

**TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1032**

**MECANISMOS E EXPERIÊNCIAS  
DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Marta Maria de Alencar Parente  
Heloísa Lück**

Brasília, julho de 2004



# TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1032

## MECANISMOS E EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL\*

Marta Maria de Alencar Parente\*\*  
Heloísa Lück\*\*\*

Brasília, julho de 2004

---

\* Este trabalho é parte da Pesquisa "Uma avaliação de impacto dos mecanismos de correção de fluxo escolar sobre o desempenho do Sistema Educacional e aprendizagem do aluno", financiada com recursos do Programa Rede-Ipea.

\*\* Técnica de Planejamento e Pesquisa do Ipea.

\*\*\* Consultora da Diretoria de Estudos Sociais do Ipea.

**Governo Federal**

**Ministério do Planejamento,  
Orçamento e Gestão**

**Ministro** – Guido Mantega

**Secretário-Executivo** – Nelson Machado

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

**Presidente**

Glauco Arbix

**Diretora de Estudos Sociais**

Anna Maria T. Medeiros Peliano

**Diretor de Administração e Finanças**

Celso dos Santos Fonseca

**Diretor de Cooperação e Desenvolvimento**

Luiz Henrique Proença Soares

**Diretor de Estudos Regionais e Urbanos**

Marcelo Piancastelli de Siqueira

**Diretor de Estudos Setoriais**

Mario Sergio Salerno

**Diretor de Estudos Macroeconômicos**

Paulo Mansur Levy

**Chefe de Gabinete**

Persio Marco Antonio Davison

## TEXTO PARA DISCUSSÃO

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

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e de inteira responsabilidade do(s) autor(es), não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou o do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

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

Esta publicação contou com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, via Programa Rede de Pesquisa e Desenvolvimento de Políticas Públicas – Rede-Ipea, o qual é operacionalizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, por meio do Projeto BRA/97/013.

**Assessor-Chefe de Comunicação**

Murilo Lôbo

**Secretário-Executivo do Comitê Editorial**

Marco Aurélio Dias Pires

ISSN 1415-4765

JEL I21  
I28

# SUMÁRIO

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO **7**

2 UM PANORAMA SOBRE A CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE **8**

3 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA **14**

4 QUESTÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS RELACIONADAS À CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR **18**

5 EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE **23**

6 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NOS ESTUDOS DE AVALIAÇÃO DOS MECANISMOS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE **33**

7 CONCLUSÕES **35**

8 RECOMENDAÇÕES FINAIS **37**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **38**



## SINOPSE

Este texto descreve mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar praticados no Ensino Fundamental público, por sistemas estaduais e municipais de educação, identificados em Oficina de Trabalho sobre a questão, promovida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Tal Oficina foi realizada no contexto da proposta de pesquisa para o mapeamento desses programas e de seus resultados, realizados pelas Unidades Federadas, e teve por objetivo colher subsídios sobre os principais conceitos, as dimensões e os processos praticados na correção do fluxo escolar e na eliminação da distorção idade-série no Ensino Fundamental, a fim de embasar o desenho de instrumentos para o levantamento de informações (coleta de dados) dessa pesquisa.

Os temas tratados neste trabalho estão sistematizados e ordenados nas seguintes seções: 1) Introdução; 2) Um panorama sobre a correção da distorção idade-série; 3) Dados sobre a educação brasileira; 4) Questões conceituais e metodológicas relacionadas à correção do fluxo escolar; 5) Experiências de correção da distorção idade-série; 6) Questões a serem consideradas nos estudos de avaliação dos mecanismos de correção da distorção idade-série; 7) Conclusões; e 8) Recomendações finais.

## ABSTRACT

This document describes mechanisms and practices for the correction of students' flux at the Public Elementary Education schools, implemented at state and municipal educational systems. The information here presented was a result of a Workshop about the Mechanisms of Correction of Students Flux, organized by Ipea, with the objective of systematizing concepts and methodology regarding such practice, as viewed by experts in the area, as a means to subsidize a research project related to such programs.

The themes developed in the Workshop are organized in the following aspects: *i)* the context of discussion on the mechanisms of students' flux correction; *ii)* data about Brazilian education; *iii)* conceptual and methodological aspects related to mechanisms for the correction of age-grade distortion; *iv)* experiences of correction of age-grade distortion; *v)* basic issues related to the evaluation of mechanisms of student's flux correction; *vi)* conclusions and suggestions; and *vii)* final recommendations.

A Oficina de Trabalho sobre Correção da Distorção Idade-Série e do Fluxo Escolar, realizada pela Diretoria de Estudos Sociais (Disoc), em setembro de 2000, contou com a participação de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e de profissionais e representantes de instituições de âmbito nacional que têm exercido importante papel e influência no desenvolvimento da temática em questão. Foram participantes:

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)  
Ricardo Paes de Barros  
Marta Maria de Alencar Parente  
Sergei Soares  
Jorge Abrahão de Castro  
Paulo Roberto Corbucci  
Sônia Tiê Shicasso
- Ministério da Educação (MEC)  
Sueli Teixeira Mello
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)  
Carlos Moreno
- Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Ana Maria Villaboin
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)  
Heloísa Lück
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)  
Maria do Carmo de Carvalho  
Maria Cristina Amado
- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb)  
Rosa Pessina  
Magda Maria de Freitas Querino
- Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC)  
Ruben Klein

# 1 INTRODUÇÃO

O debate, a reflexão e a produção de estudos sobre as experiências de correção do fluxo escolar e da distorção idade-série vigentes no Brasil ganharam destaque em 2000, com o estabelecimento, em 1997, de uma política pelo Ministério de Educação (MEC) voltada para essa correção. Visando contribuir para a sistematização dessas experiências e construir um referencial de conhecimentos relacionados à questão, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) elaborou uma série de estudos e publicou relatos de experiências de correção de fluxo escolar em desenvolvimento pelos governos estaduais, municipais e por programas do MEC destinados, especificamente, ao financiamento de ações dessa correção da distorção idade-série no Ensino Fundamental público (MEC/Inep, 2000).

Os programas de correção de fluxo escolar implementados em várias redes públicas de ensino do país destinam-se a enfrentar tal defasagem e constituem um entre os vários mecanismos adotados para que fosse efetivada uma educação pública inclusiva.

Um novo esforço nesse sentido foi promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o qual está concluindo uma pesquisa que mapeou e está avaliando os mecanismos de correção de fluxo escolar adotados pelas Unidades Federadas brasileiras. Na fase preliminar dessa pesquisa, com o objetivo de identificar parâmetros e perspectivas metodológicas para a realização deste estudo, foi realizada a Oficina de Trabalho sobre Correção de Fluxo Escolar no Ensino Fundamental. Tal oficina, realizada em setembro de 2000, teve por objetivo identificar e explicitar conceitos e mecanismos utilizados para a correção do fluxo escolar, em escolas públicas do Ensino Fundamental, adotados pelos sistemas estaduais e municipais de educação, pelo MEC e por instituições que vêm atuando em programas e ações destinados a promover a correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental.

As idéias principais extraídas da Oficina geraram este Texto para Discussão e encontram-se sistematizadas, mediante o registro dos conteúdos trabalhados, sem se importar com a identificação de seus apresentadores, tendo em vista o objetivo proposto.

Os desafios relacionados à investigação das ações de correção da distorção idade-série e da correção do fluxo escolar ainda são muitos, considerando a existência de uma diversidade de enfoques conceituais, mecanismos e práticas sobre a questão, assim como pelo fato de que os processos encontram-se em funcionamento há alguns anos, sem terem sido alvo de estudos amplos, até o presente momento. Assim, constitui em importante ação contribuir para o seu conhecimento e a explicitação de significados, tendo em vista compreender os resultados das políticas educacionais nessa área.

Considerando que ocorre uma diversidade terminológica e conceitual sobre os vários aspectos e os desdobramentos das questões relacionadas à distorção idade-série e a seus mecanismos de correção, tal diversidade constitui-se em um fator a ser observado para o tratamento da questão, sob os diferentes ângulos em que o fenômeno apresenta-se, garantindo consistência à pesquisa, ao planejamento e à política educacional.

Este documento integra e sistematiza os conteúdos e as reflexões expressos pelos especialistas que vêm debatendo o tema e por técnicos e dirigentes responsáveis pelos programas, e está organizado segundo três eixos de análise: 1) o primeiro diz respeito à

questão quantitativa e estatística da distorção idade-série – significado e relevância desses números; *ii*) o segundo eixo é o conceitual, de grande importância, pois é possível apreender, no conjunto das descrições de programas relacionados à correção da distorção escolar, o uso de diferentes termos para representar as mesmas coisas, assim como um mesmo termo representando significados diferentes – é importante afinar o entendimento sobre tais questões, uma vez que a qualidade da pesquisa não pode prescindir do entendimento da questão terminológica; e *iii*) o terceiro eixo diz respeito às ações que vêm sendo adotadas pelos órgãos aqui representados e que têm repercussão nacional, no que se refere à distorção idade-série.

## 2 UM PANORAMA SOBRE A CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A análise de dados educacionais sobre o desempenho da educação brasileira tem identificado e demonstrado a existência de baixa efetividade do Ensino Fundamental público no Brasil, refletida em dois grandes sintomas: os elevados índices nacionais de repetência e de distorção idade-série do aluno matriculado no ensino regular; e a conseqüente obstrução do fluxo escolar, bem como os baixos índices de aprendizagem/aproveitamento dos alunos, identificados nos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tais aspectos cruciais constituem-se em problema de maior relevância no quadro atual da educação no país e, portanto, permanecem como um desafio social a ser superado.

A melhoria da qualidade da educação constituiu o principal discurso do setor público sobre as políticas educacionais durante a década de 1990. Passados mais de dez anos, malgrado os esforços empreendidos, o principal tema da agenda social brasileira no campo educacional continua a versar sobre a questão da qualidade da educação.

Tal agenda demanda, aos setores sociais governamentais, estabelecer e eleger como fundamental a concentração de investimentos em ações e programas destinados a garantir a qualidade da educação e dos serviços educacionais ofertados. Entretanto, a baixa efetividade da ação pública no setor educacional vem provocando pouca mudança na qualidade do ensino público. O alcance de uma política efetiva para a melhoria da qualidade da educação implica definir o pleno atendimento e a conseqüente alocação de recursos em ações destinadas à melhoria do atendimento/qualidade das políticas sociais básicas para a educação. Somente pela adoção de ações conseqüentes que promovam resultados efetivos, geradores de mudanças significativas no quadro educacional, poder-se-ão alcançar resultados mais efetivos. Definir prioridade em política social requer a adequada alocação de recursos financeiros para o atendimento das ações eleitas como prioridades pelo poder público, assim como a vontade política de efetivamente alterar o quadro atual dos resultados do ensino, comprometido pelo baixo rendimento escolar e pela baixa aprendizagem do aluno.

No conjunto de ações que visam à melhoria da qualidade da educação, foram definidos programas e ações destinados a corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental, os quais se constituem em tentativas de solução para o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas, fato que impossibilitou ao aluno, durante décadas, seguir regularmente o seu processo de escolarização e, principalmente, concluir o Ensino Fun-

damental, obrigatório por lei nacional. Esse fato caracteriza um sistema de ensino público incapaz de promover a inclusão da criança no sistema educacional, garantindo sua entrada e sua permanência até o fim de sua escolarização básica.

Tais estratégias desenvolveram-se em escala nacional a partir de 1995, sob a coordenação do MEC. Em resposta às iniciativas de indução adotadas por esse ministério, houve expansão das ações de correção de fluxo escolar em estados brasileiros e, também, em vários municípios. Em 1997, com o foco na solução desse problema crônico, o MEC criou o Programa de Aceleração de Aprendizagem, implementado em diferentes localidades brasileiras. O programa contou com o apoio e a parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), além do apoio técnico de organizações não-governamentais, como, por exemplo, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). No período 1997-1999, foram alocados recursos para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas por esse programa do MEC.

