo dessa análise, fica evidente que é indispensável que se pense em estratégias metodológicas de integração dos estudantes na escola, como um material didático que subsidie o trabalho do professor em sala de aula; apoio pedagógico da equipe gestora; ensino conduzido em um clima afetivo, dialógico, positivo; para que, enfim, haja o reconhecimento de suas possibilidades e a avaliação contínua dos sujeitos envolvidos. A questão que se impõe é antes buscar alternativas que amenizem as desigualdades sociais e educacionais, viabilizando assim a progressão do estudante em sua escolaridade.

Para se ter uma dimensão da grande necessidade de ampliar o estudo em questão, buscou-se discorrer sobre as experiências de correção de fluxo escolar de 2 (dois) estados brasileiros, vez que os resultados alcançados nesses Estados impactaram significativa e positivamente na educação dessas redes de ensino, diminuindo assim altas taxas de alunos com distorção idade/ano. Ressalta-se que os Estados do Amazonas e Minas Gerais obtiveram avanços educacionais relevantes a partir da implantação de programas de correção de fluxo escolar, cujas propostas estão explicitadas no subitem seguinte desse capítulo.

### **3.1.1 As experiências dos Estados do Amazonas e Minas Gerais com Projetos de Correção de Fluxo Escolar**

A exclusão escolar é, sem dúvida, a não educação. Educação no seu sentido mais amplo, significa instruir, disciplinar, construir novos conhecimentos. Partindo desse entendimento,

discute-se aqui propostas de programas de correção de fluxo escolar, cujo propósito didático e pedagógico será o de analisar e compreender ações que validam a integração e reintegração de estudantes excluídos da escola no processo de escolarização regular. Nesse sentido, objetiva-se uma discussão com o olhar pedagógico sobre as práticas educativas inclusivas e não excludentes que legitimam e respaldam a escola na ação integrativa do estudante como forma de corrigir a disfunção.

Dessa forma, destaca-se que diversas iniciativas no campo da inclusão escolar dos programas de correção de fluxo, a exemplo, dos Estados do Amazonas e Minas Gerais, têm sido colocadas em práticas, visando ampliar as ações de fluxo escola para que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à escola na idade prevista.

Nessa perspectiva, e na busca pela compreensão das variáveis que contribuem ou não para a efetivação de projetos voltados para minimizar a defasagem escolar, analisou-se esses dois estados que têm programas específicos de correção de fluxo escolar, o Estado do Amazonas com o Programa Avançar e o estado de Minas Gerais com o Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.

Pretende-se apresentar um recorte para analisar e compreender como foi desenvolvido essas experiências e quais seus impactos para a educação local no que se refere aos objetivos, público alvo, organização curricular e avaliação, atribuição dos profissionais que atuam no projeto, formação continuada e os pontos positivos e negativos. Sob esse viés, pretende-se analisar, pesquisar e investigar as experiências desses estados para propor contribuições para o município de São Luís.

### *3.1.1.1 Programas de correção de fluxo escolar do Amazonas*

São muitos os desafios enfrentados em busca de uma educação de qualidade. Assim, o Estado do Amazonas se propôs a oferecer mais oportunidades à população e construir novas formas de desenvolvimento regional, tendo a educação como base, haja vista que dados gerais sobre o percentual de aprovação, reprovação e abandono apontavam que o referido Estado possuía índices comprometedores do que preconiza a legislação vigente.

Na década de 2000, o Estado do Amazonas atendeu um número expressivo de alunos da Rede Estadual de Ensino com defasagem escolar por meio do Projeto Tempo de Acelerar, que foi instituído em caráter emergencial para minimizar a acentuada distorção idade/ano. O projeto foi desenvolvido entre 2001 a 2008 e voltava-se, somente, para o público acima de 15 anos de idade do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (ARAÚJO, 2016).

Entretanto, o referido projeto não alcançou os resultados esperados, notando-se a necessidade da implementação de um novo programa específico da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-MA).

Assim, de forma mais específica e efetiva, no ano de 2005 foi publicada a primeira proposta e implantado o primeiro Programa de Correção de Fluxo da SEDUC-AM com o nome de “Programa de Aceleração da Aprendizagem de 1ª a 4ª séries”, destinado, portanto, às quatro primeiras séries do ensino fundamental, com os seguintes objetivos:

[...] - Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos; - Trabalhar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries; - Desenvolver um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola. (AMAZONAS, 2005a, p.17).

Do ponto de vista desses objetivos, fica evidente que o Programa proposto no Estado do Amazonas se fundamenta para romper com o ciclo da repetência, com a finalidade de reverter o quadro de fracasso, por um projeto democrático de escola.

No processo de apuração do rendimento escolar observados nos registros das fichas de avaliação individual, o aluno tinha a possibilidade de avançar até a 5ª série. Para tanto, deveria ser observado o alcance dos critérios e das habilidades em cada projeto específico: leitura e escrita, comunicação oral, espontaneidade, raciocínio lógico, operações matemáticas, sociabilidade, conteúdo específico de cada projeto, assiduidade e desenvolvimento da autoestima.

Em 2005, foi implementado nas escolas estaduais do Amazonas o Projeto Avançar, a partir da Resolução nº 153/2004 (AMAZONAS, 2004) para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, com aprovação legal em 2007 por meio da Resolução nº 83/2007 (AMAZONAS, 2007) para o segundo segmento, sendo convalidado nos anos de 2005 e 2006 em seu art. 2º.

O Amazonas, por meio do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar, da SEDUC-AM, ressalta que ele tem buscado reduzir as altas taxas de distorção que atingem os estudantes. A política de correção de fluxo do Amazonas foi criada pela SEDUC em atendimento a uma exigência do MEC, com base no preceito constitucional da educação como um direito de todos, tanto os que estão em idade escolar quanto dos que estão fora dela, pautada no modelo *top-down*<sup>11</sup>, no qual os sujeitos que desenvolvem essa política educacional não participam do seu processo de elaboração.

---

<sup>11</sup>Numa abordagem de cima para baixo é formulada uma visão geral do sistema, partindo de uma instância final para a inicial, como uma engenharia reversa. Cada nível vai sendo detalhado, do mais

Segundo a SEDUC-AM, devido à observância do alto índice de distorção idade-série demonstrado nos dados do Censo Escolar de 2013 (53% nos anos finais do Ensino Fundamental). Em 2014, o projeto Avançar entrou na sua fase IV. A partir dessa fase, foi percebida uma melhoria nos índices de aprovação, incluindo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, também, a redução dos índices de reprovação, abandono e distorção (especialmente do período de 2010 para 2014) (ARAÚJO, 2016).

Em 2015, o projeto foi implementado nas escolas públicas estaduais de 24 municípios do Amazonas, incluindo a capital Manaus. No entanto, ainda persistiam alguns números que chamavam a atenção, ou seja, tratava-se dos percentuais de alunos que deixaram de frequentar a escola nas etapas apresentadas, somados ao número de alunos reprovados. Nesse sentido, o Estado do Amazonas vem realizando um acompanhamento desses resultados, haja vista que não há como alcançar o objetivo principal do projeto, que é a correção do fluxo escolar, com a manutenção de altos índices de abandono. O Projeto Avançar foi organizado em 4 fases, descritas no Quadro 12.

Quadro 12 - Descrição das fases do Projeto Avançar

<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>
Primeira	- Atende a alunos não alfabetizados ou sem escolaridade e alunos oriundos do 2º ano do I Ciclo não alfabetizados de 09 a 14 anos.
Segunda	- Atender a alunos alfabetizados de 09 a 14 anos do 2º ano do I Ciclo; - Alunos de 10 a 14 anos do 3º ano do I Ciclo e alunos de 11 a 14 anos, do 4º ano do II Ciclo
Terceira	- Atender a alunos com idade de 15 a 18 anos que estejam cursando o 6º Ano do Ensino Fundamental
Quarta	- Atender a alunos com idade de 15 a 18 anos que estejam cursando o 7º ano e 8º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Adaptado de Araújo (2016).

Nas fases descritas acima, o foco principal do Projeto Avançar são os anos finais do Ensino Fundamental, organizados em duas categorias: Fase 3 e Fase 4. A proposta não alcança os alunos matriculados no 9º ano. O propósito inicial é verificar o nível de domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático dos alunos, cujos resultados fazem parte de um plano de ação com a finalidade de atender às necessidades e corrigir as deficiências identificadas.

Cabe destacar que os procedimentos de organização e funcionamento das fases descritas no Projeto do Estado do Amazonas visam a construção de uma proposta pedagógica na qual os alunos integrantes do programa de correção de fluxo escolar sejam submetidos a um processo

---

alto ao mais baixo, de forma a se chegar nas especificações dos níveis mais básicos do elemento abordado



de diagnóstico em leitura, escrita e cálculo matemático como estratégia metodológica de um ensino planejado que possa atendê-los nas seguintes condições: com defasagem idade/ano, nível de domínio da leitura e da escrita, e distribuição dos alunos de acordo com o ano escolar.

Na organização curricular do Projeto Avançar, a carga horária anual é de 1000 horas em cada fase do projeto, distribuídas em 200 dias letivos. O Quadro 13 apresenta a distribuição desta carga horária por componente curricular, com destaque para a língua portuguesa, com o domínio da leitura e escrita, e para os cálculos matemáticos, elementos essenciais para o letramento.

Quadro 13 - Organização Curricular do Projeto Avançar

	Componente curricular	Fase 3	Fase 4		Carga Horária Total	
			S	A	S	A
<b>Base Nacional Comum</b>	Língua Portuguesa	5	200	5	200	200
	Matemática	5	200	5	200	200
	História	3	120	3	120	120
	Geografia	3	120	3	120	120
	Ciências	3	120	3	120	120
	Educação Física	2	80	2	80	80
	Inglês	2	80	2	80	80
	Ensino Religioso	1	40	1	40	40
	Artes	1	40	1	40	40
	Total Geral da Carga horária		25	1000	25	1000
Parte Diversificada	Temas Transversais					
Carga horária semanal / A – Carga horária anual						

Fonte: Amazonas (2005c).

A seleção dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, conforme proposta do Projeto Avançar (2005), é realizada no momento do planejamento de modo que os conteúdos mais relevantes sejam priorizados nas turmas do projeto.

Quanto ao sistema de avaliação do referido programa, a proposta do projeto destaca que seu enfoque tem abordagem qualitativa, diagnóstica, contínua e formativa, com enfoque na recuperação paralela, cujos registros avaliativos se dão por meio de conceitos básicos, descritos no Quadro 14.

Quadro 14 - Conceitos para registros avaliativos

Conceito	Avaliação
NAV	Não Avançou (de 1,0 a 5,0 pontos)
AV	Avançou (de 6,0 a 8,0 pontos)
AVM	Avançou Muito (de 9,0 a 10,0 pontos)

Fonte: Araújo (2016).

Esses conceitos são atribuídos após as notas do bimestre, por meio de sua relação de equivalência, e dão subsídios para a definição da progressão do aluno ao final do ano. Assim, “[...] antes de registrar o conceito final do aluno ao final de cada bimestre é necessário que o professor faça uma reflexão sobre a prática adotada nas atividades escolares durante cada mês [...]” (AMAZONAS, 2005c, p.23), conforme sinaliza a proposta do Projeto Avançar.

O critério de avaliação utilizado no Projeto Avançar para verificação do desempenho de seus alunos são os mesmos critérios propostos às turmas convencionais do ensino regular.

O processo de avaliação do Projeto Avançar teve como diferencial, segundo Lima (2015, p.42), “realização da reunião mensal e bimestral com o propósito de levantar um diagnóstico pedagógico da situação de desempenho e infrequência dos alunos, bem como a proposta de realização de atividades envolvendo a interdisciplinaridade”. Porém a pesquisa de Barbosa (2015) constatou que essas reuniões não acontecem com a frequência mencionada no documento do projeto, além de existirem escolas que nem as realizam. Isso porque há professores do projeto que também estão no ensino regular, o que dificulta momentos para os encontros. Quando elas acontecem, o objetivo da avaliação se delinea sobre o aluno em si e não no seu processo de ensino e aprendizagem, desviando assim do seu propósito.

No que se refere aos profissionais que atuam no projeto, estão organizados em duas dimensões: profissionais da secretaria de educação, com as Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) e Coordenadorias Regionais de educação (CRE), e os profissionais da escola por meio da equipe gestora e professores. As Coordenadorias Distritais e Regionais têm como responsabilidade repassar as orientações e políticas provenientes da SEDUC-AM às escolas, assim como os encaminhamento das demandas das escolas à secretária de educação. No início do projeto Avançar, as ações de orientação e acompanhamento eram centralizadas na SEDUC-AM, mas com a instituição das CDE’s e CRE’s essa função foi descentralizada e os técnicos da SEDUC passaram a acompanhar a execução do PA nas escolas. Cabe à CDE designar

Um pedagogo para fazer visitas semanais às escolas que trabalham com o Projeto; acompanhar os planejamentos mensais dos professores (conteúdos, elaboração de aulas, atividades extraclasse, trabalhos avaliativos, etc.); fornecer informações a respeito do funcionamento do Projeto, e fazer, ao final da visita, um relatório, ficando uma cópia na escola e outra na Coordenadoria Distrital. (ANDRADE, 2015, p. 32).

Assim, nessas visitas há um diálogo sobre as ações desenvolvidas no projeto pelas escolas e secretaria relacionados a orientação e acompanhamento da prática docente por meio

de visitas às turmas do projeto e observação da dinâmica da escola, acompanhamento da frequência dos alunos, bem como da elaboração do relatório de visita.

Além disso, Andrade (2015) destaca:

Um dia a cada final de bimestre, as aulas do projeto são suspensas e a Pedagoga da Coordenação Distrital de Educação, o pedagogo da escola e os professores se reúnem para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, frequência, reprovação, evasão escolar, entre outros. Isso é chamado de parada técnica, que é um encontro pedagógico bimestral. (ANDRADE, 2015, p. 32).

O Quadro 15 descreve as atribuições desses profissionais que atuaram no Projeto Avançar, conforme proposta do projeto, a saber:

Quadro 15 - Atribuições dos profissionais do Projeto Avançar

<b>Profissionais</b>	<b>Atribuições</b>
Secretaria de educação	A Gerência de Ensino Fundamental conduzirá as ações de execução, incorporando a filosofia, promovendo reuniões pedagógicas, subsidiando gestores, pedagogos e professores, acompanhando junto com a equipe pedagógica o desempenho das classes e buscando o apoio da comunidade escolar, com vistas à correção do fluxo escolar dos alunos defasados em idade/ano (série).
Equipe gestora	Promover reuniões periódicas com a comunidade escolar, incentivando à participação de todos no processo de ensino-aprendizagem; Apoiar o corpo docente no desenvolvimento dos trabalhos interdisciplinares e dos Projetos interdisciplinares; Acompanhar o rendimento escolar dos alunos e buscar sempre com a comunidade escolar alternativas para melhoria desse processo; Fomentar subsídios para que o professor desenvolva a sua prática pedagógica em sala de aula.
Professores	Evidenciem postura de comprometimento com o sucesso escolar dos educandos; Acreditem na capacidade de aprendizagem de seus alunos; Busquem novas informações e autoformação; Vivenciem relações bem-sucedidas com os alunos; Demonstrem dinamismo na prática pedagógica; Manifestem interesse em trabalhar no Programa; Visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Fonte: Amazonas (2005c).

É importante destacar, como mostra o Quadro 15, que o projeto Avançar menciona o perfil dos professores para atender os alunos com distorção idade/ano. Na proposta do projeto consta que “a indicação criteriosa do professor, com perfil para assumir a regência dessa turma, é condição essencial para o sucesso do Programa Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Projeto Avançar”, mas na prática os professores foram lotados nas turmas de aceleração por meio da complementação da carga horária de trabalho (LIMA, 2015). O gestor escolar é quem deve selecionar os professores para atuar no projeto, além de ser o

responsável por promover as reuniões periódicas com a comunidade escolar para diagnosticar as dificuldades e realizar as intervenções, além de acompanhar diretamente o rendimento escolar dos alunos no projeto. À secretaria de educação, por sua vez, cabe adotar procedimentos operacionais para a tomada de decisões junto a todos os profissionais envolvidos no projeto por meio da Gerência de Ensino Fundamental, que conduzirá as ações de execução com “[...] reuniões pedagógicas, subsidiando gestores, pedagogos e professores, acompanhando junto com a equipe pedagógica o desempenho das classes e buscando o apoio da comunidade escolar.” (AMAZONAS, 2005c, p. 11). Essa ação se dá por meio das visitas da equipe pedagógica, isto é, os supervisores pedagógicos das CDE e CRE, que dará apoio pedagógico ao educador com visitas às classes, reuniões com os pais, orientações sobre o projeto e acompanhamento do desempenho dos alunos.

Quanto à formação continuada dos profissionais envolvidos no referido projeto, em sua proposta são sinalizados encontros pedagógicos:

Tanto os professores quanto equipe técnica pedagógica da escola participarão mensalmente e bimestralmente, de encontros para reflexão e troca de experiência, sobre o Programa Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Projeto Avançar, tendo como objetivo subsidiar a prática pedagógica em sala de aula. (AMAZONAS, 2005c, p.21).

Essa formação docente é realizada pelas equipes da SEDUC/AM com vista a obter envolvimento da equipe escolar, mas, principalmente, dos professores. Segundo explicita o documento, o eixo principal da política de formação concentra-se didática e pedagogicamente nas seguintes ações: a gestão pedagógica do projeto, a organização do programa, o aspecto legal, a metodologia, o planejamento e o sistema de avaliação.

Sob o ponto de análise do documento do estado do Amazonas (2005c), a formação dos profissionais que atuaram no projeto Avançar está desenhada de modo a subsidiar a práxis pedagógica. A primeira formação ocorreu no início do projeto, em 2005, desenvolvida por técnicos do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), com informações necessárias à implementação do Projeto Avançar. O segundo momento de formação ocorreu em 2009, por meio da contratação de uma instituição privada que atuava na capacitação profissional na área educacional. Outros momentos foram oferecidos pela Secretaria de Educação sem tratamentos específicos do projeto, mas especificamente com temáticas relacionadas à apropriação de resultados e de concepções metodológicas das Avaliações Externas, que auxiliavam as escolas a participarem desse processo e da política de bonificação (LIMA, 2015).

Entende-se que a formação foi pensada para subsidiar as suas práticas pedagógicas e, com isso, garantir a tais profissionais possibilidades de melhorar e ampliar suas estratégias didáticas em sala de aula, sobretudo nas classes de correção de fluxo que requerem uma didática mais cuidadosa, mas no contexto da prática a formação foi caminhando em sentido contrário ao que é previsto no seu documento norteador.

A propósito dessa discussão em torno da formação para os professores, Placco e Batista (2005) afirmam que o significado da formação continuada é justamente provocar no professor seu universo cognitivo, afetivo e social, para que eles desestabilizem, se mobilizem a novas atitudes, a novas práticas. Convergem com esse mesmo pensamento Fusari et al. (2005) e, assim, destacam que a formação continuada depende não apenas das condições de trabalho do professor, mas também de suas atitudes em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Há um reconhecimento no Projeto Avançar de que o professor é peça fundamental para implementação da política em questão e, por isso, para a garantia do sucesso do programa são essenciais a formação docente e o material didático adequado.

Além das capacitações, a Secretaria de Educação tem por reponsabilidade oferecer o subsídio operacional para a execução do programa nas escolas, no sentido de acompanhar e orientar a elaboração de instrumentais, de materiais complementares, monitoramento e de avaliação do programa. Segundo Andrade (2015):

[...] existe uma coordenação deste Projeto em cada Coordenadoria Distrital Educacional, que designa um pedagogo para fazer visitas semanais às escolas que trabalham com o Projeto; acompanhar os planejamentos mensais dos professores (conteúdos, elaboração de aulas, atividades extraclasses, trabalhos avaliativos, etc.); fornecer informações a respeito do funcionamento do Projeto, e fazer, ao final da visita, um relatório, ficando uma cópia na escola e outra na Coordenadoria Distrital. (ANDRADE, 2015, p. 32).

Barbosa (2015) acrescenta que cada supervisor integrante da SEDUC/AM atende no máximo a cinco escolas em cada turno, no decorrer do ano letivo, o que possibilita um acompanhamento mais próximo e eficiente. Outras demandas da secretaria de educação, porém, diminuem o êxito do trabalho do supervisor no acompanhamento do PA. Nesse trabalho de monitoramento do projeto, segundo Barbosa (2015), os supervisores pedagógicos:

[...] acompanham a atualização dos lançamentos de frequência, notas, conteúdos e avaliação paralela realizados pelos professores no diário digital, a frequência dos docentes ao trabalho, a realização das paradas técnicas mensais e dos conselhos de classe bimestrais e o levantamento dos componentes curriculares com maiores índices de reprovação. [...]

acompanham “in loco” as reuniões mensais e bimestrais realizadas nas escolas, com intuito de ajudar os gestores, pedagogos e professores em suas dúvidas relativas ao programa, evitando que decisões tomadas nessas reuniões sejam contraditórias a PCPAV. (BARBOSA, 2015, p. 39).

Para esse monitoramento, é utilizado, segundo Barbosa (2015), um cronograma mensal de atendimento às escolas, um formulário para registro das atividades de supervisão e uma folha de frequência a ser assinada pelo gestor da escola.

De acordo com Barbosa (2015), com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), as turmas do Projeto Avançar são criadas e permitem identificar os alunos com mais de dois anos de distorção idade-ano por escola e calcular a quantidade de turmas necessárias. O autor acrescenta de forma sucinta a relação dos dados do PA e como se dá a divulgação dos dados deste Projeto pela escola em relação aos mesmos dados divulgados pelo SIGEAM, então, “[...] o fluxo escolar de alguns alunos ficou incompleto, uma vez que, alguns dados não constam no Sistema.” (ANDRADE, 2015, p. 46). Ele ainda ressalta que:

[...] foi constatada uma divergência entre eles, uma dificuldade de acesso transparente aos dados de desempenho dos estudantes, que pode estar mascarando uma realidade não satisfatória quanto ao rendimento escolar dos alunos do Projeto Avançar e retardando uma intervenção mais precisa para a melhoria na aprendizagem dos alunos. (ANDRADE, 2015, p. 108).

Esse desencontro de informações entre os dados da escola e os do SIGEAM revelam a necessidade de melhor organização na divulgação dos resultados escolares pela Secretaria de Educação, pois, desta forma, não contribuem para tomada de decisão com vista à melhoria do rendimento escolar do aluno, o que compromete também a correção de fluxo escolar desenvolvida no Projeto Avançar.

A proposta de atendimento para as turmas do projeto Avançar foi delineada como descrita no Quadro 15.

Quadro 15 - Atendimento para as turmas do Projeto Avançar

<b>Categoria</b>	<b>Configuração</b>
Formação de profissionais	Dois (2) encontros formativos: 2005 e 2009; Logística: CDE e CRE; Responsáveis: Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) em 2005 e uma instituição privada que atuava na capacitação profissional na área educacional, em 2009.
Acompanhamento dos professores	Supervisores pedagógicos das CDE's e CRE's.

Acompanhamento Institucional	Realizados pelas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) e Coordenadoria Regional de Educação (CRE) por meio dos Supervisores pedagógicos que visitavam as escolas.
Gestão de dados	O Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) permite identificar os alunos com mais de dois anos de distorção idade-ano por escola e calcular a quantidade de turmas necessárias, bastando dividir o total de alunos com distorção, por 30, a quantidade máxima de alunos permitida por turma.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lima (2015), Barbosa (2015) e Andrade (2015).

Discorrendo nessa mesma linha de pensamento, o estudo mostrou-nos que o documento “Proposta Pedagógica do Projeto Avançar” realça a importância do trabalho didático dos professores com as turmas dos anos finais do ensino fundamental, e faz a seguinte consideração:

[...] O Programa de Correção do Fluxo Escolar nos anos finais do ensino fundamental é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular, que visa possibilitar aos jovens a formação básica e o seu desenvolvimento global. (AMAZONAS, 2005c, p.9).

É importante mencionar que o documento da referida proposta destaca que os livros didáticos são adequados para atender aos alunos do programa, conforme prevê a proposta pedagógica, visto que os conteúdos são os mesmos previstos para cada nível escolar. Além do material disponível ao aluno, é proposto o livro do professor com guias de organização de conteúdos, orientações, procedimentos metodológicos e lista de atividades. Mas nem todas as escolas que têm turmas do Projeto Avançar receberam os livros para subsidiarem os professores e alunos, o que torna mais difícil o trabalho do professor que atua em sala de aceleração.

Diante do exposto, a consideração importante a ser destacada nesta análise é que, segundo a proposta pedagógica do Projeto Avançar, foram observados alguns desafios e também algumas dificuldades<sup>12</sup>.

Outro elemento que merece nosso destaque, a partir da análise de Lima (2015), é que mesmo na área urbana as limitações do projeto inviabilizam contemplar todos os alunos. O acompanhamento do projeto ocorreu por meio das Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação e requer melhoria dessa ação com foco no apoio ao desenvolvimento dos projetos nas escolas.

<sup>12</sup>Vale destacar, de acordo com a pesquisa de Lima (2015), que nos municípios do interior do estado, nas fases 3 e 4, a formação de turmas atendidas pelo projeto foram bastante tímidas, demonstrando uma fragilidade no gerenciamento do programa, no sentido de promover ações de inserção dos alunos dessas localidades no projeto. Ficou evidente nesse nosso estudo que a complexidade do acesso também é um fator relevante, à medida que muitas comunidades ribeirinhas, do campo e povos da floresta são isolados geograficamente. Desse modo, diante do que se verificou, é oportuno registrar que dos 63 municípios do Estado do Amazonas, apenas 24 ofertam turmas do Projeto Avançar.

Logo, explicitam-se algumas fragilidades e potencialidades do Projeto Avançar diante dos aspectos observados nesta análise. Como política educacional que representa, esta foi desenhada na perspectiva de uma política *Top down*, na qual os profissionais que atuam na ponta não tiveram a oportunidade de participar ativamente da sua formulação e da discussão da proposta do projeto, o que acarreta em distorções de informações e resistências na aplicação do mesmo.

Outro ponto de destaque foi a insuficiência do material didático para as turmas do projeto no início da implementação e ausência deste nos anos subsequentes do Projeto Avançar. Um projeto educacional sem material didático específico suficiente para todos os alunos compromete a qualidade e equidade na aprendizagem.

