UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL

CORREÇÃO DE FLUXO: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Eliria Maroní Pires Supptitz

Tio Hugo, RS, Brasil
2012

CORREÇÃO DE FLUXO: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

Eliria Maroní Pires Supptitz

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título em **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof. Ms. Natália Pergher Miranda

Tio Hugo, RS, Brasil
2012

Universidade Federal De Santa Maria
Centro De Educação
Curso De Pós-Graduação A Distância
Especialização Lato-Sensu Em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo, assinada,
aprova a Monografia de Especialização

CORREÇÃO DE FLUXO: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

elaborada por
Eliria Maroní Pires Supptitz

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Natália Pergher Miranda, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Marta Roseli de Azeredo Barichello, Drª (UFSM)

Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira, Dr. (UFSM)

Izabel Cristina Uaska Hepp, Ms. (UFSM)
(suplente)

Tio Hugo, 30 de novembro de 2012.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, em especial à professora orientadora Ms. Natália Pregher Miranda pela orientação, compreensão, paciência e dedicação, aos familiares e amigos pelo apoio e, ainda à equipe de professores e tutores da Educação a Distância da UFSM, bem como aos docentes participantes e entrevistados desse estudo.

EPÍGRAFE

“Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso e pessoas fracassadas. O que existem são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles."

(Augusto Cury, 2009)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso De Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CORREÇÃO DE FLUXO: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: ELIRIA MARONÍ PIRES SUPPTITZ
ORIENTADORA: NATÁLIA PERGHER MIRANDA
Data e local de defesa: Tio Hugo / RS, 30 de novembro de 2012

A presente pesquisa objetivou analisar quais os princípios utilizados pelos gestores (equipe diretiva e docentes) participantes dos projetos de correção do fluxo escolar do município de Passo Fundo – RS. A partir deste se delinearam os objetivos específicos: identificar o modelo de gestão atual de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS; compreender os processos de correção de fluxo, revendo as atividades desenvolvidas no âmbito escolar; identificar os aspectos que mais afetam o ambiente e a distorção idade-série; apresentar formas alternativas que possam aprimorar a correção de fluxo escolar a partir de referenciais legais e teóricos-conceituais; propor novas estratégias a partir de uma pesquisa de campo, apresentando, posteriormente os aspectos a serem aprimorados. A escolha desse tema deve-se à problematização do fracasso escolar tendo como principal norteador a distorção idade-série e sua efetiva realidade no contexto escolar. Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, em uma escola pública estadual do referido município, em que o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista reflexiva, em dois encontros com as participantes do estudo. As reflexões analisadas dão conta de que os projetos de correção de fluxo precisam contemplar uma ação que inclua a realidade da escola e dos indivíduos que a conduzem; necessita de um planejamento de metas que inclua, capacite e oriente todos os envolvidos no projeto; que haja monitoramento, acompanhamento e avaliação tanto no estágio atual dos participantes, quanto nos estágios posteriores.

Palavras-chave: correção de fluxo escolar; distorção idade-série; gestão escolar.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Postgraduate Course Distance
Lato Sensu Specialization in Educational Management
Universidade Federal de Santa Maria

CORRECTION OF FLOW: A CHALLENGE TO MANAGEMENT SCHOOL

AUTHOR : ELIRIA MARONÍ PIRES SUPPTITZ
ADVISER : NATÁLIA PERGHER MIRANDA
Date and place of defense: Tio Hugo / RS, November 30, 2012

The present study aimed at examining the principles used by managers (management team and teachers) project participants to fix the flow of school Passo Fundo - RS. From which it outlined the specific objectives: identify the current management model of a public school of the city of Passo Fundo - RS; understand the processes of flow correction, reviewing the activities in the school, identify the aspects that most affect environment and age-grade; present alternative ways that can improve the flow correction from school referential legal and theoretical-conceptual; propose new strategies from a field survey, showing later the aspects to be improved. The choice of this topic is due to the questioning of school failure with the primary guiding the age-grade and its effective reality in the school context. For both developed a qualitative study in a public school of that city, where the data collection instrument used was reflexive interview in two meetings with the participantes study. The reflections analyzed realize that projects flow correction must contemplate an action that includes the reality of the school and the individuals who lead, you need a plan that includes goals, empower and guide all involved in the project, there tracking, monitoring and evaluating both the current status of the participants, as in the later stages.

Keywords: flow correction school, age-grade, school management.

LISTA DE SIGLAS

RS – Rio Grande do Sul

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação

Promedlac - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Cepal - Comissão Econômica para América Latina

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

MEC - Ministério de Educação e Cultura

CEBET - Centro Tecnológico de Brasília

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

PAA - Programa de Aceleração da Aprendizagem

IAS - Instituto Ayrton Senna

FCC - Fundação Carlos Chagas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Carta de Apresentação à Escola

APÊNDICE 2 - Carta de Apresentação aos Entrevistados

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 4 - Instrumento para Coleta de dados à equipe diretiva

APÊNDICE 5 - Instrumento para Coleta de dados ao professor

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

CAPÍTULO 1 - UMA BREVE VISÃO SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL 12
1.1 Considerações iniciais acerca do sistema e gestão educacional 12
1.2 Encaminhamentos metodológicos 15
1.2.1 Abordagem 15
1.2.2 Universo pesquisado 17
1.2.3 Os sujeitos 17
1.2.4 Análise de dados 18

CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR E OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO: UM DESAFIO A SER SUPERADO 20
2.1 Um breve histórico sobre os programas de correção 20
2.2 Limitações dos programas de correção 22
2.3 A gestão escolar assumindo seu papel 24
2.3.1 Formando e democratizando 26
2.3.2 A comunicação como prioridade 26

CAPÍTULO 3 - CONHECENDO OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E ENTENDENDO O PAPEL GESTOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INVESTIGADA 28
3.1 Categorizando a entrevista reflexiva 28
3.2 As exclusões 28
3.3 As dificuldades 30
3.4 O material pedagógico 33
3.5 A mudança comportamental 34
3.6 Limites do projeto 35
3.7 Qualidades do projeto 37

CONSIDERAÇÕES FINAIS 39

REFERÊNCIAS 42

APÊNDICES 45

APRESENTAÇÃO

Muitos são os problemas que levam ao fracasso escolar entre eles a repetência, a evasão escolar, a indisciplina, a falta de proficiência por parte dos professores e alunos, a distorção idade-série.

Sendo que desde os primórdios a educação brasileira apresenta mazelas, em função desses problemas há grandes dificuldades, e os profissionais de educação, por vezes, veem-se diante da necessidade de buscar soluções para esses enfrentamentos. Neste processo, o aluno é muito prejudicado e por vezes, impossibilitado de dar continuidade aos estudos, o que dificulta sua inserção no mundo moderno que se sustenta em competências e habilidades em vários segmentos.