A proposta do MEC consistiu em financiar, para todos os estados e os municípios que assim desejassem, ações específicas para reduzir a distorção idade-série e corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental. Previa, também, que esse programa seria opcional e voluntário, para todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental regular com dois anos ou mais de defasagem idade-série.

Um dos problemas enfrentados para a implantação do programa foi a grande dificuldade para lidar com o material didático, que se mostrou demasiado infantilizado para alunos que, muitas vezes, já eram pré-adolescentes, embora ainda estivessem na 1ª série do Ensino Fundamental. Era difícil trabalhar com tais alunos se não houvesse material adequado à idade deles. O MEC, então, financiou, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a elaboração de um material didático com esse fim. Alguns estados participaram do projeto: Maranhão, São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Goiás. O MEC abriu, dentro dos Planos de Trabalho Anual (PTA) do FNDE, uma linha de financiamento para o **Projeto Aceleração de Aprendizagem**, o qual deveria ser desenvolvido pelos estados e pelos municípios interessados.

Entre 1999-2000, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) analisou e recomendou o total de 1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação. Com esses projetos, foram atendidos 537.367 alunos de 1ª a 4ª série, com distorção de dois ou mais anos, e capacitados 32.894 professores, para atuarem nas classes de aceleração.

Ainda no mesmo período, o MEC realizou a primeira avaliação do programa, sendo verificados alguns resultados significativos. O número de escolas com classes de aceleração em âmbito nacional passou de 1.993, em 1997, para 8.044, em 1999, o que correspondeu a um incremento de 300% de escolas envolvidas nesse programa, em dois anos. No mesmo período, triplicou o número de alunos beneficiados: de 158 mil, em 1997, passou a 443 mil, em 1999. Em relação à capacitação profissional, o número de professores treinados para tais ações saltou de 13.318, em 1997, para 29.343, em 1999.

Nessa avaliação, um relevante aspecto analisado foi a faixa etária dos alunos matriculados em classes de aceleração, o que permitiu conhecer o limite superior de idade dos alunos atendidos. É importante frisar que o programa em questão foi destinado aos alunos que se encontravam com defasagem escolar e matriculados no Ensino Fundamental regular. No entanto, os dados coletados demonstraram que esse critério não foi rigidamente observado nos sistemas de ensino, uma vez que escolas passaram a oferecer matrícula nas classes de aceleração para um contingente de pessoas que estavam fora do sistema, com as mais variadas idades, muito além da faixa etária atendida pelo ensino regular, caracterizando, assim, atendimento também a grupos de adultos trabalhadores. Portanto, outros princípios e critérios foram definidos e adotados, conforme as especificidades, as necessidades e o entendimento que cada sistema educacional atribuiu ao problema e suas possibilidades de solução.

Conforme identificado pela referida avaliação, em 52% das secretarias de Educação pesquisadas, a faixa de idade máxima apresentada pelos alunos atendidos pelo programa e informada por tais secretarias ficou entre 12 e 16 anos; 13% das secretarias declararam atender a alunos de até 18 anos de idade; e outras 13% atenderam a alunos de 19 anos de idade ou mais. Assim, essa avaliação também mostrou que jovens e adultos estão sendo atendidos em classes de aceleração de 1ª a 4ª série. Tal atendimento caracteriza sobreposição que deve ser mais bem investigada, tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos. Esta, pela sua especificidade, apresenta e exige outros procedimentos e metodologias, bem como horários especiais e materiais bastante diferenciados em relação àqueles utilizados em classes de aceleração de séries iniciais do Ensino Fundamental. Há ainda o fato de existirem, para essa população específica, opções de atendimento educacional ofertadas pelos sistemas públicos de ensino.

No Ceará, por exemplo, foram candidatas às ações de aceleração da aprendizagem pessoas que se encontravam em diferentes idades e situações: *i*) na faixa etária de 11 a 17 anos e que já repetiram a mesma série, pelo menos duas vezes; *ii*) crianças e adolescentes de rua que já haviam estudado, mas que, à época da pesquisa, não estudavam; *iii*) ex-alunos que não conseguiam entrar no esquema da escola seriada; e *iv*) pessoas que trabalhavam no período diurno com possibilidade de estudar apenas à noite; entre outras. Tais critérios amplos abriram o atendimento do sistema regular de ensino para populações anteriormente não atendidas, o que contribuiu de certa forma para o alargamento do problema da distorção.

As dificuldades na implementação do programa, identificadas com maior frequência pela avaliação do MEC, referem-se a aspectos diversos, tais como: à operacionalização/administração do programa; à escassez de recursos materiais; a problemas com alunos, pais e comunidade; e a resistências na escola e na comunidade. O maior grau de dificuldade (48,3%), entretanto, foi atribuído à operacionalização e à administração do programa, incluindo uma diversidade de aspectos, como falta de assessoria técnica, de orientação, de acompanhamento, de experiência e de apoio técnico ao professor, por exemplo. Em segundo lugar, com 37%, destaca-se a dificuldade atribuída ao aluno, expressa por antigos problemas de disciplina, falta de motivação, dificuldade de aprendizagem, evasão, absenteísmo, crianças portadoras de necessidades especiais – e, como agravante, a condição socioeconômica dos alunos.

Entre 1996 e 2000, as taxas de distorção idade-série apresentaram expressiva redução nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Tais taxas eram, nos sistemas estaduais e municipais, de 26% e 40,4%, respectivamente, e caíram para 19,7% nos estaduais e 30,7% nos municipais. Essa melhoria nas taxas de distorção pode ser explicada como resultado, entre outros aspectos, do esforço realizado para a desobstrução do fluxo escolar.

Pela leitura dos dados obtidos nessa avaliação, pode-se observar que os resultados apresentados são expressivos. No entanto, ao se analisar o orçamento do Ministério da Educação para o período 2000-2001, revela-se a contradição existente nesse orçamento em relação à prioridade de corrigir distorções no sistema e melhorar a qualidade da educação pública, quando se comparam os montantes de recursos alocados por programa/ação. Por exemplo: tem-se, ao examinar o orçamento e a execução financeira dos principais programas educacionais do Plano Plurianual (PPA), uma dotação orçamentária para 2001 de mais de 5 milhões de reais para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação; mais de 4 milhões de reais para o Programa Toda Criança na Escola (que inclui ações de alimentação escolar e saúde, entre outras de natureza apenas assistencial). No entanto, para o Programa de Aceleração da Aprendizagem, nenhum valor foi alocado para 2001, ou seja, a alocação de recursos orçamentários, que é a expressão de garantia efetiva do atendimento às prioridades destinadas a financiar ações capazes de provocar melhorias no Ensino Fundamental, até mesmo pela ação indutora do MEC, estimulando a formação e a capacitação de professores, a implementação curricular, a melhoria das condições de trabalho na escola para o professor e para o aluno, apresenta-se ainda insuficiente, inexpressiva ou mesmo inexistente.

A diversidade de situações e práticas de correção de fluxo existentes e ainda não sistematizadas nos diferentes estados e municípios brasileiros dificulta a elaboração de uma visão mais global da dinâmica de tais programas. Portanto, antes de se avaliar sua dimensão, seus processos e seus resultados, é necessário mapear os programas e as ações de correção de fluxo escolar e de outros mecanismos adotados, de tal forma que se possa construir um conhecimento agregado do conjunto dessas ações no país. Em seguida, tentar realizar avaliações de seus processos e resultados e, sobretudo, disseminar os últimos, para que se faça uso destes na formulação e na indicação de estratégias mais eficazes, bem como de novas proposições e novos desenhos de políticas alternativas e complementares.

## 2.1 O QUE PENSAM OS ESPECIALISTAS

A partir da análise de obras de especialistas, surgiram possíveis orientações. Brandão (2000) reflete sobre a necessidade de se revisarem as pesquisas brasileiras que analisam a efetividade das escolas e que oferecem subsídio para a definição de diretrizes de políticas educacionais públicas. O autor parte do princípio de que os estudos nessa área têm sido desenvolvidos sobre um conjunto de resultados restritos, que acabam gerando juízos e valores preestabelecidos, que formam preconceitos, supostos méritos e fracassos a respeito das escolas e de sua clientela. Alerta-se para as conseqüências negativas que podem advir das práticas excessivas e indiscriminadas dos estudos e das avaliações globais dos sistemas escolares e enfatiza-se a urgência de produzir avaliações dos estudos e das pesquisas relacionados à efetividade das escolas, bem como de desenvolver consciência dos limites dentro dos quais os resultados dessas avaliações devem ser inter-

pretados. Os resultados dos diversos estudos sobre a efetividade das escolas, quando interpretados sem consciência de seus limites, sendo generalizados, geram um exagero no valor dos diagnósticos e a consagração de determinadas metodologias. Tais diagnósticos chegam a políticos, administradores e estudiosos da área e, por fim, contagiam os futuros estudos, as administrações voltadas para a área educacional e as políticas públicas.

O recente paradigma da visão sistêmica e sua complexidade, que ressalta o caráter relacional do mundo social, são essenciais na orientação de investigações de políticas educacionais. As pesquisas nesse campo, e certamente em vários outros, vêm sofrendo a necessidade de um avanço teórico e metodológico. Portanto, ao se propor estudar e avaliar questões sobre a efetividade das escolas, esse caráter relacional e sistêmico do mundo social deve ser priorizado. A estrutura do sistema social, de seus inúmeros subsistemas, do sistema educacional, e da inter-relação entre eles interfere no que se passa nas escolas, nas salas de aula e no rendimento dos alunos, entre outros aspectos.

Em contrapartida, são crescentes os desafios às "tentativas de refinamento da interpretação dos efeitos que podem ser atribuídos exclusivamente à ação pedagógica da escola, quando se avalia o desempenho dos estudantes" (Brandão, 2000, p. 44). O desafio surge em relação à dificuldade de identificar indicadores de efetividade das escolas, e de estabelecer variáveis significativas para a interpretação do desempenho escolar. O estabelecimento de variáveis e a construção de indicadores nessa área são almejados pelos pesquisadores, constituindo-se, no entanto, em ideais que parecem estar distantes.

A mesma autora ressalta, como fato interessante que serve de subsídio para essas conclusões, a seletividade dos sistemas escolares, em geral, ainda presente em muitos deles. Tal seletividade, associada à exclusão, está presente e distribuída no sistema de ensino brasileiro como um todo. Daí haver, nos municípios e nos estados, várias propostas e estratégias pedagógicas apoiadas pelo MEC visando corrigir o fluxo escolar e superar os pontos de estrangulamento do sistema.

Encontram-se registrados no presente trabalho alguns pontos centrais indicados como preocupação dos participantes. Tais pontos, destacados a seguir, foram confirmados pelos dados do Saeb de 1997 (Brandão, *op. cit.*), reafirmando as tendências da seletividade dos sistemas de ensino: *i*) a alta seletividade social está relacionada à raça/cor; *ii*) 90% dos alunos que permanecem e concluem o Ensino Fundamental são jovens que não precisam trabalhar para se sustentar; *iii*) na maioria dos casos, não há prosseguimento dos estudos a fim de completá-los e, à medida que avança a escolaridade, decresce o número de alunos que freqüentam as escolas públicas – esse é um retrato dos altos índices de evasão no sistema de ensino brasileiro e do caráter seletivo para o ensino médio; *iv*) a distorção idade-série é muito mais freqüente nos alunos da rede pública de ensino e do nível fundamental; e *v*) a repetência é mais numerosa para os casos em que os alunos são provenientes de famílias com menor nível de instrução e das regiões mais pobres do país.