O projeto não atingiu seu objetivo principal no período de 2008 a 2014, pois a aprovação dos alunos se manteve na média de 61%. Além de altas taxas de reprovação e abandono em 2007, com total “40,66% do resultado expresso na etapa de 1ª a 4ª série e de 20,52% na etapa final que atendia da 5ª à 8ª série” (LIMA, 2005, p. 59). Desse modo, é importante uma constante reavaliação do percurso do projeto a fim de possibilitar tomadas de decisão à medida que os entraves surjam.

O perfil dos professores, delineado na proposta do projeto, não se efetivou na prática, pois o que foi levado em consideração na aplicabilidade da proposta foi a complementação de carga horária dos professores e não os pré-requisitos explícitos no documento. Esse desencontro compromete o aprendizado dos alunos.

A formação dos profissionais que atuaram no projeto foi comprometida pela inexistência de um plano de formação que apoiasse a prática docente e dos demais profissionais envolvidos. Essa lacuna permite a atuação de professores sem formação específica nas turmas de correção de fluxo escolar que existe tanto desse profissional quanto por se tratar de um público peculiar.

No que se refere às potencialidades do Projeto Avançar, enfatiza-se: redução da distorção idade-ano e fluxo escolar; reuniões frequentes para acompanhar o processo avaliativo e frequência dos alunos; reunião bimestral de pais e mestres a fim de informar e possibilitar o acompanhamento do rendimento escolar dos alunos; acompanhamento da Supervisora Pedagógica na execução do Projeto na escola; reunião com gestor, pedagogos e professores para explicação a respeito do funcionamento e implementação do Projeto Avançar no início da implantação do Projeto.



### 3.1.1.2 Programas de correção de fluxo escolar de Minas Gerais

Outra experiência significativa em relação aos projetos de correção de fluxo escolar é a do Estado de Minas Gerais, que por meio da sua Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vem elaborando programas voltados para a erradicação da evasão, a repetência e a exclusão como: o Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) e o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, que tem destaque nesta análise.

Como estratégia para correção de fluxo e distorção idade/ano de escolaridade, a SEE/MG implantou o Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) por meio da Resolução SEE/MG nº 1033/2008. A Resolução dispôs sobre a implantação do projeto voltado para alunos da rede estadual que apresentassem, pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade.

De acordo com a Resolução nº 1033/2008, os objetivos são:

[...] aumentar a proficiência média dos alunos do EF; reduzir, progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos. (MINAS GERAIS, 2008, p. 1).

A despeito do propósito dos objetivos acima mencionados, percebe-se o cuidado na adoção de uma política de educação que busca enxergar a inclusão, a integralidade e, sobretudo, a consolidação de ações pedagógicas para identificar e eliminar o déficit de aprendizagem, nivelando o conhecimento do aluno ao ano escolar em que ele se encontra. Diante da situação descrita, destaca-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), ao tratar especialmente sobre a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro. No seu artigo 3º, diz que o ensino deverá considerar os princípios de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender [...] respeito à liberdade bem como a garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1996, p. 8-9).

Vale dizer que o papel fundamental da escola diante da sociedade é o de propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais dos alunos. Nesse contexto, a educação tem o papel de possibilitar e oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas do sistema escolar possam ter a oportunidade de se reintegrar por meio do alcance de seus direitos sociais e resgate da cidadania.

Deixa-se aqui registrado que as ações contidas no Projeto Acelerar para Aprender, do Estado de Minas Gerais, foram implantadas, inicialmente, em algumas escolas da rede estadual.

Destaca-se a região Norte de Minas, Jequitinhonha e Mucuri, e Vale do Rio Doce, onde foi identificado alto índice de distorção idade/ano.

O processo de reconhecimento pelas Secretarias de Educação como resultado positivo do projeto foi garantir, no ano de 2009, a sua extensão a todas as escolas da rede estadual que apresentassem demanda. Entre as metas previstas no escopo do projeto estava a redução (até 2011) da distorção idade/ano de escolaridade para, pelo menos, 30% no Norte de Minas e Vale do Rio Doce, 38% no Jequitinhonha e Mucuri, e 15% nas demais regiões. Cabe dizer que o Projeto foi organizado por áreas do conhecimento segundo a legislação nacional vigente. Outro ponto de destaque que consideraram nesse processo foi a definição das áreas do currículo a partir da matriz curricular proposta pela SEE/MG.

Prosseguindo com a análise e contextualizando nosso estudo, pode-se dizer que em 2007, ano antes da implementação do projeto PAV, dados do INEP indicaram que, no estado de Minas Gerais, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade do Ensino Fundamental chegou a 25,2%. Em razão das altas taxas de reprovações que o Estado apresentava, o PAV se configurou como uma política pública para a tentativa de correção de fluxo nas escolas estaduais. Diante dessa realidade, o PAV foi pensado pela SEE/MG como:

Uma estratégia de intervenção pedagógica, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos por meio de uma metodologia alternativa, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar [...] está explícito no Documento Base do projeto que se espera com os resultados das ações previstas, a correção da distorção com a superação da questão do fracasso escolar [...]. ((MINAS GERAIS, 2009, p. 4).

Esse processo de reconhecimento do projeto PAV a partir das estratégias de intervenção pedagógica e da metodologia alternativa como possibilidade de recuperar o tempo perdido na trajetória escolar dos alunos leva-nos a compreender que políticas educacionais, quando bem articuladas e comprometidas, ajudam a administrar os conflitos e os inúmeros desafios nos processos de exclusão de estudantes. Entretanto, Patto (1999, p. 192) diz que escola como parte do sistema social que a inclui, “[...] promete, mas, não pode cumprir com a democratização das oportunidades educacionais.”.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a organização do projeto PAV se deu em dois módulos: o Aceleração I, para os alunos das séries iniciais (1º ao 5º ano), e o Aceleração II, para os alunos dos anos finais, compreendendo o 6º e o 7º ano como um subgrupo e o 8º e 9º ano como o último subgrupo. Aos alunos incluídos no projeto é assegurada a carga horária de 800 horas para o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum,

com a exigência mínima de 75% de frequência. Ressalta-se que aqueles alunos que superarem a distorção idade/ano voltarão a integrar a turma regular do Ensino Fundamental ou Médio subsequente (BARBOSA, 2015).

O foco curricular principal do projeto é o letramento. O projeto passa por avaliação externa do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o monitoramento pelos Analistas e Inspectores da SEE/MG. De acordo com Barbosa (2015), para orientar sua implementação, o PAV tem os seguintes materiais didáticos específicos: Guia de Organização Curricular Conteúdos Básicos (Aceleração II); livros didáticos para os alunos da Aceleração II: Coleção Viver e Aprender; livros para os alunos da Aceleração I das turmas de Letramento; Guia de Orientação aos Professores<sup>17</sup>: Aceleração I e II e o Guia dos EEBs.

O PAV é estruturado em regime de progressão continuada, de modo que não é permitida a reprovação. Aos alunos é garantida a possibilidade de concluir ao longo de 1 ano de escolaridade o equivalente a 2 anos de estudo, sem reprovações. Ao final do ano letivo, se for superada a distorção idade/ano de escolaridade, os alunos da Aceleração I e II serão integrados às turmas regulares do Ensino Fundamental ou continuarão seu percurso no projeto se ainda permanecer a distorção. Importante ressaltar que as turmas de Aceleração I e de letramento só foram oferecidas até 2011.

A proposta do currículo do PAV é interdisciplinar, com vista ao pleno atendimento das características do público alvo do projeto. As orientações específicas da metodologia estão contidas no Guia de Orientação do Professor e devem ser desenvolvidas com os conteúdos curriculares, observando ainda os objetivos e as habilidades. Quanto ao processo avaliativo da aprendizagem do aluno, deve ser contínuo e permanente, devendo ser consideradas nas avaliações todas as produções do aluno, observando e valorizando os avanços obtidos. Há, ainda, uma avaliação externa educacional realizada, a cada ano, pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) para os alunos das turmas da Aceleração I e Aceleração II – 2º período.

Outro projeto do estado de Minas Gerais, destaque dessa análise, é o Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, Minas Gerais”, implantado por meio da Resolução SEE/MG nº 2.957/2016, durante os anos de 2016 a 2018. O público alvo do projeto abrange adolescentes entre 15 anos e 17 anos, que apresentavam, no mínimo, dois anos de distorção idade-ano de escolaridade. O atendimento destinava-se aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino (XAVIER, 2018).

A justificativa para a implementação do projeto foi o cenário da educação Mineira diagnosticado pela Fundação Roberto Marinho que revelava que 22,7% dos estudantes de 6º a

9º ano estavam em distorção idade-ano de escolaridade, correspondendo a um quantitativo de 187.172 estudantes na rede estadual de ensino em 2016 (INEP, 2017). A proposta pedagógica do referido projeto utilizou a Matriz curricular do Telecurso® e a Metodologia Telessala™. Diante das dúvidas geradas na implementação do projeto pelos profissionais das escolas, foi criada a Resolução SEE/MG 2957/16, que trata da organização curricular, metodologia, carga horária e avaliação, que antes não estavam descritas de forma clara, o que gerou muitas dúvidas no início da implementação do Projeto Avançar. O referido documento apresenta a organização modular estruturada em três eixos temáticos:

Módulo I - Eixo: O ser humano e sua expressão, com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física.

Módulo II – Eixo: O ser humano interagindo com o espaço, com os componentes curriculares Geografia, Matemática e Ensino Religioso.

Módulo III – Eixo: O ser humano em ação, com os componentes curriculares História, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Arte. (MINAS GERAIS, 2016).

Segundo Xavier (2018, p. 51), “[...] os componentes curriculares Educação Física, Ensino Religioso e Arte são ministrados por meio de projetos pedagógicos complementares, sendo eles, respectivamente: Corpo e Movimento, O Sagrado e Caderno de Cultura.”. Xavier (2018, p.51) afirma ainda que “ao longo dos três módulos, há atividade transdisciplinar no âmbito da leitura e da linguagem matemática, apresentada como Percorso Livre e com carga horária de 10 horas/aula por módulo”.

No projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais,

Os componentes curriculares são apresentados em forma de teleaulas, com duração de 15 minutos, que funcionam como ponto de partida para a abordagem dos temas a serem tratados na aula. Após a exibição, o professor realiza a mediação dos conhecimentos a serem reforçados ou adquiridos e o estudante aprofunda sobre o tema no livro texto e resolve atividades orais e escritas. Por essa característica, um dos requisitos colocados pela SEE/MG para as escolas formarem turmas do projeto, além da demanda de estudantes com o perfil definido, era possuir sala de aula e material audiovisual (*Datashow* ou TV com DVD) para uso constante e materiais complementares, como cartolinas coloridas, barbante, canetas hidrocor etc. (XAVIER, 2018, p. 52).

Nesse sentido, percebe-se a dinamicidade em sala de aula, onde são desenvolvidas diferentes atividades didáticas, a saber: Problematização, Exibição da Teleaula, Leitura de Imagem, Atividades do Livro do Aluno, Atividades Complementares, Socialização da Aprendizagem e Avaliação. Todas as atividades são consideradas para nota e a pontuação total,

prevista para o ano letivo, é de 100 pontos distribuídos nos diferentes componentes curriculares. Se ainda assim o aluno não apresentar desempenho satisfatório, o professor deverá oferecer Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA). Outro recurso didático explicitado por Xavier (2018) é o memorial, que é o registro das atividades e as experiências vivenciadas na sala de aula, proporcionando um processo constante de reflexão, análises e avaliações dos conhecimentos e aprendizagens alcançados pelas turmas.

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 2.957/2016, a avaliação tem caráter diagnóstico, contínuo, cumulativo e formativo, no qual os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os resultados das avaliações aplicadas ao final de cada módulo. A progressão continuada é uma estratégia pedagógica utilizada para acompanhar o desempenho escolar do aluno com vista ao desenvolvimento das habilidades e competências essenciais dos estudantes.

Dentre os atores envolvidos no processo de implementação dessa política de correção de fluxo escolar estão o superior Itinerante (SEDUC/MG) e o professor unidocente<sup>13</sup> com perfil para atuar, exclusivamente, um ano no projeto como único professor regente da sala. O Quadro 16 descreve as atribuições desses profissionais que atuaram no projeto.

Quadro 16 - Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

<b>Profissionais</b>	<b>Atribuições</b>
Supervisor Itinerante (Especialista em educação Básica)	Acompanhar o desenvolvimento do projeto na escola onde foi lotado com visitas frequentes a até 12 turmas para monitoramento e apoio das ações dos professores em sala de aula.
Professor	Professor unidocente que ministrava as aulas de língua portuguesa, matemática, educação física, ensino religioso, arte, história, geografia, ciências e língua estrangeira (Inglês).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Xavier (2018).

Em suma, a proposta de atendimento para as turmas do projeto está descrita conforme Quadro 17:

Quadro 17 - Proposta de Atendimento para as turmas do projeto

<b>Aspectos</b>	<b>Turmas de elevação de escolaridade</b>
Formação de profissionais	03 encontros anuais nos Polos de formação Logística: SER com apoio da SEE Desenvolvimento da formação: FRM

<sup>13</sup> O termo “unidocência” é utilizado por Caixeta (2017) para o/a profissional que trabalha ensinando as várias disciplinas do currículo escolar. No segmento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, unidocentes são aqueles/as professores que atuam no tempo de aula como o responsável de ensinar os conhecimentos escolares referentes a esta fase escolar.

Acompanhamento dos professores	Supervisores: pedagógico, presencial e geral Equipe multidisciplinar: específico e à distância FRM: pedagógico, presencial e amostral
Acompanhamento Institucional	06 analistas educacionais do órgão central/DIEF (coordenadores gerais) 15 analistas educacionais das SRE(coordenadores locais)
Gestão de dados	Sistema de Gestão Pedagógica desenvolvido, organizado e mantido pela FRM que abrigará cadastro dos educadores, localização das turmas, resultado dos estudantes, etc.

Fonte: Xavier (2018).

Segundo Xavier (2018), no início o Supervisor Itinerante realizava visitas frequentes a até 12 turmas para monitoramento e apoio das ações dos professores em sala de aula. Entretanto, devido à escassez de recursos financeiros da SEE/MG, esse acompanhamento foi reestruturado por meio digitais, como e-mail, redes sociais, aplicativos de mensagens e telefonemas.

Quanto à equipe multidisciplinar, cujo objetivo era subsidiar os professores com conhecimentos específicos dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ensino Religioso, Arte, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira (Inglês), esta foi outra limitação do projeto.

Segundo Xavier (2018):

Por se tratar de contratação de um professor pedagogo para ministrar conteúdos desses componentes, o apoio de profissionais formados na área representaria um suporte para a concretização desses assuntos em sala de aula, mas, como não houve a formação da equipe, cada professor precisou buscar as melhores alternativas para minimizar as dificuldades. (XAVIER, 2018, p.56).

Os dados trazidos por Xavier (2018) esclarecem que não foram formadas as equipes multidisciplinares pela falta de formação dessa equipe, então os professores, de acordo com suas possibilidades, criaram meios para amenizar os possíveis entraves.

No que se refere às formações dos profissionais envolvidos no ano de 2016, a saber:

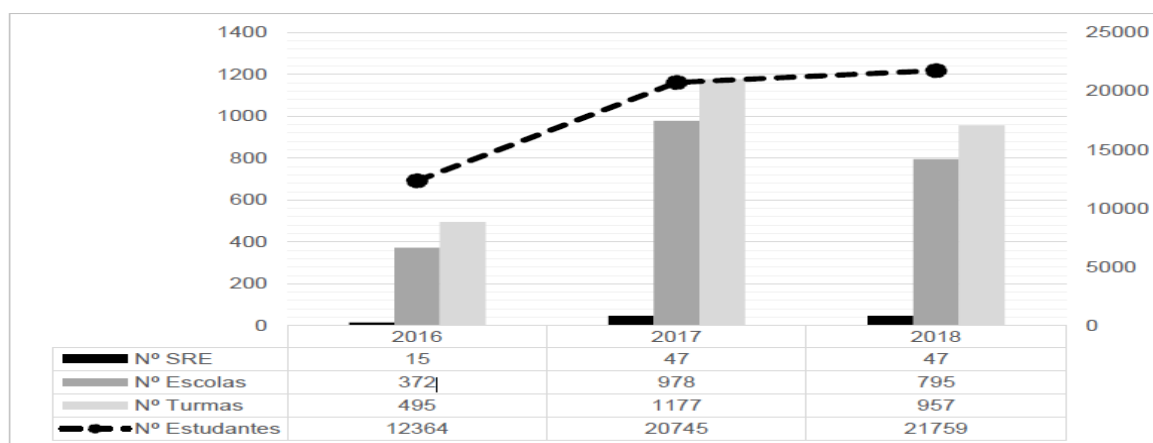
As 3 formações de professores e supervisores itinerantes ocorreram nos seis polos delimitados. Nessas formações, os profissionais receberam materiais elaborados pela Fundação Roberto Marinho de acordo com a metodologia tratada: Matriz de Referência dos componentes curriculares, caderno de sugestões para o desenvolvimento das aulas e itens de avaliação que serviam como subsídio para o professor em sala e para o supervisor em suas visitas às salas de aula do projeto. Os componentes de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, trabalhados por meio de projeto, tinham material específico repassado nessas ocasiões. (XAVIER, 2018, p. 57).

Os gestores também receberam formações específicas a fim de possibilitar subsídios quanto à operacionalização do projeto e apoio aos professores, bem como explicá-los

e demonstrar a Metodologia Telessala™. Essa regularidade das formações não ocorreu nos anos subsequentes, o que possibilitou o surgimento de fragilidades do projeto.

De acordo com Xavier (2018), os dados referentes aos professores, às turmas, aos resultados e às formações são geridos por um Sistema de Gestão Pedagógica, o qual possibilita acessibilidade da instituição às informações geradas pelo projeto. O Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala apresentou como resultados os dados abaixo, conforme destaca Xavier (2018). Dados esses que representam significativos avanços para a educação estadual de Minas, conforme demonstra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Números do Projeto - 2016 a 2018



Fonte: Xavier (2018).

A partir dos dados do Gráfico 8, é possível observar que o atendimento aos alunos com distorção idade/ano no Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala foi de forma gradual. Segundo os dados, no primeiro ano de implantação do Projeto, em 2016, das 47 SREs, 15 foram contempladas; em 2017, todas formaram turmas do projeto Telessala. Assim, segundo Xavier (2018, p,77), “[...] tem-se um percentual de atendimento de 32% das regionais que participaram dos três anos de ocorrência do projeto (2016 a 2018).”.

A partir da análise feita do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala na pesquisa de Xavier (2018) e documentos oficiais, aponta-se fragilidades e potencialidades que foram geradas no percurso da implementação dessa política correção de fluxo em Minas Gerais.

No que se refere às fragilidades, a não participação dos sujeitos envolvidos na construção e discussão do projeto possibilitou desencontro de informações do projeto nas escolas e resistência na adesão de alguns profissionais e escolas na sua aplicação, o que não

contribuiu para o engajamento dos profissionais envolvidos na aplicabilidade do projeto na escola.

A formação dos profissionais proposta nos documentos oficiais foi apontada como outro ponto negativo da política, por não ter efetividade na prática, principalmente após o segundo ano de implantação do projeto.

O atraso na entrega dos materiais didáticos do professor e aluno também foi levantado como um elemento dificultador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O acompanhamento do projeto foi um ponto difícil de ser concretizado por sua proposta de gestão. Muitos foram os desafios encontrados, como por exemplo: em sua grande maioria, as orientações e acompanhamento foram feitos à distância por meio de videoconferências, via e-mails, ofícios, telefonemas ou por meio de dados fornecidos pelos setores da secretaria com pouco alinhamento de informações. Durante os três anos de vigência do projeto, o acompanhamento foi sendo menos sistemático devido à troca de profissionais que acompanhavam as escolas, atuação dos profissionais em outras demandas e recursos financeiros para acompanhamento presencial.

A ausência de adequação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) na forma de registro escolar dos alunos participantes do projeto foi enfatizada como outro elemento que não contribuiu para alimentação dos dados, pois o sistema não estava adaptado para atender as demandas do projeto, o que impossibilitou coletar informações via sistema.

Segundo Xavier (2018), ao longo dos três anos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (2016-2018), percebeu-se que as ações foram diminuindo e até mesmo deixando de ser efetivadas, como por exemplo a formação continuada e o acompanhamento. No segundo ano de execução, houve poucas ações do projeto voltadas para a formação dos profissionais e o acompanhamento das ações, e, no último ano, não foram executadas.

Potencialidades também foram levantadas na experiência de Minas Gerais com o projeto de correção de fluxo escolar Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, a partir da pesquisa de Xavier (2018).

A metodologia do projeto foi apontada como diferenciada por promover o professor como mediador do processo educativo e o aluno como protagonista de sua aprendizagem. O trabalho interdisciplinar com valorização dos conhecimentos prévios dos alunos também se constitui uma característica dessa metodologia, bem como o desenvolvimento da cidadania e letramento crítico, o que possibilita uma aprendizagem para além do currículo escolar, agregando conhecimentos para a vida pessoal do aluno e em sociedade.



A unidocência, representada pelo pedagogo, foi considerada ora como ponto positivo, por possibilitar que o professor fique mais tempo com os alunos dando mais atenção, diferente do ensino regular nas turmas dos anos finais que há uma rotatividade de professores das diferentes áreas de conhecimentos, ora como ponto negativo, pois o professor não tem domínio dos conhecimentos específicos dos diferentes componentes curriculares.

A qualidade do material didático (livro didáticos) foi outro aspecto levantado na pesquisa como ponto positivo para professores e alunos, entretanto, as aulas gravadas na década de 1980 não atendem à demanda atual da educação.

A própria correção de fluxo escolar dos estudantes é sinalizada como ponto positivo do projeto, pois permitiu que os alunos chegassem ao ano escola de acordo com a idade, o que possibilitou o regate da autoestima e o controle da evasão escolar. A motivação e a participação dos alunos nas aulas demonstraram que a proposta do projeto foi aceita pelos estudantes.

A partir do ano de 2020, os projetos PAV e Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala foram revogados e a secretaria de estado de educação de Minas Gerais, por meio da Resolução nº 4.276 (MINAS GERAIS, 2020), instituiu uma ação própria de correção de fluxo escolar para os estudantes com pelo menos dois anos de distorção idade/ano de escolaridade.

De acordo com o referido documento, a correção de fluxo escolar nos anos iniciais terá o período de um ano, com carga horária de oitocentas horas (800), distribuídas em 40 semanas e diária de quatro módulos-aula de 60 minutos. Nesse segmento do Ensino Fundamental, o professor ministrará todos os componentes curriculares. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, a organização da correção de fluxo escolar será em dois períodos anuais (o 1º período corresponderá aos 6º e 7º anos e o 2º período corresponderá aos 8º e 9º anos) com carga horária de oitocentas e trinta e três horas e vinte minutos (833:20), distribuídas em 40 semanas letivas anuais e diária de cinco módulos-aula de 50 minutos. Os professores responsáveis ministrarão suas aulas de acordo com seus componentes curriculares.

Cada segmento do Ensino Fundamental tem uma matriz curricular específica de correção de fluxo expresso na resolução. O funcionamento da correção de fluxo será conforme regime de progressão continuada, ou seja, retenção somente em casos de infrequência.

O período estabelecido para cada segmento do Ensino Fundamental orienta para um trabalho planejado e com prazo específico.

Em suma, é possível observar que os dois estados possuem regulamentações claras em relação ao desenvolvimento de projetos de correção de fluxo escolar. De modo especial, destaca-se o material didático específico aos sujeitos envolvidos, formação continuada como elemento essencial do processo e acompanhamento do projeto, ainda que apresentem alguns

momentos de fragilidades. O Quadro 18 contempla a síntese comparativa dos dois projetos analisados.

Quadro 18 - Quadro síntese dos projetos analisados

(continua)

Categoria de análise	Projeto Avançar – AM	Projeto Telessala - MG
Público alvo	Alunos de 15 a 18 anos com atraso escolar de no mínimo dois anos e que estejam ingressos no Ensino Fundamental, matriculados do 6º ao 8º ano.	Adolescentes entre 15 anos e 17 anos, que apresentavam, no mínimo, dois anos de distorção idade-ano de escolaridade.
Objetivos	<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regularizar o processo escolar dos alunos do 6.º Ano ao 8.º Ano (5ª a 7ª série) do Ensino Fundamental, com distorção idade – ano (série).</li> </ul> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar alternativas pedagógicas fundamentadas em aprendizagem significativa a partir do Currículo Básico, e no fortalecimento da autoestima do aluno.</li> <li>- Promover o aluno, ao final do ano letivo para o ano (série) em que apresente condições de prosseguimento regular de estudo.</li> </ul>	<p>Reduzir progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade;</p> <p>Fortalecer a autoestima dos estudantes;</p> <p>Elevar a escolaridade dos estudantes do Ensino Fundamental na idade de 15 a 17 anos;</p> <p>Ampliar tempos, espaços e ofertas de atividades diversificadas, contemplando todas as dimensões formativas dos estudantes;</p> <p>Promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do estudante na vida e na escola.</p>
Organização curricular	Estrutura curricular proposta no Ensino Fundamental regular, atendendo 1.000 horas anual de atividades escolares, distribuídas nos diferentes componentes curriculares. Na parte da base nacional comum tem-se: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, inglês, ensino religioso (facultativo) e arte. Na parte diversificada, é sugerido o trabalho com os temas transversais.	<p>Organização modular estruturada em três eixos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O ser humano e sua expressão (Língua portuguesa, ciências e educação física)</li> <li>2. O ser humano e o espaço (Geografia, matemática e ensino religioso)</li> <li>3. O ser humano em ação (História, inglês e arte).</li> </ol> <p>Os componentes curriculares Educação física, ensino religioso e arte são trabalhados por meio de projetos complementares.</p>
Avaliação	Abordagem qualitativa, diagnóstica, contínua e formativa, cujos registros avaliativos se dão por meio de conceitos básicos utilizados no ensino regular (NAV, AV, AVM).	<p>Caráter diagnóstica, processual e formativa.</p> <p>Todas as atividades realizadas (problematização, exibição da teleaula, leitura de imagem, atividades do livro do aluno, atividades complementares, socialização da aprendizagem e avaliação) em sala de aula são consideradas para nota do aluno.</p>
Profissionais que atuaram no projeto	- Supervisor pedagógico das CDE's e CRE's; -Equipe gestora; -Professores.	- Supervisor Itinerante; - Equipe gestora;- Professor.
Formação continuada	A proposta contempla encontros pedagógicos mensalmente bimestralmente com professores e equipe pedagógica a fim de subsidiar a práxis, mas sem efetividade na prática.	Três encontros formativos para os professore e supervisor Itinerante e uma formação para o gestor por ano.
Pontos Semelhantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Política Top down, - profissionais que implementam a política não participaram da construção/discussão da proposta;</li> <li>-Formação continuada proposta nos documentos sem efetivação total na prática (descontinuidade da formação dos profissionais ao longo dos anos de implementação);</li> <li>- Acompanhamento dos projetos não sistemático;</li> <li>- Atraso/escassez na entrega do material didático;</li> <li>-Os sistemas SIMAVE e SIGEAM não foram adaptados para atender as demandas do projeto o que impossibilitou coletar informações via sistema a contento;</li> <li>- Projeto não atendeu todos os alunos com distorção idade/ano do estado;</li> <li>- Necessidade de trabalho por projetos interdisciplinares.</li> </ul>	

Quadro 18 - Quadro síntese dos projetos analisados

(conclusão)

Categoria de análise	Projeto Avançar – AM	Projeto Telessala - MG
Pontos divergentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia sóciointeracionista;</li> <li>- O perfil dos professores proposto no documento base não foi levado em consideração e sim a complementação de carga horária docente;</li> <li>- Escassez do material didático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organização curricular por meio de módulos distribuídos por eixos temáticos;</li> <li>-Metodologia Telessala: componente curriculares são ministrados por teleaulas de 15 minutos, em seguida mediação do professor e com abordagem de temas socialmente relevantes;</li> <li>-Perfil dos professores: unidocência representado por pedagogo;</li> <li>-Registro e avaliação dos alunos por meio de nota;</li> <li>- Na proposta do projeto previa uma equipe multidisciplinar para subsidiar os professores unidocentes com conhecimentos específicos dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, mas não ocorreu na prática.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos projetos (2020).