Diante da problemática, o Ministério da Educação, a partir de 1997, institui o Programa de Aceleração da Aprendizagem, como uma ação emergencial visando corrigir a distorção do fluxo escolar, proporcionando aos sistemas públicos de ensino condições para combater o fracasso escolar, principalmente, aos alunos que apresentam a distorção idade-série, para que possam superar as dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

É notório que as condições de vida do educando e de sua família, influenciam no processo de ensino-aprendizagem, podendo esse apresentar dificuldades que, quando não sanadas, geram o fracasso escolar que está intimamente ligado aos valores sociais, afetivos e morais do indivíduo.

Diante desse cenário, levanta-se a seguinte questão, que princípios são utilizados pelos gestores e professores participantes dos projetos de correção do fluxo escolar do município de Passo Fundo - RS?

Para auxiliar na resolução do problema apresentado, e com isso responder o problema de pesquisa desta monografia, foram traçados alguns objetivos para o desenvolvimento do estudo, como objetivo geral: conhecer os princípios dos gestores e professores participantes dos projetos de correção do fluxo escolar de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS. E como objetivos específicos: identificar o modelo de gestão atual de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS; compreender os processos de correção de fluxo, revendo as atividades desenvolvidas no âmbito escolar; identificar os

aspectos que mais afetam o ambiente e a distorção idade-série; apresentar formas alternativas que possam aprimorar a correção de fluxo escolar a partir de referenciais legais e teóricos-conceituais; propor novas estratégias a partir de uma pesquisa de campo, apresentando, posteriormente os aspectos a serem aprimorados.

A escolha desse tema deve-se à problematização do fracasso escolar tendo como principal norteador a distorção idade-série e sua efetiva realidade no contexto escolar.

No primeiro capítulo, desse estudo, apresenta-se um breve histórico sobre os problemas relacionados à aprendizagem, ao fracasso escolar e à legislação pertinente a esse contexto educacional, bem como a abordagem e os encaminhamentos metodológicos adotados na pesquisa.

No segundo capítulo, aborda-se a concepção dos programas de correção de fluxo escolar e o papel inerente à gestão escolar nesse contexto, enfatizando o papel dos gestores e as limitações dos projetos.

Já no terceiro e último capítulo são expostas as categorias da entrevista reflexiva, realizada, in loco, em uma Escola Pública Estadual do município de Passo Fundo – RS adepta ao programa de correção de fluxo escolar e distorção idade-série: o Acelera Brasil.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, partindo do princípio que não se pretende estabelecer uma conclusão a este estudo. A intenção foi colaborar com pesquisas já existentes, aprimorando o que já foi feito em relação à correção de fluxo escolar e distorção idade-série, tendo como foco a gestão escolar nesse contexto. Mas, como se percebe, muito já se disse a respeito do processo de correção neste país e poucas atualizações existiram, após sua implantação. Não se trata de criticar, mas de compreender o universo onde atuam gestores e professores, porque é somente in loco e com seus sujeitos que se pode dimensionar o sucesso ou o fracasso de determinado projeto.

CAPÍTULO 1 - UMA BREVE VISÃO SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL

1.1 Considerações iniciais acerca do sistema e gestão educacional

Muitos problemas estiveram presentes na história da educação brasileira, dentre eles é possível citar como crônicos: a repetência, o abandono e a evasão escolar. E, nesse contexto, está a origem do problema da defasagem idade-série, no qual o insucesso escolar tem demonstrado uma grave deficiência, tanto para o educando, levando à perda de sua autoestima, quanto para o sistema educacional como um todo.

No Brasil, há uma vasta literatura sobre o fracasso escolar e suas variáveis. Há muito que a repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Apesar das diferenças, todos os estudos e teóricos têm, aos menos, um posicionamento em comum: o sistema é ineficaz e as taxas de repetência são extremamente elevadas, sendo o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos, que, por vezes, levam à evasão escolar.

Segundo Patto (1993, p. 36) "o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos".

Conforme o autor, a forma como o sistema educacional está organizado é o que realmente impede o sucesso do processo educacional, que visa ao desenvolvimento pleno de competências e habilidades diversas do educando.

É fato que a expansão da oferta de ensino garantiu maior acesso à população, porém o problema da permanência do aluno na escola, sua promoção e repetência ainda não foram solucionados (MAINARDES, 1998).

A preocupação com a qualidade e produtividade da educação está embasada nos programas e políticas governamentais que têm sido adotadas na tentativa de democratizar as oportunidades educacionais e atingir a superação do fracasso escolar, porém essas ações não têm sido suficientes para reverter o processo de exclusão que há muito ronda a educação.

Parece que tais políticas e programas visam, conforme Glória e Mafra (2004), "assegurar aos alunos das camadas populares uma sobrevivência mais prolongada" (p. 233), sendo que o quadro de exclusão ainda persiste, revelando-se nos baixos índices de

desempenhos alcançados pelos alunos, na repetência e evasão escolar.

A partir do lamentável contexto educacional do país, algumas medidas, planos ou políticas públicas tornaram-se indispensáveis para reversão desse quadro. O primeiro deles foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi elaborado a partir de um amplo debate nacional, e mobilizou diversos segmentos da sociedade civil, tendo ainda a efetiva participação dos Estados e municípios do país.

Outro passo importante rumo à melhoria do sistema de ensino foi o Plano Político Estratégico (1995-1998), que reforçou compromissos já assumidos e gerou mecanismos essenciais para a implantação de uma educação de qualidade para todos. Cabendo destacar, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que, implantado nacionalmente a partir de janeiro de 1998, vem sendo aceito como estratégia eficaz de combate à iniquidade e de garantia de elevação dos salários dos professores, corrigindo enormes injustiças na carreira do magistério, especialmente nas regiões mais pobres do país.

No auge das medidas de redemocratização do país, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 que, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, instituiu a Década da Educação e preconizou a elaboração do Plano Nacional da Educação - PNE.

Desse modo, a nova LDB trouxe, com mais clareza, a perspectiva de uma organização em moldes diferentes, e em seu artigo 23 expressa:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 20).

Vê-se, a partir da nova LDB, uma possibilidade de mudança na Educação Básica, uma nova e diferente perspectiva concretizada no texto da legislação. No artigo 24, inciso V, alínea b, demonstra a "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar" (BRASIL, 1996, p. 22) e, no cenário que se encontrava a educação, em que estavam presentes altos índices de repetência e, consequentemente, defasagem dos alunos em relação à idade-série, tais medidas e possibilidades foram de suma importância.

> A retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento radical do fracasso escolar, para a superação da cultura da exclusão e da lógica e estrutura seletiva de nosso sistema escolar (ARROYO, 2000, p.35).

Assim, o grande desafio das políticas públicas pauta-se na quebra de uma verdadeira cultura da repetência e evasão, visando à efetiva correção do fluxo escolar, à eliminação da defasagem idade-série e de todos os problemas dela derivados. Por fim, a legislação traz inúmeras alternativas de organização e funcionamento para a escola, dentre elas: o ciclo, a aceleração e a progressão continuada.