O estudo de Arroyo (2000) evidencia uma contraposição entre os ideais democráticos e igualitários – das políticas públicas, da sociedade e da educação – e a cultura política e pedagógica de **exclusão, seletividade, reprovação e retenção**. Percebe-se a relação entre os ideais democráticos de educação e a própria estrutura do sistema educacional, o qual, por sua vez, continua centrado nos modelos de **seriação, seletividade, reprovação, currículos gradeados e disciplinares**, constituindo-se em um **sistema titular**

**e credencialista.** A que deve ser atribuído o fracasso escolar? À escola, ou ao sistema de ensino? É possível garantir aos aprovados que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Confundir sucesso e qualidade com aprovação e fracasso com reprovação é, no entanto, considerado um grande engano. "O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto e uma peneira que encobre realidades mais sérias" (Arroyo, 2000, p. 33). A escola é uma instituição cuja função e cujo sentido são a democratização de direitos. Contudo, paradoxalmente, tal instituição tem estrutura rígida e tradicional, que resiste às reformas. Há um modelo de educação que enfoca a seletividade, a repetência e a retenção, e que não é compatível com os valores democráticos de igualdade, cidadania e solidariedade.

Portanto, o desafio que se impõe é repensar a idéia de fracasso/sucesso vinculada à educação e, principalmente, repensar os ideais democráticos em contraposição à enraizada cultura democrática credencialista, uma cultura de títulos e de exclusão.

Na verdade, o fracasso e o sucesso devem ser analisados a partir de perspectivas ideológica e histórica, que encobrem o sistema de educação básica, e da observação da esfera extra-escolar. O fracasso escolar deve ser analisado como uma expressão do fracasso social e da cultura da exclusão, que está enraizada nas estruturas política e socioeconômica. Transformar as estruturas que materializam e perpetuam a cultura da seletividade na ordem social, política, educacional, profissional é, pois, condição fundamental de promoção de avanços significativos na qualidade do ensino (Setúbal, 2000).

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

Portanto, a estrutura rígida e tradicional da escola, com um sistema de seriação, permeado pela cultura política e pedagógica de **exclusão, seletividade, reprovação e retenção** é fator que pode prejudicar o aluno com dificuldade de aprender. Mesmo mecanismos de correção da distorção idade-série não escapam aos valores dessa cultura, o que significa, nessa perspectivas, o não-funcionamento de tais técnicas.

As questões da evasão, do abandono e da repetência e de suas implicações sobre o fluxo escolar foram analisadas profundamente, na década de 1980, pelo pesquisador Sérgio Costa Ribeiro, que criou a expressão "cultura da repetência", para explicar como isso ocorre dentro da escola. Estudos anteriores (da década de 1960) responsabilizavam o aluno pelo fracasso escolar. Essa corrente acreditava que os problemas eram inatos, de inteligência, associados a desinteresse, vagabundagem, desmotivação e outros fatores correlatos. Somente após a década de 1960, outros fatores e/ou causas foram atribuídos ao fracasso escolar, como a origem socioeconômica dos alunos, cuja influência é determinante para o seu desempenho escolar. Essa nova política começa pela transformação cultural, passando da cultura da repetência para a cultura do sucesso. Tal política de regularização do fluxo escolar rompe com as práticas usuais de aceitar a repetência como

fato normal. Ela parte do princípio de que a escola e o professor só dão certo quando o aluno dá certo. A estratégia principal consiste no atendimento prioritário aos alunos com defasagem idade-série superior a dois anos (Oliveira, 2001).

Por fim, ressalta-se, aqui, a importância de um balanço criterioso sobre o estágio atual das avaliações da área educacional, em especial das avaliações dos sistemas de ensino. Tal necessidade de análise criteriosa estende-se também aos programas de correção do fluxo escolar. Isso porque a implementação de programas e projetos do MEC é, de maneira geral, decorrente das avaliações e das pesquisas na área, incluindo os estudos sobre a efetividade das escolas. A proposta de Brandão (2000) é de que se proceda a uma avaliação criteriosa das próprias avaliações sobre o efeito da escola, ao longo das últimas décadas, que servem como diretrizes para implementação das políticas públicas. O objetivo é checar cuidadosamente aquilo que serve de base para essas políticas, a fim de aproximá-las o máximo possível da complexa realidade dos sistemas educacionais. Ao contrário, os estudos atuais sobre a efetividade do sistema educacional, que frequentemente apresentam resultados reduzidos e generalizados, acabam distanciando os programas da realidade educacional brasileira e de sua verdadeira problemática.

### 3 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década de 1980 pode ser considerada como aquela em que se organiza o debate e se incrementa a produção sistematizada de estudos relativos às estatísticas educacionais: produção, sistematização, expansão e disseminação, bem como a qualidade dessas, o que significou o enfrentamento de questões metodológicas e conceituais, por parte de estudiosos e especialistas e do próprio MEC.

Dessa forma, foi possível detectar, desde a estruturação e a expansão da educação pública brasileira, elevados índices de ineficácia como principal característica do sistema educacional.

Sabe-se, por exemplo, que desde o primeiro Censo Educacional brasileiro, em 1932, registrava-se uma repetência já na 1ª série do Ensino Fundamental de cerca de 60% do alunado. O acesso à escola era de 60% da população escolarizável. Na década de 1980, essa repetência baixou para 50%, verificando-se decréscimo de 10% nesse período. Entretanto, os dados estatísticos confundiam a problemática da educação brasileira, ao interpretar repetência e evasão como dois fenômenos dissociados, conforme se verá a seguir, fato que mascarava os dados sobre repetência.

Ressalta-se que nesse período já se registravam altos índices de distorção idade-série, como decorrência da repetência e da entrada tardia do aluno na escola.

Desde o início da década de 1990, o MEC detém os dados do Censo Escolar, com exceção daqueles da época Collor. Tais dados são coletados considerando o ano de nascimento do aluno, o que oferece informação mais precisa. Tendo por base a matriz do Censo, é possível analisar a distorção idade-série. Essa matriz é organizada a partir de dados sobre: matrícula idade-série; rendimento por série (aprovação, reprovação e abandono); movimento por série (afastamento por transferência e admissão); classe de aceleração; reclassificação; ingressos de fora do sistema (supletivo e fora do sistema).

O MEC realiza o Censo Educacional na última quarta-feira do mês de março de cada ano, com a mobilização das escolas para responder ao questionário do Censo. Trata-se de um instrumento bastante longo, que exige certa organização da escola, para que possa ser respondido adequadamente. Tal procedimento é monitorado, mediante processos de auditoria e controle de qualidade do Censo realizado por amostragem de escolas. Embora se verifique que os estabelecimentos de ensino não são suficientemente organizados para prestar boas informações, a margem de dificuldade resultante é de apenas 2%, o que não compromete os resultados finais, conforme identificado pelos técnicos. Os dados obtidos são adequados o suficiente para permitir a análise da problemática educacional brasileira e a correspondente tomada de decisão e definição de políticas educacionais para superá-las.

Para facilitar e garantir o trabalho censitário anual, o Censo não inclui informações complexas, para que as escolas consigam responder corretamente ao questionário. Para resolver o problema da idade do aluno, por exemplo, em vez de perguntar a idade, passou-se a questionar a data de seu nascimento.

### 3.1 EQUÍVOCOS NOS LEVANTAMENTOS DE DADOS E REPERCUSSÕES DA EFICÁCIA DO ENSINO NAS ESTATÍSTICAS

A evolução dos estudos sobre os dados estatísticos brasileiros identificou que o diagnóstico da educação sempre teve certa margem de erro. Por exemplo: falava-se em evasão (25%) e repetência (25%), mascarando a realidade. Na década de 1990, foi observado um erro de contabilização estatística graças à conceituação de repetência adotada: repetente era considerado o aluno que freqüentava a mesma série por ter sido reprovado. Passou-se então, a adotar o conceito julgado correto: repetente é o aluno que freqüenta a mesma série no ano seguinte, porque foi reprovado ou porque abandonou essa série no ano anterior – portanto, envolve também os que abandonaram a escola, uma vez que muitos deles a abandonam no fim do ano escolar, quando percebem que vão ser reprovados. Conclui-se que o conceito errôneo de reprovação favorece o abandono, pois a escola até o encoraja, para melhorar suas estatísticas de aprovação.

Em suma, classicamente, adotava-se um conceito errado da taxa de aprovação: razão entre aprovados e matrícula final, deixando de fora os alunos evadidos que, muitas vezes, o faziam para evitar a reprovação; nesse caso, o abandono ocorre a partir do meio do ano, quando os alunos percebem que vão ser reprovados. O novo conceito de repetência corresponde a uma equação que envolve: abandono + repetência apesar de aprovado + repetência.

Cabe observar, ainda, que outros fenômenos persistentes no sistema educacional brasileiro acabam por mascarar os resultados aferidos e distorcem as estatísticas nacionais de educação. Pode-se citar, por exemplo:

- A Subseriação da 1ª série faz a seguinte distribuição: 1ª série fraca, média e forte. Mediante essa subseriação, a 1ª série teria dois ou três anos.
- As Classes de Alfabetização não reprovam, mas retêm.
- O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), de dois anos, com o qual se transfere a repetência da 1ª para a 2ª série, apresenta o problema da contabilização da posição em que o aluno está no regime seriado.

As questões relacionadas às estatísticas educacionais são, ainda, polêmicas, tendo em vista os conceitos adotados para sustentar e orientar a coleta de dados. Todavia, esses vão sendo modificados, para se poder compreender mais claramente os processos educacionais e os seus resultados. Como os sistemas de ensino são dinâmicos e estão sujeitos a freqüentes mudanças de política, ocorre que as novas políticas educacionais promovem alterações significativas nas estatísticas, muitas vezes dificultando ou até mesmo impedindo a comparabilidade de dados de um ano para outro ou de um período para outro. Pode-se estabelecer, como exemplo recente, a adoção de política de correção da distorção idade-série. Com ela, surgem novas dificuldades, mediante a entrada nas estatísticas dos dados dos alunos que progridem uma, duas e até três séries em um só ano escolar, como resultado de programas de correção de fluxo.

### 3.2 PROBLEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS REVELADOS POR SUAS ESTATÍSTICAS

O Brasil iniciou o ano 2000 com graves problemas educacionais a ser ainda superados, apesar dos grandes avanços obtidos na última década. O fracasso escolar é um desses problemas, ou ainda, é o resultado maior de um conjunto de problemas que persistem no sistema educacional. Pelo menos três indicadores expressam claramente essa situação: *i*) os elevados índices de repetência escolar no Ensino Fundamental indicam a baixa produtividade do sistema educacional, que permanece muito aquém do desejado – esses índices mantêm-se em patamares bastante elevados, a despeito de refletirem tendência declinante, por exemplo: 40% dos alunos, em média, repetiram a 1ª série do Ensino Fundamental no biênio 1998-1999, enquanto a taxa média de repetência para as oito séries foi de cerca de 21%, e ainda persistem significativas desigualdades regionais; *ii*) a distorção idade-série verificada no Ensino Fundamental acentua-se e estende-se ao Ensino Médio. Dados atuais demonstram, para o Brasil como um todo, que mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental acumulam dois ou mais anos de defasagem em relação à série que deveriam estar cursando, sendo que, anualmente, metade dos alunos repete as duas primeiras séries do Ensino Médio – neste, a perspectiva é a repetência contínua e os elevados índices de evasão por repetência consentida; *iii*) índices de aprendizagem do alunado continuam ainda muito baixos, conforme verificado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que indica baixa qualidade de ensino para aqueles que são aprovados pelo sistema; *iv*) existe um atraso educacional acumulado historicamente no Brasil, ao longo de várias décadas, em relação ao estágio em que se deveria estar, o que promove conseqüências muito importantes no desenvolvimento da sociedade como um todo;<sup>1</sup> *v*) o Brasil é famoso por suas desigualdades, tendo sido identificado que 40% de toda essa desigualdade estão relacionados à heterogeneidade educacional; *vi*) o Brasil gastou, em 1998, 10 bilhões de reais com a repetência escolar, o que equivale a um terço do que foi despendido, no mesmo ano, com o Ensino Fundamental.

---

1. Para ilustrar, pode-se identificar que, no aspecto educacional, o Brasil está mais ou menos oito anos atrás da Colômbia e quinze anos atrás da Costa Rica e do México, países em piores condições gerais de desenvolvimento que o Brasil.