Com base no Quadro 18, na síntese comparativa do Projeto Avançar (AM) com o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG), é possível perceber pontos semelhantes e divergentes sob os aspectos observados.

No que se refere ao público alvo, ambos os projetos se destinaram aos anos finais do Ensino Fundamental para corrigir o fluxo escolar dos estudantes entre 15 e 18 anos com distorção idade/ano de dois anos ou mais de escolaridade em 1 ano letivo.

No que diz respeito aos objetivos propostos pelos projetos, o fortalecimento da autoestima dos alunos foi um fator relevante considerado com indispensável no processo de ensino dos alunos que já estavam fragilizados por insucessos na vida acadêmica. Outro elemento observado foi o não atendimento de todos os alunos com distorção idade/ano nos dois estados, o que vai de encontro aos objetivos propostos dos projetos.

Quanto à organização curricular dos dois projetos analisados, o Projeto Avançar foi estruturado na parte diversificada pelos diferentes componentes curriculares, e na parte comum foi sugerido o trabalho com os temas transversais, enquanto o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala teve uma organização modular estruturada em três eixos temáticos e projetos complementares para os componentes curriculares de educação física, arte e ensino religioso.

No que tange a avaliação dos projetos, ambos fazem abordagem diagnóstica, contínua e formativa. No PA, os registros das avaliações são feitos por meio de conceitos também utilizados no ensino regular. No Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, todas as atividades realizadas em sala de aula são consideradas para a nota do aluno.

Quanto aos profissionais que atuaram nos projetos, ambos têm como protagonistas a equipe gestora, professores e supervisores que fazem o papel de acompanhamento junto às escolas.

No tocante à formação dos projetos, a formação proposta nos documentos base dos projetos não se efetivou totalmente na prática, o que possibilitou descontinuidade do processo formativo dos profissionais envolvidos ao logo da implementação do projeto. Foram oferecidos poucos encontros (2 a 3) que sustentassem uma prática pedagógica de qualidade.

Quanto aos pontos semelhantes dos projetos, percebe-se que a maneira como a política de correção de fluxo foi construída nos dois projetos revela características de um modelo *top down* sem que seus implementadores fizessem parte do seu processo de elaboração.

No que se refere ao acompanhamento sistemático das ações dos dois projetos, percebe-se ausência dessa ação de forma sistemática. As diferentes demandas de atendimentos dos

supervisores pedagógicos na secretaria e o acesso a algumas escolas não permitiram um trabalho mais eficaz no monitoramento das ações dos projetos.

Outro ponto que se assemelha nos projetos se refere à gestão dos dados dos projetos: os sistemas SIMAVE e SIGEAM não foram adaptados para atender as demandas dos projetos, o que impossibilitou coletar informações via sistema de forma transparente e a contento.

No que se refere aos pontos divergentes, o Projeto Avançar aplica a metodologia sociointeracionista, o perfil dos professores proposto no documento base não foi levado em consideração e sim a complementação de carga horária docente, e por fim, houve escassez do material didático. Por outro lado, o Projeto Elevação da Escolaridade seguiu a metodologia Telessala, o que significa que os componentes curriculares são ministrados por teleaulas de 15 minutos, seguidas por mediação do professor e com abordagem de temas socialmente relevantes. Houve, ainda, falta de adaptação do SIMAVE para as demandas de dados do projeto aprofundamento do tema da aula no livro pelo aluno, o acompanhamento foi à distância e não sistemático e, por último, a proposta do projeto previa uma equipe multidisciplinar para subsidiar os professores unidocentes com conhecimentos específicos dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, o que não ocorreu na prática por falta de formação da equipe.

A seguir será apresentado o percurso metodológico utilizado na pesquisa, descrevendo os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica desta pesquisa será de natureza qualitativa, classificada como descritiva. Esse tipo de abordagem justifica-se por ser um processo que tem uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p.133). Sendo assim, esse tipo de pesquisa considera múltiplas dimensões como: os dados coletados, extensão da amostra, instrumentos e pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa.

Para Ludke e André (1994), a pesquisa qualitativa, por ter um ambiente natural com fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, presume o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, mediante a observação e análise da pesquisa in lócus. As referidas autoras destacam, ainda, que tal característica naturalística pressupõe a não manipulação do pesquisador diante do estudo do problema, já que os fenômenos são influenciados pelo seu contexto.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, é importante destacar:

[..] na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Dessa forma, esse tipo de análise demonstra preocupação com todo o procedimento da investigação, tanto quanto aos sujeitos que devem ser escolhidos, quais procedimentos de coleta e análise, quais instrumentos serão elaborados e validados, como qual tratamento será dado aos dados. Ainda preocupa-se com como o pesquisador coloca-se diante do problema pesquisado, revelando assim nas entrelinhas sua ética por meio de suas atitudes e valores.

No que se refere à escolha da metodologia qualitativa, esta apropria-se do objeto de estudo, as ações de correção de fluxo escolar na SEMED/São Luís MA, uma vez que esse modelo metodológico proporciona adentrar na realidade dos sujeitos envolvidos, transformando-os e sendo transformado nesse contexto multifacetado pelas interações sociais, experiências e culturas. Assim, o cenário representado pela pesquisadora e atores entrevistados ao objeto de estudo mobiliza múltiplas interpretações e significados, o que contribuirá para a coleta, descrição e interpretação dos dados levantados nas entrevistas, bem como observações e análise de documentos.

Quando se trata de uma abordagem qualitativa no contexto de estudo de caso, como é o caso desta pesquisa, André (2013, p. 97) corrobora dizendo que:

O que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento [...]. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Nesse sentido, a pesquisa a ser realizada nesse estudo de caso possibilitará um arcabouço de interpretações que advém de uma experiência realizada na Rede municipal de ensino público de São Luís, por meio do projeto de correção de fluxo escolar, Avança Aprendiz, implementado no ano de 2015 e 2016, e ações de correção de fluxo escolar na alfabetização de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no ano de 2017 a 2019.

### 3.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Segundo Lévi- Strauss (1975, p. 21 apud MINAYO, 1994, p. 14), é preciso destacar a relação entre o sujeito e objeto nas ciências sociais, “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza do objeto, o observador, ele mesmo é uma parte de sua observação”. Para traçar um panorama da implantação do PAA, essa pesquisa terá como sujeitos participantes a coordenadora e os técnicos do setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED, do período de implantação do PAA; a Superintendente do Ensino Fundamental, gestora imediata a qual o setor está ligado; e a Secretaria Adjunta de Ensino da SEMED. Além dos atuais técnicos do setor responsável pelas ações destinadas a correção de fluxo escolar na Rede.

O contato com os sujeitos da pesquisa será feito por meio de cartas-convite pessoalmente, tendo em vista a facilidade de acesso que se tem aos envolvidos. Outro documento a ser entregue é o Termo de Consentimento. O perfil profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sua caracterização no texto está expresso no Quadro 19.

Quadro 19 - Sujeitos da pesquisa

<b>Sujeito participante</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo na docência/função</b>
Coordenadora do PAA	Pedagogia	5 anos na gestão do setor de correção de fluxo escolar
Gestor da escola 1 (G1)	Ciências com habilitação em física	5 anos na gestão da escola
Gestor da escola 2 (G2)	Serviço Social	5 anos na gestão da escola
Gestor da escola 3 (G3)	-	-
Professor da escola 1 (P1)	Licenciatura em letras	19 anos
Professor da escola 1 (P2)	Licenciatura em matemática	21 anos
Professor da escola 2 (P3)	Licenciatura em geografia	22 anos
Professor da escola 2 (P4)	Licenciatura em Ensino religioso, história e bacharel em direito	18 anos
Professor da escola 3 (P5)	Licenciatura e bacharel em História	20 anos
Professor da escola 3 (P6)	Licenciatura em Letras	20 anos

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa deverão contribuir para a coleta de dados, considerando os diferentes segmentos de profissionais, que têm implementado o PAA nas escolas que participaram da pesquisa, apontando assim os desafios vivenciados por eles.



### 3.2.2 Coleta de dados

A pesquisa de campo foi desenvolvida com o propósito de observar como os fatos ocorreram na implantação da política de correção de fluxo escolar, com base nas questões levantadas e descritas no Capítulo 1. Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada foi composta por perguntas abertas e padronizadas elaboradas pela pesquisadora. A amostra dar-se-á por acessibilidade com o envolvimento de somente 10 (dez) sujeitos, representados por Coordenador do Projeto, G1, G2, G3, P1, P2, P3, P4, P5 e P6, nas escolas A, B e C. G1, P1 e P2, correspondem à escola A, já G2, P3 e P4 são da escola B, e G3, P5 e P6 fazem parte da escola C. A escolha desses sujeitos deu-se devido às experiências vivenciadas na implementação do projeto *Avança Aprendiz*.

A opção pela entrevista com roteiro semiestruturado foi porque esta, segundo Trivinõs (1987), valoriza tanto a presença do pesquisador quanto possibilita um cenário de liberdade e espontaneidade ao entrevistado que é indispensável à investigação. Trivinõs (1987, p.146) define entrevista semiestruturada como “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa.”.

Manzini (1990, p. 154), por sua vez, corrobora ao definir esse tipo de entrevista como aquela que “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.”. Para esses autores, esse instrumento de pesquisa contribui para a coleta de informações de forma livre e espontânea, dentro de um foco estabelecido pelo investigador. As entrevistas traduzem a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre seus papéis na implementação da política de correção de fluxo escolar na rede pública de ensino. Desse modo, sua utilização cumpre a função de contrapor as informações obtidas na aplicação do questionário.

Após a aplicação do instrumento de coleta de dados, foi feita uma análise de conteúdo, que compreenderá uma abordagem qualitativa como forma de examinar consideravelmente a natureza das informações obtidas que estavam sendo investigadas (WALLIMAN, 2015).

A entrevista semiestruturada foi construída em três blocos, a considerar: (1) política de correção de fluxo escolar, (2) implementação do projeto *Avança Aprendiz* e (3) acompanhamento do projeto *Avança Aprendiz* que, de forma articulada, possibilitou compreender o contexto e a dimensão operacional do projeto. As análises partiram dos relatos e das respostas dos entrevistados, o que permitiu compará-los a fim de identificar semelhanças

e divergências com a proposta do projeto, bem como uma análise fundamentada nos teóricos em políticas públicas, entre elas a política de correção de fluxo e seu acompanhamento.

Foram entrevistados, nesta pesquisa, a Coordenadora do Projeto Avança Aprendiz, dois dos três gestores das escolas onde foi implementado o Projeto e seis professores que atuaram no projeto desde o início, sendo dois de cada escola. O terceiro gestor não se disponibilizou a participar da entrevista. Os sujeitos e escola foram nomeados da seguinte forma:

- na escola A, o gestor G1, e os professores P1 e P2;
- na escola B, o gestor G2 e os professores P3 e P4;
- na escola C, apenas<sup>14</sup> os professores P5 e P6.

Na próxima seção será analisada a implementação do PAA na rede municipal de ensino de São Luís e as análises, discussões e percepções dos sujeitos que farão parte da pesquisa. Outro ponto de destaque é a análise dos dados dos questionários contextuais, aplicados pelo SIMAE com os alunos.

### 3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção está organizada em dois momentos. O primeiro apresenta a análise dos dados obtidos nas entrevistas cujo propósito é analisar as ações que subsidiaram o processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz. O segundo, por sua vez, discorre sobre a análise dos dados dos questionários contextuais dos alunos do SIMAE no ano de 2018 e 2019, a fim de conhecer o perfil dos estudantes da rede municipal de São Luís. Para tal, foram utilizados como coleta de dados a entrevista semiestruturada com os sujeitos que implementaram o Projeto, a fim de conhecer suas percepções, e os questionários contextuais dos alunos, aplicados no SIMAE para investigar a influência dos fatores extraescolares no desempenho escolar dos alunos da rede.

---

<sup>14</sup> O gestor da escola C não quis participar da entrevista.

### 3.3.1 Política de correção de fluxo escolar na rede estudada

Neste bloco de questões, buscou-se compreender a visão dos sujeitos acerca da política de correção de fluxo escolar na rede municipal de ensino de São Luís. Será discorrida a compreensão dos entrevistados sobre a existência dessa política e seu processo de construção.

A política de correção de fluxo escolar da rede municipal de São Luís citada pelos respondentes, delinea-se com o Projeto de Regularização de Fluxo Escolar do 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, citado na fala da coordenadora do projeto (2004-2008), e com sua atualização e implementação por meio do Projeto Avança Aprendiz (2015-2016), que foi mencionado por todos os entrevistados, uma vez que participaram da implementação deste programa em suas respectivas escolas de atuação.

Quando perguntado aos entrevistados sobre a existência de uma política de correção de fluxo escolar na rede, a coordenadora do Projeto, bem como os professores P1, P2, P3 e P4, afirma que há essa política na rede municipal, enquanto os professores P5 e P6 negaram sua existência. Essa divergência de percepção dos entrevistados ficou clara em suas falas. Para a coordenadora do projeto, “[...] existe essa política, porém, o que ocorre talvez, é que não há uma implementação em rede que já existiu anteriormente.” (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020). Para o professor P5, “[...] o processo verdadeiro de correção idade/ano que existe na rede, que eu conheço, que funciona de uma forma mais intensa é na Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020). Para o professor P6, “[...] enquanto política pública de ação, eu desconheço.” (PROFESSOR 6. Entrevista realizada em maio de 2020).

Tomando como referência os relatos dos professores e da coordenadora, pode-se perceber que há divergência de conhecimentos sobre a política de correção de fluxo escolar da rede. Ou seja, não há clareza sobre sua definição, finalidade, existência, ocasionando interpretações contrárias à política do projeto, como foi percebido na fala do professor P5 e do gestor G1, que a confundem com a proposta da EJA.

No que se refere à continuidade da política de correção de fluxo escolar na rede, os gestores G1 e G2 e dois professores, P1 e P4, afirmam que há continuidade dessa política. A Coordenadora do Projeto, P3 e P6 pontuaram sobre a suspensão da mesma. O professor P2 menciona o andamento dessa política na rede e o P5 reafirma que “[...] essa política está justamente na modalidade da EJA, outra política eu desconheço.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020).

A Coordenadora do Projeto mencionou que “ [...] em 2008, a gestão da SEMED, na época, sinalizou uma interrupção dessa política, sobretudo, a regularização de fluxo que ocorria era uma das ações que estava em evidência na época.” (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020). O professor P6 enfatizou “ [...] eu tive contato nesse ano, apenas e exclusivamente nesse ano, com uma turma, se não me falhe a memória, do 8º e 9º ano e depois disso eu não vi mais nenhuma ação que eu lembre.” (PROFESSOR 6. Entrevista realizada em maio de 2020).

Diante dos relatos, observa-se que a política de correção de fluxo escolar na rede passou por momentos de interrupções entre a primeira versão do Projeto de Regularização de Fluxo Escolar (2004-2008) e Projeto Avança Aprendiz (2015 e 2016), e não teve continuidade, caso específico na Escola C. Outro dado importante que merece destaque diz respeito à demanda gerada anualmente de alunos com distorção idade-ano na rede, mesmo nas escolas onde acontecem PAA. Como menciona o gestor G1, “[...] era pra ser algo que não era pra ser contínuo, era pra ser num determinado tempo onde todos os alunos deveriam estar na idade certa, porém todo ano tem uma demanda.” (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020). A fala desse gestor escolar ecoa as confirmações de que, além da política de correção de fluxo escolar, é necessário que haja outras, como a política de alfabetização e monitoramento da aprendizagem dos estudantes, a fim de sanar com as dificuldades, sejam elas políticas, pedagógicas administrativas ou outras que sejam capazes de contribuir com a produção do aumento de taxas de distorção idade-ano na rede municipal de São Luís.

Compreende-se que, para que os programas de aceleração cumpram sua meta de incluir os alunos nos processos de aprendizagem com qualidade, será necessário o reconhecimento de toda a equipe escolar quanto às possibilidades de êxito dos alunos egressos das classes de aceleração.

Sobre a participação na elaboração dessa política de correção de fluxo escolar, todos os entrevistados relataram que a responsável pela elaboração dessa política é a SEMED. A Coordenadora do PAA citou que a política de correção de fluxo escolar é elaborada somente pelos profissionais de diferentes setores que atuam na SEMED, por se tratar de decisões políticas da gestão. Nesse ponto, ela destaca que:

É uma decisão política, então a gestão da secretaria com os setores afins que no caso, na época, que estou falando quando fui coordenadora do programa, no período em que eu estive, é a coordenação da correção com a equipe de currículo, a superintendência do ensino fundamental e a secretaria adjunta de ensino. (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em maio de 2020).

Observa-se na fala da coordenadora que a natureza política do projeto não parece ter caráter isolado, ao contrário, emana um consenso aparente entre os setores responsáveis que dialogam e decidem, coletivamente, conferindo intencionalidade, dinamicidade e confiabilidade nas ações, a fim de consolidar o processo de exclusão do aluno no seu percurso escolar. Segundo Patto (2000), o fracasso da escola pública é o resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.

Os seis professores não participaram da elaboração do PAA. Eles acreditam que esse processo contou apenas com a participação dos profissionais da SEMED, a exemplo da coordenadora do projeto e dos técnicos de acompanhamento da escola. Um professor não soube responder, talvez por não saber da participação dos profissionais envolvidos nesse processo, então falou que:

A única coisa que passava pra gente, na época, que a política era da SEMED. Em momento algum eles não nos deram as diretrizes ou um programa curricular, nós tivemos que montar por disciplina, nós mesmo professores, cada um na sua disciplina, o conteúdo pra trabalhar com essa série, com esse programa. (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020).

O relato evidencia uma fragilidade quanto à orientação do projeto nas escolas sobre o processo de elaboração e implementação do PAA. O depoimento dos professores nos revela algumas dificuldades, sobretudo, com os professores da escola C, ao tratar sobre a estruturação do Projeto, o programa curricular e conteúdos para atender duas séries em um ano escolar, e metodologia específica, considerando que eles são os atores que atuam em sala de aula.

Vale ressaltar que a Coordenadora do PAA enfatizou que a participação na construção da proposta do PAA deu-se com a equipe do currículo, que é composta por professores de algumas áreas de conhecimento, não havendo, assim, participação em rede porque nem todas as escolas seriam atendidas e sim aquelas que apresentavam o problema acentuado da distorção idade-ano. Ainda acrescenta que não houve participação da comunidade escolar, mas que poderia ser por representatividade.

Na época, saiu uma resolução validando que o projeto fosse implementado, haja vista que nós tínhamos um percentual ainda grande de estudantes com idade/série

Não houve participação a nível de rede, como se participa de uma elaboração curricular, de uma proposta curricular porque nós entendíamos, na época que é uma situação de digamos assim, um projeto da rede, mas que nós não atenderíamos a toda as escolas, somente aquelas escolas que apresentavam a problemática da distorção. (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

Nesse sentido, percebe-se que, embora toda a rede de ensino precisasse implementar o projeto, tendo em vista que em 2015 indicadores eram significativamente elevados, como a taxa de distorção de 13,2% nos anos iniciais e 26,8% nos anos finais, o PAA foi implementado somente em três escolas nas quais não houve participação dos profissionais das escolas.

Quanto aos pontos fortes e fracos da política de correção de fluxo escolar na rede, os entrevistados expuseram suas percepções da seguinte forma, ilustrada no Quadro 20.

Quadro 20 - Concepção dos sujeitos da pesquisa sobre a política de correção de fluxo escolar

<b>Entrevistado</b>	<b>Concepção dos sujeitos da pesquisa</b>
Coordenadora do PAA	Ela traz a perspectiva de inclusão” [...] “Quanto mais a distorção é gerada a gente acaba tendo que “gastar” com um investimento para secretaria, em dobro porque esse aluno chega na escola, não aprendeu, acabou tendo que se investir mais e aí sim, quando tem que se investir mais, nem sempre a gente consegue o recurso necessário.
G1	Durante 2 anos que ele, os estudantes, passam conosco dessa forma, 6/7º e 8º/9º, para que a gente possa alfabetizá-los e se ele já tem noção do que vai encontrar no ensino médio [...] Alfabetizar um aluno com 14 anos e nossos professores, na época, nossos professores do ensino regular que não tem aquela prática pedagógica, que não são alfabetizadores, por se dizer dessa forma, que geralmente tinham muita dificuldade.
G2	Acontece nas escolas que tem o projeto Avança Aprendiz com estes alunos, com estas turmas [...] A política deveria ser mais valorizada pela SEMED, pela prefeitura, pelos técnicos, pela escola, pelos professores, pelos pais, pela comunidade escolar, por todo mundo poderia ter livros diferenciados pra eles, acho que eles teriam um avanço melhor.
P1	Tem de certa forma o acompanhamento, a SEMED procura sempre enviar alguém pra acompanhar a gente, pra dar um certo apoio [...] O aluno tá muito defasado, não apenas na idade, mas também no conhecimento que ele deveria ter.
P2	Se esses alunos não estivessem com a gente, possivelmente não estariam na escola. [...] O que está faltando é ter que fazer uma divisão melhor dentro da correção de fluxo, tem que ter um professor pra alfabetização, dividir melhor porque se torna se torna muito complicado nesse ponto.
P3	Quando eles estavam na sala, de acordo com a faixa etária, eles ficavam felizes .A correção é a tarde e quando o aluno está nessa faixa etária, ele tinha que passar pra noite e por se tratar de uma região um pouco perigosa, eles paravam [...]A gente fazia uma seleção de conteúdo, é uma dificuldade.
P4	Presença dessa equipe da SEMED dentro da comunidade olhando problema mais de perto e tentando resolver ali [...]Dificuldade nos recursos humanos e materiais, falta de material pra trabalhar, falta de pessoas, de pedagogo mesmo dentro da escola, de um coordenador pra ajudar desenvolver os trabalhos.
P5	É justamente a correção de idade/série [...]Não se ter uma continuidade dessa política.
P6	O professor não respondeu a pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

O Quadro 20 mostra as conquistas e fragilidades da política de correção de fluxo escolar, representada pelos sujeitos do processo. Os entrevistados pontuaram a importância desse tipo

de ação na vida dos estudantes com distorção idade/ano, embora houvesse dificuldades no processo como descontinuidade do Projeto em uma escola, ausência de material didático para todos os alunos, dificuldade na seleção dos conteúdos, aquisição de recursos financeiros e a falta de um professor alfabetizador para os alunos que não dominavam as habilidades leitora e escritora.

Diante do exposto, a análise do primeiro eixo permite concluir que a política de correção de fluxo escolar da rede, no contexto do Projeto Avança Aprendiz, se configura como uma política *top/down*, pois não houve participação dos profissionais que atuavam nas ações de sala de aula. Conclui-se desses depoimentos que isso pode ter influenciado negativamente para a resistência de alguns professores e escola na consolidação do projeto. Sob essa análise, dialogamos com Veiga (2009, p.31) ao afirmar que uma “[...] estrutura administrativa adequada a realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prevê mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.”.

Esse modelo da política de correção de fluxo escolar, segundo Condé (2012), é oriundo da burocracia cuja criação verticaliza-se de cima para baixo no processo de formulação e implementação dessa política, sem que os sujeitos implementadores atuem em todas as etapas. Esse cenário é conflituoso, pois é difícil implementar algo por quem não o formulou, haja vista que há um distanciamento entre quem formula e quem aplica. Todavia, ressalta Condé (2012, p. 91), “quem “faz” a política são os implementadores”. Ele acrescenta ainda que implementação e formulação de uma política são processos indissociáveis para seu sucesso.

Um outro aspecto a ser considerado nessa discussão, segundo Condé (2012), é que além da comunicação vertical entre quem ordena e quem implementa, há a comunicação horizontal entre os implementadores que são sujeitos em posição hierárquica diferente, os quais devem respeitar a política, evitando assim uma autonomia que leve a descaracterizar os objetivos propostos pelo programa. Para tal, todos devem ter total compreensão sobre o mesmo, independentemente da posição que ocupa.

A seção a seguir discorre sobre o processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz na rede municipal de ensino de São Luís.

### **3.3.2 Implementação do Projeto Avança Aprendiz em São Luís/MA**

Nesse eixo da pesquisa, foram levantadas com a coordenadora do Projeto, gestores e professores questões sobre o processo de implementação, tais como: o processo de construção e aceitação do PAA, as escolas envolvidas, capacitação dos profissionais, material didático,

planejamento, participação da família, retorno do estudante à sala regular e suporte da SEMED oferecido às escolas que continuaram com o projeto.