No que tange à aceleração da aprendizagem, a partir da década de 1990 foram implementados, no Brasil, programas que visavam combater o fracasso escolar. Tais programas ganharam destaque em 1995, dado o potencial de inclusão social que obtinham, com o estabelecimento de uma política educacional através de ações destinadas à correção do fluxo escolar e à distorção idade-série no ensino fundamental.

A atual conjuntura das políticas educacionais no Brasil demonstra, ainda, a hegemonia como centro de suas ideias liberais sobre a sociedade, instituída na década de 1990, pois a intervenção de mecanismos internacionais unida à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre muitas áreas do país, principalmente na educação. Em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam crises de eficiência, de eficácia e de produtividade.

O processo de expansão da instituição escolar, a partir da segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.

A necessidade que se faz e se fez presente nesse contexto educacional são de estratégias que solucionem tais problemas, provocando nos órgãos educacionais a criação de medidas emergenciais, entre elas: a aceleração da aprendizagem.

Diante desse cenário, levanta-se a seguinte questão, quais os princípios utilizados pelos gestores (equipe diretiva e docentes) participantes dos projetos de correção do fluxo escolar do município de Passo Fundo - RS?

1.2 Encaminhamentos metodológicos

Ficagna *et al* (2007, p.77) afirma que:

> A metodologia de um projeto apresenta basicamente a forma como a pesquisa será realizada [...]. Portanto, não se pode partir de uma visão simplista de metodologia, pois sua compreensão depende da forma como cada pessoa constrói seu próprio conhecimento. A forma como cada ser humano reflete a respeito do mundo é determinante na escolha da metodologia da pesquisa.

A escolha desse tema deve-se à problematização do fracasso escolar tendo como principal norteador a distorção idade-série e sua efetiva realidade no contexto escolar.

1.2.1 Abordagem

O presente estudo pauta-se pela abordagem qualitativa, e assim se define, devido à interpretação das informações obtidas pelas opiniões pesquisadas, numa relação dinâmica entre as variáveis investigadas. Conforme Alves (1991, p. 60), as entrevistas qualitativas "são geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que uma entrevista formal".

Neste sentido, para dar conta da abordagem qualitativa, a pesquisa de campo estruturou-se a partir de entrevistas, de caráter reflexivo (SZYMANSKI, 2004), uma vez que

> […] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas – entrevistador/es e entrevistado/s (SZYMANSKI, 2008, p. 11).

A opção pela entrevista reflexiva vem no sentido de contemplar a abordagem qualitativa, uma vez que é comumente usada em estudos envolvendo pesquisas qualitativas, pois além de representar uma situação de interação, também auxilia na construção de

conhecimentos e auxilia o pesquisador no desenvolvimento de estudos subjetivos e complexos, a fim de serem analisados em uma condição de horizontalidade.

No processo da entrevista reflexiva, assim como em qualquer pesquisa qualitativa, quem dirige a situação de entrevista é o pesquisador, sendo o entrevistado a pessoa que possui as informações necessárias sobre o objeto de estudo, mas nesta relação estabelece-se uma troca muito enriquecedora à construção do conhecimento que estiver em questão.

Conforme a autora, o processo de interação vai se construindo entre entrevistador e entrevistado, o conhecimento vai se organizando de maneira específica e o modo reflexivo assumindo uma troca entre significados.

Sendo assim:

> A reflexividade [...] é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade [e no contorno] de algumas dificuldades [...], inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e do entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente. (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Neste sentido, é possível perceber que a entrevista reflexiva é considerada um diálogo semidirigido [nas palavras da autora], propiciando ao entrevistado discorrer livremente acerca do tema em questão, o qual deve ser colocado a ele de forma clara, bem como as informações pretendidas com o estudo.

Para relatar sobre os estágios da entrevista pode-se, destacar como um primeiro momento, a aproximação e, como segundo, a condução da entrevista, a qual se divide em seis períodos: aquecimento; questão desencadeadora; expressão de compreensão; síntese; questões de esclarecimentos; e devolução. Para Szymanski (2004) “esses períodos iniciais não devem ser vistos como improdutivos, pois os mesmos propiciam informações importantíssimas para o pesquisador” (p. 27).

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista reflexiva, em dois encontros com as participantes do estudo. A modalidade de entrevista semidirigida (Apêndice D-E) foi escolhida em virtude de se ter uma questão desencadeadora: ou seja, uma questão que, a partir dela o entrevistado discorre sobre tudo o que sabe acerca da temática. Para ilustrar tal questão, aponta-se: “Descreva, de forma breve, sua atuação como gestor/educador da escola, a qual possui o projeto de correção de fluxo escolar, relatando experiências que denotem todos os componentes positivos e negativos do processo”. Tal modalidade de questionamento permite

um diálogo livre entre educadores, gestores e entrevistador sobre os diversos aspectos relacionados ao ambiente escolar e aprendizagem.

A questão desencadeadora, bem como, as questões de apoio foram elaboradas com base nas informações obtidas através da revisão bibliográfica e em contato direto com os participantes, em uma análise de campo, pois conforme Lima (2004) "a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explicito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema" (p. 38).

As informações foram coletadas entre agosto e outubro de 2012, na medida em que a pesquisadora conseguiu realizar a coleta in loco, em dois encontros para a coleta e um para apresentação da transcrição.

1.2.2 Universo pesquisado

O processo de coleta dos dados, dando ênfase aos dados e informações coletados através de uma pesquisa amostral, foi aplicado a um gestor (com função de equipe diretiva) e a um educador de uma Escola Publica Estadual do Município de Passo Fundo – RS, a qual possui um programa de correção de fluxo escolar, permitindo, assim, uma maior aproximação do problema e sua generalização para o universo investigado, garantindo relevância e veracidade à pesquisa.

1.2.3 Os sujeitos

Os sujeitos envolvidos no estudo são os que atualmente atuam na escola em questão, no Programa Acelera Brasil, um programa de correção de fluxo escolar desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e responderam à entrevista: a coordenadora e vice-diretora da referida escola, e a professora do projeto desenvolvido nesta.

No contato pessoal, antes de se realizar a entrevista, os sujeitos foram orientados sobre o desenvolvimento da pesquisa e informados acerca de todas as questões, assim como do sigilo das informações gravadas e coletadas.