### 3.3 SINAIS DE MELHORIA

As estatísticas da educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo Escolar (Inep/MEC) constataram, em 1999, a melhora da situação educacional da população brasileira. O percentual de crianças fora da escola decresceu para 4,3% (contra 9,8%, em 1995). Em certa medida, essa aparente melhoria pode ser atribuída às políticas desenvolvidas pelo MEC, mediante os programas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Programa Toda Criança na Escola. Entretanto, ainda persistem fortes desigualdades regionais, quando se verifica que no Nordeste o índice de crianças fora da escola é quase o dobro do encontrado no Sudeste.

O último Censo Escolar também confirmou a importância assumida pelas redes públicas de ensino. Nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 93% da demanda é coberta pela rede pública. No conjunto dessa rede, destaca-se a municipal, cuja participação na oferta do Ensino Fundamental ampliou-se de 45% para 67%, entre 1994 e 2000.

O fluxo escolar no Ensino Fundamental evidenciou melhoria, com maior equilíbrio das matrículas entre as quatro primeiras e as demais séries do Ensino Fundamental. Contudo, apesar dos avanços, o quadro geral ainda é bastante insatisfatório.

Nesse sentido, as estatísticas educacionais brasileiras mais recentes indicam estar ocorrendo cobertura quase universal da população em idade escolar pelo Ensino Fundamental, que em 2002 chegou a mais de 95% no país. Sobre essa questão, cabe lembrar que a ampliação da oferta e da cobertura da demanda educacional no Ensino Fundamental expandiu-se significativamente, na década de 1980, alcançando, ao fim desta, 85% de cobertura da clientela desse nível de ensino. Na década de 1990, ocorreu a quase universalização da oferta e da cobertura no Ensino Fundamental, que indica nova problemática a ser enfrentada: a da busca de qualidade da educação nesse nível de ensino para que o sistema educacional alcance a plena universalização do atendimento, o que deverá incluir o acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória.

Portanto, em que pese o esforço de universalização do atendimento educacional, o Brasil encerrou a década de 1990 e iniciou o ano 2000 com graves problemas e com o perfil educacional ainda comprometedor, conforme se pode concluir pela comparação do Brasil a outros países da América Latina e de outros continentes em condições semelhantes ou até mesmo mais pobres. Tal condição pode ser atribuída, entre outros fatores, à pouca diminuição dos índices de evasão e repetência, os quais não evoluíram na mesma perspectiva, tendo em vista o que emerge como amplamente significativo, que é compreender os processos que são levados a efeito para corrigir o problema, sendo a correção da distorção idade-série um desses mecanismos propostos na segunda metade daquela década.

A leitura do discurso educacional oficial da década de 1990 apresenta como principal ênfase das administrações a melhoria da qualidade da educação pública ofertada a toda a população. Entretanto, os registros sobre as respectivas alocações de valores, capazes de garantir a efetividade da realização das políticas eleitas, não demonstram

continuidade das políticas e de seus programas, o que compromete o seu impacto sobre as mudanças pretendidas para o Ensino Fundamental.

### **3.4 FALTA DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

O Brasil ainda não adquiriu tradição histórica em avaliar e nem em comparar seus resultados educacionais, o que pode representar uma explicação para o atraso educacional do país. Em geral, não se monitoram os processos nem se avaliam os resultados dos programas, em vista de que são tomadas decisões a respeito de continuidade, descontinuidade ou alteração de programas, tendo por base muito mais observações isoladas e opiniões que informações globais objetivamente coletadas e devidamente analisadas e interpretadas. Sem tal prática, não é possível melhorar o trabalho nem reconhecer se o que vem sendo feito no plano educacional produz resultados compatíveis com o dispêndio realizado. O Brasil, por exemplo, gasta muitos recursos com políticas sociais e educacionais, até mesmo com capacitação de professores sem, porém, avaliar de maneira consistente a efetividade de seus programas e de seus resultados. Nesse contexto, a pobreza continua, a repetência tornou-se um fenômeno recorrente na educação e os resultados do Saeb revelam que a aprendizagem dos alunos vem se mantendo muito aquém dos níveis desejáveis, apesar de grandes esforços e dispêndios para a melhoria da qualidade do ensino.

É necessário, portanto, medir se as políticas educacionais estão produzindo algum efeito positivo ou não. É preciso verificar o que funciona, assim como identificar o que precisa ser mudado. Por exemplo: é necessário saber se os índices de repetência escolar têm caído, mas é preciso também medir o que está acontecendo com a qualidade de ensino, envolvendo a análise sobre o que e como os alunos estão aprendendo.

É muito recente o trabalho sistemático de coleta e análise de dados sobre a implantação de políticas educacionais no Brasil. Do ponto de vista estatístico, é constatado que os dados obtidos são muito consistentes. Também houve avanço muito grande na avaliação do desempenho educacional, sendo o Saeb um importante indicador de qualidade, que permite diagnóstico do rendimento escolar e comparabilidade de dados, para conhecer e compreender o que está acontecendo no país em termos educacionais. Por esses esforços, tem-se buscado evoluir para conhecer melhor a realidade educacional brasileira. Conseqüentemente, em termos de estatísticas educacionais, o Brasil já dispõe de dados muito bons, embora sejam obtidos com muita dificuldade. Destacam-se nesse conjunto o Censo Educacional e a Pnad, cujos resultados, sendo cruzados, dão garantia da confiabilidade dos dados que estão sendo obtidos.

## **4 QUESTÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS RELACIONADAS À CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR**

Por mecanismo de correção de fluxo escolar, entende-se a ação sistemática encetada com o objetivo de regularizar a defasagem entre idade e série de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental, podendo ocorrer sob várias denominações, como, por exemplo, correção da distorção idade-série, aceleração de aprendizagem e outros. Diferentes estados adotam nomenclaturas distintas a respeito de tais programas sem, no entanto,

imprimir a eles características significativamente diferenciadas. Ainda assim, como cada denominação pode sugerir diferentes enfoques ou ênfases, é possível antecipar diversas tendências ou formas de ação.

O Ministério de Educação, a partir de 1997, incentivou o estabelecimento de políticas estaduais e municipais para combater o problema da distorção e adotou a nomenclatura Aceleração da Aprendizagem para o seu programa. Tal denominação é também adotada pelo Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura (Cenpec). 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, os esforços devem estar conjugados para a tentativa de superação do déficit educacional acumulado no processo de expansão do sistema educacional brasileiro em decorrência, em grande medida, do pouco investimento na melhoria de sua qualidade. A alteração desse quadro exige um conjunto de medidas capazes de regularizar a trajetória escolar do aluno em atraso e eliminar, definitivamente, o fracasso escolar como fenômeno resultante das múltiplas repetências do aluno.

Há de se avaliar em que medida o desenho dos programas e a sua execução são capazes tanto de corrigir o atraso escolar, quanto de promover a melhoria da qualidade da educação, e quais as melhorias possíveis de serem obtidas pelo programa. Esse é um grande desafio para a escola pública de hoje, cujo aluno está cada vez mais pobre, e cujos professores constituem, talvez, a maior categoria de profissionais sub-remunerados e com condições de trabalho inadequadas do país. Nesse contexto, permanecem as desigualdades regionais e, na prática, a iniquidade das políticas públicas.

#### 4.1 IMPLICAÇÕES DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A distorção idade-série acarreta múltiplas e graves perdas que podem promover impacto em diferentes dimensões: *i)* 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;<sup>2</sup> *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.

Portanto, o problema da distorção idade-série constitui um obstáculo para a formação da cidadania e do desenvolvimento econômico e social do país e é uma resultante da má qualidade da educação associada às precárias condições socioeconômicas dos alunos da escola pública. Nesse sentido, o modelo vigente reforça a exclusão social. Ao se

---

2. Cálculos do Inep indicam que em 1998 foram gastos mais de R\$ 10 bilhões somente em decorrência da repetência no Brasil, que poderiam ser aplicados em outras áreas prioritárias.

distanciar da realidade do aluno, a escola atual gera mais uma dificuldade para a possibilidade de inclusão. Há de se proceder a uma análise da cultura vigente e se promover a aproximação e a inserção concretas da escola ao seu território, ao espaço físico em que esta se localiza, formando, com isso, uma convivência dinâmica entre escola e comunidade (Spozati, 2000), disseminando a consciência sobre o local e a cidadania.

Um conjunto de fatores causa a distorção idade-série, entre os quais são destacadas a entrada tardia de crianças na escola e a repetência escolar associadas à cultura da repetência praticada nas escolas. Por sua vez, verifica-se que entre os principais responsáveis pela cultura da repetência estão a organização e a estrutura do currículo, tal como está posto na escola brasileira: fracionado e distanciado da realidade e das questões objetivas que devem ser conhecidas e enfrentadas pelo aluno como cidadão. Cabe identificar que, em geral, os currículos adotam como foco e ênfase os conceitos em si e não o conhecimento da realidade. Outro fator de fracasso está relacionado à maneira de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos. Verificou-se, por exemplo, que o professor não detém o controle total e absoluto sobre o que os alunos aprendem; seus horizontes são limitados em relação a um mundo globalizado, em que as mudanças ocorrem rapidamente e no qual se aprende com o apoio da Internet, da TV a cabo e de outros meios mais dinâmicos. Em decorrência disso, ele exerce o seu trabalho de maneira insegura e com baixa competência.

Em contrapartida, os fracassos escolares constantes (sucessivas repetências) são responsáveis pela baixa auto-estima dos alunos, o que se agrava e promove novos fracassos, formando um círculo vicioso. Considerando, portanto, a baixa auto-estima do aluno como um fator-chave que reforça a promoção do fracasso escolar, os programas de correção da distorção idade-série/correção de fluxo escolar do MEC e do Cetebrat têm por base o desenvolvimento e a busca de recuperação da auto-imagem, considerada fundamental para que os alunos participantes dos programas obtenham sucesso na sua aprendizagem. Assim, são identificados como fatores contribuintes da baixa auto-estima e que devem ser contrapostos radicalmente: *i)* elementos contextuais, como a cultura do fracasso; *ii)* maneira inadequada de ensinar; *iii)* maneira inadequada de avaliar a aprendizagem do aluno; *iv)* relacionamento professor-aluno distanciado e impessoal; *v)* currículo fragmentado e distanciado da realidade e, portanto, inacessível ao aluno; e *vi)* desvalorização da experiência do aluno como objeto de reflexão e de construção do conhecimento.

#### 4.2 O CÁLCULO DAS TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A taxa de distorção idade-série é calculada tendo por base uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno, em um sistema educacional seriado, considerando a idade de sete anos como a adequada para o ingresso no Ensino Fundamental, cuja duração é de oito anos. No entanto, esse cálculo deve ser considerado sem reservas, pois de Unidade Federada para Unidade Federada pode mudar o critério de ingresso no sistema escolar, como ocorreu, por exemplo, em São Paulo, em que até recentemente não se admitia, na 1ª série, o aluno que fosse completar sete anos no segundo semestre, enquanto outros estados o permitiam. Outra questão que afeta significativamente tais dados ocorreu na Bahia, que, para fazer jus a benefícios do Fundeb para o Ensino Fundamental regular, por decreto transferiu todos os alunos do ensino supletivo para o Ensino Fundamental regular.

É preciso saber se, ao progredir em sua escolaridade, o aluno está aprendendo mais, pois os resultados registrados são puramente mecânicos de uma série de programas de correção de distorção que simplesmente promovem os alunos e não se preocupam em acompanhar a sua evolução e a sua aprendizagem. A questão que deve ser verificada é se, em termos de aprendizagem, caminha-se em uma velocidade maior.

#### 4.3 EXPERIÊNCIAS PILOTO DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Podem-se registrar no Brasil três grandes experiências significativas de correção da distorção idade-série: *i*) uma orientada pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb); *ii*) outra pelo MEC; e *iii*) outra pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Há ainda a participação da Fundação Ayrton Senna.

Portanto, interessa conhecer não apenas os resultados globais dos mecanismos adotados pela orientação desses programas, mas as possíveis diferenças entre cada um deles, embora possam ser registrados mecanismos e estratégias semelhantes entre eles. Há ainda o caso dos estados e dos municípios que não recorreram a nenhuma proposta para realizar o seu programa.