De acordo com a proposta do PAA, o papel da coordenação do Projeto e sua equipe é implantar e implementá-lo junto às escolas por meio da “ [...] formação continuada, a apropriação da metodologia, acompanhamento e sistemática de avaliação dos resultados através de reuniões periódicas objetivando a eficácia e eficiência da correção do fluxo escolar na rede municipal” (SÃO LUÍS, 2015b, p. 21). Na época da implantação do programa, a coordenadora do projeto era responsável pelo setor de Correção de Fluxo Escolar, o que a fez acompanhar o projeto desde sua construção até os dois anos de implementação nas escolas. Além dessa ação, ela coordenava o projeto de alfabetização para os anos iniciais do GEEMPA.

Ressalta-se que desde a implementação do PAA, a proposta do projeto não sofreu nenhuma revisão por parte da SEMED.

Inicialmente, traz-se para esta seção o processo de construção do PAA. Quando questionados sobre de que forma se deu a sua participação na construção do PAA, os respondentes mencionaram com evidências que esse momento se deu apenas, e somente, no decorrer da implementação.

Vem um documento pronto, porém tem que fazer algumas adaptações para nossa realidade, principalmente na zona rural onde a defasagem idade/ano é muito maior, a desistência é também muito maior dessas crianças para ir pra escola, muito deles são muito jovens, porém deixa a parte educacional de lado. (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020).

Tem até um documento na escola que foi feito pela secretaria e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação para que esse projeto legalmente funcione. (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em abril de 2020).

Diante do exposto, nota-se que não houve participação dos sujeitos na elaboração da proposta do PAA. Após aprovação do documento base, as adaptações foram feitas pelos professores de acordo com cada realidade da escola.

A Coordenadora do Projeto mencionou que essa participação não ocorreu porque o projeto não foi aplicado em todas as escolas, ela acredita que essa participação poderia se dar por representatividade dos diferentes segmentos que fazem parte do contexto educacional. Os gestores afirmaram que a participação deles ocorreu no início da implementação do Projeto, o que leva a inferir que essas participações foram feitas por meio de reuniões de orientação e organização do processo para a implementação do Projeto nas escolas. Entretanto, seis professores afirmaram não terem participado da construção do PAA e não souberam responder



quem participou, mas gostariam de ter participado. A professora P1 acha muito importante porque seriam eles, os professores, quem realmente conhecem as necessidades e realidades dos alunos. O professor P5 menciona que “seria bom trocar ideia porque eu acho que cada bairro tem uma realidade quando se trata da correção.” (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em maio de 2020). Para o professor 6,

[...] construir um projeto com uma coordenação de apoio e com a Secretaria de Educação, seria uma oportunidade para tematiza as ações do projeto. Então, pra mim é fundamental a participação de quem está nesse processo que é o professor, então pra mim é fundamental a participação dele, por conhecer a realidade e por criar possibilidade de discutir realidades diversas. (PROFESSOR 6. Entrevista realizada em maio de 2020).

Nesse contexto, reafirmam-se os trabalhos de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), que mencionam “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementações das políticas”. Portanto, é relevante que esses profissionais sejam envolvidos em todo o processo de formulação da política educacional, o que permite a sua valorização e melhor atuação na prática, contribuindo, assim, para enfrentar as desigualdades, dirimir a resistência ao projeto e atender as necessidades de todos estudantes.

Quanto à aceitação do projeto na escola, a coordenadora do projeto acredita que a resistência de alguns professores em algumas escolas está relacionada à falta de investimento no material didático e formação dos profissionais envolvido nele. Ela ainda enfatiza que a implementação não foi com qualidade total, pois foi necessário fazer adaptações com materiais didáticos, uma vez que não tinha como atender todas as necessidades.

Tivemos apenas a implementação em três escolas porque nós precisávamos que a secretaria pudesse, pra que ele fosse implementado em todas as escolas que tinham essa necessidade, o investimento no que se refere a material didático e formação para todo quadro de professores, técnicos do acompanhamento e coordenadores pedagógicos das escolas. Como na época nós não tivemos, esse investimento não foi possível, nós fizemos em apenas três escolas até pra sentir como seria essa experiência. Então, nós tivemos sim algumas resistências de professores em algumas escolas. (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

Observa-se que a falta do investimento financeiro foi um fator preponderante para o critério de seleção e para o quantitativo de escolas atendidas na implementação do PAA, uma vez que carecia de material didático específico e formação dos profissionais envolvidos.

Para o gestor G2, no início nem todos os professores aceitaram o projeto. Uns não acreditaram na proposta por ser difícil de execução, outros viram que poderia dar certo e desobstruir o fluxo escolar na escolar. Para o gestor G1, a aceitação foi um desafio para a escola porque os alunos do projeto foram para o turno matutino, no qual havia as crianças do fundamental menor, o que causou uma convivência difícil com alunos e professores do turno matutino devido ao comportamento dos estudantes das turmas de correção de fluxo.

A priori, a aceitação foi muito ruim devido a alguns atritos que sempre são gerados. Aconteceram muitos e isso fez com que a convivência ficasse mais difícil. Mas, tudo isso foi superado. Hoje, a gente tem o projeto em si com esses adolescentes, nós tentamos consolidar, nos ajudar, até mesmo no ensino fundamental I, então pegamos esse engajamento, mas no começo foi muito complicado, muito difícil essa aceitação por parte dos professores do 1º ao 5º ano. (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em maio de 2020).

Nem todos aceitam, como nós sabemos disso, vamos ser realista, nem todos aceitaram. Inicialmente, acharam que seria muito difícil, não iriam conseguir, que algo muito, que isso não ia dar certo, sempre há esses, ah! Isso não vai dar certo. (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020).

Percebe-se nas falas dos dois gestores que os professores têm percepções diferentes sobre a política do projeto. Os seis professores relataram que não houve resistência da comunidade escolar. Os professores P1 e P2 mencionam que o comportamento inadequado e agressivo dos estudantes oriundos de bairro violento dificultou o convívio com os estudantes menores do turno matutino no qual eram ofertadas as turmas do projeto e que a comunidade escolar aceitou o PAA porque havia muitos estudantes com distorção idade/ano e que tinham problemas de indisciplina nas turmas regulares. Os professores P5 e P6 destacam que não houve resistência e apoio, porém houve dificuldades com relação aos conteúdos a serem trabalhados. Segundo o P5, “[...] não houve resistência, mas também não houve apoio.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em abril de 2020).

Os alunos que participam agora do projeto, geralmente são aqueles meninos mais peraltas que ficaram retidos nas suas escolas tanto ali do bairro quanto dos bairros vizinhos e pra algumas escolas parece que já ficam com uma válvula de escape. (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em abril de 2020).

Essa divergência, na visão da coordenadora, gestores e professores, acerca da aceitação do PAA, mostra que a resistência ocorre por diferentes motivos, entre os quais aponta-se que pode ser a relação com o próprio projeto e o apoio oferecido.

Segundo a proposta do PAA (2015) no que se refere aos aspectos operacionais, na etapa de implementação está prevista o momento de sensibilização de todos os profissionais envolvidos, com vista à aceitação da proposta por meio do conhecimento do projeto. Dessa forma, é valorizado esse momento inicial tendo em vista que este é indispensável para a apropriação dessa política. Entretanto, essa prática não se fez presente nas três escolas que implantaram o projeto porque foi observada no relato de dois docentes da mesma escola a falta de conhecimentos necessários para desenvolver tal proposta. Foi identificado nos relatos dos entrevistados, ainda, que todos reconhecem a necessidade da política de correção de fluxo escolar e a veem como uma ação inclusiva para os alunos que apresentam defasagem escolar. Assim, visando reforçar as colocações aqui apresentadas pelos depoimentos, a título de exemplo, destaca-se que, quando analisam as medidas propostas pela SEMED, no caso específico da implementação do Projeto PAA, realçam que, para evitar a exclusão escolar, é preciso que a escola e os sistemas de ensino passem por um processo de transformação como condição para que os alunos das classes menos favorecidas encontrem espaços para terem uma educação de qualidade e alcancem a sua cidadania.

No que tange o questionamento sobre o número de escolas em que o Projeto Avança Aprendiz foi implementado em São Luís no ano de 2015, os respondentes divergiram. A coordenadora do Projeto relatou que o mesmo foi implementado em três escolas. Por sua vez, o gestor G2 mencionou que a implementação ocorreu em quatro escolas, sem ter muita segurança nesse tipo de afirmação. O gestor G1 falou não saber sobre o número de escolas, ao afirmar “[...] não sei informar, só sei que aqui foi implantado.” (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020). Na percepção dos professores, quando perguntados sobre o quantitativo de escolas, os seis docentes responderam que não tinham conhecimento dessa informação, como afirma o P6: “[...] esse conhecimento eu não tenho.” (PROFESSOR 4. Entrevista realizada em maio de 2020).

Os relatos confirmam que não houve momentos de integração entre os gestores e professores das três escolas, de modo que, juntos, pudessem discutir sobre o processo de implementação do projeto e socializar experiências.

No que se refere ao critério de seleção utilizado na escolha das escolas em que foi implementado o PAA, a coordenadora do projeto relata:

[...] nós não tínhamos como tá acompanhando esse projeto em rede e como nós não tivemos um investimento com uma consultoria na elaboração de materiais e organização de formação para atender a todas as escolas e nós tínhamos 13 mil estudantes com distorção, isso ia dar uma amplitude muito grande de atendimento da rede e pra atender nós precisávamos dessa parceria, ter material e formação com todos os profissionais, como nós não tivemos essa contrapartida da gestão que na época não foi possível, nós tínhamos três escolas que estavam em situação bem crítica em relação a distorção idade/ano e aí nós atendemos essas três como projeto piloto, pra gente ver onde poderia melhorar ainda mais. (COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

Nessa fala, a justificativa para o atendimento, somente das três escolas, ficou restrita à questão financeira no período de implementação do Projeto, pois a situação crítica de alunos com distorção idade/ano era de toda a rede e não restrita a essas escolas contempladas.

Na visão dos dois gestores, o critério pelo qual as escolas foram selecionadas foi somente pelo número de estudantes matriculados com repetência, evasão e distorção idade/ano, conforme sinaliza o gestor G2 “[...] o critério lá da escola foi porque a questão da distorção idade/ano dos alunos, a repetência, a evasão e a reprovação eram muito grande.” (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020).

Assim como os gestores, os professores também citaram, como critério de escolha das escolas para participar do PAA, a alta taxa de distorção idade/ano dos alunos das escolas escolhidas, conforme o cita P1: “[...] a questão da idade dos meninos porque realmente tinha alunos com a idade muito defasada.” (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em maio de 2020). Dos seis professores, somente o P5 não respondeu este questionamento.

Sabe-se que não era somente essas três escolas que apresentavam taxas elevadas de alunos com distorção idade/ano. Conforme mostrado no capítulo 1, os dados revelam que a rede municipal de São Luís necessitava do projeto Avança Aprendiz.

Para Setubal (2000), um dos aspectos a ser considerado no debate de políticas educacionais inclusivas é a escola como espaço de relações cotidianas e históricas.

Ao mesmo tempo, é o espaço dos diferentes contextos de socialização, nos quais se constroem modos de sentir, pensar e agir entre educadores, entre estes e alunos e estes entre si, assim como entre a escola e famílias, meios de comunicação, organizações não-governamentais (ONGs) e comunidade. A força do espaço local faz com que a escola constitua uma instância privilegiada de articulação e de formação permanente, à medida que seu caráter multidimensional, dada a diversidade de atores que aí atuam, possibilita a construção de espaços de convivência e coesão social, fundamentais nos tempos atuais, marcados pela violência, fragmentação e globalização. (SETUBAL, 2000, p. 18).

Essas relações fortalecem-se quando as escolas compartilham, entre si, suas dúvidas e certezas, as problemáticas do cotidiano escolar e da comunidade onde estão inseridos seus alunos, a fim de discutir os programas de aceleração como parte desse processo de transformação que visa considerar necessidades e interesses dos estudantes.

Quanto ao questionamento sobre capacitação para atuação dos sujeitos no PAA, todos os entrevistados responderam que não receberam capacitação para atuarem no projeto, exceto um professor, P1, que disse ter recebido. Quando questionado se a capacitação foi suficiente para subsidiá-lo na atuação do projeto, não ficou clara na fala do professor P1 essa resposta, tendo assim se manifestado: “[...] como no início não tinha essa questão que a gente tem enfrentado nos últimos anos como a violência urbana, era mais a questão da idade/série, a gente tinha o material, o livro didático, no início ocorreu tudo bem.” (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em abril de 2020). Acredita-se que a fala de P1 esteja relacionada com algumas reuniões de orientação para os professores sobre a estrutura do Projeto, conforme sinaliza a fala da coordenadora do Projeto: “[...] a Coordenação fazia uma formação inicial, reunia, orientava, falava da estrutura do projeto, das características, de como a gente poderia caminhar para implementar o projeto com sucesso.” (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020). O professor P5 afirma: “[...] não vou chamar de capacitação, houve reunião. [...] teve essa reunião pra implementação, logo no início[...].” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em abril de 2020).

De acordo com a proposta do PAA, a formação deve ser organizada em dois momentos: inicial, no qual seria apresentado todas as informações estruturais e operacionais do Projeto, e posteriormente a formação continuada que subsidiasse o trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares (SÃO LUÍS, 2015b).

Outro documento do Projeto que menciona a formação dos sujeitos envolvidos é o Cronograma de Ações do PAA. Nele foram pontuados momentos de uma reunião para apresentação do projeto e formação em serviço com a Equipe técnica, gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Não foram encontrados, porém, registros que comprovassem se tais formações de fato aconteceram, e esses encontros não foram mencionados nas falas dos entrevistados, o que nos leva a inferir que não aconteceram.

Diante do exposto nos relatos dos entrevistados e no documento base, assegura-se as reuniões para tratar sobre a estrutura do PAA pela Coordenadora do Projeto. No entanto, destaca-se as falas dos professores P5 e P6 que afirmaram não ter havido este momento.

Ainda sobre a capacitação, foi perguntado se gostariam de tê-la recebido. Todos os entrevistados afirmaram que gostariam sim de ter recebido a formação. A coordenadora do

Projeto acrescenta que foi feito um Termo de Referência<sup>15</sup> solicitando uma consultoria para auxiliar na formação da equipe técnica também da SEMED, mas sem êxito. Ela, ainda, menciona que alguns conhecimentos utilizados no projeto foram adquiridos durante a capacitação do Projeto voltado para a alfabetização de estudantes dos anos iniciais, pelo GEEMPA, em parceria com o Estado do Maranhão, desenvolvido simultaneamente com o PAA. O gestor G1 relatou que o conhecimento utilizado na implementação do PAA em sua escola vem da sua experiência com a EJA, e o professor P5 complementa: “[...] senti muita necessidade, é muito importante.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020).

Com base nessas informações, pode-se inferir que os recursos necessários para formação dos profissionais envolvidos não foram garantidos pela SEMED para a implementação dessa política, o que se significa muitos desafios para os implementadores, dificultando assim que os alunos tivessem garantidos seus direitos de aprender por meio da aceleração da aprendizagem. Acredita-se que o processo de formação continuada que oferecesse uma discussão sobre o programa de correção de fluxo escolar, de modo bem articulado entre seus pares, ofereceria, didática e pedagogicamente, subsídios necessários para o professor desempenhar sua prática com mais competência, segurança e autonomia.

Segundo Ribeiro et al. (2000, p. 161):

Os programas de formação devem ser organizados de modo a abranger a especificidade do público envolvido, os conteúdos curriculares, a atuação em sala de aula e na escola, tendo como referência a realidade do contexto no qual a ação será desenvolvida. No caso específico dos projetos de aceleração, o que se pretende é preparar os professores para atuar junto a alunos multirrepetentes, cujas dificuldades de aprendizagem a escola ainda não conseguiu atender. Não se trata de aulas de reforço nem de didática específica para alunos com dificuldades. O que se propõe é: o desenvolvimento de um rearranjo curricular desseriado, que reorganiza os conteúdos tradicionalmente previstos para séries específicas de forma abrangente e significativa (razão pela qual os alunos podem ser agrupados independentemente de sua série de origem); uma atuação em sala de aula que permita atender à heterogeneidade dos alunos; e à instalação de nova dinâmica na unidade escolar, que assegure a atuação concertada de todos os docentes de uma mesma classe, em benefício da aprendizagem dos alunos.

Assim, com o objetivo de analisar os limites e possibilidades da estratégia metodológica

---

<sup>15</sup>Termo de Referência é o documento que reúne as principais informações sobre a contratação de empresa especializada para realizar a assessoria técnico-pedagógica do Projeto de Regularização de Fluxo Escolar no Ensino Fundamental na área de formação continuada de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, equipe técnica da SEMED, bem como a elaboração e aquisição dos cadernos de atividades dos estudantes.

do PAA proposto pela SEMED, reafirma-se que a formação de professores nos programas de aceleração deve estar pautada em uma proposta de ensino articulada com um currículo que favoreça reorganização dos conteúdos, atuação docente em sala de aula com vistas ao bom desempenho do aluno e uma nova escola capaz de apoiar seus professores e alunos.

Outro questionamento feito aos entrevistados foi se houve critério de seleção na escolha dos professores para atuarem no PAA. Tanto a coordenadora do Projeto quanto os dois gestores e os seis professores disseram não ter existido critérios específicos. Os professores que atuaram no projeto *Avança Aprendiz* foram os que ministravam aulas nas diferentes disciplinas do ensino regular. Segundo o gestor G2, “Não houve critérios porque como são poucas turmas, poucos professores, a gente já coloca o professor que pode assumir esse trabalho.” (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020). Segundo o documento orientador do Projeto,

A Gestão e a Coordenação Pedagógica da escola devem priorizar para as turmas de regularização do fluxo escolar os professores que apresentam perfil adequado ao trabalho proposto: que estimulam os estudantes a ter uma participação ativa nas aulas, que acreditam na sua capacidade de aprendizagem, que participam da formação continuada, fóruns, congressos, conferências, que se entusiasmam com os resultados positivos das aprendizagens dos estudantes, que são dinâmicos em sua prática pedagógica e que manifestam o interesse em trabalhar no PAA. (SÃO LUÍS, 2015b, p.22).

Dito isso, observa-se que não está explícito no documento do PAA elementos que configuram um perfil de professor para atuar no projeto de regularização de fluxo escolar, o que leva o gestor a não ter critérios definidos e mais apropriados para selecionar os professores do Projeto. Sabe-se também que apenas o conteúdo da disciplina não é o suficiente para uma boa atuação docente nas turmas de aceleração.

No que se refere à escolha dos professores, todos os entrevistados responderam que foi o gestor quem convidou os professores da escola. Desse modo, ministravam aulas nas turmas do projeto e do ensino regular. Em alguns casos foi necessário ampliar a carga horária desses docentes para que eles ministrassem mais de uma disciplina, como afirma o G1:

Na realidade foi complicado, existiam alguns professores com 20hs à tarde porque pra SEMED mandar um professor ou dois professores para atuar nessas turmas seria difícil, até no regular é difícil, então nós levamos a proposta desses professores para uma tal de ampliação de carga horária para eles atuarem tanto a tarde quanto pela manhã, nós conseguimos, a priori, dois professores nessa situação. Nós tínhamos a professora de português que ministrava aula de língua portuguesa e alguma outra disciplina pra complementar sua carga horária e o professor de matemática que dava aula de

matemática e ciência pra complementar sua carga horária porque a carga horária fica muito pouca, ele começou só com uma turma, uma turma praticamente, com uma carga horaria muito pouco [...]. (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020).

Diante do exposto, observa-se que o critério que prevaleceu na escolha do professor pelo gestor para atuar nas turmas de aceleração do projeto foi o aspecto administrativo e não o pedagógico, tendo em vista que havia poucas turmas do PAA e indisponibilidade de professores específicos para esse trabalho.

Foi perguntado aos professores o que os levou a atuar no PAA, e as respostas foram diversas, conforme demonstra o Quadro 21.

Quadro 21 - Motivos que levaram o professor atuar no PAA

<b>Professor</b>	<b>Justificativas</b>
P1	[...] eu aceitei por ter essa disponibilidade.
P2	Eu acho que a primeira questão foi que eu já estava lá, quem vai pra essas comunidades em um turno, já perdeu o outro, se você dar aula lá em um turno, o dia pra você já foi embora porque a distância é muito grande, por exemplo como eu trabalho lá a tarde, eu saia de casa 10h da manhã, praticamente a manhã já tinha ido [...].
P3	Primeiro porque eu já tinha uma experiência um pouquinho parecida no teleensino e já tinha trabalhado na EJA e também porque eu gosto de trabalhar com a EJA e quando veio a correção de fluxo, eu me identifiquei e pedi pra ficar.
P4	[...] eu trabalho, uma comunidade muito carente, uma comunidade cheia de problemas, a maioria, é muito difícil você não querer abraçar qualquer coisa que venha beneficiar teu corpo docente como um todo, eu acho que tudo que vem pra somar, tem que ser abraço sim.
P5	A escola na realidade impôs pra cumprir a carga horária.
P6	A minha aceitação em relação a turma, ela se deu porque eu já conhecia um pouco da EJA, diferentemente de alguns professores.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Pelo exposto no Quadro 21, percebe-se os diferentes motivos que levaram os docentes a atuarem no projeto. Os professores P1 e P2 elegeram como motivo a disponibilidade de horário na escola. Já os professores P6 e P3 fazem referência a sua atuação no projeto com a experiência na EJA. Somente os professores P3 e P4 demonstraram uma certa afinidade com o projeto, ao se identificarem com o trabalho de correção de fluxo e ao considerar o perfil da comunidade carente. Talvez a falta de conhecimento e sensibilização quanto à proposta do Projeto tenha dificultado uma melhor aproximação dos professores com a proposta do projeto.

Quando perguntado se o Projeto PAA ofereceu material didático específico, os entrevistados discordaram sobre tal oferta. A coordenadora do projeto e os dois gestores pronunciaram a existência de um material, que era a sobra de um caderno de atividades do Projeto de Correção de Fluxo Escolar dos anos finais, implementado no período de 2004 a 2008



em São Luís. Dos seis professores que participaram da pesquisa, dois deles afirmaram não ter recebido material didático para trabalhar com projeto, enquanto quatro mencionaram ter recebido. Conforme percebido na entrevista, esse recurso pedagógico recebido não foi suficiente para todos os alunos, então acredita-se que a escola dos professores P6 e P3 não o recebeu.

Segundo o professor P5, “[...] não teve material didático específico, não teve nem o programa curricular.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020). O professor P2 menciona:

Não, a gente utilizava o material do ensino regular, os livros do ensino regular, não tinha um material específico para correção, apareceu depois que a coordenadora do projeto trouxe, o técnico de acompanhamento também trouxe. Na verdade, era um material que era usado na EJA, não tem esse nome correção. A gente foi adaptando, tudo ali tinha que ser adaptado [...]. Mas acho que tinha uns caderninhos que foram entregues [...]. (PROFESSOR 2. Entrevista realizada em maio de 2020).

Como foi relatado pela maioria dos entrevistados, evidencia-se a inexistência de material didático para a materialização do projeto. É importante dizer que a ausência desse material para o aluno vai implicar diretamente na sua aprendizagem. Ressalta-se nesta pesquisa que, do ponto de vista pedagógico, duas estratégias são importantes para o sucesso do PAA: capacitação para os professores e a garantia de material didático para os alunos.

Perguntou-se qual material foi utilizado no Projeto. O gestor G1 menciona que tinha “[...] um material pra se trabalhar exatamente com a correção, com a EJA propriamente dita.”. O professor P2 comenta que “a gente utilizava o material do ensino regular, os livros do ensino regular”. A coordenadora do Projeto relata:

Eu tenho registro que na rede havia de 2005 a 2008 material específico para o projeto de regularização de fluxo escolar nos anos finais e aí eu fui buscar esse material que eram cadernos que foram utilizados nesse período e ainda existia um acervo, um pouco desse material [...]. (COORDENADORA DO PROJETO. Entrevista realizada em maio de 2020).

Nesse sentido, observa-se que diferentes materiais foram utilizados como subsídios para a prática docente no Projeto Avança Aprendiz, entre eles um caderno de atividades que sobrou do antigo projeto de correção de fluxo escolar da rede. Logo, quando perguntado aos entrevistados se todos os alunos do Projeto receberam o caderno de atividades, material didático que sobrou do antigo projeto, percebe-se a discordância. O gestor G1 e os professores P1, P2 e

P4 afirmaram que nem todos os estudantes receberam esse material. A gestora G2 ficou com dúvida sobre o recebimento desse material didático por todos os alunos. A professora P3 disse ter contemplado todos os alunos da sua escola, ao afirmar “ [...] tinha um livro, todos os alunos receberam.” (PROFESSORA 3. Entrevista realizada em maio de 2020). Os professores P5 e P6 afirmaram que os alunos não receberam material didático.

Desse modo, fica demonstrado que o material utilizado não foi suficiente para atender todos os estudantes das turmas do PAA nas três escolas, o que evidencia, ainda mais, a desigualdade de oportunidades para os alunos do Projeto. O material didático específico aos programas de aceleração são importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, bem como para apoiar na elaboração dos planos de aulas dos professores.

Em relação ao processo de escolha do material didático, todos os entrevistados que mencionaram ter recebido algum tipo de material responderam que esse recurso pedagógico chegou à escola sem a participação deles nesse processo.

Pelo exposto, percebe-se que a falta do material didático específico foi um elemento dificultador para a operacionalização do programa, o que possibilitou uma mesclagem de materiais escolhidos pelo professor que, muitas vezes, não dispunha de formação para tal. De acordo com a proposta do PAA, a aquisição do material didático específico para a sistematização das aprendizagens dos estudantes constitui-se um recurso necessário e é disponibilizado aos estudantes participantes do projeto Avança Aprendiz mediante análise da Equipe de Currículo (SÃO LUÍS, 2015b), contrariando assim o que foi desenvolvido na prática.

Diante do exposto nos relatos dos respondentes, constatou-se a existência de diferentes materiais didáticos utilizados no PAA durante sua execução nas escolas. Foram identificados quatro tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores no Projeto: caderno de atividades que sobrou do antigo Projeto de Correção de Fluxo Escolar; o livro da EJA, com adaptações feitas pelos professores; o próprio livro didático do ensino regular; e, por último, o material complementar produzido pelos professores a fim de suprir as lacunas que os alunos apresentavam. Dessa forma, não foi produzido um material didático específico para o Projeto, cada escola utilizou o material didático que tinha disponível no momento de execução do Projeto, não havendo unicidade desse recurso didático do PAA.