1.2.4 Análise de dados

A análise ou descrição ou interpretação dos dados coletados visa à formulação de conclusões sobre o problema pesquisado, articulando-o com o referencial teórico. Conforme Dencker e Viá (2001, p.176) busca-se um significado dos resultados. Assim, foi realizada a avaliação e a análise qualitativa da coleta de dados e suas respectivas transcrições e interpretações, utilizando os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

As entrevistas foram gravadas e transcritas para um editor de texto, tendo como auxílio o software Express Scribe, o que permitiu uma transcrição mais rápida das entrevistas, além das respostas de cada entrevistado terem sido agrupadas por categoria de perguntas. A seguir, foi feita a pré-análise dos diálogos, que consistiu no agrupamento das respostas fornecidas por cada sujeito por categoria das perguntas. Posteriormente, as respostas foram comparadas (por categoria) com o objetivo de verificar semelhanças ou divergências, e confrontadas com as opiniões dos participantes sobre os aspectos do projeto. Por fim, a partir da inferência e da interpretação, o material foi analisado de acordo com o referencial teórico do presente estudo.

A escola pesquisada foi escolhida de acordo com os critérios descritos no item 1.2.2 e tem classes de correção de fluxo desde 2009 - até o ano pesquisado, 2012. O perfil dos indivíduos foi adequado aos objetivos deste estudo, visto que estavam, ou estiveram envolvidos com as atividades do projeto na unidade escolar.

Os sujeitos entrevistados na totalidade são do sexo feminino, com faixa etária entre 40 e 50 anos, nível de escolaridade superior com formação em Letras e Pedagogia.

A escola já constava na relação de atendimento da Secretaria de Educação quando solicitou participar do projeto. Então, pode-se afirmar que o programa de correção de fluxo foi iniciado nesta escola por solicitação de seus gestores.

Embora houvesse, além da questão desencadeadora, subtemas no roteiro da entrevista, as categorias de análise foram criadas após as entrevistas e a sua transcrição. Portanto, a análise partiu dos textos construídos no processo de análise e entrevistas.

A partir da leitura e transcrição de cada entrevista buscou-se sistematizar as respostas dos participantes, para que se conseguisse analisá-las e decodificá-las em categorias mais significativas. As categorias, por sua vez, foram elaboradas em decorrência da exploração do material, sendo agrupadas por temas, de acordo com as repetições e padrões elaborados pelos participantes do processo.

Dada a estrutura metodológica do trabalho, inicia-se a parte teórico-metodológica com um breve histórico sobre os programas de correção, suas limitações e o papel da gestão escolar nesse contexto.

CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR E OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO: UM DESAFIO A SER SUPERADO

2.1 Um breve histórico sobre os programas de correção

As medidas para correção do fluxo escolar e analfabetismo tiveram seu ápice na Conferência Mundial de Educação para Todos[1], na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A declaração tem dez artigos, que enfatizam o direito de todos à Educação Básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades, estabelecendo prazo de dez anos para a solução desses problemas.

Outro encontro que modificou a Educação Básica brasileira foi a Conferência de Nova Delhi[2], na Índia, da qual o Brasil participou. Na conferência os países participantes acordaram assegurar às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às suas necessidades elementares de vida, cidadania e sobrevivência até o ano 2000.

Outros eventos tiveram importância para as políticas educacionais dos países da América Latina, além dos dois já citados estão: a) Promedlac (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe)[3]; b) Fórum de Dacar[4]; c) 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina (Cepal)[5]; d) Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos. (BORGES, 2003)

Conforme exposto, foi a partir da década de 1990 que as políticas educacionais, que visavam priorizar a educação e modificar a gestão educacional, começaram a ser efetivadas, em países da América Latina.

As ações correspondentes à aceleração da aprendizagem, prevendo a melhoria na qualidade do ensino, a partir da correção do fluxo escolar, foram inicialmente organizadas por Cláudio de Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira no plano educacional da candidata Roseane Sarney em 1994, para o governo do Maranhão, em função da constatação

1 Tailândia, 1990.
2 Índia, 1993.
3 Equador, 1991; Chile, 1993; Jamaica, 1995; Bolívia, 2001.
4 Senegal, 2000.
5 Chile, 1992.

de altos índices de repetência e da distorção idade-série, daquele estado. Conforme os índices de avaliação dos alunos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o estado do Maranhão estava entre os cinco com piores resultados do Brasil. Em decorrência desta constatação, foi formulada uma proposta político-pedagógica para a correção do fluxo escolar da educação básica, a partir de um programa de aprendizagem acelerada: o Profluxo. Após efetivada a proposta naquele estado, o programa de aprendizagem acelerada se fez presente, também, no plano de governo de Mário Covas, em São Paulo. Mais tarde, João Batista Araújo e Oliveira propôs um aprimoramento na viabilização dos planos a serem implementados no Maranhão e em São Paulo. Após a implantação dos programas de correção do fluxo escolar nesses estados, o Ministério de Educação e Cultura – MEC – demonstrou-se interessado em sua implantação, com o apoio dos estados de Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso (RIBEIRO, 2008).

Em 1995, foi estabelecido um convênio com o Centro Tecnológico de Brasília – CETEB - para a produção do material didático referente aos programas de correção e, para tanto, foram obtidos recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE. Após a confecção, o material foi testado em cento e sessenta (160) escolas nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Maranhão, porém somente nesse último estado foi distribuído o material em toda a rede pública estadual, iniciando, assim, o Programa de Aceleração da Aprendizagem - PAA (RIBEIRO, 2008).

No ano de 1996, foi criado um convênio com o Instituto Ayrton Senna - IAS, o qual apoiou a efetivação do programa com o objetivo de concretizar e documentar os resultados a fim de promover sua ampliação em todo território nacional. O projeto foi patrocinado pelo IAS e denominado Acelera Brasil. Foi aplicado em quinze (15) municípios brasileiros, atendendo aproximadamente três mil e quinhentos (3.500) alunos que apresentavam o problema de distorção idade-série, com o objetivo de corrigir a defasagem no prazo máximo de quatro anos. O IAS desenvolveu um programa de avaliação externa e a Fundação Carlos Chagas – FCC - prestou este serviço para assegurar a integridade dos resultados e para o aprimoramento do programa.

No Brasil, há 35 anos já se falava em programas de aceleração aprendizagem. O Programa Accelerated Schools, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros. Este Programa das Escolas Aceleradas objetivava o sucesso escolar dos alunos em risco social. Em visita ao Brasil, no ano de 1992, Henry Levin, um dos principais criadores do programa, possibilitou o conhecimento sobre as escolas aceleradas, por ter divulgado um artigo sobre o

tema. Neste sentido a ideia de classes de aceleração não seria nova, e nem uma inovação brasileira (PRADO, 2000).

Os programas de aceleração defendem a noção que, conforme Neubauer (2000) “por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirrepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries à frente” (p. 130).

Assim, o objetivo geral do programa de aceleração da aprendizagem é corrigir o fluxo escolar dos alunos defasados em idade-série. E de uma forma mais específica, acelerar a escolarização dos alunos em duas ou até três séries; inserir os alunos, ao final do ano letivo, na série em que apresentem condições de ter uma continuidade escolar. Sabendo que este programa propõe uma melhoria de qualidade no âmbito educacional e, consequentemente, na vida do sujeito sendo que, para a efetivação do programa, é necessária a utilização de recursos materiais, financeiros e humanos. E, para que o programa tenha os seus objetivos alcançados, a formação continuada e atualização do professor que participará dele se tornam imprescindíveis.