#### 4.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Para a oferta aos alunos de experiência pedagógica significativa (capaz de promover não somente o progresso da escolaridade, mas, sobretudo, de levá-los a desenvolver habilidades especiais, construir conhecimentos significativos e melhorar sua auto-estima), a recomendação que se faz é de que as estratégias sejam amplas e abrangentes e estejam diretamente direcionadas para a organização curricular, o desempenho do professor, a forma de avaliação de desempenho dos alunos e para o trabalho coletivo dos professores na escola, devendo ser considerados, para tanto, os seguintes aspectos:

1. Quanto à **organização do currículo escolar**, a proposta compreende: *i*) implodir a seriação, adotar eixos temáticos e reorganizar o currículo; *ii*) evitar o fracionamento do tempo na grade horária pela adoção de aulas geminadas; e *iii*) ajustar o currículo a dimensões objetivas da realidade.
2. Em relação à forma de **desempenho do professor na sala de aula**: *i*) reformar a relação ensino-aprendizagem, que considera o aluno uma tábula rasa; *ii*) propor estratégias de ensino mediante trabalho em grupo, para tornar mais dinâmica a experiência de aprendizado do aluno, equilibrando-a com momentos de trabalhos individuais e de reflexão conjunta; *iii*) reforçar o domínio da linguagem, para o desenvolvimento da comunicação dos alunos; *iv*) desenvolver o hábito do registro como estratégias para a aprendizagem, envolvendo a trílogia: entender, lembrar, registrar; *v*) buscar fontes diversas de informações, não vinculadas ao ano de seriação; *vi*) adotar fichas de atividades para subsidiar o trabalho dos alunos; e *vii*) capacitar o professor a desenvolver materiais didáticos com os alunos.
3. Sobre a forma de **avaliação de desempenho dos alunos**, esta se constitui no nó górdio da questão; é parte inseparável do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o modo de avaliar determina a maneira como se ensina e se

aprende<sup>3</sup> e vice-versa; portanto, propõe-se: *i*) definir alvos de aprendizagem, que devem incluir, simultaneamente, conteúdo e habilidade; *ii*) evitar a utilização de testes e adotar avaliações de desempenho; *iii*) montar o *portfolio* de aprendizagem do aluno; e *iv*) adotar a avaliação como uma prática de *feedback* ao processo ensino-aprendizagem, a fim de aprimorá-lo.

4. Quanto ao **trabalho coletivo dos professores na escola**, a proposta deve:  
*i*) promover troca de informações entre os professores, a respeito de como os alunos aprendem, a fim de ajustar percepções e adotar aquelas mais favoráveis à estimulação do desenvolvimento dos alunos; *ii*) planejar juntos o desenvolvimento dos temas estimuladores da aprendizagem, a fim de oferecer aos alunos experiências globais; e *iii*) estabelecer horário-permanência do professor na jornada de trabalho, para que se dedique ao estudo, ao planejamento e ao aprimoramento do processo parapedagógico.

Como um meio de se promover ações eficazes na realização desses programas, é necessário estimular e colocar em evidência o que foi descoberto como **práticas que deram certo**: *i*) disponibilização, para professor e alunos, de material didático de apoio, no momento certo; *ii*) realização de formação inicial dos professores, como prática niveladora e formadora de uma nova mentalidade de ensino; *iii*) estabelecimento do compromisso do diretor da escola, assim como do professor, quanto a essa prática diferenciada e seus resultados; *iv*) adesão voluntária dos profissionais envolvidos; *v*) controle da rotatividade dos professores em programas contínuos de capacitação; *vi*) estimulação dos professores participantes, oferecendo-lhes material de apoio e formador de sua competência, como livros, assinatura de revistas, de jornais e outros materiais; e *vii*) monitoramento e avaliação contínuos ao programa.

#### 4.5 FATORES LIMITANTES AO PROGRAMA ASSOCIADOS À AÇÃO DOCENTE

Observou-se, na avaliação realizada, que o professor tem medo de romper com a cultura da repetência e de acelerar demais a aprendizagem dos alunos e por isso demonstra resistência em promover maior número de alunos de uma série para outra. Em acompanhamento do desempenho das crianças realizado pela Fundação Carlos Chagas, foi observado que tal desempenho é às vezes superior ao registrado pelos professores, o que sugere uma tendência destes a ter baixa expectativa em relação ao desempenho de alunos nessas classes. “O professor no Brasil não perde noite de sono para reprovar, mas perde para aprovar” – esse depoimento de um educador exemplifica o medo de romper com a cultura da repetência.

Professores, em reuniões para discutir os avanços dos alunos em programas de correção da distorção idade-série, revelam essas tendências. Em determinada reunião, uma professora afirmou: “o aluno tem condições de ir para a quinta série, mas eu só vou mandar para a quarta série”. Houve, ainda, o caso de um município que mandou os boletins de seu programa com 100% de aprovação, mas estes foram solicitados de volta, pela coordenadora do programa, uma semana depois, para modificação dos dados, pois a Secretaria de Educação afirmava que o ideal seria 70% de aprovação, tendo em vista que 30% dos alunos deveriam ser reprovados.

---

3. Considera-se que a avaliação somente tem significado e, portanto, valor, quando é utilizada pelos professores para melhorar o seu desempenho e a orientação da aprendizagem dos alunos.

Segundo especialistas que estudaram a questão, esses fatos indicam o lado perverso do sistema em relação ao problema, o que exige de tal sistema educacional, portanto, tratamento especial, no sentido de rever e reformular as orientações e as normas para a avaliação pelo professor, pela escola e pelo sistema educacional, a fim de promover o interesse pelo sucesso do aluno, o qual se materializaria em seu progresso contínuo e regular, na conclusão do Ensino Fundamental e no ingresso automático no Ensino Médio.

#### 4.6 LIMITAÇÕES DOS PROGRAMAS REALIZADOS

Em geral, pelas observações realizadas até o momento, os programas voltados para corrigir a distorção idade-série tiveram um bom começo, mas vão, com o tempo, deteriorando-se e perdendo força. Muitas vezes, as secretarias lançam o programa sem ter um grupo para sua sustentação e acompanhamento, o que faz que seu ímpeto enfraqueça. Paralelamente, as mudanças de orientação nas políticas geram e vêm gerando, historicamente, interrupção de programas que poderiam dar certo e promover mudanças conseqüentes.

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

O ideal seria que os programas tivessem embutidas em sua implementação ações de avaliação. No entanto, essa não é uma prática vigente. Tanto estados quanto municípios não se preocupam com esse aspecto, por considerá-lo um ônus dispensável. Em vista disso, não existem registros de dados de **pré-teste e pós-teste da aprendizagem dos alunos** – ministrados, respectivamente, à entrada e à conclusão dos alunos no programa de correção, com o objetivo de identificar, com dados comparáveis, os ganhos de aprendizagem do alunado. Os indicadores utilizados para identificar ganhos são a série em que o aluno encontrava-se e a alcançada como resultado do processo, após a sua conclusão.

### 5 EXPERIÊNCIAS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A Secretaria de Educação de São Paulo foi indicada como a pioneira em implantação de programas de correção de fluxo escolar, adotando a denominação Aceleração da Aprendizagem para tais programas. Seu objetivo era o de resgatar a dívida social do estado em relação à educação, e a secretaria foi estimulada pela verificação de que os fatores que geram essa distorção estão presentes na própria escola. Os programas foram destinados a alunos com pelo menos dois anos de atraso na relação idade-série. Evitou-se, nessas ações, a adoção de medidas que viessem simplesmente promover a correção de fluxo escolar, uma vez que tais medidas costumam colocar a ênfase sobre o funcionamento do sistema e não no efetivo aproveitamento do aluno.

Destaca-se, porém, que diversas instituições organizaram e sistematizaram programas voltados para a correção da distorção idade-série no Ensino Fundamental, os quais foram disseminados por vários sistemas de ensino. Destacam-se entre elas o

MEC, o Cenpec e o Ceteb. O governo do Distrito Federal também desenvolveu ações nesse sentido, entre outras Unidades Federadas. A seguir, serão apresentados relatos dessas experiências, os quais possibilitam obter uma visão do que vem sendo realizado para a correção do fluxo escolar e da distorção idade-série no Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino.

### 5.1 AS EXPERIÊNCIAS DE 1ª A 4ª SÉRIE COORDENADAS PELO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC)

A partir de 1996, o Cenpec começou a atuar no Estado de São Paulo, na realização de programas de aceleração da aprendizagem. Até o ano 2000, desenvolveu tais programas em mais cinco estados – Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rondônia – e em 21 municípios desses estados.

Esse Centro registrou as conclusões, a seguir apresentadas, a respeito de suas experiências em dez estados nos quais atuou, colaborando na realização de programas de correção de fluxo escolar. Essa larga experiência do Cenpec na realização de programas de correção da distorção idade-série é sistematizada no quadro a seguir.

QUADRO 1

**Ações de capacitação promovidas pelo Cenpec, nos estados, para desenvolvimento de programas de aceleração da aprendizagem de 1ª a 4ª série\***

Estado \ Ano	1996	1997	1998	1999	2000
Acre				Professores	
Bahia			Multiplicadores e técnicos		
Ceará			Professores e técnicos		
Mato Grosso do Sul			Multiplicadores	Não especificado	
Pará				Professores	Multiplicadores
Paraná			Professores e técnicos		
Rondônia			Não especificado	Professores e técnicos	Professores e técnicos
São Paulo	Presencial de professores	Presencial de professores	Multiplicadores e técnicos		

Obs.: \*Mais alguns estados solicitaram palestras ou encontros pontuais: Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Fonte: Cenpec, 2000.

Em São Paulo, a experiência foi implantada e ampliada gradualmente. No primeiro ano (1996), quase todas as condições consideradas necessárias para o bom desempenho do programa foram asseguradas, exceto o material pedagógico, garantindo-se estímulos aos professores envolvidos e adesão voluntária das escolas. No ano seguinte (1997), a adesão não foi mais voluntária, reduziram-se estímulos aos professores e o material foi entregue sistematicamente atrasado. As turmas de 1997 foram formadas por “novos” professores. Em 1998, o contato para o desenvolvimento do trabalho deu-se apenas por meio de técnicos dos órgãos intermediários.

No Acre, a capacitação foi realizada com parte dos professores (apenas quarenta) das classes de aceleração. Nesse estado, foram implantados dois programas diferentes,

embora semelhantes em vários aspectos: do Cenpec e do Ceteb. A proposta do estado foi de realizar, em 2000, uma avaliação para verificar qual dos dois programas “deu mais certo”. Nessa experiência, destaca-se que o número de alunos por turma, bem como o material previsto, foram assegurados. Contudo, não foi implantado trabalho coletivo e nenhum apoio foi dado ao professor.

Na Bahia, poucas condições foram asseguradas no sentido de cumprimento dos objetivos da proposta: as turmas eram grandes, o material foi distribuído com atraso, assim como a organização foi muito incipiente, denotando baixo compromisso com o programa. A impressão deixada foi a de que o projeto não deslanchou efetivamente e o seu desempenho foi inadequado.

No Ceará, o programa também apresentou limitações. Houve escassa irradiação, e não se sabe se a Secretaria de Educação, embora tendo implantado o regime de escola única (fundindo as redes estadual e municipais), providenciou extensão da capacitação no ano seguinte. Em 2000, foram identificados alguns dirigentes municipais que nunca tinham ouvido falar do programa.