Quanto à seleção dos conteúdos, como foi feito, quem selecionou e quais critérios utilizados para a seleção deles, os respondentes afirmaram, conforme Quadro 22.

Quadro 22 - Processo de seleção de conteúdos

Entrevistados	Processo de organização dos conteúdos
Coordenadora do PAA	“Algumas escolas reorganizaram as competências utilizando o livro didático, porém nem todas as unidades do livro e complementavam com algumas atividades.”
G1	Não soube responder com clareza a pergunta.
G2	“Não sei.”
P1	“[...] na nossa escola a gente elabora a grade, assunto que vai ser trabalhado com os alunos, no meu caso, por exemplo, eu seleciono os principais assuntos da série, por exemplo, 6º/7º ano, no primeiro semestre eu procuro trabalhar o assunto referente ao 6º ano e no segundo semestre, do 7º ano, assim que a gente busca fazer, pelo menos no meu caso.”
P2	“Na minha parte que é cálculo, eu faço o possível, não vou dizer que tenho que dar o conteúdo todo, tem alunos que não sabe as quatro operações básicas [...]”
P3	“Eu levei em consideração que muitos havia passado na série anterior, por exemplo, conteúdo dentro da geografia, 7º ano tem coisas que ele vai ver em ciências e também vai dar, isso aqui eu vi, a gente viu pra ganhar tempo e ver os conteúdos, acontecia isso, eu sentava com o prof. de ciências, tem coisas aqui que a gente vai trabalhar, esse conteúdo tá aqui no seu material e tá no meu, então eu vou priorizar esse aqui. Nós sentávamos, eu sentei muito com os professores, especialmente o de ciências do 6º/7º ano”.
P4	“Essa questão é muito séria e polêmica. A escolha de conteúdo, voltado pra minha disciplina, tem que escolher com muito cuidado isso, o que percebemos no nosso alunado é a dificuldade de leitura e de escrita, a maioria dos nossos alunos tem dificuldade de leitura e escrita, então não adianta eu querer escolher os meus conteúdos sem me preocupar que esse aluno tem que gostar de ler, tem que saber ler e escrever, a gente tenta adaptar todo esse conteúdo dentro da própria realidade dele.”
P5	“Exatamente, no meu caso que já tinha experiência na EJA e trabalha na EJA, mas não dava pra usar o mesmo conteúdo que é diferente [...] como a gente tinha que trabalhar com duas séries, a gente tinha que fazer uma seleção de conteúdos, um critério nosso individual, de cada professor de acordo com sua disciplina, por isso nós exigíamos da coordenadora da SEMED que ela nos dessem um programa curricular do projeto, mas nunca foi entregue pra gente.”
P6	“Nós vimos quais conteúdos seriam importantes, colocando os do 8º ano o que corresponde ao 1º e 2º período e pegamos os conteúdos do 9º ano para o 3º e 4º período”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Diante do exposto no quadro, observa-se que não houve uma orientação sistematizada com relação à seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Cada professor fez esse processo de acordo com o seu conhecimento e experiência no ensino regular. Durante as entrevistas, os docentes não fizeram referência às capacidades presentes no documento base do PAA, como expectativas de aprendizagens nos componentes curriculares de acordo com as turmas do Projeto. Na proposta inicial do Projeto já estavam elencadas as capacidades<sup>16</sup> de

<sup>16</sup> Capacidade é o termo utilizado na Proposta Curricular da rede municipal de educação de São Luís e no Projeto Avança Aprendiziz.

aprendizagens definidas para cada turma do Avança Aprendiz. É possível que essa dificuldade de selecionar quais conteúdos deveriam ser trabalhados no Projeto tenha a ver com a dificuldade que o professor tem em extrai-los das capacidades.

Nesse sentido, Tararam et al. (2000, p.76) enfatizam:

Uma seleção de conteúdos é sempre uma escolha num universo de possibilidades. Qualquer seleção prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Assim, não se pode apontar uma seleção como única e indiscutível, pois ela sempre evidencia uma opção por aquilo que se julga importante ensinar e como ensinar.

Desse modo, esse julgamento isolado e fragmentado do que se deve ensinar compromete as aprendizagens básicas e essenciais de conteúdos que os estudantes necessitam nos diferentes anos escolares. Além dos conteúdos do currículo oficial, é importante considerar novas informações para que o aluno dê continuidade aos estudos oferecidos no ensino regular após aceleração dos estudos.

Além de designar os conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares, é necessário propor, como sugerem Tararam et al. (2000, p. 77), “[...] aprendizagens básicas e instrumentais em torno da leitura e escrita [...]”, articuladas em todas as disciplinas, contribuindo assim para o sucesso dos estudantes.

Quanto ao questionamento sobre as reuniões de planejamento coletivo no período de implementação do PAA, todos os entrevistados responderam que houve, exceto 2 professores disseram não ter havido. O professor P5 faz uma crítica sobre o planejamento quando relata “[...] não, não teve nenhuma reunião de planejamento, até porque nós já sabíamos que eles não tinham diretrizes do projeto, eles não tinham conteúdo programático de cada disciplina, eles não tinham material didático específico, o que eles iam reunir, não tinham que reunir.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020). Esse relato deixa explícito que na escola do P5 houve muitas fragilidades no período de implementação do PAA. Durante toda a entrevista, os dois professores da mesma escola (P5 e P6) mantiveram a postura em seus relatos de que o Projeto foi implementado com muitas limitações.

Quando perguntado como eram realizadas essas reuniões de planejamento coletivo no tocante à periodicidade e quem orientava, houve divergência sobre esses elementos. A coordenadora do projeto relata:

[...] Mas eu fazia o acompanhamento quinzenal nas escolas, porém nem sempre as reuniões aconteciam de planejamento quinzenais, as vezes elas

eram mensais. Nós temos ainda uma deficiência porque dessas escolas, nós tínhamos uma que não tinha coordenador pedagógico, então o desafio era muito maior, nem sempre conseguíamos chegar nessas reuniões. (COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

As reuniões de planejamento coletivo aconteciam apenas quando a coordenadora conseguia ir à escola, pois coordenava outro projeto na SEMED. Outro fator que dificultava ainda mais esse processo era a falta do coordenador pedagógico em uma das escolas. Isso vai de encontro ao que sinaliza a proposta do PAA, pois os coordenadores tem como competência “[...] apoiar os professores em sua ação docente para observar o andamento das aulas nas turmas, realizar reuniões, dar o apoio pedagógico e acompanhar o desempenho dos estudantes, a fim de garantir que os objetivos do Projeto sejam atingidos.” (SÃO LUÍS, 2015b, p. 21).

Para o gestor G2, “[...] o planejamento do PAA, na sua escola, acontecia de forma articulada entre a SEMED e os demais profissionais da escola.” (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020). O gestor o G1 afirma:

Certamente a reunião de planejamento era realizada por mim onde eu fazia o levantamento pra saber quantos alunos estavam alfabetizados [...], então a gente ia com umas adaptações, exatamente da ideia desses planejamentos [...]. Então, fazíamos mensalmente, depois por mês, a gente fazia uma reunião. Perguntava como estava o desenvolvimento das ações planejadas pra gente mudar esse planejamento [...]. (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em maio de 2020).

Na visão dos professores, o planejamento acontecia conforme demonstram os relatos citados no Quadro 23.

Quadro 23 - Planejamento na visão dos professores

(continua)

<b>Entrevistado</b>	<b>Como era realizado</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Orientador</b>
P1	“A coordenadora do projeto vinha na escola, fazia reunião com a gente, via o que a gente estava trabalhando. As vezes falava a respeito do comportamento dos alunos e nós mostrávamos pra ela os problemas de sala de aula, ela chamava alguns alunos também, observava e acompanhava dessa forma. Agora o assunto em si, o que trabalhar não, sempre ficava por conta dos professores.”	Poucas	Coordenadora do PAA
P2	Não respondeu de forma clara e precisa a pergunta.	Mensal	Os dois professores e coordenadora do PAA e gestor da escola.

Quadro 23 - Planejamento na visão dos professores

(conclusão)

Entrevistado	Como era realizado	Periodicidade	Orientador
P3	“Então, a coordenadora do projeto sempre sentava, perguntava como estava o andamento da sala, tinha essa preocupação, nos sentíamos a vontade com ela, o que facilitava nosso trabalho, fazia reunião, então ela sentava conosco, geralmente quando tinha planejamento geral [...]”	[...] fica difícil te dizer porque tinha reunião com o pessoal do regular e tinha reunião e/o pessoal	A coordenadora escola e do PAA
P4	“Nós sempre nos reuníamos na escola e quando estávamos fora da escola, temos um grupo de WhatsApp, é um grupo muito coeso mesmo, o grupo está sempre se apoiando ali”	Semanal	Gestora
P5	Não houve reunião de planejamento		
P6	Não houve reunião de planejamento		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Os relatos dos professores sobre as reuniões de planejamento coletivo na escola no período de execução do Projeto dividem opinião e indicam críticas sobre a ausência de uma reunião formal e sistemática de planejamento coletivo para os professores das turmas de correção de fluxo escolar que pudesse orientar a práxis pedagógica no que se refere à metodologia de ensino, capacidades/conteúdos e avaliação da aprendizagem dos estudantes. Para amenizar essa dificuldade, o gestor escolar, juntamente com a coordenadora da escola, reunia-se com todos os professores para conduzir esse trabalho de acordo com suas concepções e entendimento.

Segundo Lück (2009, p. 40), por meio do planejamento participativo, as ações são articuladas entre todas as dimensões da gestão e seus desdobramentos.

[...] não é o plano em si que garante essa efetividade e sim as pessoas que o põem em prática, quanto mais estas estiverem envolvidas no processo de planejamento, mais se sentirão responsáveis pela sua implementação e envolvidas no mesmo, e, em consequência, mais efetivos serão os seus resultados.

Os argumentos de Lück (2009) nos permitem compreender que, para se garantir a operacionalização do planejamento participativo no espaço da escola, é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, isto é, deve-se ir muito além de ensinar. Nesse sentido, esse modelo de planejamento colaborativo deve valorizar os interesses e atender as necessidades de cada aluno, visto que ele se organiza como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e visa atender as necessidades educacionais de cada

aluno. Para tal, todos devem estar instrumentalizados acerca do processo de ensino e aprendizagem que se pretende desenvolver.

Na sequência, foi questionado se foram pensadas ações para a participação da família dos alunos no projeto. A coordenadora do projeto e os gestores afirmaram que houve atividades com pais e responsáveis de alunos. Já os professores discordaram nessa informação. Dois dos seis professores disseram não ter tido participação das famílias no Projeto.

Investigados ainda sobre quais ações, qual periodicidade e a reação das famílias, os respondentes mencionaram, conforme Quadro 24:

Quadro 24 - Participação da família no PAA

(continua)

Entrevistado	Ações	Periodicidade	Concepção das famílias
Coordenadora do PAA	“A coordenadora do projeto participavam das reuniões de pais, a reunião inicial, essa era feita para esclarecimentos, explicar sobre o projeto que iam participar, o objetivo, por que eles estavam participando desse projeto, que seria necessário a participação da família no sentido de estimular a assiduidade, da pontualidade desses estudantes pra não faltarem.”	Reunião inicial e bimestral	“[...] eles viam isso como uma grande oportunidade”
G2	“[...] chamamos pra reuniões pra falar sobre o projeto, pra dizer como os alunos estão em sala de aula, nas atividades, no rendimento escolar.”	Bimestral	“[...] alguns não tinham noção do que estava acontecendo, até porque não entendiam, outros acharam importante porque avançaria aquele aluno.”
G1	O Gestor não respondeu de acordo com o que foi perguntado.		
P1	Reuniões de pais	Bimestrais	“[...] ela quase não participa, ela não vai à escola.”
P2	Reuniões de pais	Bimestrais	“Não comentou por não participar, ação que fica com a gestão escolar”
P3	Reuniões de pais	Bimestrais	“Sempre tivemos dificuldade com a família dos nossos alunos [...] esse distanciamento [...]”

Quadro 24 - Participação da família no PAA

(conclusão)

Entrevistado	Ações	Periodicidade	Concepção das famílias
P4	O relato da professora não deixou claro como foi a participação das famílias no PAA.		
P5	“Não, em momento algum”		
P6	“A gente sempre pensa e a gente sempre quer. Isso aí eu tenho certeza que teve”		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Na percepção dos entrevistados, a família participou do Projeto por meio das reuniões de pais da escola, com pouca frequência, e, ainda, mostraram-se interessadas com a implementação do PAA.

Para Castro e Regattieri (2009, p. 41), a escola precisa conhecer o perfil das famílias para aproximá-las de acordo com sua capacidade de participação na instituição:

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

Considerando o ponto de vista das autoras, percebe-se como elas trazem a evidente necessidade do diálogo entre a escola e a família. Demonstram que a parceria é de suma importância para o sucesso não só escolar, mas também intelectual e moral. Pensando nisso, agrega-se a essa compreensão que a escola precisa focar em estratégias para aproximar a família, a fim de modificar o que a realidade educacional tem nos mostrado como sendo tão burocrática, impedindo ao processo de crescimento e aprendizado dos alunos.

Quanto ao retorno dos alunos do PAA à sala regular, a coordenadora do Projeto, os gestores e os quatro professores das duas escolas que continuaram com o projeto mencionaram que os estudantes do PAA dos anos finais, em sua grande maioria, não retornaram para sala regular, prosseguiram nas turmas do Projeto Avança Aprendiz IV (8º e 9º ano). No caso da escola que ofereceu só uma turma de Avança Aprendiz III, os dois professores relataram que os estudantes retornaram para a sala de 8º ano regular, mas sem orientação da SEMED, como cita o P5, “[...] eles foram novamente pra sala regular e continuou a vida acadêmica dele. Não houve se quer acompanhamento.” (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020).



Nos raros casos de reenturmação dos alunos na sala regular, foi perguntado aos entrevistados se houve orientação por parte da SEMED à escola. A coordenadora do Projeto relata que a orientação à escola é avaliar o desempenho desses alunos no conselho de classe para prosseguirem no ensino regular. Ela enfatiza que o PAA foi implementado somente nos anos finais, embora sua abrangência seja para todos os estudantes com distorção idade/ano do Ensino Fundamental.

Nós conseguimos implementar o projeto Avança Aprendiz apenas nos anos finais, então das três escolas que te falei, nós tínhamos duas escolas, não, as três escolas, na verdade, implementaram o Avança Aprendiz III (6º e 7º ano) e em seguida os estudantes iam para o Avança Aprendiz IV (8º e 9º ano), então depois nós tínhamos esse estudante inserido no ensino médio que não é da competência do município. (COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

Nesse contexto, observa-se que o atendimento do PAA ficou limitado novamente aos estudantes com defasagem escolar dos anos finais, como era desenvolvido no Projeto de Regularização de Fluxo Escolar anterior.

Ao questionar os entrevistados sobre o tipo de suporte que a SEMED ofereceu às escolas que continuaram o PAA após a implementação, a coordenadora não soube responder porque não continuou no cargo após esse período. Na visão dos gestores há divergência. O gestor G2 afirma que foi “[...] só a questão do suporte técnico mesmo que as técnicas iam lá na escola pra ver como o projeto estava acontecendo o que o professor estava precisando. Material não, nem formação.” (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020). O gestor G1 afirma que “[...] a secretaria sempre dá suporte pra nós [...]. A SEMED deu formação [...]” (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020). Ele afirmou, ainda, que os professores fazem adequação do livro didático do ensino regular nas turmas do PAA.

Na percepção dos docentes, quando perguntado sobre esse suporte da SEMED às escolas, dois professores, da mesma escola, responderam que a instituição ofereceu o Projeto somente no primeiro ano de vigência, dois não responderam de forma clara a questão e dois professores relataram que houve algumas ações comum de apoio. O professor P1 relata:

Até 2018, além do acompanhamento, a gente teve o suporte da professora a tarde [Professora alfabetizadora do Programa Mais Educação]. Ano passado (2019) a gente tinha o acompanhamento do técnico do Setor de Correção de Fluxo Escolar e a gente participou do Projeto de Cordel que o aluno participou da feira do livro [...], material não, treinamento mais como ouvinte, porque pra treinamento só para professores do fundamental menor. (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em maio de 2020).

Diante dos relatos dos professores, percebe-se que não havia suporte suficiente da SEMED às escolas que continuaram com o Projeto Avança Aprendiz. O que houve foram ações pontuais diferentes do previsto na proposta do PAA:

A implantação do Projeto "Avança Aprendiz" – PAA, somente ganha sentido com o envolvimento integral ao trabalho pedagógico, sob a articulação de toda a equipe composta por técnicos da SAEF, gestores, coordenadores pedagógicos e professores que, numa ação conjunta, têm o propósito de coordenar as ações articuladas pela Superintendência da Área de Ensino Fundamental, através da Coordenação do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, para o processo de implementação das etapas planejadas e a sua efetivação. (SÃO LUÍS, 2015b, p. 16).

O texto descreve que a coordenação das ações do PAA deve acontecer de forma articulada entre as equipes da escola e a SEMED para que o processo de operacionalização seja possível de ser executado nas escolas que oferecem turmas do PAA. Todavia, sabe-se que tiveram muitas fragilidades no processo de implementação do Projeto nas escolas, como, por exemplo, a falta de formação continuada, material de didático e um acompanhamento sistemático.

Segundo Parente e Lück (2004), os programas de correção de fluxo escolar iniciam bem, mas com o tempo desgastam-se, pois às vezes não têm sustentação e acompanhamento sólidos. Somado a isso, tem-se as mudanças de diretrizes nas políticas que colaboram para interromper tais programas e a falta de avaliação do programa. No caso do PAA, este foi iniciado com dificuldades já mencionadas acima. As autoras acrescentam ainda que bom seria se fossem inseridos testes de avaliação diagnóstica e formativa da aprendizagem dos alunos na proposta desses programas a fim de identificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Na sequência será analisado o acompanhamento do projeto Avança Aprendiz nas escolas implementadas.

### **3.3.3 Acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz**

Nesse último eixo de entrevista será apresentado como funcionou o acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz nas escolas na percepção dos entrevistados. Para tal, será abordado sobre sua existência, periodicidade, quem executou, os registros, frequências e desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto.

Para Lück (2009, p.43), "[...] monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho

realizado.”. Desse modo, esses dois processos são indissociáveis e fundamentais na prática de implementação de projeto que contribuem para acompanhar e intervir na melhoria os resultados educacionais. A autora acrescenta, ainda, que a falta de conhecimento acerca desses dois elementos provoca atitudes de rejeição e impressões negativas aos educadores, como os “[...] os índices de reprovação e distorção idade/ano, presentes em nossas escolas são indicadores de uma prática inadequada de avaliação da aprendizagem escolar e de falta de monitoramento contínuo dos processos pedagógicos.” (LÜCK, 2009, p.44).

O primeiro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa refere-se ao acompanhamento do PAA pela SEMED nas escolas. Houve divergência nas falas dos respondentes sobre esse acompanhamento nas escolas. A coordenadora do Projeto, os dois gestores (G1, escola A e G2, escola B) e quatro professores (P1, P2 da escola A e P3 e P4, da escola B) disseram que houve o acompanhamento das ações do Projeto. Já dois professores (P5 e P6 da escola C) negaram essa existência. Segundo o professor P5:

O acompanhamento não era em cima do projeto, o acompanhamento era porque o professor realizava no dia a dia da escola, o seu planejamento mensal, bimestral, normal a coordenadora acompanhava a gente nessa turma, como acompanhava a gente nas outras turmas do ensino regular que a gente trabalhava. (PROFESSOR 5. Entrevista realizada em maio de 2020).

Como é possível observar no relato do entrevistado, não houve acompanhamento do PAA pela SEMED na escola C. O acompanhamento ficou somente a critério da escola que o desenvolvia junto com o ensino regular.

Em se tratando de quem executou o acompanhamento nas escolas, os entrevistados também responderam de forma discordante. A Coordenadora do Projeto, o gestor G1 e os professores P1, P2 e P3 afirmaram que o acompanhamento era feito pela própria Coordenadora do PAA. Segundo ela, “[...] houve acompanhamento do projeto quinzenal e mensal, era a periodicidade que eu ia até as escolas.” (COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista realizada em maio de 2020). O gestor G2 relatou que “[...] era o técnico de acompanhamento.”. Os professores P5 e P6 disseram que não houve nada específico da SEMED e sim o acompanhamento da coordenadora da escola junto com o ensino regular, como lembra. Já o P4 não lembra dessa ação na escola.

Conforme o documento base do PAA, o acompanhamento do Projeto deve ser executado por meio da equipe de Acompanhamento Técnico-Pedagógico da SEMED, articulada com a Coordenação do Projeto, bem como pelo coordenador pedagógico e gestor escolar de forma

sistemática (SÃO LUÍS, 2015b). Diante do observado nos relatos dos entrevistados, porém, essa ação foi realizada por esses sujeitos, sem deixar claro tal articulação.

Ao perguntar sobre a periodicidade do acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz nas escolas, a Coordenadora do Projeto e o gestor G1 mencionaram que ocorriam de forma quinzenal e mensal. O gestor G2 relata ser por semestre. Na percepção dos professores, essa pergunta teve várias respostas: o professor P1, da escola A, e o professor P3, da escola B, não lembram dessa periodicidade do planejamento; o professor P2, da escola A, e o professor P4, da escola B, não responderam de forma clara a pergunta; já o professor P5 mencionou que o planejamento era feito mensalmente de forma rotineira junto com o ensino regular, não havendo nada específico para as turmas de correção de fluxo escolar; e o professor P6 não soube dizer, pois não lembra dessa ação na escola.

Os relatos dos respondentes mostram que a prática de acompanhamento não tinha uma periodicidade efetiva, pois os mesmos tiveram dificuldade de lembrar ou responder de forma precisa o questionamento.

Nesse contexto, é importante destacar que o monitoramento precisa ser realizado de forma articulada nas diferentes instâncias: Coordenação do Projeto, equipe gestora da escola e do professor. Na primeira instância, observa-se, segundo os relatos, que o acompanhamento era feito pela Coordenadora do Projeto em duas escolas (escola A e B), exceto na terceira (escola C), que essa ação era conduzida pela coordenadora pedagógica juntamente com todo o ensino regular nas reuniões de planejamento. A segunda instância, o gestor e a coordenadora pedagógica utilizavam as reuniões de planejamento gerais da escola para acompanhar as ações do Projeto, e a terceira e última instância era executada pelos professores por meio dos seus diários de classe e observações cotidianas da aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos registros do acompanhamento do PAA, as respostas foram diversas. A Coordenadora do Projeto relata:

Eu não sei te dizer em relação ao registro físico. A gente fazia o registro e colocava no computador, passamos um período bem difícil em relação aos recursos, desde a impressão de documentos como ter um computador pra arquivar os documentos. Então, como técnica de acompanhamento eu usava o meu computador, não só eu, mas muitos técnicos usavam seus computadores e acabavam perdendo alguns documentos. Porém quando eu me ausentei do setor, deixei tudo dentro de uma pasta e também uns relatórios que a gente prestava à Assessoria Técnica Pedagógica que são os relatórios quadrimestrais. Então, eu penso que muitos desses registros, como número de estudantes por turma, número das escolas que participaram do projeto, a gente consegue encontrar nesses relatórios. Talvez tu tenha uma certa dificuldade

em ter esses registros bem organizados. (COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista realizada em abril de 2020).

Sobre esse olhar, enfatiza-se que houve muita dificuldade em encontrar registros para análise desta pesquisa, os relatórios quadrimestrais do qual a coordenadora cita são resumidos a quantitativo de escolas e alunos. Outro grande desafio revelado no processo de acompanhamento do Projeto foi o registro dessa ação na escola e no próprio setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED, haviam poucos registros que pudessem colaborar com a pesquisa.

Os registros do acompanhamento do PAA, segundo o gestor G2, limitaram-se “[...] só a frequência do técnico [...]” (GESTOR ESCOLAR 2. Entrevista realizada em maio de 2020), referindo-se ao técnico de acompanhamento da SEMED. O gestor G1 não respondeu à pergunta.

Na visão dos professores sobre os registros, os professores P3, P4, P5 e P6 não responderam o questionamento sobre esses registros, do que se pode inferir o desconhecimento dos mesmos. O professor P1 ressaltou: “na escola, eu não sei, essa parte aí só o gestor” (PROFESSOR 1. Entrevista realizada em maio de 2020). O professor P2 mencionou que os registros devem estar na escola e no setor de Correção de Fluxo Escolar.

Lück (2009, p. 51) destaca:

O registro, organização e sistematização dos dados são imprescindíveis para se poder comparar, articular e associar resultados obtidos por diferentes instrumentos. Sem essa comparação e associação é impossível construir uma visão abrangente dos dados e transformá-los em informações úteis para a compreensão da realidade educacional, os efeitos de suas práticas e a tomada de decisão para futuras intervenções. Os dados precisam ser coletados e registrados regularmente, de modo que se possa fazer qualquer análise significativa e desenvolver alguma compreensão a partir dos dados. (LÜCK, 2009, p.51).

No que se refere ao acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto, O gestor G2 não respondeu de forma clara sobre essa frequência, enquanto a questão relacionada ao desempenho da aprendizagem relata “A gestão senta com o professor e nós vamos ver os pontos positivos e negativos e daqueles pontos negativos a gente vai ver o a gente pode avançar.” (GESTOR 2. Entrevista realizada em maio de 2020). Já o G1 menciona que esse acompanhamento, geralmente era a “[...] Coordenadora do Projeto que fazia esse acompanhamento as vezes por mês, quinzena. É difícil vir a escola porque é longe, pelo transporte, mas ela vinha e fazia um trabalho muito bom.” (GESTOR ESCOLAR 1. Entrevista realizada em abril de 2020).

Na opinião dos professores, o acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto envolve as duas versões apresentadas pelos gestores, conforme Quadro 25.