2.2 Limitações dos programas de correção

Apesar das ações positivas referentes aos programas de correção, há alguns dilemas a serem enfrentados, dentre alguns sinalizados destaca-se a importância das escolas estarem preparadas para receber os egressos do programa nas séries regulares, bem como a escolha e capacitação dos profissionais que atuarão nos projetos, além da inclusão da gestão escolar tanto no tocante ao andamento do programa, quanto em sua avaliação de promoção.

> A escola não está preparada para integrá-los nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender suas necessidades e, assim, passam a sofrer novamente a experiência de serem discriminados por não apresentarem o mesmo desempenho de outros alunos. O fato de apresentarem dificuldades não é encarado como ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada (SOUSA, 1999, p.92).

A autora afirma que os egressos acabam encontrando nas classes regulares os mesmos problemas que, no passado, os levaram para as classes de aceleração. Contudo, vivem-se

contradições no dia a dia escolar, principalmente quando a escola não cumpre mais sua função que é incluir todos os alunos no processo educacional regular, seja antes ou após os programas de correção, pois de nada adianta agrupar alunos com deficiência sem modificar a prática pedagógica.

Outra problemática enfrentada: trata-se da falta de treinamento e orientação do profissional escolhido para trabalhar com os programas de distorção idade-série e correção. Para Chiavenato (2004) "o treinamento tem sido entendido como o processo pelo qual a pessoa é preparada para desempenhar de maneira excelente as tarefas específicas do cargo que deve ocupar" (p. 239). Porém, pode-se afirmar que o treinamento é voltado para o presente, dando ênfase ao cargo atual e desenvolvendo as habilidades para desempenhar com eficácia o cargo imediato, não havendo uma postura que anseie o futuro desse profissional.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com todos os setores da escola, e não como uma condição prévia da mudança. A formação não ocorre antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da unidade escolar. É esta perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas, sendo a inclusão de todos os envolvidos no processo, a peça fundamental para a eficácia, não só dos programas de aceleração, mas de todos que por sua vez sejam efetivados no contexto escolar (NÓVOA, 1992).

Conforme Sousa (1999), "os programas de aceleração têm o propósito de desenvolver ações que permitam a integração ou reintegração de alunos excluídos da escola, no processo de escolarização regular" (p. 14). Enfim, o aluno é preparado e qualificado para ingressar em uma Classe regular, onde a distorção idade-série desse aluno foi corrigida e, assim, ele poderá continuar a sua trajetória escolar nas Classes regulares. Entretanto, para que a continuação da sua trajetória escolar tenha sucesso, é necessário o envolvimento de todos os membros da escola. O professor da Classe de Aceleração deve ter conhecimento de todo o projeto, assim como os outros professores que lecionam na escola, pois o sucesso do Programa não está somente ligado à correção do fluxo escolar no momento em que o aluno está inserido na Classe de Aceleração, mas também a médio e longo prazo, pois se o problema persistir é um sinal de que todo o trabalho diferenciado realizado com aquele aluno foi desperdiçado. É evidente que a causa desse fracasso pode estar ligado a outros problemas, que infelizmente neste estudo não será abordado de forma mais profunda. O fato é que a escola deve estar envolvida no Programa para obter o sucesso em sua totalidade.

Desenvolver as habilidades das pessoas não é tarefa fácil, pois se torna necessário dar a formação básica para que esse educador consiga desenvolver seu papel, tornando suas habilidades em competência, adquirindo, ainda, novos conhecimentos. Para que o treinamento seja eficiente é necessário ter claro as regras, políticas, procedimentos e cultura do programa. Ainda, diante do contexto já explicitado faz-se oportuno relacionar a importância da competência do gestor escolar a partir do novo paradigma de gestão democrática na educação.

2.3 A gestão escolar assumindo seu papel

Não foi por acaso que, durante muito tempo, as instituições de ensino adotaram o modelo de administração científica, baseado nos princípios de Taylor. Na sociedade industrial do início do século XX, predominava com sucesso a administração científica centralizadora e hierarquizada. Esse modelo perdurou até a década de 1980, com a abertura política nacional, que deu espaço para que a educação fosse pensada a partir de um novo contexto: a gestão educacional.

A expressão gestão escolar, em substituição à administração escolar, não é apenas uma questão de troca de nomenclatura. Ela representa uma mudança de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamentos das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade, os quais inexistiam na outra concepção, tendo em vista as unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu artigo 14 estabelece que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 17).

A elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, também foi uma ferramenta válida para a mudança na gestão educacional brasileira, pois objetivou elucidar problemas

referentes às diferenças sociais, econômicas, políticas, regionais, bem como as que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática.

Neste sentido,

> A heterogeneidade provocada pela atual fragmentação do sistema escolar brasileiro em várias redes reproduz, acentuando-as, as desigualdades sociais e compromete de modo durável o desenvolvimento econômico e social desse país. (SETUBAL, 2000, p. 163).

Nesta perspectiva, o autor afirma que o esforço para reversão da reprodução das desigualdades leva às políticas que combatam o trabalho infantil, garantam uma renda mínima familiar, e a educação de jovens e adultos, no sentido de obter a conclusão do ensino fundamental e médio, alcançar novos patamares, e romper com o ciclo de preservação da desigualdade.

Dessa forma, o PNE afirma que:

> […] em seus objetivos e prioridades, e em mais quatro partes, tratam dos níveis e modalidades de ensino e educação, do magistério da educação básica, do financiamento e gestão, e do acompanhamento e avaliação do Plano. Desse modo, faz o diagnóstico e fixa diretrizes, objetivos e metas (BRASIL, 1996, p. 43).

Essas diretrizes, metas e objetivos devem ser discutidas, reexaminadas e reavaliadas, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. A gestão democrática é entendida como participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios da unidade escolar.

Sabe-se que a maioria das escolas ainda não tem um gestor que atua sob os princípios de uma gestão democrática, apesar de muitos avanços. Ainda há muito por fazer no contexto escolar, principalmente no que tange a implementação de ações participativas que inclua todos os representantes do segmento escolar. Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam associadas e articuladas, pois a qualidade do ensino e produtividade da escola pública avançou, mas a tão almejada qualidade ainda está distante do ideal.

2.3.1 Formando e democratizando

A democratização começa no interior da escola, é fato, por meio da criação de espaços nos quais todos os sujeitos da comunidade escolar possam discutir, com discernimento, o cotidiano da instituição de ensino. A função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições para participar do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação nacional.

Com vistas nisso,

> […] a possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo com os interesses da sociedade como um todo tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a)dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b)da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, com objetivos de uma educação transformadora, determinam, a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar (PARO, 2000, pp. 151-152).