No Pará, a experiência teve as melhores condições, do ponto de vista administrativo e de organização, apesar das dificuldades de locomoção dos professores, tendo em vista a grande distância que tiveram de percorrer para participar da capacitação.<sup>4</sup> Foi desenvolvido trabalho coletivo e a jornada dos professores foi remunerada em dobro; ficou estabelecido que para cada cinco escolas estaria disponível um técnico capacitado para prestar-lhes apoio direto. Foram registrados, no entanto, alguns entraves que merecem destaque especial: *i*) professores revelaram má formação inicial; *ii*) houve dificuldades de aceitação do programa pelos professores; *iii*) os professores não demonstraram saber alfabetizar; *iv*) como as crianças ficavam reprovadas até se alfabetizarem, caracterizava-se uma defasagem endêmica; e *v*) foi implantado no estado o sistema de ciclos em toda a rede de ensino. A experiência do Pará revela, portanto, a complexidade de implantação do programa, em face de uma distorção endêmica, provocada por um sistema educacional com graves deficiências estruturais.

Em Rondônia, a implantação foi truncada e contou com poucas condições para a sua efetividade. Em 1998, promoveu dois encontros, com vistas à efetivação do programa no ano seguinte. Não pareceu ter havido sensibilização dos diretores, muitos dos quais “proibiram” ou bloqueavam o programa em suas escolas. Esse fenômeno ocorreu em escolas em que o diretor era nomeado e predominava forte clientelismo. Em 2000, as turmas foram formadas com “novos” professores e o programa foi ampliado, verificando-se uma enorme rotatividade de professores. Com o enxugamento da rede em 1998, muitos docentes foram demitidos. A rede de ensino convive com sério problema funcional nas escolas, nas quais parte dos professores é servidor federal, ganhando até quatro vezes mais que os da rede estadual.

Especialistas do Centec indicam que suas experiências com o desenvolvimento de programas de aceleração da aprendizagem demonstraram que, no geral, a implantação foi dificultada pelo baixo compromisso das secretarias de Educação, haja vista a baixa efetividade do programa, que se expressa claramente pelo não-cumprimento de deter-

---

4. Muitos professores tiveram de viajar até dezoito horas de barco para chegar a Belém, em especial os da região norte do estado.

minados objetivos das propostas, como: a) o tamanho das turmas, com tendência a ser superdimensionadas; e b) a insuficiência da capacitação, que não atingia a todos os professores das classes de aceleração. Além disso, conforme já mencionado, as condições de formação inicial dos professores, entre outras, desfavoreciam o melhor aproveitamento das ações de capacitação desenvolvidas.

## 5.2 EXPERIÊNCIAS EM SISTEMAS MUNICIPAIS

O Cenpec desenvolveu também, em 21 municípios desses estados, programas de aceleração da aprendizagem em classes de 1ª a 4ª série, os quais são apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 2

Municípios em que o Cenpec desenvolveu programas de aceleração da aprendizagem de 1ª a 4ª série

Estado \ Ano	1998	1999	2000
Acre		Rio Branco	
Alagoas	Arapiraca	Arapiraca	Arapiraca
Bahia		Curaçá Juazeiro	Juazeiro
Ceará		Maracanaú	
Mato Grosso do Sul	Campo Grande	Campo Grande	Campo Grande
Pará		Bujaru Conceição do Araguaia	
Paraná	Curitiba	Tibagi	
Rio de Janeiro		Rio das Flores	Rio de Janeiro
Rio Grande do Sul		Santo Antônio da Patrulha	
Rio Grande do Norte			Natal
Rondônia			Ariquemes Jaru
São Paulo		Castilho São Roque Santa Rita do Passa Quatro	Itapecerica da Serra Leme Mairiporã

Fonte: Cenpec, 2000.

A capacitação de professores nas redes municipais foi realizada de forma presencial e ministrada diretamente por capacitadoras do Cenpec; o número de professores capacitados foi, porém, relativamente pequeno. Não foram realizados acompanhamento e apoio aos professores, uma vez que os municípios pequenos sequer tinham técnicos para realizar esse trabalho.

Cabe destacar que quando foi realizada a capacitação em anos consecutivos, isso ocorreu em continuidade às mesmas turmas de professores, diferentemente do que em geral é praticado, quando há capacitação em mais de um ano, sendo esta feita para novas turmas de professores, objetivando a ampliação de programas e não a consolidação de sua qualidade.

Em Arapiraca, no Estado de Alagoas, o programa contou com boas condições para o seu funcionamento. Houve efetivo compromisso da equipe técnica e todas as escolas da rede apresentavam um coordenador. A Secretaria Municipal de Educação desen-

volveu ações paralelas com coordenadores, aproveitando os intervalos entre os encontros. Em 1999, foram solicitadas duas reuniões, com objetivo de reforço, para os mesmos professores já capacitados em 1998, tendo havido no ano 2000 mais um encontro.

Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o programa contou também com boas condições, o que assegurou a efetividade de seu funcionamento. A implantação foi realizada de forma gradual, sendo a cada ano capacitadas novas turmas de novos professores, encerrando-se tal formação em 2000. Estimou-se que até 2002 o fluxo escolar estaria corrigido em toda a região de Campo Grande, que foi considerada pela equipe do Cenpec, em relação aos municípios em que atuava, como um dos únicos lugares em que o programa conseguiu mobilizar efetivamente os diretores escolares, assegurando a participação destes nos encontros de capacitação, em 1999.

Em Conceição do Araguaia, no Pará, as condições do programa foram consideradas precaríssimas, tanto em relação à infra-estrutura, quanto à formação inicial dos professores. Entretanto, percebeu-se que houve aceitação do programa no município. Em 2000, foi solicitada a ida de uma (única) capacitadora para reforçar as ações.

Em Juazeiro, na Bahia, o programa contou com boa equipe técnica e houve bom acompanhamento das ações do programa, que foi encarado com bastante interesse pelos envolvidos, os quais estiveram altamente comprometidos com os resultados das ações. Entretanto, as condições de infra-estrutura e de formação inicial eram muito ruins. As turmas de capacitação incluíram técnicos e diretores. O problema da alfabetização dos alunos e as lacunas da formação inicial do professor constituíram dois fatores agravantes para o programa. A Secretaria Municipal de Educação solicitou mais um ano de capacitação para os mesmos professores, com ênfase na alfabetização. A secretaria buscou assegurar a irradiação das ações do programa, usando o material e a capacitação adquiridos para capacitar professores do ensino regular em geral.

Em Tibagi, no Paraná, praticamente todas as condições necessárias para o bom desenvolvimento do programa foram asseguradas. A equipe técnica dispunha de boa formação e fora capacitada no Programa de Correção de Fluxo do estado. Houve também compromisso da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de oferecer as condições necessárias para a realização do projeto, o que garantiu maior efetividade do programa.

### **5.3 EXPERIÊNCIAS DE 5ª A 8ª SÉRIE COORDENADAS PELO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC)**

O Cenpec realizou, no biênio 1997-1998, ações de aceleração da aprendizagem nas redes estaduais de educação do Paraná e de São Paulo. Neste último estado realizou, em 1998, capacitação de equipes de 5ª e 6ª séries das cem escolas da rede estadual da Grande São Paulo que apresentavam o pior desempenho na avaliação estadual. Não se tratou da aplicação do programa em caráter universal, tendo em vista que só parte das escolas instalou classes de aceleração de estudos. Ou seja, a Secretaria Estadual de Educação recorreu à proposta para instrumentar as escolas para melhoria do ensino, podendo estas utilizarem-na ou não.

Com a rede estadual de ensino do Espírito Santo, o Cenpec iniciou, em maio de 1999 um projeto, na forma de assessoria. Foram realizados dois encontros de sensibilização/início da capacitação de técnicos: um em agosto e outro em outubro. Entretanto, a Secretaria do Desenvolvimento Urbano (Sedu) não conseguiu implementar efetivamente a proposta, tendo em vista a falta de material no início e o fato de que poucas condições de trabalho foram asseguradas. Em 2000, o Cenpec iniciou, paralelamente, o desenvolvimento de um projeto de acompanhamento, para tentar identificar os entraves e reorientar ações da Sedu.

Ainda no período 1999-2000, com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o centro realizou uma proposta aplicada a todas as classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do período noturno, em que a defasagem idade-série era a norma. Em 2000, deu-se continuidade à capacitação para os professores das demais classes do noturno. A Secretaria Municipal de Educação (SME) ampliou o programa, instalando classes de correção de fluxo no período vespertino e assumindo ela mesma a capacitação dos professores. Mesmo com o esforço, nem todas as condições para a implementação adequada do programa foram asseguradas (maior número de alunos em sala e material assegurado, embora às vezes incompleto). A SME demonstrou forte compromisso e manteve equipe de currículo que procedeu à adequação do material. Em abril de 2000, os alunos das classes em que a proposta fora aplicada em 1999 foram avaliados pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em Português e Matemática, ao lado de alunos da 8<sup>a</sup> série que não tinham sido expostos à proposta no ano anterior. Os resultados, embora ainda preliminares, não revelam diferenças significativas de aprendizagem entre os dois grupos de alunos.

Em 2000, com a rede estadual de São Paulo, o Cenpec realizou capacitação de técnicos de 38 diretorias de ensino, cada qual com dez escolas, cuja adesão foi voluntária. Em cada escola, instalaram-se três classes de aceleração. Houve plena adequação do material durante o processo e ao longo das próprias oficinas de capacitação. As condições de sucesso do projeto foram parcialmente asseguradas, verificando-se que os professores não tiveram horário de trabalho coletivo remunerado e não receberam nenhum tipo de estímulo; não houve acompanhamento da capacitação ou do desenvolvimento do projeto nas escolas.

No Paraná, o Cenpec desenvolveu ações substanciais para o desenvolvimento de seu projeto Correção de Fluxo Escolar, tendo atuado como consultor no desenvolvimento de sua proposta pedagógica, no desenvolvimento de materiais e na capacitação de técnicos e multiplicadores responsáveis por orientação da implementação do projeto e posterior capacitação de professores. Tais ações foram realizadas nos anos de 1997 e 1998.

#### **5.4 EXPERIÊNCIAS DO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA (CETEB) COM PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) realizou programas de aceleração de aprendizagem, desde 1995, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Na realização dessas ações, trabalhou em parceria com a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Ayrton Senna.

O programa teve início em 1995, quando os estados foram convocados pelo MEC para iniciar o programa de aceleração da aprendizagem/correção de fluxo escolar, estabelecendo no país uma alavancagem para a realização de ações sistemáticas, tanto de estados quanto de municípios, para promoverem a correção da distorção idade-série.

O Ceteb realizou ações destinadas à correção de fluxo escolar em 371 municípios. O sucesso do programa o tem levado para outros países da América Latina. Em El Salvador, o material está sendo empregado em versão traduzida para o espanhol.

Para o desenvolvimento do programa, o Ceteb trabalhou a Pedagogia do Sucesso, promovendo sensibilização para esta nos programas de capacitação de professores. Tal proposta pedagógica permeia todos os eixos metodológicos empregados nas ações do programa.

Segundo técnicos do Ceteb, o programa vem apresentando bons resultados, sendo, no entanto, muito difícil realizar a sua avaliação, tendo em vista seu custo elevado e o fato de as secretarias de Educação (que contratam os serviços desse centro) em geral aprovarem os custos dos serviços, mas não aprovarem os da avaliação, o que indica sua despreocupação quanto à importância do processo. Em vista disso, o Ceteb promove a avaliação externa desses programas, pela Fundação Carlos Chagas, realizando pré-teste, pós-teste e acompanhamento dos alunos que passaram pela aceleração, após sua reinserção em turmas regulares. Além dessas ações, avaliações vêm sendo feitas ao fim de cada um dos encontros de capacitação de professores, realizados ao longo do ano. Os resultados são consubstanciados em relatórios dos capacitadores. Embora existam dificuldades, em pelo menos dois municípios dos estados do Espírito Santo e do Mato Grosso do Sul, foram realizadas avaliações sistemáticas nesses locais, a fim de conhecer o funcionamento dos projetos desenvolvidos.

O programa proposto pelo Ceteb foi elaborado considerando as dimensões política, operacional e pedagógica, que devem ser observadas e implementadas em conjunto, para que tal proposta possa obter o sucesso pretendido em termos de resultados.