Quadro 25 - Acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes

Entrevistado	Acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto
P1	A Coordenadora do projeto reunia com os professores, a gente conversava, ela verificava como estava o andamento da aprendizagem dos alunos, ela trabalhava com os alunos também, avaliava e na época dela que veio o professor pra tarde e ela também acompanhava, passava a apostila, o material pra trabalhar. Aas fichas de acompanhamento com o professor, mas a gestão tem o acesso, até porque como a gente não tem um coordenador em si, na escola, eu faço os trabalhos e vou pedindo um apoio da direção,
P2	A gente faz, tem nosso material. [...] Ainda não teve nada de matemática [fichas de acompanhamento] que eu fui convidado, da parte de cálculo para correção, não apareceu ainda, que eu saiba não.
P3	Normal, no diário mesmo e nas reuniões e cada professor tinha lá seus diários, acompanhamento de seus alunos e ele sabia como estava cada um.
P4	[...] Nós temos o sistema de controle, as cadernetas [...]
P5	Não houve acompanhamento [...]. Não disseram como o projeto estava estruturado porque estava sendo montado ainda [...]
P6	[...] eu, e só e só, as vezes com o suporte da coordenação pedagógica, [...]

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Foi observado nos relatos dos professores que o acompanhamento do projeto não ocorreu em um formato sistemático e específico nas três escolas. Nesse sentido, Lück (2009, p. 50) menciona que é importante considerar as etapas do monitoramento (foco no processo e meios de implementação) e a avaliação (foco nos resultados), que são as mesmas, com diferencial para o foco, a saber:

- i) coleta de dados;
- ii) registro e sistematização de dados;
- iii) análise e interpretação de dados;
- iv) descrição de resultados;
- v) compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar;
- vi) utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação. (LÜCK, 2009, p. 50).

Diante do exposto nas falas dos sujeitos da pesquisa e do questionamento da autora, observa-se que, no monitoramento do PAA, a etapa do registro e sistematização de dados ficou fragilizada, tendo em vista a definição do que é monitoramento:

O processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos. (LÜCK, 2009, p. 45).

O monitoramento requer, portanto, sistematização, descrição do seu processo e regularidade para que os objetivos propostos no projeto, plano ou programa sejam alcançados com qualidade.

Na seção seguinte, a descrição será sobre a conclusão da pesquisa, a partir dos dados coletados pelos entrevistados.

### 3.4 ANÁLISE CONCLUSIVA DA PESQUISA

A partir dos dados levantados por meio das entrevistas e do referencial teórico neste caso de gestão, é possível fazer uma análise acerca do processo de construção e implementação do projeto Avança Aprendiz em 2015 e 2016 na rede municipal de ensino de São Luís. Para tal, apresenta-se o quadro síntese com os pontos mais relevantes encontrados na pesquisa, de acordo com os eixos de análise propostos. O objetivo é promover a compreensão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados, a saber.

As discussões dos resultados da pesquisa apontam muitos desafios percorridos durante a implementação do PAA. Os aspectos fundamentais como formação continuada, material didático, monitoramento e avaliação da aprendizagem dos estudantes sofreram limitações durante a execução do Projeto. Constatou-se que houve um distanciamento entre a formulação do Projeto e sua implementação por parte daqueles que colocaram em prática o PAA, o que gerou insegurança e incertezas em sua aplicabilidade.

A capacitação dos professores que atuaram no projeto foi outro elemento dificultador na implementação dessa política, não houve formação específica para os profissionais envolvidos, equipe da coordenação do Projeto, gestor, coordenador pedagógico, professor e técnico de acompanhamento, como está previsto em dois momentos distintos (formação inicial e continuada) no documento orientador do PAA. A Coordenadora do Projeto promoveu discussões acerca do primeiro momento, mais especificamente da estrutura do PAA, embora dois professores da mesma escola tenham destacado que não houve essa discussão na instituição de ensino que lecionam. Além disso, não houve seleção prévia dos professores para atuarem no

projeto, pois inicialmente foram formadas, em média, duas turmas por escola, o que motivou os professores da escola que tinham disponibilidade a aceitarem a proposta de trabalho.

Outra fragilidade encontrada na pesquisa foi a ausência do material didático específico para os alunos das turmas do Projeto. Essa ferramenta dá subsídios para o professor embasar o conteúdo a ser ensinado e permite motivar o estudante a se apropriar de mais conhecimentos. Além destes, outros recursos didáticos devem ser agregados à proposta de ensino e aprendizagem. Na ausência deles, os professores fizeram adaptações com os livros didáticos do ensino regular e EJA, atividades complementares, além de utilizar uma sobra de material do projeto anterior que foi insuficiente para atender todos os estudantes das turmas de aceleração.

Uma inquietação apresentada pelos professores foi a dificuldade de selecionar os conteúdos para os estudantes, tendo em vista que as turmas do Avança Aprendiz abrangem dois anos escolares em um ano letivo. Desse modo, eles utilizaram experiências adquiridas no ensino regular e na EJA, selecionando aqueles conhecimentos que achavam relevantes para os alunos.

Ressalta-se a ausência de um monitoramento mais efetivo na implementação do Projeto, tanto por parte da escola quanto da SEMED, que pudesse subsidiar as escolas de forma contínua em todas as ações.

Foi observada também a falta de proximidade da família dos alunos do PAA nas escolas, com ações mais pontuais para os pais a fim de promover parcerias que fortaleçam o apoio e acompanhamento dos estudantes nas atividades escolares.

As reuniões de planejamento foram criticadas pelos professores, tendo em vista que estas não eram planejadas especificamente para aqueles que participavam do Projeto PAA, no sentido de colaborar com o redimensionamento da ação docente do professor do PAA: elas aconteciam sem nenhum diferencial do ensino regular. Assim, elas precisam ser fortalecidas com propósito de ajudar o professor a planejar de forma reflexiva com vistas a superar dificuldades e identificar possibilidades de melhoria na atuação de sala de aula das turmas de aceleração.

Quanto ao retorno dos alunos do PAA para a sala regular, não é citado na proposta do projeto se essa ação era feita por meio do Conselho de Classe da escola ou se era feita por qualquer outro instrumento de avaliação que fosse utilizado pela escola para validar a situação final do aluno rumo ao seu ingresso no ano escola seguinte. Ainda que o número de alunos seja pequeno em relação ao retorno às turmas do ensino regular, é preciso estar descrito como deve ser feito esse retorno.

Após o período de implementação, duas escolas continuaram o projeto sem as condições necessárias levantadas nesta pesquisa para tal continuidade. Um único recurso disponível eram



as poucas visitas de um técnico do setor de Correção de Fluxo Escolar e Técnico de Acompanhamento Pedagógico da SEMED. A autonomia dada às escolas para continuar com o PAA, conforme sinalizado no documento oficial do projeto, não significa realizar as ações sozinha sem a garantia de apoio político, financeiro e pedagógico do órgão responsável.

Destaca-se ainda que a implementação efetiva do Projeto requer discussão acerca dos conhecimentos teóricos e práticos do processo ensino e aprendizagem, como a seleção dos conteúdos, material didático específico que promova o desenvolvimento de habilidades previstas dos alunos, uma proposta de formação continuada que dê suporte à práxis docente, bem como uma proposta de monitoramento e avaliação que possibilite acompanhar o desempenho escolar por meio de dados e informações, como foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Assim, apresenta-se o quadro síntese com os pontos mais relevantes encontrados na pesquisa, de acordo com os eixos de análise propostos, identificado como Quadro 26.

Quadro 26 - Dados encontrados na pesquisa

<b>Eixo de análise</b>	<b>Dados encontrados</b>
Política de Correção de Fluxo Escolar	Desconhecimento da política de correção de fluxo escolar por alguns docentes e gestor, o que possibilitou uma percepção confusa na definição desta com a proposta da EJA. Ausência da participação dos professores, gestores escolares e comunidade na formulação da política de correção de fluxo escolar. Falta de informação e orientação do PAA durante a implementação em uma das escolas piloto. Resistência de alguns professores, no início da implementação do Projeto.
Implementação do Projeto Avança Aprendiz	Ausência de momentos de integração entre as escolas que ofertaram o PAA. Projeto não foi ofertado a todas as escolas por falta de investimento financeiro. Os sujeitos envolvidos não foram formados para atuarem no PAA. Não houve critérios de seleção dos professores para atuarem no PAA. Não foi oferecido material didático específico no PAA. Dificuldade dos docentes ao selecionarem os conteúdos para os estudantes de acordo com as turmas do projeto. Poucas reuniões de planejamento coletivo formal e sistematizada com os professores do Projeto. Pouca participação da família nas reuniões inicial e final de período. Falta de acompanhamento da SEMED aos estudantes que retornam as classes do ensino regular. Falta de suporte suficiente do setor de Correção de Fluxo Escolar às escolas que continuaram o Projeto.
Acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz	17 Ausência de registro do acompanhamento do Projeto. 18 Acompanhamento do Projeto sem regularidade pela SEMED.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas.

Quando comparada a análise do Projeto Avança Aprendiz (SL) com os Projetos Avançar (AM) e Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG), observa-se que, na aplicabilidade dessas políticas de correção de fluxo escolar nessas redes de ensino, encontram-se pontos semelhantes e divergentes em seus processos de implementação. Os três projetos desenvolvidos apresentam em seus objetivos a possibilidade de inclusão do aluno por meio da regularização do fluxo escolar, com o foco no indivíduo, uma vez que ressaltam a necessidade de fortalecimento da autoestima do aluno. Além disso reconhecem que para o êxito dos projetos é necessário o investimento em material didático específico para subsidiar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, bem como a formação continuada dos profissionais que neles atuam. Destacam também a relevância do acompanhamento das ações por meio de seus órgãos representativos em suas secretarias, a fim de possibilitar a retroalimentação de suas ações. Por outro lado, na prática, muitos desafios foram enfrentados, dificultando assim a efetivação parcial ou total de tais pressupostos.

Há um reconhecimento de que os projetos não atingiram todos os alunos que seriam potencialmente público-alvo das políticas, permanecendo, assim, uma quantidade de alunos na situação de exclusão social. Observa-se que tanto no Projeto Avança Aprendiz (SL) quanto no Projeto Avançar (AM) e Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG) não houve participação dos principais sujeitos implementadores das políticas nos momentos de sua construção, principalmente daqueles que estão na escola e/ou nos setores responsáveis pelo fluxo escolar nas secretarias de educação. Esta ausência dificulta a implementação na prática, pois os sujeitos interpretam de acordo com o que pensam e acreditam. Quando essa participação na construção da política se efetiva, todos podem se sentir corresponsáveis por todo o processo, tendo em vista que suas concepções, interesses, valores e experiências foram considerados.

Outro ponto semelhante nos três projetos foi a formação não sistemática dos profissionais que atuaram neles. No Projeto Avançar e no Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala as formações não aconteceram de acordo com o proposto no documento norteador, desse modo, não foram suficientes para subsidiar a prática docente. No Projeto Avança Aprendiz só houve formação inicial sobre o desenho do projeto, o que dificultou sua implementação. Vale ressaltar que nos projetos PA e PAA os professores participaram de formações oferecidas ao ensino regular, o que não atende as especificidades dos projetos. Além disso, observou-se que havia professores que ministravam aulas tanto nos projetos de correção de fluxo escolar quanto no ensino regular das redes de ensino, o que pode causar um problema na hora de reunir os professores para ações específicas dos projetos, como as formações.

O acompanhamento dos três projetos ocorreu de forma não sistemática. Sua efetividade foi comprometida com diferentes desafios enfrentados. No Projeto Avançar foi verificado que as visitas do supervisor pedagógico nas escolas não ocorreram com a regularidade necessária devido a outras demandas na secretaria e pela falta de procedimentos específicos para essa ação. No Projeto Elevação da escolaridade – Metodologia Telessala a escassez de recursos financeiros mudou a metodologia do trabalho de presencial para um monitoramento a distância, além das constantes mudanças dos profissionais que acompanhavam as escolas e do excesso de demandas desses profissionais nos setores que atuavam. No Projeto Avança Aprendiz, o acompanhamento não ocorreu em um formato sistemático e específico nas três escolas, uma vez que foi realizado apenas pela coordenadora do projeto, que também tinha outras atribuições no setor que atuava, para além do acompanhamento do projeto. .

O atraso, escassez e/ou ausência do material didático específico foi outro ponto comum entre os projetos. No projeto Avança Aprendiz não foi produzido material didático específico para as turmas de correção de fluxo escolar. Nos outros dois projetos houve o material, porém em alguns momentos ele não chegou antes do início da implementação ou ainda não foi o suficiente para atender todos os alunos das turmas dos projetos.

Quanto aos Sistemas de gestão de dados, o SIMAVE (MG) e SIGEAM (AM) não foram adaptados para oferecer informações necessárias às escolas sobre os projetos. No caso de São Luís, o SISLAME foi implantado em 2018, dois anos após a implementação do PAA. Portanto, no momento da implementação do PAA, não se tinha um sistema de gestão de dados na rede municipal de São Luís. Em 2020, ele traz algumas informações das escolas que continuaram com turmas de correção de fluxo escolar, neste caso, duas escolas. Esse sistema necessita ser adaptado para que informações necessárias sobre as turmas do PAA sejam facilmente localizadas a fim de possibilitar o gerenciamento dos dados.

Por fim, durante a análise dos projetos, ficou evidente que não houve critérios específicos para selecionar os professores no PA e PAA, embora haja critérios mencionados nos documentos base. No Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG) foi considerada a unicência, representada pelo pedagogo, enquanto no PA e PAA o que prevaleceu foi a disponibilidade do professor para ampliar a carga horária.

Assim, observa-se que esses elementos difíceis presentes na implementação do projeto PAA também se fizeram presentes nos outros projetos analisados nos estados de Amazonas e Minas Gerais, relatados assim, também, por outros pesquisadores.

No que se refere aos pontos divergentes, apresenta-se a organização curricular dos projetos com estruturas diferenciadas por meio de módulos distribuídos em eixos temáticos no

Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG) e por estrutura curricular proposta no Ensino Fundamental regular nos projetos PA e PAA.

Um segundo ponto incomum é o registro da avaliação dos alunos por meio de conceitos no PA e registro por meio de notas no PAA e Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (MG). Há também grande dificuldade de realização de reuniões de avaliação prevista na proposta do projeto PA.

O terceiro e último ponto distinto configura-se pela forma como o aluno tem acesso ao conteúdo. NA metodologia telessala do Projeto Elevação da Escolaridade MG), o acesso ao conteúdo é por meio de vídeos na telessala, enquanto nos PA (Amazonas) e PAA (São Luís) o professor ministra as aulas.

É preciso reconhecer também a necessidade de uma articulação mais efetiva da equipe gestora para que haja uma integração entre o núcleo gestor e professores, de modo que engajados possam enfrentar as dificuldades escolares e agir sobre as mesmas com vista a tomada de decisões.

Os problemas identificados não desmerecem os projetos de correção de fluxo escolar analisados que, nos esforços de ações, possibilitaram aos alunos um avanço em suas aprendizagens. A discussão gira em torno das condições necessárias a serem oferecidas na implementação desses projetos, preferencialmente de forma preventiva para todos os alunos em situação de distorção idade/ano.

As dificuldades observadas durante a pesquisa por meio das leituras das dissertações e alguns documentos que regem os programas e projetos de correção de fluxo analisados, levaram à interpretação de que a política de correção de fluxo escolar desenhada no Brasil, independente do Estado que a desenvolve, ainda apresenta sérios problemas em sua implementação. Tanto os Estados do Amazonas e o município de São Luís, com limitações de recursos financeiros e questões territoriais, como o estado de Minas, que apresenta teoricamente vantagens sobre esses aspectos, apresentaram fragilidades parecidas quanto à formação dos sujeitos envolvidos, como acesso ao material didático específico dos programas, recursos financeiros e pessoal para um acompanhamento mais sistemático dessa política educacional.

Diante do exposto, conclui-se que o projeto Avança Aprendiz precisa passar pelo processo de revisão documental e de implementação, enquanto política educacional, de modo que atenda as dimensões operacionais e pedagógicas necessárias para que possa alcançar objetivos propostos. As evidências apontam para a institucionalização do PAA tanto na escola como na Rede, pois a cada ano muitos estudantes vêm apresentando distorção idade/ano na rede. Concomitante à execução do Avança Aprendiz, a SEMED precisa garantir outras políticas

educacionais e sociais, principalmente de alfabetização para evitar que novos estudantes adentrem aos números de alunos com defasagem.

De acordo com os dados encontrados na pesquisa, é necessária a elaboração de um plano de ação no qual possam ser pensadas estratégias para a melhoria da política do Projeto Avança Aprendiz. Tal plano será descrito no capítulo 4.

## **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

Neste capítulo, o objetivo é apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido pelos sujeitos das SEMED e da escola envolvidos na operacionalização, implementação e acompanhamento do projeto Avança Aprendiz, cujo propósito é melhorar essa política pública, contribuindo assim com a redução dos índices de distorção idade-série no ensino público municipal de São Luís. O conjunto de propostas foi desenhado a partir das fragilidades do PAA identificadas na análise e interpretação de dados da pesquisa de campo, descritas no capítulo 3.

...

### **4.1 AÇÕES PROPOSTAS PARA MELHORIA NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO AVANÇA APRENDIZ**

De acordo com o Censo de 2019, divulgado pelo INEP, a rede municipal pública de ensino de São Luís tem 66.993 alunos matriculados no Ensino Fundamental e apresenta como taxa total de distorção idade/ano 22,9%, o que corresponde a 15.357 alunos em defasagem escolar. Nos anos iniciais, dos 40.398 alunos matriculados, 7.352 (18,2%) são alunos com 2 anos ou mais de atraso escolar. Nos anos finais, dos 26.595 alunos matriculados, 8.005 (30,1%) estão com distorção idade/ano.

O público alvo do projeto destina-se aos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, inclusive os alunos não alfabetizados quando for possível formar turmas. Vislumbra-se que o domínio das habilidades leitora e escritora na perspectiva da alfabetização seria uma das condições para os alunos participarem do projeto. Os alunos com distorção idade/ano não alfabetizados precisam desenvolver as habilidades referentes à alfabetização antes de entrar no PAA. A rede dispõe de um Núcleo de alfabetização para atender esses alunos. Desse modo, o projeto atenderia o público alvo de alunos de 11 a 17 anos com turmas de 4º e 5º ano, 6º e 7º ano, e 8º e 9º ano, tendo em vista que existe um grande número de alunos com distorção idade-ano nos anos iniciais e finais.

Com base nos dados citados e na pesquisa realizada, reafirma-se a necessidade da implantação de uma política de correção de fluxo escolar para atender aos estudantes com distorção idade-ano, neste caso, o Projeto Avança Aprendiz que a rede já possui. Diante do exposto, este estudo propõe ações de melhoria na implantação do PAA nas escolas da rede.

A elaboração das ações propostas teve como subsídios as propostas pedagógicas dos projetos, referenciais teóricos, análise das experiências de correção de fluxo, Projeto Avançar

(AM) e Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, e os resultados e as análises da pesquisa realizada a partir da visão dos sujeitos que atuaram no Projeto Avança Aprendiz. Desse modo, foram destacadas seis ações a serem consideradas durante a execução do projeto nas escolas, sendo elas:

1. Elaboração de um plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz;
2. Seleção dos Professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz;
3. Formação dos profissionais da SEMED e comunidade escolar sobre o Projeto Avança Aprendiz;
4. Aquisição de material didático específico aos professores e alunos;
5. Monitoramento: Acompanhamento das ações e alimentação e gerenciamento de dados no Sislame;
6. Rede de experiências das escolas do Projeto Avança Aprendiz.

As ações serão apresentadas por meio da ferramenta 5W2H, que é utilizada para compreender um problema a partir de sete perguntas: What (o que será feito?); Why (por que será feito?); Where (onde será feito?); When (quando?); Who (por quem será feito?); How (como será feito?); e How much (quanto vai custar?). Desse modo, o problema pode ser visualizado com clareza e objetividade com vistas à tomada de decisão por aqueles que estão envolvidos no processo.

Diante do exposto, nessa seção serão apresentadas as ações a fim de contribuir na solução dos problemas identificados nesta pesquisa, de forma a orientar a condução da política de correção de fluxo escolar.

No intuito de apresentar um panorama das ações, elas estão melhor sintetizadas no Quadro 27.

Quadro 27 - Proposta de ações para melhor implementação do Projeto Avança Aprendiz

(continua)

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Período</b>	<b>Responsável pela ação</b>	<b>Resultados esperados</b>
Elaboração de um Plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz com participação dos diferentes segmentos da SEMED, gestores, coordenadores e professores.	Reelaborar o projeto Avança Aprendiz com participação dos profissionais que atuarão sobre a política.	Primeiro semestre de 2021	Técnicos da SEMED: Currículo, Correção de Fluxo Escolar, Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), Núcleo de Alfabetização (NALF), Equipe do Centro de formação o Educador. Equipe de Formação de Coordenadores pedagógicos, Técnicos de Acompanhamento Pedagógico; gestores escolares, coordenadores pedagógicos da escola e professores.	Revisão e atualização da política de correção de fluxo escolar por meio da reformulação do PAA com participação de diferentes sujeitos atuantes.
Seleção dos professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz	Selecionar professores com perfil do projeto para atuar nas turmas de correção de fluxo escolar.	Antes do início do Projeto	Superintendência de administração Comissão com setor jurídico, correção de fluxo escolar,	Seleção dos professores para atuarem no PAA de acordo com a sua proposta pedagógica.
Formação dos profissionais da SEMED e equipes escolares que atuarão no PAA	Formar equipe de coordenação do projeto, técnico de acompanhamento, gestores, coordenadores pedagógicos e professores para subsidiar a práxis.	Antes do início da implementação do projeto	Equipe técnica do setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED.	Subsidiar a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no projeto.
Elaboração de material didático específico aos professores e alunos	Produzir material específico para professores e alunos do Projeto Avança Aprendiz .	Antes do início da implementação do projeto.	Equipes técnicas da SEMED, gestores escolares e professores.	Dar suporte pedagógico aos professores e alunos no processo ensino e aprendizagem.



Quadro 27 – Proposta de ações para melhor implementação do Projeto Avança Aprendiz

(conclusão)

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Período</b>	<b>Responsável pela ação</b>	<b>Resultados esperados</b>
Monitoramento: acompanhamento das ações e alimentação e gerenciamento de dados no SISLAME.	Acompanhar e monitorar as ações do projeto de forma sistemática;  Adaptar o Sislame para alimentação e gerenciamento de dados do projeto.	Semanalmente  Ano de 2021	Técnico de acompanhamento; Equipe de coordenação do projeto; Coordenadores pedagógico da escola; Gestores escolares;  Setor de Estatística; Setor de Correção de Fluxo escolar.	Monitorar as ações do projeto para retroalimentá-las;  Promover o gerenciamento dos dados do projeto Avança Aprendiz de forma rápida e eficiente..
Rede experiências das escolas do Projeto Avança Aprendiz	Promover socialização de experiência do projeto entre as escolas.	Bimestralmente	SEMED/ Escolas	Interação entre as escolas e SEMED.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, serão apresentados os procedimentos detalhados de cada ação.

#### **4.1.1 Elaboração de plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz**

Tendo em vista que o Setor de Correção de Fluxo Escolar da SEMED é responsável pelas ações referentes à política de correção de fluxo escolar da rede, algumas estratégias precisam ser articuladas por ele a fim de possibilitar a reformulação do projeto Avança Aprendiz.

Como estratégia inicial sugere-se a apresentação desta pesquisa para o setor de Correção de Fluxo Escolar para que a equipe tome conhecimento das fragilidades e das experiências do PAA e com projetos de correção de fluxo escolar nos estados analisados nesta pesquisa.

Como foi percebido na pesquisa, a elaboração do Projeto Avança Aprendiz não contou com a participação dos diferentes profissionais que atuaram sobre ele. A participação de todos aqueles que interpretam e colocam em prática essa política educacional se faz necessária em todo o seu processo de formulação e não somente no contexto da prática. Para tal, diferentes representantes dos setores da SEMED afins à proposta do projeto, gestores, coordenadores pedagógicos e professores podem compor essa equipe. A atual proposta do PAA foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2015, logo as orientações pedagógicas contidas na proposta necessitam de atualizações.

Desse modo, sugere-se que seja criada uma Comissão de reformulação da proposta do projeto Avança Aprendiz com diferentes representações da SEMED e das escolas para elaborar um plano de reformulação da proposta pedagógica do PAA. Vale ressaltar que a continuidade desse projeto e sua expansão em todas as escolas é de suma importância para reduzir a taxa de distorção idade/ano tão expressiva na rede municipal de ensino com vista ao atendimento da meta 2, estratégia 23 do plano municipal de educação de São Luís.

Essa Comissão para reformulação da proposta do Projeto Avança Aprendiz será criada por meio de uma portaria, na qual precisa estar expresso como seria sua constituição, as atribuições da comissão, seus participantes, frequência de reuniões, entre outros pontos. A composição dessa Comissão pode ter representantes de diferentes setores da SEMED e das escolas, entre eles tem-se: Técnicos do Currículo, Correção de Fluxo Escolar, Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), Núcleo de Alfabetização (NALF), Equipe do Centro de formação o Educador, Equipe de Formação de Coordenadores pedagógicos, Técnicos de Acompanhamento Pedagógico, gestores escolares, coordenadores pedagógicos da escola e professores de diferentes áreas de conhecimento, sendo que alguns desses professores podem

ser os que fazem parte da equipe de currículo e do Centro de formação da rede. Os outros professores podem participar das reuniões nos dias de planejamento ou podem ter sua carga horária reduzida em sala de aula para participar do trabalho de reelaboração. Se necessário, pode-se aproveitar a mesma equipe que fez a revisão da proposta curricular da rede. Haverá subgrupos chamados de Grupos de Análise (GA), que devem ser organizados a fim de dividir as atividades de reformulação do projeto. Os encontros dos GA's serão coordenados por duplas formadas por um técnico do setor de correção de fluxo escolar e um professor. Cabe à equipe do Setor de Correção de Fluxo escolar coordenar os GA's com orientações necessárias para execução dos trabalhos. As reuniões podem ser realizadas de forma quinzenal para que em uma semana todos se encontrem para discussões e orientações, e na outra sigam produzindo de acordo as orientações recebidas conforme suas atribuições na comissão de reformulação do projeto.

A sugestão para as atribuições da comissão de reformulação do projeto Avança Aprendiz está relacionada a ações macro, tais como: reformulação da proposta pedagógica do Projeto Avança Aprendiz, elaboração do plano de formação, bem como do plano de elaboração do material didático específico para o professor e aluno das turmas do projeto de correção de fluxo escolar.