Não há mais lugar para uma visão parcial da unidade escolar com a divisão rígida em seu interior, muito menos a um gestor que assume um papel centralizador.

É fato que sofreram mudanças tanto as políticas públicas para a educação, quanto a gestão organizacional e, consequentemente, a teoria das organizações. Casassus (2002) observa que, na gestão educacional, enfrenta-se o problema de que o objetivo da gestão é a formação de indivíduos, o qual se mistura com o objetivo da organização. Contudo, o autor ressalta que é necessário compreender que, ao contrário da gestão de outros tipos de organizações, a gestão educacional lida com seres humanos.

2.3.2 A comunicação como prioridade

A comunicação para o gestor é de fundamental importância, pois o educador precisa, acima de tudo, saber lidar com as pessoas e, para isso, é necessário ter uma boa comunicação para obter os resultados desejados. A comunicação requer não só uma boa capacidade para

traduzir o pensamento nas palavras corretas, mas também a capacidade de saber ouvir, de decodificar a mensagem corretamente, prestando atenção e colocando-se no ponto de vista do emissor (LACOMBE, 2005).

As principais características da boa comunicação podem ser resumidas em objetividade, linguagem adequada, clareza e simplicidade e fidelidade ao pensamento original. Por fim, quanto mais favorável o clima criado pelo gestor, maior é a impressão, de parte do colaborador, que desfruta de sua confiança, e mais abertos estão os canais de comunicação. O colaborador sente-se então mais propenso a responder positivamente a essa confiança, o que contribui para o seu desenvolvimento.

É preciso colocar em suspensão esses discursos vazios e compreender que fatores de ordem social, econômica, política e cultural se entrelaçam no processo educacional, pois nesse momento histórico que vive a educação brasileira, não cabe a busca por culpados ou inocentes, mas empreender esforços coletivos que garantam a permanência dos alunos nas unidades escolares, viabilizando a construção de um currículo fundamentado nas necessidades dos alunos e nas exigências sociais que demandam a formação de sujeitos críticos, capacitados e capazes de responder aos avanços que a sociedade globalizada e tecnológica requer.

Neste sentido, busca-se, no próximo capítulo, depreender sentidos acerca da temática deste trabalho, por meio da comunicação estabelecida entre educadores: entrevistadora e entrevistados, a fim de compreender os princípios utilizados pela gestão escolar (equipe diretiva e docente) participantes dos projetos de correção do fluxo escolar do município de Passo Fundo – RS, através dos dados coletados a partir da entrevista reflexiva.

CAPÍTULO 3 - CONHECENDO OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E ENTENDENDO O PAPEL GESTOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INVESTIGADA

3.1 Categorizando a entrevista reflexiva

Na realidade escolar investigada, os sujeitos são bastante representativos e, no decorrer de suas falas, apresentaram disposição para participar, principalmente nos assuntos referentes aos aspectos positivos e negativos do projeto. Embora cada representante tenha sido entrevistada separadamente, sem acesso algum ao diálogo realizado, ambas não apresentaram divergências e disparidades ao discorrem sobre o projeto e suas dificuldades. Pode-se perceber que as falas apontaram para a importância do diálogo acerca de problemas concernentes desde aos aspectos pedagógicos cotidianos até o relacionamento afetivo.

3.2 As exclusões

Ao longo dos tempos, o paradigma de inclusão vem em encontro a não exclusão escolar buscando ações que garantam o acesso e permanência do aluno na instituição escolar. No entanto, a ideia de inclusão está fundada na dialética inclusão-exclusão, pois uma não existe sem a outra, sendo que a unidade escolar está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e não com a diversidade, que por sua vez, comtempla a exclusão.

> A inclusão promove mudanças necessárias no sistema educacional, que já não era satisfatório, tanto na escola de ensino regular quanto na escola de ensino especial. Todos nos devemos estar disponíveis para enfrentar a situação de inclusão escolar, favorecendo o cultivo de uma filosofia baseada em princípios democráticos e igualitários, que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos (FACION, 2003, p. 210).

Nesta perspectiva, é preciso pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantida na legislação, mas na demanda de modificações profundas e importantes no sistema

de ensino, que foquem nas deficiências dos sistemas educacionais e no desenvolvimento pleno da pessoa, deixando de centralizar tal fracasso somente à deficiência do aluno.

Os relatos dos representantes da escola, por vezes, são surpreendentes, pois parece que mesmo tentando solucionar alguns problemas educacionais, acabam-se criando outros. Aparentemente, quando os entrevistados relatam suas experiências há uma dupla exclusão no contexto escolar, a primeira se dá quando os alunos defasam na relação idade-série, a segunda quando ocorre o isolamento das classes de correção nas quais os mesmos alunos foram "incluídos".

> *Teve dias que eu me senti excluída, eu tava fora da escola, eu não sabia o que tava acontecendo aqui, porque minhas reuniões são fora, eu não participava das reuniões da escola, e eles também não, isso é um choque para eles porque quando a escola sai às 10 horas eles não saem, eles não fazem educação física, eles se sentem diferentes. É como se dissessem: somos diferentes. A gente mesmo escuta 'você trabalha com o Acelera? Deus me livre, não quero nem saber'*[6](PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

E ainda,

> *Às vezes dá a impressão que essa turma não pertence à escola, ela só está na escola, esse é um problema que eu percebo. Nossa atuação como gestor da escola é observar, apoiar professor, nesse sentido em relação às famílias, mas na parte pedagógica eu até desconheço, sei, conheço os livros, porque me interessei e fui olhar* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Alguns estudiosos dos programas de correção reafirmam os relatos dos docentes, quando o tema é a exclusão.

> Para que os programas de aceleração cumpram sua meta de incluir, os alunos teriam de sair do isolamento a que estão submetidos no cotidiano escolar e ser assumidos por toda a equipe da escola. Enquanto a escola não reconhecer a possibilidades de êxito dos alunos egressos das classes de aceleração, não os incluirá no processo de escolarização regular. O que estou afirmando é que o reconhecimento da escola é fundamental para que tais alunos sejam incluídos no processo educativo (SOUSA, 1999, p. 94).

6 Para auxiliar o leitor a fazer a distinção entre as falas dos autores teóricos utilizados e as falas dos autores entrevistados que participaram da pesquisa, utiliza-se o recurso do itálico para estes. Apesar desta aparente distinção, considera-se de igual e fundamental importância as contribuições de ambas as partes, uma vez que de um advêm as fundamentações teóricas e do outro, as fundamentações práticas para os diálogos estabelecidos na análise dos dados e convergem para a construção do conhecimento vivenciado no cotidiano escolar.

Nesse sentido, pode-se inferir da contribuição de Marques (2007) acerca da exclusão que:

> Ressignificar o cotidiano escolar por meio da construção de novos diálogos, de cujo contexto ninguém seja excluído, do qual emirja e se consolide a maior de todos os valores da atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade mais justa e solidária (MARQUES, 2007, p. 153).