O comprometimento de atores-chave é considerado uma dimensão vital para assegurar a efetividade das ações propostas e planejadas. Esse comprometimento caracteriza a dimensão política do projeto e consiste na responsabilização pelo programa do governo como um todo, do secretário estadual de Educação, do prefeito e do secretário municipal de Educação, e envolve também a aceitação e o comprometimento dos profissionais da escola.

A dimensão operacional envolve os seguintes aspectos: adesão voluntária dos professores; capacitação dos professores que aderem ao programa; produção de documentos pedagógicos para o enriquecimento dos temas; supervisão técnica pedagógica sistêmica; avaliação do programa; e retroalimentação do processo.

Considerando que, para tirar proveito do programa, os alunos devem ser alfabetizados, aqueles não-alfabetizados ficavam noventa dias em processo de alfabetização. Tal critério tornou-se prevalente, tendo em vista que de 30% a 40% dos alunos da 3ª série que entraram no programa eram analfabetos e, por isso, sem condições de tirar proveito da experiência.

O eixo teórico-metodológico adotado compreende uma série de aspectos fundamentais: o fortalecimento da auto-estima, cujo foco está localizado no aluno; a ênfase em aprendizagens significativas, cujo foco encontra-se no professor; a identificação de elementos subunçores (segundo Ausubel, ver Cenpec, 2000) e a atitude do professor em relação ao aluno (Rogers – ver Cenpec, 2000); o desenvolvimento de currículo multidisciplinar, cujo foco está centrado no conteúdo; a abordagem didática por projetos, cujo foco está na metodologia (Dewey e Kilpatrick – ver Cenpec, 2000), e segundo a qual o aluno constrói alguma coisa e tem um produto concreto em Ciências e Estudos Sociais; e a avaliação mensal do processo ensino-aprendizagem, no qual o foco encontra-se em todos os elementos que concorrem para o processo – coordenação, direção, materiais, e desempenho do professor e do aluno, entre outros.

O material produzido especificamente para o programa foi testado em quatro estados brasileiros e abrange a aplicação de módulo introdutório que prepara aluno e professor, com a duração de um mês.

### 5.5 A AÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) NA CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A ação do MEC quanto à correção da distorção idade-série é implementada de acordo com as diretrizes de ação anteriormente mencionadas e consistiu em oferecer aos estados e aos municípios uma estratégia/proposta para o enfrentamento do problema. Em 1991, a média nacional de distorção idade-série no Ensino Fundamental era de 64,1%, enquanto em 1996 teria atingido 68,7%.

Objetivando contribuir para a eliminação desse problema, o MEC instituiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem, realizado mediante parcerias com diversos órgãos, como, por exemplo, o Ceteb e o Cenpec, anteriormente apresentados.

No entendimento do Ministério da Educação, o importante em um programa de correção da distorção idade-série pela aceleração da aprendizagem escolar seria fazer não que o aluno simplesmente passasse para séries posteriores, mas sim que se tornasse capaz de adquirir conhecimentos necessários, como condição para a sua cidadania e a continuidade de aprendizagem. O objetivo principal de tais programas seria o de integrar o aluno à série correspondente à sua idade, promovendo e assegurando a capacidade de sucesso contínuo em sua escolarização.

Esses objetivos pressupõem, necessariamente, que o aluno venha a acreditar em sua capacidade de aprender, permanecendo na escola com aproveitamento na série correspondente à sua faixa etária. Para tanto, o professor precisa despertar a curiosidade e o interesse do aluno para a aprendizagem e o conhecimento, o que é importante em todos os estágios de desenvolvimento do ser humano.

Os fundamentos legais do programa encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dá abertura a uma nova postura e prática a esse respeito. No que se refere à aferição da aprendizagem, o artigo nº 24 da LDB dá ênfase aos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Considerando que a avaliação da aprendizagem corresponde a uma verificação da qualidade do ensino, o seu objetivo é verifi-

car se o ensino cumpre suas finalidades, tendo em vista que deve deixar de ser praticada com o sentido burocrático ou o de classificação e seleção.

Tais fundamentos possibilitam a instituição de bases para a formulação de uma nova maneira de avaliar. Para o professor, importa saber e aferir o que e como o aluno aprende. Exigem a reflexão contínua sobre suas ações e a orientação da prática pedagógica. Para o aluno, conduzem à auto-avaliação, a fim de que desenvolva consciência de seu talento e esforço.

Essa proposta da LDB ressalta que se considere como práticas necessárias para a implementação de avaliação pedagógica: *i*) eliminar a ansiedade que ocorre em relação às provas; *ii*) romper com a ênfase exagerada sobre a realização de provas, como mecanismos de avaliação; *iii*) valorizar as capacidades e as aptidões dos alunos; *iv*) comunicar resultados da avaliação, dando retorno aos pais; *v*) promover a auto-avaliação pelos alunos, associada a observações dos professores; e *vi*) evidenciar a dimensão qualitativa.

Na concepção do programa, o sucesso do aluno depende do resgate de sua auto-estima. Nesse sentido, é necessário o entendimento de que, para que os programas de correção da distorção idade-série obtenham sucesso, é preciso que os profissionais envolvidos, principalmente os professores, desenvolvam uma expectativa positiva em relação ao aluno, além de um cuidado com o desenvolvimento da sua auto-estima. Isso porque se verifica que auto-estima positiva estimula o aluno a enfrentar desafios e a acreditar que pode aprender, o que lhe garante melhores resultados.

## 5.6 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

As propostas de aceleração de aprendizagem são submetidas ao MEC, pelos estados e pelos municípios, mediante projetos anuais, que envolvem diagnóstico exaustivo da situação envolvida, o qual subsidia as proposições apresentadas e possibilita o estabelecimento de bases para uma proposta realista e sólida. Desse diagnóstico, deve fazer parte um estudo exaustivo, tanto quantitativo quanto qualitativo, sobre a problemática da distorção idade-série, a fim de oferecer compreensão sobre a sua natureza, a sua distribuição e seus fatores explicativos, bem como visão sobre as reais condições de efetividade da correção do fluxo escolar pela ação específica desse programa.

O financiamento promovido pelo MEC foi destinado a cobrir oitenta horas de capacitação dos professores envolvidos nos programas. Os demais custos foram cobertos pelo estado ou pelo município. Tratou-se, portanto, de um programa que visou apenas apoiar e induzir as ações de estados e municípios, aos quais competiria assumir os encargos principais.

## 5.7 RESULTADOS DA PESQUISA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) SOBRE AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS FINANCIADOS

Mediante a realização de pesquisa para verificar a aplicação dos programas de aceleração de aprendizagem pelo MEC, o ministério analisou processos financiados com 18 secretarias estaduais de Educação, 453 secretarias municipais e 22 escolas.

A partir dessa análise, foram identificados, com base na aplicação de questionário, os resultados que se seguem:

A capacitação de professores é em geral feita por Organizações Não-Governamentais (ONGs) – Ceteb e Cenpec –, pela própria secretaria de Educação ou por universidades. A implementação dos programas, por sua vez, registrou dificuldades diversas, entre as quais destacam-se: *i)* falta de apoio e assessoria técnica às secretarias de Educação, na operacionalização e na administração do programa; *ii)* falta de acompanhamento aos programas, pelo MEC; *iii)* problemas atribuídos ao aluno (indisciplina, drogas, violência, evasão, absenteísmo); *iv)* heterogeneidade das turmas de alunos; *v)* escassez de recursos materiais; *vi)* atrasos na implementação do programa; *vii)* dificuldade para vencer resistências na escola e na comunidade; *viii)* escassez de professores disponíveis com formação adequada; *ix)* dificuldade na reprodução de materiais; e *x)* dificuldades quanto à legislação e à documentação necessária para regular o programa.

## 5.8 A POLÍTICA DE ACELERAÇÃO DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

A preocupação com a distorção idade-série no Distrito Federal é antiga, uma vez que, vinte anos antes, o Governo do Distrito Federal (GDF) desenvolvera um projeto para atender a alunos de 5ª a 8ª série, denominado Aceleração da Aprendizagem. Todavia, identificou-se que o que se fazia era acelerar a aprendizagem dos alunos, com a mesma metodologia que os conduzia ao seu fracasso, isto é, eram organizadas turmas especiais para receberem o mesmo atendimento pedagógico que as turmas regulares. Em vista disso, o programa foi desativado em 1993. No entanto, um diagnóstico sobre o rendimento escolar no Distrito Federal, realizado em 1999, divulgado sob o título “Estudos e Pesquisas Educacionais: Rendimento Escolar no Distrito Federal”, deu base à retomada da aceleração da aprendizagem, mediante uma linha mais eficaz.

O Ceteb, por meio de processo licitatório, foi o responsável por desenvolver, coordenar e implementar o programa, promovido com recursos do Ministério da Educação.

Como forma de incentivo aos professores que assumissem a docência em turmas de aceleração, foi adotada a “gratificação de alfabetização”. Conforme procedimento formal, os professores assinavam um termo de compromisso no sentido de acompanhar e concluir o ano na classe de aceleração. Adotou-se, também, a aprovação automática, de acordo com a faixa etária do aluno. Para capacitar os profissionais a serem envolvidos no projeto, foi realizado treinamento específico de professores, coordenadores e diretores escolares.

Quanto ao alunado, dois aspectos foram identificados como importantes, na organização de turmas e na orientação da aprendizagem: a) registrou-se uma quantidade significativa de alunos considerados hiperativos, demandando como solução a adoção de classes menores e com apenas um aluno hiperativo em cada uma; e b) quanto à auto-imagem dos alunos, verificou-se também que aqueles com baixa auto-estima já são desestimulados e rejeitados pela família, o que exigiu mais atenção por parte da escola e dos professores sobre esse aspecto.

Como princípios norteadores da proposta de aceleração da aprendizagem, o Distrito Federal propôs:

- Atenção à auto-estima dos alunos, contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem significativa, e desenvolvimento do gosto por aprender.

- Organização de boas aulas: identificação do seu produto (aprendizagens pretendidas) com clareza e planejamento das atividades, além da definição clara dos seus objetivos e da sua organização, bem como o estabelecimento de rotina diária de trabalho.

No que se refere aos procedimentos da proposta, o programa estabeleceu, como fundamental, um conjunto de princípios, atitudes, comportamentos e atividades diárias a ser observado e cumprido pelos professores, tais como:

- experimentar o sucesso diariamente;
- concluir atividades a cada dia e a cada semana;
- celebrar o sucesso;
- vivenciar a dinâmica do projeto;
- aprender a trabalhar em grupo;
- desenvolver a interação verbal oral e escrita;
- exercer a criatividade;
- estimular o raciocínio dos alunos;
- avaliar o processo de trabalho, no dia-a-dia, passando este a ter peso maior que o produto; e
- desvincular-se da idéia fragmentada e linear de seriação.

O programa assumiu caráter temporário, devendo estar associado a medidas de saneamento das condições que promovem a distorção idade-série. Entretanto, problemas externos ao sistema educacional, como o fluxo migratório, foram considerados como questões indutoras da continuidade do programa.

## **6 QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS NOS ESTUDOS DE AVALIAÇÃO DOS MECANISMOS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Uma diversidade de aspectos relativos a questões de investigação e avaliação de políticas, ações e mecanismos de correção da distorção idade-série foi levantada durante as discussões da Oficina de Trabalho mencionada. Foram também sistematizados neste documento aqueles aspectos considerados em reunião plenária como os mais significativos para a melhor compreensão da problemática em razão de sua importância para a realização de investigações futuras, tanto de levantamentos (mapeamento dos programas de aceleração) quanto para avaliações. São os seguintes:

1. A questão é posta em termos de defasagem, mas é necessário questionar defasagem em relação a quê. Quando se coloca o objetivo do programa como correção de fluxo escolar, essa concepção reforça a seriação e a legitima. Seria esse o problema? Tem-se observado que os programas de correção de fluxo escolar são organizados a partir da lógica da seriação e, portanto, reforçam tal lógica, consistindo, portanto, no remédio que fortalece a doença, camuflando-a. O sistema de análise estatística dos dados sobre a educação faz o mesmo.