Além dessas ações, é necessário que se faça dois tipos de levantamento: levantamento de dados do público-alvo do projeto alunos do 1º ao 9º ano com atraso escolar de no mínimo dois anos e que estejam ingressos no Ensino Fundamental. das demandas da rede para sua implementação e levantamento de recursos financeiros para subsidiar a política. A partir desses dados será possível desenhar as ações de implementação do PAA de forma real e eficaz. Vale ressaltar a importância de ser definida uma estratégia para atender os como os alunos não alfabetizados com distorção idade ano serão atendidos no projeto.

O Quadro 28 apresenta o plano de ação da elaboração de plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz com participação dos diferentes segmentos da SEMED, gestores, coordenadores e professores.

Quadro 28 - Elaboração de plano de reformulação do Projeto Avança Aprendiz

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
O que será feito?	Encontros com representantes dos setores da SEMED: equipe de currículo, NALF, NAE, equipe do setor de correção de fluxo escolar, formadores de coordenadores pedagógicos, equipe do Centro de Formação do Educador, equipe de técnicos de acompanhamento e representantes das escolas: gestores escolares, coordenadores escolares e professores.
Por que será feito?	Pela necessidade de reformular a Proposta Pedagógica Curricular do PAA, atualizando os pontos necessários e inserindo outros que não constam na proposta.
Onde será feito?	Centro de Formação do Educador da SEMED.
Quando será feito?	Primeiro semestre de 2021.
Por quem será feito?	Representantes das equipes de currículo, NALF, NAE, equipe do setor de correção de fluxo escolar, formadores de coordenadores pedagógicos, equipe do Centro de Formação do Educador, Equipe de técnicos de acompanhamento, gestores escolares, coordenadores escolares e professores.
Como será feito?	<p>O encontro deve iniciar com a sensibilização das equipes pela coordenação da Comissão quanto a importância do projeto de regularização de fluxo escolar, Avança Aprendiz para a rede e em seguida com a apresentação do Projeto para as equipes da SEMED.</p> <p>Será abordado a estrutura do Projeto PAA, afim de discutir todos os eixos contido na proposta, dando ênfase a alguns pontos como: formação continuada e a importância de um plano formativo, perfil e seleção dos professores que atuarão no projeto, acompanhamento das ações e material didático.</p> <p>Após as discussões será apresentado uma proposta de plano de elaboração para reformulação do PAA com cronograma de encontros e de ações previstas para reformulação/atualização do PAA e a divisão dos grupos de análise (GA). Serão formados três grupos que analisarão todo o documento por vez. Cada GA terá professores de diferentes áreas de conhecimento, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e representante de cada setor acima mencionado. Os encontros dos GA's serão coordenados por duplas formadas por um pedagogo e um especialista.</p> <p>Essa Comissão pode ser reorganizada para a elaboração do plano de formação e do plano de elaboração do material didático.</p> <p>A equipe do setor de correção de fluxo escolar será responsável por coletar e compilar todos os dados dos grupos de forma a estruturar a reformulação da proposta.</p>
Quanto custará?	A previsão de custo será com cópias de documentos e um profissional orientador e revisor do documento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os encontros deverão acontecer nos turnos matutino e vespertino com duração de 4 horas, dessa forma os professores, coordenadores pedagógicos e gestores que trabalham em turnos diferentes podem ser atendidos. O formato das reuniões dos dois turnos deve manter o mesmo padrão a fim de alinhar as discussões. Após sensibilização e apresentação do projeto para a equipe, será apresentado um cronograma de atividades, a ser concluído pela equipe, para o estudo e reformulação da proposta. Nessa etapa, haverá ênfase para a reformulação e acréscimo ao cronograma de ações do projeto com destaque para os temas de formação

continuada em serviço, perfil e seleção dos professores que atuarão no projeto, acompanhamento das ações e material didático.

Durante os estudos e reformulação do projeto, todos os cinco grupos de análise terão a oportunidade de analisar todos os eixos do projeto a fim de que todos possam contribuir com a reformulação de toda a proposta do PAA.

No encontro cujo intuito é elaborar um plano de ação para reformulação da proposta Pedagógica Curricular do PAA, os participantes receberão um informativo com as orientações gerais do plano de reformulação, contendo cronograma com datas e horários dos encontros para os momentos de discussão, divisão dos grupos de análises, sugestões de subsídios teóricos, bem como a proposta do PAA impressa. Os textos de fundamentação teórica servirão de suporte aos participantes no momento de leitura e aprofundamento durante a reformulação da proposta pedagógica do Projeto Avança Aprendiz. A proposta do PA impressa é o documento de referência de regularização de fluxo escolar da rede, logo é ponto de partida das discussões e análises para o processo de reformulação com vista à melhoria e a contribuir com a aprendizagem dos alunos com distorção idade/ano. Assim, o custo desta ação deve ser inserido no plano anual de gasto da secretaria municipal de educação.

Destarte, acredita-se que a Proposta Pedagógica do projeto Avança Aprendiz possa ser reformulada, atendendo as lacunas de orientações para os sujeitos envolvidos, os anseios das escolas que precisam trabalhar o PAA e as necessidades dos alunos com atraso escolar.

A seção seguinte tratará sobre a seleção dos professores para atuarem nas turmas do projeto Avança Aprendiz.

#### **4.1.2 Seleção dos Professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz**

Na proposta do PAA, cabe à gestão escolar selecionar os professores para as turmas de correção de fluxo escolar com base no perfil pré-estabelecido no documento base. No entanto, foi observado durante a entrevista que o critério utilizado estava diretamente relacionado com a disponibilidade do professor em ampliar sua jornada de trabalho para, além de atender os alunos das turmas do ensino regular, também atender os alunos das turmas do projeto, geralmente professores que já tinham experiência na EJA.

Um dos critérios de seleção dos professores proposto no documento base do projeto é a manifestação de interesse por parte dos professores em trabalhar no projeto.

No percurso da atuação docente no projeto, alguns professores foram se sentindo desmotivados por motivos como falta de uma seleção mais criteriosa do professor, material

didático e carência de formação de professores que dessem subsídios à prática pedagógica docente para desenvolver suas atividades a partir da metodologia do projeto e, com isso, estimular maior participação dos estudantes em sala de aula, pois eles tendem a abandonar se o ensino não for diferenciado. Nesse sentido, torna-se necessário reavaliar os critérios de seleção dos professores para atuar nas turmas do PAA.

Assim, sugere-se um seletivo por meio de um edital elaborado por uma comissão da SEMED com representantes de vários atores envolvidos para selecionar os professores que atuarão nas turmas do Projeto Avança Aprendiz, considerando os elementos previstos na proposta pedagógica do projeto. O Quadro 29, a seguir, sintetiza os procedimentos dessa ação.

Quadro 29 - Seleção dos Professores para atuarem nas turmas do Projeto Avança Aprendiz

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
O que será feito?	Elaboração de edital para o seletivo de professores que atuarão no PAA; Divulgação da Seleção de Professores para o Projeto Avança Aprendiz na rede municipal de São Luís; Reunião para apresentação da proposta pedagógica curricular do PAA.
Por que será feito?	Para selecionar professores com perfil para trabalhar nas turmas do Projeto Avançar, conforme preconiza Proposta Pedagógica.
Onde será feito?	SEMED.
Quando será feito?	Antes do início da implementação do PAA.
Por quem será feito?	Comissão da SEMED com diferentes representantes de setores como Recursos Humanos, Superintendência de administração, setor de Correção de fluxo escolar, Setor jurídico.
Como será feito	Elaboração do documento pela comissão da SEMED; Divulgação do seletivo no site da prefeitura; Divulgação do resultado do seletivo; Contratação dos professores selecionados; Reunião com os professores selecionados com a coordenadora do projeto.
Quanto custará?	Como base, tem-se a estimativa do valor do último seletivo, “Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para a área de educação na rede pública do município de São Luís/Ma”, em 2016, cuja remuneração de um professor contratado para atuar no Ensino Fundamental era de 2.117,75 para uma jornada de trabalho de 20 horas semanais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após o processo seletivo, os professores devem receber formação inicial e continuada para desenvolver suas atividades a partir da proposta do PAA.

Na seção seguinte será abordado o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão no PAA.

### **4.1.3 Formação dos profissionais da SEMED e escola que atuarão no Projeto Avança Aprendiz**

De acordo com os dados levantados na pesquisa, não houve formação específica para subsidiar a atuação dos profissionais envolvidos no projeto. Tal constatação ficou clara na fala de todos os entrevistados. O que houve foi momentos iniciais de informações sobre estrutura e organização do Projeto Avança Aprendiz que, ainda assim, não contemplou, em sua totalidade, todas as escolas onde o projeto foi implementado. A ausência da formação dos sujeitos que atuam na prática desta política de correção de fluxo escolar representa uma problemática no desenvolvimento e sucesso do projeto, pois os profissionais, principalmente os professores, não se sentem preparados para atender as especificidades dos alunos com distorção idade/ano.

Reafirma-se que essa lacuna da formação dos professores, em especial, permite a utilização de metodologias de ensino semelhantes ao ensino regular, o que descaracteriza o propósito de um projeto de correção de fluxo escolar. A metodologia de ensino é o diferencial nesse tipo de projeto para atender as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Tendo em vista melhorar os resultados do projeto na escola por meio da formação dos profissionais que atuam na prática, sugere-se a formação dos profissionais da SEMED e da escola que atuarão no Projeto Avança Aprendiz, de modo que se proporcione sustentação teórica e prática à toda comunidade escolar, a fim de que juntos possam trabalhar de forma engajada e colaborativa, com objetivo de atender as necessidades dos alunos com defasagem escolar.

Todos os profissionais da escola, não somente os exclusivos do projeto, os técnicos de acompanhamento e equipe de coordenação do projeto, bem como as famílias, precisam conhecer a proposta pedagógica do Projeto Avança Aprendiz e, com isso, participar ativamente do desenvolvimento do projeto. Na ausência de algum profissional da escola, outro poderá apoiar a partir desses conhecimentos mínimos necessários.

É necessário organizar um plano de formação das equipes que atuaram no PAA com uma equipe formada por gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED, equipe de coordenação do projeto. Desse modo, diferentes representantes das equipes da SEMED participarão na elaboração do plano a fim de atender as especificidades de cada grupo para atender as necessidades educacionais dos estudantes com distorção idade-ano do projeto.

A seguir, demonstra-se os planos de ação da formação dos profissionais envolvidos. O Quadro 30 representa o plano de ação das equipes de gerenciamento e dos professores que atuarão no PAA.

Quadro 30 - Plano de ação da formação de gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED e professores

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
O que será feito?	Formação dos gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED e professores sobre questões epistemológicas sobre política de correção de fluxo escolar, orientações metodológicas, o uso do livro didático do Projeto Avançar, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.
Por que será feito?	Necessidade de formar os gestores coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED para apoiarem os professores no desenvolvimento do PAA e professores para atuarem nas turmas de correção de fluxo escolar.
Onde será feito?	Centro de Formação do Educador da SEMED.
Quando será feito?	Início do ano letivo com durante de 16h e uma formação de 08h por bimestre.
Por quem será feito?	Equipe de coordenação do projeto; Equipe de formadores do Centro de Formação do Educador (CEF); Equipe de Formação de Coordenadores pedagógicos; Diretoras de Núcleo (DN).
Como será feito	Haverá reuniões das equipes envolvidas para elaboração do plano de ação de formação de gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos de acompanhamento da SEMED e professores; Assessor orientador e revisor do plano de formação; As formações serão realizadas no início do ano letivo como 16h, a formação inicial e contínua de 08h a cada bimestre com temas pertinentes ao projeto selecionados pela equipe de reelaboração do PAA.
Quanto custará?	A previsão de custo será com cópias de documentos e um profissional orientador e revisor da proposta do plano de formação, mesmo da reelaboração do PAA.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O plano de ação da formação de gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos de acompanhamento da SEMED e professores será organizado em duas etapas: etapa inicial, conhecendo a proposta do Projeto Avança Aprendiz e seus documentos norteadores, e etapa intermediária, durante todo o processo de implementação do projeto para orientar, acompanhar e avaliar as ações dos sujeitos atuantes no projeto, de acordo com a proposta prevista do documento base. Nessa última etapa, serão abordados os temas formativos que subsidiarão a ação dos gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos de acompanhamento e professores para conduzir as ações do projeto com vista à aprendizagem dos alunos de forma equitativa e qualitativa. O objetivo é formar as equipes juntas a fim de alinhar as discussões e ações do Projeto.



É necessário que se estabeleça no plano de ação de formação as ações, objetivos e métodos, e cronograma, além de delegar tarefas aos responsáveis pela execução do plano. E ainda, elaborar um calendário das formações, definindo a carga horária máxima para cada formação em 4 horas por encontro, para que todos possam participar no seu turno de trabalho.

O plano de formação de professores para atuar no Projeto Avança Aprendiz, por sua vez, também se constitui uma ferramenta indispensável nesse processo, haja vista que a formação continuada tem por finalidade promover a integração docente com a teoria e a prática, buscando traçar metas e novas estratégias de ensino. Nesse sentido, a metodologia a ser trabalhada nas salas de correção de fluxo escolar necessitam ser diferenciadas, obedecendo à especificidade de cada aluno, a fim de incluir todos os alunos do projeto em uma aprendizagem significativa. Além das questões didáticas e metodológicas, vale ressaltar a necessidade das discussões relacionadas às questões epistemológicas que subsidiam teoricamente a ação docente nesse formato de ensino para corrigir o fluxo escolar com atraso na aprendizagem. O Quadro 30 sintetiza a proposta de formação continuada.

Na seção seguinte será abordado o processo de elaboração do material didático específico aos professores e alunos.

#### **4.1.4 Elaboração de material didático específico para os professores e os alunos do PAA**

Durante a pesquisa sobre a implementação do Projeto Avança Aprendiz, evidenciou-se que não foi oferecido material didático específico às turmas de correção de fluxo escolar. Diante disso, várias foram as estratégias encontradas para amenizar a lacuna, como mencionado anteriormente: caderno de atividades que sobrou do antigo Projeto de Correção de Fluxo Escolar; o livro da EJA, com adaptações feita pelos professores; o próprio livro didático do ensino regular; e, por último, o material complementar produzido pelos professores a fim de suprir as dificuldades aprestadas pelos alunos.

O material didático de um projeto de correção de fluxo escolar é um elemento indispensável para os professores e alunos, pois consiste em apoiá-los no processo ensino e aprendizagem que requer um currículo apropriado às características específicas desse público, com conteúdos essenciais para seguir os estudos no ensino regular e uma metodologia de trabalho apropriada às dificuldades dos alunos com distorção idade/ano. A metodologia proposta nas turmas do projeto deve ser pautada no respeito e nas particularidades de cada componente curricular, e proposta com base nos princípios de participação dos alunos por meio

da manifestação de opiniões, discussão entre pares, levantamento de hipóteses e busca de informações em diferentes fontes de informação.

A elaboração do material didático específico aos professores e alunos requer considerar princípios indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem da política de correção de fluxo escolar, como autoestima dos alunos, aprendizagem significativa, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade.

Para elaboração do material didático específico do Projeto Avança Aprendiz, é necessário a formação de uma equipe composta por pedagogos, professores especialistas das diferentes disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Arte e Educação Física, técnico do setor de currículo da rede e um assessor pedagógico da área de currículo para orientar e revisar. Pode ser a mesma equipe da reelaboração do PAA e com as mesmas condições de funcionamento. Para composição dessa equipe, é importante que se considere requisitos fundamentais, como profissionais da rede pública de ensino de São Luís com experiências acadêmicas e sintonia com a concepção de ensino e aprendizagem definida pelo Projeto Avança Aprendiz.

O papel dos especialistas como o pedagogo, técnico do currículo e assessor pedagógico da área de currículo é extremamente necessário e complementar para organização da articulação entre a proposta pedagógica do projeto e as diferentes disciplinas do currículo.

Vale ressaltar que é importante manter parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES's) do Estado para promover sintonia entre discussões acadêmicas e práticas desenvolvidas nas escolas, bem como parcerias com empresas na área educacional como suporte orientador e revisor na elaboração e revisão dos materiais produzidos.

Após definição da equipe, organiza-se o calendário de encontros em que sugere-se encontros semanais para integrar e alinhar os princípios e concepções de ensino de cada disciplina presente no currículo oficial de São Luís com a proposta do projeto e prática cotidiana de sala de aula.

As decisões referentes à seleção e organização de conteúdos, estrutura do material, definição das habilidades escolares comuns às disciplinas, procedimentos relativos aos processos ensino aprendizagem e avaliação devem ser tomadas coletivamente, após inúmeras e profundas problematizações. O objetivo nesse trabalho conjunto é articular os fundamentos teóricos e metodológicos com a incorporação de sugestões dadas pelos professores participantes com base em sua prática cotidiana de sala de aula, o que colabora para o atendimento às questões da prática docente.

Para demonstrar como foi pensada essa ação de forma detalhada, tem-se o Quadro 31, que revela o plano de ação da elaboração do material didático específico aos professores e alunos, a saber:

Quadro 31 - plano de ação da elaboração do material didático específico  
aos professores e alunos

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
O que será feito?	Elaboração do material didático específico para os professores e alunos do PAA.
Por que será feito?	Para subsidiar a prática docente nas turmas de correção de fluxo escola no Projeto avança Aprendiz por meio de uma metodologia de trabalho apropriada às dificuldades dos alunos com distorção idade/ano. Apoiar os alunos com defasagem idade/ano por meio de um ensino sistematizado com vistas a acelerar as reais possibilidades de aprendizagens, valorizando suas potencialidades e motivando-os para o retorno ao ensino regular.
Onde será feito?	Centro de Formação do Educador e/ou auditório da SEMED.
Quando será feito?	Ano de 2021.
Por quem será feito?	Equipe composta por pedagogos, professores especialistas das diferentes disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Arte e Educação Física, Técnico do setor de currículo da rede e um Assessor pedagógico da área de currículo.
Como será feito	- Composição da equipe de elaboração do material didático destinado aos professores e alunos do projeto avança Aprendiz; - Reuniões semanais para discussões e elaboração do material específico as turmas de correção de fluxo escolar da rede; - Orientação e revisão por um assessor pedagógico da área de currículo; - Reprodução do material; - Formação para os professores.
Quanto custará?	Não haverá custo, pois os professores serão da equipe de Currículo, Centro de Formação do Educador ou professores de escola com redução de carga horária em sala de aula e/ou construção nos dias de planejamento. O custo será com a reprodução do material produzido que não estimativa para o momento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sugere-se que sejam produzidos materiais orientadores para os professores das diferentes disciplinas e para os alunos, tanto para atividades individuais quanto em grupos. Pode-se também oferecer material de apoio como cartazes, jogos para a turma. As atividades de todas as disciplinas devem ter indicação para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora a partir de diferentes tipos de textos com variedade de gêneros textuais pelos alunos, que tradicionalmente se remete somente à disciplina de língua portuguesa.

Após conclusão da elaboração, revisão e reprodução, faz-se necessário formar os professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuarão no Projeto Avança Aprendiz quanto ao material didático a ser utilizado nas turmas de correção de fluxo escolar.

A próxima seção abordará o monitoramento das ações e alimentação de dados no SISLAME.

#### **4.1.5 Monitoramento: acompanhamento das ações e alimentação e gerenciamento de dados no SISLAME**

O monitoramento do Projeto Avança Aprendiz, segundo o documento orientador, compete à equipe de técnico de acompanhamento da SEMED, coordenador pedagógico da escola e o gestor escolar, que devem acompanhar de forma sistemática as turmas de correção de fluxo escolar tendo em vista o progresso das aprendizagens dos alunos. Porém o que foi constatado na pesquisa foi que as visitas às escolas e turmas do projeto não eram realizadas de forma sistemática em todas as escolas. As referidas visitas eram feitas pela coordenadora do projeto que tinham outras atribuições específicas à sua função. O acompanhamento realizado na escola pelos coordenadores pedagógicos e gestores não tinham especificidades do projeto, aconteciam comumente com o ensino regular.

A pesquisa também constatou a ausência das fichas preenchidas no acompanhamento do PAA, o que impossibilitou uma análise mais detalhada dessa etapa tão importante da política.

A partir do documento orientador “Orientações para o acompanhamento pedagógico da rede pública municipal de ensino de São Luís”, instituído em 2019, as ações do técnico de acompanhamento foram fortalecidas pelas diretrizes que expressam os seguintes princípios: foco na aprendizagem dos estudantes, formação em serviço da equipe gestora, professores e equipe técnica e regularidade do acompanhamento pedagógico para possibilitar a efetividade das ações propostas no plano de acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, os técnicos de acompanhamento são os sujeitos que podem contribuir com a monitoramento das ações do Projeto Avança Aprendiz. Essa ação de acompanhamento pedagógico nas escolas vem sendo realizada pela SEMED por meio dos Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAP) de forma sistêmica. Para as escolas mais distantes, a secretaria de educação disponibiliza carros para a ação de acompanhamento.

Diante do exposto, sugere-se um monitoramento a partir do acompanhamento das ações pela equipe gestora e técnicos de acompanhamento da SEMED, bem como alimentação e gerenciamento de dados no Sislame, conforme descrito no quadro 32.

Quadro 32 - Plano de ação educacional para o monitoramento do  
Projeto Avança Aprendiz

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	- Acompanhamento das ações do projeto pela equipe gestora e técnicos da SEMED na escola; - Alimentação e gerenciamento de dados no Sislame.
Por que será feito?	Para acompanhar e monitorar as ações do PAA e fazer possíveis intervenções com vistas a promoção da aprendizagem dos alunos com distorção idade/ano.
Onde será feito?	Nas escolas onde serão implementadas o PAA; Na plataforma Sislame para alinhamento e gerenciamento de dados.
Quando será feito?	Durante todo o período de implementação do PAA.
Por quem será feito?	Equipe gestora da escola e técnicos de acompanhamento da SEMED.
Como será feito	Os coordenadores pedagógicos das escolas e/ou gestores e técnicos de acompanhamento farão visitas às turmas do Avança Aprendiz com base nos instrumentos de acompanhamento (relatórios de notas, avaliações e frequências do projeto), reuniões pedagógicas mensais com os professores para orientar e alinhar as ações, bem como relatórios de acompanhamento e reunião de pais.
Quanto custará?	Esta ação não terá nenhum custo a mais para a SEMED, pois as ações previstas neste plano de monitoramento são atribuições que os técnicos de acompanhamento e equipe gestora já desenvolvem.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à alimentação e gerenciamento de dados no SISLAME, a SEMED/SL tem o Sistema de administração e Controle Escolar (SISLAME) que acompanha o sistema de matrícula da rede de ensino e acesso às informações prestadas pelas escolas em tempo real por meio de relatórios pela plataforma. Pensando nesse sistema, propõe-se acrescentar na plataforma um registro da lotação dos professores do Avança Aprendiz por ano para facilitar a organização da solicitação da formação. Assim, é possível levantar dados e informações para subsidiar o planejamento e desenvolvimento de ações com vista à melhoria de gestão de dados e identificação de demandas e prioridades.

A próxima seção descreverá as ações da Rede de experiências das escolas do Projeto Avança Aprendiz.

#### 4.1.6 Rede de experiências das escolas do Projeto Avança Aprendiz

Foi levantado na pesquisa que as escolas onde foi implementado o Projeto Avança Aprendiz não tinham contato entre si, os gestores e professores não sabiam em quais escolas estava sendo ofertado o projeto. Desse modo, propõe-se um espaço online que possa promover uma rede de troca de experiências entre as escolas do projeto. Com essa Rede é possível articular docentes e profissionais das diferentes escolas públicas municipais de ensino de São

Luís que desenvolvem o projeto e SEMED, e estimular o compartilhamento de práticas pedagógicas.

Assim, a utilização de uma plataforma online gratuita possibilitaria a troca de experiências em sala de aula, o compartilhamento de ideias para melhorar o processo ensino aprendizagem e gestão escolar, o que se faz necessário tendo em vista a localização, tempo e espaço hoje cada vez mais escassos na rotina escolar.

A tecnologia, nesse sentido, tem um papel diferenciado, pois permite conectar os professores, equipe gestora e técnicos da secretaria de educação, facilitando o acesso ao conhecimento de boas práticas e ao compartilhamento de informações à distância.

Na plataforma da Rede de experiências, os professores e equipe gestora terão a oportunidade de socializar as práticas desenvolvidas no projeto e conhecerão os trabalhos realizados por outras escolas que servirão de inspiração e aprendizado. Os profissionais receberão formação para acessar e navegar a plataforma que será criada pelo Núcleo de Tecnologia em parceria com o Setor de Correção de Fluxo Escolar. Esse momento de troca será alimentado a cada final de semestre pelas escolas e acompanhado pelo setor de Correção de Fluxo Escolar e técnico do acompanhamento pedagógico.

A sugestão de ferramenta digital é o Grupos do Google. Esse serviço é gratuito e permite que se crie e participe de fóruns online, que se compartilhe documentos com rastreabilidade e segurança da informação, bem como outros recursos oferecidos pelo aplicativo. Como recurso tem-se a opção do fórum o qual será possível socializar as experiências exitosas do Projeto Avança Aprendiz. O Quadro 33 descreve as ações para realização da Rede de experiências entre as escolas do Projeto Avança Aprendiz.

Quadro 33 - Rede de experiências entre as escolas do Projeto Avança Aprendiz

(continua)

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
O que será feito?	Realização da uma Rede para troca de experiências entre as escolas do Projeto Avança Aprendiz.
Por que será feito?	Pela necessidade de compartilhar as boas práticas desenvolvidas nas escolas.
Onde será feito?	Na plataforma Grupos Google.
Quando será feito?	A cada final de semestre, totalizando 2 por semestre.
Por quem será feito?	Equipe gestora e professores acompanhando pela Setor de correção e fluxo escolar; Núcleo de Tecnologia Municipal.

Quadro 33 -Rede de experiências entre as escolas do Projeto Avança Aprendiz

(conclusão)

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
Como será feito	As experiências serão compartilhadas na plataforma online e gratuita Grupos Google, a cada final de semestre pelas escolas para integrá-las, facilitando o acesso ao conhecimento de boas práticas e ao compartilhamento de informações à distância sobre o projeto. As dúvidas, sugestões compartilhamento de documentos pode ser realizadas a qualquer momento na plataforma.
Quanto custará?	Não haverá custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quando a escola sentir necessidade de compartilhar suas experiências, dúvidas e sugestões, terá liberdade de fazê-las a qualquer momento na plataforma. O espaço de tempo de um semestre é para garantir que as escolas se organizem para a socialização das boas experiências.