Tendo em vista a contribuição do autor, articula-se na fala da representante da equipe diretiva que há necessidade do diálogo para a efetivação, a não-exclusão e eficácia do projeto.

> *Os professores nos cobram, 'porque que ele (o aluno) veio?' Porque é um programa do governo, a gente diz. Em 2010 o recreio e merenda eram separados, isso era uma forma de exclusão separar eles, aí esse ano nós pedimos que fosse junto, inclusive quando há palestra e comemorações eles participam, pois se trabalha tanto com a inclusão social, como é que eles poderiam ficar de fora? Hoje, inclusive, eu disse para a professora que tem uma reunião, tem uma palestrante e que ela vai participar indiferente se está atrasada ou não com os módulos* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Mesmo após a implantação das políticas públicas educacionais nas últimas décadas para correção do fluxo escolar, a escola ainda demonstra antigas tendências de seletividade e exclusão. Tais políticas parecem apenas adiar a exclusão, principalmente, quando a escola não cumpre seu papel educador e emancipador. Freitas (2004, p. 51) afirma que a exclusão social é tão somente legitimada, quando, através de um "mecanismo dissimulatório de inclusão formal", a escola transforma a exclusão escolar objetiva, através das múltiplas repetências e evasão, em exclusão escolar subjetiva, pois os programas compensatórios de educação inclusiva, muitas vezes acabam por reafirmar novas formas de exclusão.

3.3 As dificuldades

Uma série de aspectos foi indicada pelos docentes como tendo sido as dificuldades por

eles enfrentadas, entre elas a falta de comunicação entre Secretaria de Educação e Escola, pois somente ao professor do projeto é disponibilizado um curso sobre o tema, bem como as diretrizes, princípios e resultados, cabendo à gestão escolar apenas a mediação entre ambas, sem ter no mínimo as informações necessárias de como se constrói o projeto.

> *Quando eu recebi a notícia, o convite para participar eu nem sabia o que era o projeto, eu não sabia nem o que era acelera, de ontem para hoje tive de responder, eu levei um susto. Tinha que ir ficar uma semana em Porto Alegre, era filho pra cá, eu não sabia como fazer. Ta, fui, cheguei lá cheia, meu Deus o que será que é? Não tinha hotel, não tinha nada, não sabia como pegar ônibus... conseguimos. Fomos para o tal do curso aí começaram expor que era para trabalhar com a correção da defasagem idade-série. (*PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

A falha na comunicação também foi vista no relato:

> *[...] a avaliação é feita pela professora e coordenadora do projeto, não inclui a escola, quase sempre ele (aluno) vai um ano para frente, não sei se isso... aí a cobrança dos professores é nesse sentido como é que ele está ali e não está acompanhando, esse aluno não sabe matemática, não sabe as operações, não domina a escrita* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Tendo como base o relado anterior, deve-se observar que a avaliação não acontece de maneira isolada, e sim a qualquer tempo no processo de aprendizagem, principalmente quando o tema em questão são as turmas de correção de fluxo, pois é necessário considerar que tais estudantes trazem consigo, muitas vezes, um histórico de fracasso escolar, fato que aumenta a visão negativa de uma avaliação, e não como ferramenta propulsora de aprendizagem. Por isso, acredita-se que é preciso haver uma integração entre todos os envolvidos no processo, para se refletir a maneira de como se constrói e o uso que se tem feito de tal avaliação nas classes de aceleração, a fim de construir alternativas que potencializem a aprendizagem dos estudantes mantendo toda a comunidade escolar incluída no processo avaliativo.

> *Como todas as quartas-feiras nós temos reunião continuada, mas como a professora se reuni a cada quinze dias na segunda-feira, ela não participa, para eles (os alunos) não serem prejudicados, ela tem um fluxo a seguir e se ela não conseguir vencer aquilo ali, ela fica preocupada, porque os livros vêm prontinho, para vencer cada módulo. Não há participação efetiva da escola junto ao projeto* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Na fala da representante da equipe diretiva é possível perceber que não há participação e integração dos componentes do projeto com a unidade escolar. Todos os aspectos mencionados por ela impactam negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

> *Quando ele (o aluno) retorna, ele não está mais numa sala de dez, doze alunos e sim numa turma de trinta, trinta e quatro, então o professor não tem como ficar trabalhando esse aluno, se fosse feito o programa Acelera e o aluno fosse para aquela turma e tivesse alguém, um monitor que voltasse a trabalhar com esse aluno paralelamente, ou no turno inverso, aí acredito que o programa tivesse valendo* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Essa opinião sugere que o projeto, para sua eficácia precisa ser continuamente realimentado, ofertando as atualizações e desafios necessários para sua continuidade, que nesse relato em questão seria um acompanhamento posterior ao aluno concluir o programa, caso contrário o trabalho desenvolvido estaria fadado ao fracasso. Enfim, o programa não oferece ou desenvolve a autonomia necessária e o aprender a aprender.

Para os docentes, o apoio pedagógico não foi satisfatório, principalmente quando esta atividade ficou a cargo apenas da Coordenadoria de Ensino, representante da Secretaria de Educação do RS.

Os educadores, ainda, criticaram a atividade de suporte pedagógico: seleção dos profissionais, perfil, sobrecarga, atraso na entrega dos materiais, procedimentos demorados de sua aquisição, falta de recursos para executar as atividades, falta de divulgação das ações e princípios do projeto. Enfim, nesse aspecto, o projeto falhou em atender às necessidades das escolas para a correção do fluxo escolar e até mesmo para que pudessem criar uma cultura de prevenção do atraso escolar.

3.4 O material pedagógico

Na opinião dos docentes, os materiais fornecidos pelo projeto estão além dos conhecimentos que os estudantes possuem. Houve divergência também entre os líderes de projeto: um disse que o problema com os materiais advinha da falta de habilidade do professor e outro que os alunos não tinham conhecimentos para usar os livros indicados.

> *Os meus alunos são todos de 4º ano, e os livros são muito fortes para eles, o conteúdo. Eu comparo, eu vejo meus filhos que estão na 7ª e ainda não viram conteúdos que eles tão tendo agora, então tem coisas que são boas outras que não (*PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

Verificou-se que o instrumento pedagógico disponibilizado nem sempre é utilizado para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, ficou claro que o uso de tais materiais tenha sido instrumento de melhoria da prática pedagógica, porém não contribuiu para a correção da defasagem.