2. Verifica-se que, em geral, é adotada a busca de causas para um problema mal delineado, o que pode promover a distorção deste. A medida adotada para a aceleração da aprendizagem/correção de fluxo escolar assume o problema como individual, embora ele seja social. Não ataca as causas, que se situam em fatores externos à educação e à escola. Nesse contexto, portanto, a pedagogia do sucesso não é um paliativo para a pedagogia do insucesso social, assim como os mecanismos adotados pelos sistemas podem ser equivocados em seus princípios e seus métodos.
3. O Brasil ficou em penúltimo lugar em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre o nível de aprendizagem dos alunos de nove anos de idade. Levando em consideração que, em geral, as estatísticas educacionais brasileiras situam o país entre aqueles com baixa efetividade, é possível questionar se os programas que estão sendo desenvolvidos não estariam mais interessados em melhorar as estatísticas, em vez de melhorar o ensino.
4. É necessário estudar os programas desenvolvidos e analisar o seu processo para conhecer os fatores que propiciam maior sucesso. Nesse estudo, é necessário considerar a diferenciação entre estados, a variabilidade de mecanismos e as perspectivas adotadas nos programas, a fim de se compreender os efeitos de diferentes mecanismos adotados.
5. Há necessidade de mudança na lógica do papel do professor: na escola elitista, seu papel era o de guardião do saber e nela o bom professor era o rigoroso, o que reprovava; na atualidade, seu papel é o de mentor do desenvolvimento do aluno. Tal mudança é fundamental para que se deixe de produzir a distorção idade-série.
6. A respeito das ações do MEC, alguns questionamentos específicos foram apresentados:
  - A prática do MEC de contatar diretamente as escolas, passando sobre os sistemas de ensino, promove a perda da dimensão federativa, apesar de garantir maior rapidez de fluxo das ações, mediante a adoção de medidas de apoio pelo sistema balcão do MEC. Tal situação pode, até mesmo, gerar sobreposição ou conflito de ações no âmbito de sistemas estaduais e municipais.
  - Quando o MEC prioriza atividades, não consegue, pela sua abordagem focal, atacar todas as situações-problema da educação brasileira ao mesmo tempo. Acrescenta-se, ainda, como enfraquecimento da realização de políticas nacionais de educação que, em decorrência da autonomia dos estados, o ministério apenas torna os programas acessíveis, podendo estes ser assumidos ou não pelos sistemas estaduais e municipais, o que enfraquece resultados globais.
  - Considerando que as ações do MEC caracterizaram-se como um programa suplementar às ações dos estados, em apoio àqueles que recorressem a ele, é possível questionar em que medida, de fato, tais ações (do ministério) serviram como indutor de políticas significativas e não apenas paliativas sobre a questão.

## 7 CONCLUSÕES

Este trabalho realizou-se com base nas opiniões de representantes de organizações envolvidas nos programas de correção do fluxo escolar e da distorção idade-série no Ensino Fundamental, apresentadas na Oficina citada, os quais debateram, conjuntamente, o tema no Ipea. A partir das apresentações e das análises realizadas no seu desenvolvimento, foi possível conhecer diretamente seus trabalhos, comparar pontos de vista, metodologias e resultados, possibilitando desenvolver uma convergência em torno de questões consideradas significativas para a pesquisa.

Nesse sentido, a valorização dos projetos sociais e, em especial, dos educacionais, como o da correção da distorção idade-série, pelo Ipea, por meio do debate interno e da pesquisa, é considerada relevante, uma vez que este Instituto pode estabelecer articulação entre os diversos órgãos que, no cotidiano, apesar de realizarem um trabalho com objetivos comuns e, em alguns casos, com metodologia semelhante, mal interagem entre si, perdendo, dessa forma, oportunidades de construir condições de maior efetividade. O intercâmbio freqüente entre órgãos com programas afins foi considerado como fundamental para o bom desenvolvimento de seus programas.

Pelas discussões a respeito das dificuldades e das possibilidades de se estudar o funcionamento e o efeito dos programas, foram levantadas algumas reflexões e proposições a seguir listadas:

- a) É fundamental identificar diferentes alternativas e dimensões dos programas, a fim de orientar, com caráter abrangente, os questionamentos para a coleta de dados.
- b) Deve-se contextualizar a política de correção da distorção idade-série no âmbito das políticas sociais, a fim de identificar em que medida aquela política contribuiria para uma efetiva solução social ou se caracterizaria como paliativo a esta, por passar ao largo de questões mais significativas e substantivas. Em vista disso, é indicada, como questão de investigação, conhecer em que medida o programa é adequado para resolver o problema social.
- c) A política de correção da distorção idade-série não é uniforme, uma vez que, embora induzida por uma política do MEC e em parte financiada com recursos federais, cada estado interessado delineou e ampliou a sua proposta, com objetivos, metas e estratégias particulares. Também envolveu como parceiros diferentes agentes, sejam ONGs, consultores independentes ou universidades, entre outros. Em vista disso, torna-se necessário verificar se há possível repercussão dessas diferenças sobre os resultados da política nos estados. Conseqüentemente, é proposto, também como questão de investigação, conhecer como as diferentes estratégias metodológicas afetariam os resultados dos programas. Sugere-se ainda analisar em que medida são obtidos diferentes resultados com parceiros distintos na realização do programa.
- d) Uma vez que é viável conjecturar que a política de correção da distorção idade-série venha representar uma medida corretiva de um problema que permanece intacto na escola, qual seja, a pedagogia do fracasso e da seleção social, é possível perguntar que medidas são adotadas, paralelamente à correção do fluxo, para evitar a continuidade do problema nas escolas.

- e) Tendo em vista que é registrada uma resistência muito grande de professores em assumir uma concepção e um papel diferentes na educação dos seus alunos, é possível ocorrerem casos em que os alunos podem ter sucesso dentro do programa de correção, mas que, ao ingressarem em turmas regulares, venham a ser discriminados e voltem a condições de fracasso. Em razão disso, é relevante verificar o que acontece com os egressos desse programa e como é feito o seu acompanhamento.
- f) O mapeamento deve verificar qual a ênfase que está sendo colocada em cada estado e em cada experiência, diferenciando os seus segmentos: de 1ª a 4ª série – sistemas municipais de ensino; e de 5ª a 8ª série – sistemas estaduais de ensino.

É preciso desenvolver um sistema para avaliar resultados anteriores e posteriores ao programa, para se poder dimensionar os ganhos promovidos ao fim, assim como promover avaliação de impacto desses ganhos na subsequente escolaridade dos alunos.

### 7.1 ALGUMAS RECOMENDAÇÕES PARA O ESTUDO DE CASO

Além das reflexões levantadas ao início deste texto, alertou-se para o fato de que os estudos de caso a serem realizados no contexto da pesquisa em questão devem representar a variedade regional – e seriam muito ricos, na medida em que conseguissem, ao levantar tais diferenças, também identificar aspectos comuns garantidores do sucesso dos programas. São consideradas como muito importantes questões referentes a:

1. Como o aluno reingressa na rede, após passar pelo programa de correção?
2. Como é feita a capacitação de professores?
3. Como são feitos a avaliação e o acompanhamento do processo?
4. Que resultados estão sendo obtidos?
5. Como o programa implantou as diretrizes do MEC?
6. Contou-se com o apoio de alguma consultoria ou organização para realizar o seu trabalho?
7. Como o currículo foi pensado? Quais seus princípios?
8. Quanto custou o programa de aceleração? Quais as fontes de financiamento?
9. Como avaliar o material pedagógico?

Para o estudo de caso, as recomendações apresentadas enfatizaram os seguintes aspectos:

1. O mapeamento deve verificar qual a ênfase que está sendo colocada em cada estado e em cada experiência.
2. Há necessidade de se desenvolver um sistema para avaliar indicadores de desempenho anteriores e posteriores, para que se possa dimensionar os ganhos promovidos pelos programas, ao seu término, assim como promover avaliação de impacto desses ganhos na subsequente escolaridade dos alunos.
3. Os estudos de caso devem ser representativos da desigualdade regional.

## 8 RECOMENDAÇÕES FINAIS

Como resultado do debate promovido pelo Ipea, foram sugeridas recomendações para subsidiar a elaboração de pesquisas sobre os programas de correção de fluxo escolar e aceleração da aprendizagem, contemplando aspectos operacionais para o levantamento de informações e os estudos a serem desenvolvidos.

As recomendações para a elaboração do levantamento de informações são de três ordens:

1. Identificação das principais categorias de informação a serem consideradas na elaboração do instrumento de coleta de dados.
2. Contextualização das políticas de correção da distorção idade-série no contexto das políticas sociais, considerando a questão com sua adequação para resolver o problema social.
3. Obtenção de informações que possam evidenciar diferenças entre resultados das políticas de correção de distorção nos estados, na medida em que essa não é uniforme e envolve uma diversidade de instituições e agentes em sua concepção, implantação e avaliação. Ou seja, a pesquisa busca responder à questão proposta: como as diferentes estratégias metodológicas afetariam os resultados dos programas? Obtêm-se diferentes resultados com parceiros distintos na realização do programa?

São consideradas como importantes as questões relacionadas a: egressos dos programas, capacitação de docentes, avaliação e acompanhamento, resultados obtidos, currículo, custo dos programas, material pedagógico e compromisso dos atores envolvidos com o processo. Como existe no Brasil a política de correção de fluxo, mas não a sua implementação monitorada, os estudos e as pesquisas a serem realizados deverão cobrir lacunas deixadas pela falta de tais investigações.

Portanto, o levantamento de informações gerais sobre os programas de correção de fluxo escolar (mapeamento) torna-se um estudo importante, pois viabilizará uma tipificação que permitirá confrontar as informações e conhecer objetivamente os diferentes desdobramentos do programa, localizar as suas variações e identificar possíveis diferenças de resultados.

A pesquisa sobre qualidade e impacto do ensino apresenta um grande desafio, registrando-se limitações em sua realização, uma vez que aquilo que se faz comumente é inadequado, por comparar, por exemplo, resultados de aprendizagem de alunos de uma série em determinada época com resultados de alunos da mesma série em outra época. Como não se trata da mesma população, e como esses alunos submeteram-se a experiências diferentes, a comparação é considerada inadequada. O ideal seria comparar os resultados da aprendizagem do aluno que chega à 4ª série, por exemplo, com o resultado que ele teria caso tivesse sido retido na 1ª ou na 2ª série.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, José. **Permanência diária na escola** fatos e dúvidas. Brasília: Ipea/Iplan, 1988.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto** programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e feitos agregados pelas escolas. **Em Aberto** programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). **Relatório do Cenpec**. São Paulo, 2000. (documento xerocado).
- MEC/INEP. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, jan. 2000.
- NEUBAUER, Rose. Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**: programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 129-132, jan. 2000.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a repetência. 6 ed. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrton Senna, 2001.
- PESTANA, Maria Inês *et alii*; INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Saeb 97**: primeiros resultados. Brasília: Inep, 1999.
- PRADO, Iara. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**: programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**: programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000.
- SETÚBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**: programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 8-19, jan. 2000.
- SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto** programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 21-40, jan. 2000.

**EDITORIAL**

**Coordenação**

**Silvânia de Araujo Carvalho**

**Supervisão**

**Iranilde Rego**

**Revisão**

**Gisela Viana Avancini**

**Sarah Ribeiro Pontes**

**Allisson Pereira Souza (estagiário)**

**Constança de Almeida Lazarin (estagiária)**

**Editoração**

**Aeromilson Mesquita**

**Elidiane Bezerra Borges**

Brasília

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES,

10º andar – 70076-900 – Brasília – DF

Fone: (61) 315-5336

Fax: (61) 315-5314

Correio eletrônico: editbsb@ipea.gov.br

Rio de Janeiro

Av. Presidente Antônio Carlos, 51,

14º andar – 20020-010 – Rio de Janeiro – RJ

Fone: (21) 3804-8118

Fax: (21) 2220-5533

Correio eletrônico: editrj@ipea.gov.br

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

ISSN 1415-4765

Tiragem: 130 exemplares