Para esta ação não haverá custos, todo o processo de divulgação será por meio digital e presencial com card de divulgação em e-mail e grupos de WhatsApp de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos de acompanhamentos, bem como em grupos de formação presencial na escola e/ou secretaria de educação. No card de divulgação constarão as informações necessárias aos interessados, como: objetivo, regras de funcionamento e cronograma. Esse momento é uma maneira de incentivar as escolas a participarem ativamente da tecedura da Rede de experiências.

O espaço da Rede de experiências proporciona aos professores e equipe gestora do PAA momentos de reflexão, integração e contextualização de práticas pedagógicas vivenciadas no dia a dia da escola e acompanhadas pela SEMED. Assim, os profissionais envolvidos terão a oportunidade de superar as práticas tradicionais que atravessam décadas na história educacional brasileira e que contribuem para alimentar as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

As ações de reformulação da Proposta Pedagógica do Projeto Avança Aprendiz têm como finalidade atualizar as ações previstas e acrescentar, se necessário, aquelas que necessitam ser incluídas no documento e na prática, com base no que foi evidenciado na pesquisa. Esse processo de reformulação consiste em ressignificação de concepções e práticas pedagógicas que colaborem para a melhoria do desempenho escolar e formação docente

As ações propostas neste plano de ação só podem ser efetivadas se forem construídas coletivamente pela escola e SEMED e parceiros a fim de alcançar melhorias na implementação do projeto Avança Aprendiz e, conseqüentemente, promover aprendizagem aos estudantes com distorção idade/ano que precisam avançar nos estudos e seguir no ensino regular. Busca-se o compartilhamento de ideias, conhecimentos e boas práticas que valorizem o processo de ensinar

e aprender da política de correção de fluxo escolar do Projeto Avança Aprendiz. As ações elencadas consistem em sugestões passíveis e necessárias de discussões a fim de serem ampliadas e adequadas pelos profissionais que as executarão.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo consistiu em uma pesquisa sobre a implementação do Projeto Avança Aprendiz, implantado em três escolas piloto em 2015 e 2016 pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís. A metodologia utilizada para a construção desta dissertação foi com base na pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso de gestão, em que foi realizada a análise documental, bem como a coleta de dados por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados com a coordenadora do projeto, dois gestores e seis professores que atuaram nas turmas do Projeto Avança Aprendiz.

O Projeto de Correção de Fluxo Escolar Avança Aprendiz é uma política educacional destinada às escolas que apresentam alunos com distorção anos idade/ano a partir de uma perspectiva de educação inclusiva. Dentre seus objetivos propostos, busca promover a regularização do fluxo escolar dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino por meio da aceleração da aprendizagem a partir do currículo existente e fortalecimento da autoestima dos alunos com vistas ao prosseguimento dos estudos.

As altas taxas de distorção idade/ano na rede municipal de ensino de São Luís é um problema crescente a cada ano. Com as referidas taxas, somam-se outros problemas de ordem econômica, cultural e sociológica que podem contribuir de forma significativa para as dificuldades que circundam o cenário educacional do referido município. Dessa forma, é preciso ter um olhar atencioso aos alunos que compõem o quadro de distorção idade/ano, pois eles precisam de políticas educacionais que colaborem com a continuidade dos estudos e lhes permitam ingressar no mercado de trabalho

Durante a pesquisa, observou-se um descompasso entre a proposta do documento orientador do projeto Avança Aprendiz e o que foi realizado na prática pela secretaria de educação, que não ofereceu todas as condições necessárias à operacionalização do projeto, bem como pelas escolas que aderiram ao projeto, que de alguma forma deixaram lacunas na execução da política.

Mediante as análises realizadas a partir das entrevistas aplicadas aos entrevistados e dados coletados por meio de documentos, foi constatada a ausência de um programa de formação de professores, a falta do livro didático e a ineficiência no acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz no âmbito da Secretaria de Educação por falta de estruturação necessária de apoio à política nas escolas.

Tais constatações foram observadas também na análise dos programas de correção de fluxo escolar do estado do Amazonas, o Projeto Avançar, e do estado de Minas Gerais, o Projeto

Elevação da Escolaridade: Metodologia Telessala. Não foi possível fazer uma investigação mais profunda nessas políticas com análise de relatórios, em outros documentos e nem mesmo na proposta pedagógica do projeto de Minas, que não está disponível em arquivo digital na internet. Em função do tempo e limitações provocados pela pandemia deste ano, a pesquisa ficou limitada às fontes secundárias por meio de análise de alguns documentos disponíveis e pesquisas em dissertações de diferentes pesquisadores que investigaram as experiências dessas políticas. Diante das análises dos projetos e programas de correção de fluxo escolar, fica evidenciado que nenhum desses programas investigados teve o sucesso esperado, o que se leva a indagar sobre a implementação da política de correção de fluxo escolar que vem sendo desenvolvida no Brasil.

Logo, no que se refere à questão levantada, que se centra em saber como está sendo desenvolvida a política de correção de fluxo escolar, no contexto do Projeto Avança Aprendiz, tendo em vista o enfrentamento do problema distorção idade-série, os dados levantados por meio da entrevista semiestruturada mostram que a política de correção de fluxo escolar desenvolvida por meio do Projeto Avança Aprendiz foi implementada com condições mínimas necessárias para sua operacionalização.

Com intenção de contribuir para diminuir as dificuldades na implementação do Projeto Avança Aprendiz nas escolas pesquisadas e na secretaria de educação, foi proposto um Plano de Ação Educacional com seis ações, com vista à melhoria dessa política educacional, com a preocupação quanto à participação dos atores envolvidos na política e às condições necessárias para implementação de uma política educacional que envolva formação continuada, material didático específico e acompanhamento das ações.

Ressalta-se a importância do presente estudo para a formação profissional da pesquisadora, pois possibilitou uma reflexão sobre a criação de uma política pública educacional, bem como a construção de um novo olhar a respeito do Projeto Avança Aprendiz. Além disso, ao revelar a visão dos atores, a pesquisa colaborou para repensar a prática pedagógica enquanto técnica do setor de correção de fluxo escolar da SEMED na busca de melhorias para a referida política a fim de ajudar na redução do número de alunos com distorção idade/ano do município.

Destaca-se, ainda, a importância deste estudo na busca de melhorias na execução do Projeto Avançar Aprendiz, a fim de que o Projeto consiga atender de forma eficiente as necessidades dos alunos com distorção idade/ano, que já trazem no seu contexto um conjunto de desafios e limitações. Reitera-se o papel da secretaria de educação no fornecimento de

condições técnico-pedagógicas e da escola no desenvolvimento das ações do projeto para formar cidadãos com condições inerentes à participação ativa na sociedade em que vivem

Pode-se, portanto, concluir que a pesquisa alcançou os objetivos propostos, respondendo assim à questão que guiou este estudo. Não há pretensão de esvaziar as discussões permeadas neste estudo, pois elas não dão conta de responder todas as questões da política de correção de fluxo escolar, principalmente do Projeto Avança Aprendiz. Entretanto, reconhece-se que a mesma pode contribuir de algum modo, sua continuidade ou de novos estudos e novas pesquisas, o que nos leva a acreditar que este projeto de pesquisa não termina aqui.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. G. **Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: concepção, implementação e impactos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16738/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%2027-11-15%20-%20SILVANA%20WORD.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- ALAVARSE, O.M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:  
<https://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- AMORIM, F.V.; NEVES, J.G.; ALVARENGA, B.T.; PEREIRA, V.A. A incongruência entre os predicados da educação: os desafios da docência no contexto da educação popular. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 17, n.3, p. 502-513, 2015.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 153/2004 – CEE/AM**. Regula o Programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar, 2004.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência do Ensino Fundamental. **Proposta Curricular do Programa de Correção de Fluxo: Projeto Avançar – Fase 1, 2,3 e 4**. Manaus, AM, 2005a.
- AMAZONAS. **Proposta Pedagógica do Programa de Correção de Fluxo Escolar: Projeto Avançar: fases 1 e 2**. Manaus, AM, 2005b.
- AMAZONAS. **Proposta Pedagógica do Programa de Correção de Fluxo Escolar: Projeto Avançar: fase 3**. Manaus, AM, 2005c. Disponível em:  
<https://sites.google.com/a/seduc.net/genf2/projeto-avancar---fases-iii-e-iv>. Acesso em: 12 de nov de 2019.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 83 de julho de 2007**. Aprova o Programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar, 2007.
- ANDRADE, M. F. M. **Uma Proposta de Intervenção Pedagógica para correção do Fluxo escolar na Escola Estadual Júlia Bittencourt**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2013.
- ARAÚJO, C. V. B. **Projeto Avançar: desafios e possibilidade na correção de fluxo numa escola estadual de Manaus – Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- BARBOSA, R. J. P. **Análise da implementação do projeto Avançar na Coordenadoria distrital de educação 4 da secretaria Estadual de educação do estado do Amazonas**.

2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL.. **Plano de Metas Compromisso todos pela Educação**. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 08 out 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em movimento. **Meta 7 – Qualidade da Educação Básica/IDEB**. 2017. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em movimento. **Meta 2 – Qualidade da Educação Básica/IDEB**. 2018. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. [2019]. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. [2020]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG. Editora Fino Traço, 2012.

BURANELLO, L. V. A. **Classes de Correção de fluxo e a resolução de problemas: um olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

BURGOS, M.T. B. **Reforma da educação no Brasil: da gestão da pobreza à busca da equidade**. 2018. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3745>. Acesso em: 12 set. 2019.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Slide de Apresentação dos Resultados de Desempenho Estudantil. 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental 2018**. 2019.

CAIXETA, S. S. **Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Federal de Uberlândia Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%C3%A4nciaAnaliseTrabalho.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CENPEC. **Informe de pesquisa**. 2011. Disponível em: [www.cenpec.org.br](http://www.cenpec.org.br). Acesso em: 25 mar. 2020.

CETEB. Programa de Aceleração da Aprendizagem. **Curso Aceleração da Aprendizagem: Pressupostos Filosófico- Metodológicos**. Brasília: 2013.

CHRISTOPHE, M. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

CONDÉ, E.S. Abrindo a Caixa: elementos para melhor compreender a análise de políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, jul./dez. 2012.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. Portal QEdU.org.br. Acesso em: 26 jun. 2019.

FUSARI, J. C. et al. Formação contínua de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GEEMPA. Grupo de Estudos sobre Educação. Metodologia de Pesquisa e Ação. **Grupos Áulicos – a integração social na sala de aula**. Porto Alegre: RS, 2005. (Coleção Ensinagens).

GEEMPA. Grupo de Estudos sobre Educação. **Aula entrevista – caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. Porto Alegre: RS, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. A. Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 13, n. 46, p. 11-38,. Rio de Janeiro. Jan./mar 2005.

IBGE. **Os municípios**. 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGES, M.; FACHIN, P. O método pós-construtivista. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** (online). Edição 281, 2008.

INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. de 2019.

INEP. **Censo Escolar – indicadores da Taxa de Rendimento**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/21206>. Acesso em: 22 nov. 2019.

INEP. **Indicadores Educacionais**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 18 nov. 2020.

INSTITUTO AIRTON SENNA. **Programas Se Liga e Acelera**. Parceria SEDUC Maranhão/IAS/Municípios. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/WalterAlencar/programas-se-liga-e-acelera-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2010.

LIMA, S. S. **O Programa de correção de fluxo escolar: práticas de formação de professores do Projeto Avançar**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015.

LIMA, M. E. M. F. A evolução da noção de fracasso escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.12, n. 1/ 2, p. 37-52, 2005.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y Desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latino-americano**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora positivo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

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

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisas e políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr., 2009.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos. **Anais...** Bauru: USC, 1990.

MARANHÃO. **Parecer nº494 de 16 de dezembro de 1999**. Projeto de aceleração de estudos do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série e Ensino Médio.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de Junho de 2014**. Estabelece o Plano Estadual de Educação do Maranhão. Disponível [http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 12 set. 2019.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015**. Institui o Plano de Ações "Mais IDH" e seu respectivo Comitê Gestor, e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3768#:~:text=JANEIRO%20DE%202015-,Institui%20o%20Plano%20de%20A%C3%A7%C3%B5es%20%22Mais%20IDH%22%20e%20seu%20respectivo,III%20e%20V%20do%20art..> Acesso em: 18 nov. 2020.

MARANHÃO. **Programa Alfabetiza Maranhão**. Apresentação dos resultado de 2015. Material do arquivo pessoal da autora. 2016.

MARANHÃO. **Resolução nº57 de 20 de abril de 2017**. Apreciação do “Avança: programa de regularização de fluxo escolar”. 2017

MARANHÃO. **Avança – Programa de Regularização de Fluxo Escolar**. (2017). Disponível em: [www.educacao.ma.gov.br > files-2017/01-avanca.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files-2017/01-avanca.pdf). Acesso em: 22 nov. 2019.

MARANHÃO. **Relatório do programa Avança**: programa de correção de fluxo escolar, 2017.

MARTINS NOGUEIRA, C. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 78, p.15-36, abr. 2002.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes correção de fluxo escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 1033, de 17 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a implantação do projeto de aceleração da aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.276 de 17 de novembro de 2020**. Dispõe sobre a correção de fluxo no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.957 de 05 de abril de 2016**. Dispõe sobre a implantação do Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais”



para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 abr. 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.35-60, 2000.

OLIVEIRA, D.A.; SARAIVA, A.M.A.; A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Educ. Tem. Digit.**, Campinas, v.17, n. 3, p. 614-632, 2015.

OLIVEIRA, J.B. A. Correção do fluxo Escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

OLIVEIRA, J. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 177-215, 2002.

PARENTE, M. M. A; LÜCK, H. **Mecanismos e experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental**. Brasília, DF: IPEA, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; BATISTA, S. H. S. **A formação do professor**: reflexões, desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTAL IMIRANTE. **Professores são capacitados para correção de fluxo escolar**. 2014. Disponível em: <https://imirante.com/imperatriz/noticias/2014/03/31/profissionais-sao-capacitados-para-correcao-de-fluxo-escolar.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RIANI, F. A. Constituições programáticas, funções estatais, políticas públicas. **Sequência Florianópolis**, n. 66, p. 137-160, jul. 2013.

RIBEIRO, M. J. R. et al. Formação de professores em projetos de Aceleração da aprendizagem: a proposta do Cenpec. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 1-172, jan. 2000.

ROSSI, A. C. **Educação pública no Brasil e o FUNDEF**. Ceilândia, DF: Idea, 2012.

SÃO LUÍS. Conselho Municipal de Educação. **Projeto de Regularização de Fluxo Escolar 5ª a 8ª série do Ensino fundamental**, São Luís – MA, 2004.

SÃO LUÍS. **Projeto de Correção de Fluxo 1º e 2º ciclos do ensino fundamental / reforço escolar**. 2010a.

SÃO LUÍS. **Relatório Anual de gestão**. 2010b.

**SÃO LUÍS. Plano de ação para atendimento ao Programa Correção de Fluxo Escolar na alfabetização.** 2012.

**SÃO LUÍS. Resolução n. 64, de 22 dezembro de 2015.** Aprova o Projeto de Regularização de Fluxo Escola “Avança Aprendiz, São Luís-MA. 2015a. Disponível em : [http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1706\\_resolucao\\_64-2015\\_cme\\_2.pdf](http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1706_resolucao_64-2015_cme_2.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

**SÃO LUÍS. Projeto de Regularização de Fluxo Escolar - Avança Aprendiz – 1º ao 9º do Ensino fundamental,** São Luís – MA, 2015b.

**SÃO LUÍS. Relatório anual de gestão.** São Luís-SEMED, 2015c.

**SÃO LUÍS. Lei Municipal nº 6.001, de 09 de novembro de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Município de São Luís,** São Luís, MA, 18 nov. 2015d. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/104713572/dom-slz-normal-18-11-2015-pg-1>. Acesso em: 07 fev. 2019.

**SÃO LUÍS. Relatório situacional da escola Hortência Pinho.** São Luís-SEMED, 2015e.

**SÃO LUÍS. Relatório situacional da escola Luís Rêgo.** São Luis – MA, 2015f.

**SÃO LUÍS. Ficha de Conselho escolar da escola Antônio Vieira.** São Luis – MA, 2015g

**SÃO LUÍS. Relatório das ações desenvolvidas em 2016.** São Luís - MA, 2016.

**SÃO LUÍS. Proposta do grupo de Apoio Didático.** São Luís – MA, 2017

**SÃO LUÍS. Guia de Implementação do PIP São Luís.** São Luís - MA, 2017a.

**SÃO LUÍS. Relatório das ações desenvolvidas em 2017.** São Luís - MA, 2017b.

**SÃO LUÍS. 31 lições 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.** São Luís -MA. 2018.

**SÃO LUÍS. 60 lições de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.** São Luís – MA, 2019a.

**SÃO LUÍS. 60 lições de para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.** São Luís – MA, 2019b.

**SÃO LUÍS. 20 lições de matemática para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.** São Luís - MA, 2019c.

**SÃO LUÍS. Portaria nº 382, de 11 de outubro 2019.** Institui o grupo de professoras com a função técnica / formadora, lotadas no setor de Correção de fluxo Escolar. São Luís – MA, 2019d

**SÃO LUÍS. Sugestão de Plano anual de formação continuada - 2019.** São Luís: SEMED, 2019e.

SEDUC. Site da Secretaria de Educação. **Professores elogiam assessoria técnica do Programa Alfabetiza Maranhão**. São Luís – MA, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/professores-elogiam-assessoria-tecnica-do-programa-alfabetiza-maranhao/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SETUBAL, M. A. Os Programas de Correção de Fluxo Escolar no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Revista Enfoque: Qual é a questão?**, v.17. n.71. p.9-19. Brasília. Jan/2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Política e Gestão Educacional** (on-line), v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf). Acesso em: 07 abr. 2020.

SOUSA, C. P. Limites e Possibilidades dos Programas de Aceleração da Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p.81-99,1999.

TARARAM, M. S. B. et al. Organização Curricular para um projeto de aceleração de estudos. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 74-92, jan. 2000.

TAVARES JÚNIOR, F.; ALVÃO, A. M.; NEUBERT, F. L. Rendimento escolar e seus determinantes no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v 03, n.06. p. 117-137, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME. **O custo do atraso escolar**. 2019. Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/o-custo-do-atraso-escolar/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico**. 2009. Disponível em: <http://escoladossinhosclaudia.blogspot.com.br/2009/08/projeto-politico-pedagogico.html>. Acesso em : 14 jul 2020.

WALLIMAN, N. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2015.

XAVIER, T. G. C. **Análise da política pública mineira de equalização de oportunidades educacionais**: o projeto Elevação da Escolaridade – metodologia telessala e correção de fluxo. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada**

BLOCOS DE ANÁLISE / ENTREVISTADO	COORDENADORA DO PROJETO AVANÇA APRENDIZ (PAA)	GESTOR DA ESCOLA QUE IMPLANTOU O PAA	PROFESSOR QUE ATUOU NO PAA
BLOCO1: Política de correção e fluxo escolar	- Existe uma política de correção de fluxo escolar na rede municipal de São Luís? Como acontece? Ela é contínua? Quem participa da sua elaboração? Qual o ponto forte e fraco dela?	- Existe uma política de correção de fluxo escolar na rede municipal de São Luís? Como acontece? Ela é contínua? Quem participa da sua elaboração? Qual o ponto forte e fraco dela?	- Existe uma política de correção de fluxo escolar na rede municipal de São Luís? Como acontece? Ela é contínua? Quem participa da sua elaboração? Qual o ponto forte e fraco dela?
BLOCO 2: Implementação do Projeto Avança Aprendiz	- O PAA foi implementado em quantas escolas? Por que todas as escolas que tem alunos com distorção idade/ano não foram contempladas? Qual foi o critério de seleção utilizado na escolha? As escolas selecionadas estão dentro desses critérios? - Descreva como foi o processo de construção do Projeto Avança Aprendiz (PAA) na rede. Por que ele foi criado? Quem participou da elaboração? A comunidade escola foi convidada a participar? É importante a participação dela? Por que? - Como foi a aceitação do projeto Avança Aprendiz na escola por parte dos professores, coordenador pedagógico, equipe gestora e equipe administrativa? Todos aceitaram? Houve resistência? Por que? - Você recebeu capacitação para atuar no PAA? De quem? Foi o suficiente? Qual a periodicidade? Caso não, por que? Sentiu necessidade em algum momento? Há registros desse momento? - Houve critérios de seleção na escolha dos professores para atuar no projeto? Qual? Quem escolheu? Por que esses critérios foram escolhidos? - O projeto ofereceu material didático específico? Qual? Como ocorre o processo de escolha? Na proposta pedagógica do projeto diz que o material didático deve passar inicialmente pela análise da	- O PAA foi implementado em quantas escolas? Por que todas as escolas que tem alunos com distorção idade/ano não foram contempladas? Qual foi o critério de seleção utilizado na escolha? A sua escola está dentro desses critérios? - A equipe gestora e professores participaram do processo de construção do PAA? Como? Por que ele foi criado? Caso não, por que? Por que ele foi criado? Quem participou da elaboração? Você gostaria de ter participado juntamente com sua equipe? É importante a participação da equipe gestora e professores nesse processo? Por que? - Como foi a aceitação do projeto Avança Aprendiz na escola por parte dos professores, coordenador pedagógico, equipe gestora e equipe administrativa? Todos aceitaram? Houve resistência? Por que? - Você recebeu capacitação para atuar no PAA? De quem? Foi o suficiente? Qual a periodicidade? Caso não, por que? Sentiu necessidade em algum momento? Há registros desse momento? - Houve critérios de seleção na escolha dos professores para atuar no projeto? Qual? Quem escolheu? Você concorda com esses critérios? Por que? Por que esses critérios foram escolhidos?	- O PAA foi implementado em quantas escolas? Por que todas as escolas que tem alunos com distorção idade/ano não foram contempladas? Qual foi o critério de seleção utilizado na escolha? A sua escola está dentro deles critérios? - Você participou do processo de construção do PAA? Como? Caso não, por que? Por que ele foi criado? Quem participou da elaboração? Você gostaria de ter participado? É importante a participação do professor nesse processo? Por que? - Como foi a aceitação do projeto Avança Aprendiz na escola por parte dos professores, coordenador pedagógico, equipe gestora e equipe administrativa? Todos aceitaram? Houve resistência? Por que? - Você recebeu capacitação para atuar no PAA? De quem? Foi o suficiente? Qual periodicidade? Caso não, por que? Sentiu necessidade em algum momento? Há registros desse momento? - Houve critérios de seleção na escolha dos professores para atuar no projeto? Qual? Quem escolheu? O que te levou a atuar no PAA? Você concorda com esses critérios? Por que? Por que esses critérios foram escolhidos? - O projeto ofereceu material didático específico? Qual? Como ocorre o processo de escolha? Na proposta pedagógica do projeto diz que o material

	<p>equipe do currículo da SEMED, isso aconteceu? Quem participou da sua elaboração? Todos os estudantes receberam? Como foi feito a seleção dos conteúdos? Quem selecionou e quais critérios utilizados para a seleção deles? Foi pensado em atividades complementares? Quem as elaborou? Como elas se articulavam às demais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Havia reunião de planejamento? Como era realizado? Qual periodicidade? Quem orientava?</li> <li>- Foram pensadas ações para a participação da família dos estudantes no projeto? Quais? Qual a periodicidade? Como as famílias reagiram?</li> <li>- Como se dá o retorno dos estudantes do PAA na sala regular? Há orientação por parte da SEMED?</li> <li>- Que tipo de suporte a SEMED ofereceu as escolas que continuaram com o projeto após implementação? Houve formação e acompanhamento sistemático? Foi disponibilizado material didático específico?</li> </ul>	<p>- O projeto ofereceu material didático específico? Qual? Como ocorre o processo de escolha? Na proposta pedagógica do projeto diz que o material didático deve passar inicialmente pela análise da equipe do currículo da SEMED, isso aconteceu? Quem participou da sua elaboração? Todos os estudantes receberam? Como foi feito a seleção dos conteúdos? Quem selecionou e quais critérios utilizados para a seleção deles? Foi pensado em atividades complementares? Quem as elaborou? Como elas se articulavam às demais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Havia reunião de planejamento? Como era realizado? Qual periodicidade? Quem orientava?</li> <li>- Foram pensadas ações para a participação da família dos estudantes no projeto? Quais? Qual a periodicidade? Como as famílias reagiram?</li> <li>- Como se dá o retorno dos estudantes do PAA na sala regular? Há orientação por parte da SEMED?</li> <li>- Que tipo de suporte a SEMED ofereceu as escolas que continuaram com o projeto após implementação? Sua escola continuou? Quantas turmas foram oferecidas por ano? Houve formação e acompanhamento sistemático? Foi disponibilizado material didático específico?</li> </ul>	<p>didático deve passar inicialmente pela análise da equipe do currículo da SEMED, isso aconteceu? Quem participou da sua elaboração? Todos os estudantes receberam? Como foi feito a seleção dos conteúdos? Quem selecionou e quais critérios utilizados para a seleção deles? Foi pensado em atividades complementares? Quem as elaborou? Como elas se articulavam às demais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Havia reunião de planejamento? Como era realizado? Qual periodicidade? Quem orientava?</li> <li>- Foram pensadas ações para a participação da família dos estudantes no projeto? Quais? Qual a periodicidade? Como as famílias reagiram?</li> <li>- Como se dá o retorno dos estudantes do PAA na sala regular? Há orientação por parte da SEMED?</li> <li>- Que tipo de suporte a SEMED ofereceu as escolas que continuaram com o projeto após implementação? Sua escola continuou? Quantas turmas foram oferecidas por ano? Você atuou nessas turmas? Houve formação e acompanhamento sistemático? Foi disponibilizado material didático específico?</li> </ul>
<p>BLOCO 3: Acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz</p>	<p>- Houve acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz nas escolas? Qual era a periodicidade? Quem executou? Há registros desse monitoramento? Havia reuniões frequentes? Quem participava? Como era feito o acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto?</p>	<p>- Houve acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz nas escolas? Qual era a periodicidade? Quem executou? Há registros desse monitoramento? Havia reuniões frequentes? Quem participava? Como era feito o acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto?</p>	<p>- Houve acompanhamento do Projeto Avança Aprendiz nas escolas? Qual era a periodicidade? Quem executou? Há registros desse monitoramento? Havia reuniões frequentes? Quem participava? Como era feito o acompanhamento e monitoramento da frequência e do desempenho da aprendizagem dos estudantes do projeto?</p>