> *As provinhas a professora sempre me mostra, tenho aqui, olho, vejo que são coisas boas que ela aplica e que estão vindo, só que a gente fica um pouco isolado, acho assim, que deveria haver uma maior integração, uma reunião por exemplo, fazer uma reunião com a direção, principalmente com o tipo de avaliação que é feita* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Este é um problema complexo e está relacionado à prática pedagógica do programa, à forma de avaliação, à comunicação e ao currículo escolar, além de outros fatores. Os gestores comprometidos com sua função não podem ficar inerentes a qualquer processo que esteja ocorrendo em sua unidade escolar. Pois de nada adianta democratizar a escola, se manter a mesma postura inerte que reprova em massa e exclui os alunos do acesso ao conhecimento. Conforme a professora do projeto na escola pesquisada:

> *O que te deixa apavorada é o fluxo que tem para vencer, porque já vem coisa pronta, e tem coisas que são muito para São Paulo e Nordeste, acho que também é importante, mas tem de ter coisas regionalizadas* (PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

Verificam-se duas tendências quanto a esses materiais; no entanto, como se pôde constatar, eles não eram adequados ao nível de conhecimento do estudante e isto não está relacionado com a formação do docente. A percepção que prevalece é a de tais recursos não ajudavam na tarefa do professor em mediar o conhecimento em sala de aula. Além dos docentes, um líder de área e o líder local foram enfáticos em seus depoimentos de que os estudantes apresentavam deficiência na leitura e escrita. Assim, os materiais eram inadequados, necessitando de revisão e contextualização. Portanto, não auxiliaram para a correção do fluxo, não propiciaram o aproveitamento escolar do estudante, bem como a relação professor-aluno-conhecimento, nem mesmo poderiam ter contribuído para minimizar as dificuldades de aprendizagem.

3.5 A mudança nos comportamentos

A mudança de comportamento é processo, e, certamente, vários fatores interferem diretamente na aceitação de e mudança de atitudes.

> *Quando eu cheguei, vi que eles tinham muita dificuldade, mas tu vai indo, isso é devagar, quase de ré, que nem a tartaruga, mas aí você vai indo e sente que vai melhorando, o bom nesse projeto é que tem uma professora só, e acho que isso faz eles crescerem muito, eles crescem muito contigo e a gente com eles* (PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

A mudança comportamental é fruto de um esforço complexo e que pode demorar muito para acontecer, se acontecer, pois:

> [...] a mudança de atitude comportamental, que alguns consideram como resultado de uma mudança de mentalidade, requer um longo e complexo processo. Como não se pretende "proibir" nada, nem obrigar os diferentes níveis de sistemas de ensino a adotarem essa ou aquela medida, mesmo porque não é essa a orientação da nova legislação educacional, é preciso conquistar essa mudança pela indução, pela apresentação e divulgação de resultados positivos que possam ser multiplicados e estendidos a todo o sistema nacional de educação (PRADO, 2000, p. 53).

Os relatos oriundos dos docentes demonstram a necessidade na mudança comportamental, principalmente, dos docentes envolvidos durante e após o projeto, sendo de máxima importância o domínio e a afetividade, requisitos mínimos de um educador comprometido com seu papel.

> *Anteriormente tivemos problemas com os professores do projeto, pois não tinham domínio, não tinham experiência e os alunos foram para as séries posteriores com deficiências, não houve progresso, houve muita queixa dos professores. Em função da atuação da nova professora os alunos estão aprendendo mais* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

> *Primeiro lugar você tem que trabalhar com amor, porque senão você não fica* (PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

> *O aluno do programa tem problemas de aprendizagem ou de afetividade e se o professor não tiver essa afetividade ele não consegue resultados* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Os docentes também expuseram que o que aprenderam na universidade não abrange todas as situações que vivenciam em sua prática pedagógica.

3.6 Limites do projeto

Faz-se necessário compreender que as retenções e reprovações que acabam gerando a formação de turmas de correção de fluxo e distorção idade-série não representam apenas o fracasso dos estudantes, mas a ineficácia da escola pública que, a princípio, não demonstra estar preparada para trabalhar com a heterogeneidade, com as necessidades específicas desses alunos e de projetos específicos. Conforme Parente e Lück (2004):

> [...] 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 de distorção idade-série não escapam aos valores dessa cultura, o que significa, nessa perspectiva, o não-funcionamento de tais técnicas (2004, p. 13).

Considerando os relatos ficam evidentes o não funcionamento de alguns mecanismos de correção.

> *Aqui na escola elas me ajudam muito, elas tão pronta, a coordenadora tá sempre junto, sempre acompanhando, eu acho que todos os professores da escola deveriam conhecer o projeto indiferente de ser ou não do Acelera, para dar continuidade no teu trabalho, o que tá faltando é a CRE trazer pra escola essa integração, expor o que é o projeto* (PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

> *Esses que estão vindo são alunos desmotivados, muito difícil para os professores que trabalham, pode ser pela questão de idade, familiar, do meio que eles vêm* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Outro aspecto que também pode ter contribuído para que as ações implementadas não tenham obtido êxito, é o fato de que não há um processo de discussão, planejamento, concepção e avaliação por parte dos docentes e gestão escolar. A atuação dos professores fica restrita à execução, aplicando as atividades e avaliações elaboradas por especialistas do programa.

> *A escola não tem o que fazer com relação à queixa dos professores, porque já foi feita essa avaliação, ele já foi promovido e aí o que é que nós vamos fazer, resta ao professor fazer a recuperação paralela, a gente falando claramente, objetivamente ela não funciona como deveria ser, mas a grande maioria dos professores não se detém naquilo que realmente o aluno necessita ou dominou, ele dá no geral* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Sousa (1999) defende que,

> [...] a escola não está preparada para integrá-los nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender suas necessidades e, assim, passam a sofrer novamente a experiência de serem discriminados por não apresentarem o mesmo desempenho de outros alunos. O fato de apresentarem dificuldades não é encarado como ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada (1999, p. 92).

A perspectiva é de que ao chegarem à escola, as metodologias possam ser discutidas por todos os profissionais envolvidos nos programas de correção de fluxo e ampliadas, se necessário, considerando as especificidades de cada turma e o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino. Segundo uma das professoras:

> *Da maneira que está ele (o projeto) não é aproveitável, no outro ano eu não considerei aproveitável, esse ano vamos aguardar, em 2010 os alunos estavam mais fora do que dentro da sala de aula* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Tendo como base os relatos, conforme estão sendo expostas as metodologias e estratégias, não apresentam a resolução dos problemas, e sim, limitam as iniciativas da escola.

> *Eu havia te dito que em 2010 foi bem pior que esse ano, no sentido da professora se integrar com o grupo, dos alunos também se integrarem mais, só que ainda acho que a falta é esse envolvimento nosso de gestores junto à supervisão e à professora para saber melhor sobre o trabalho e a classificação como é feita?* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

As causas limitando o sucesso do projeto foram: a falta de interesse do aluno, sua desmotivação, a má escolha dos profissionais que trabalham no projeto, a falta de acompanhamento da família, a exclusão da gestão na participação efetiva e a complexidade dos materiais pedagógicos. Contudo, e fato que o atraso escolar tem várias outras causas.

3.7 Qualidades do projeto

Os programas de correção do fluxo escolar em atividade na rede pública do Brasil, destinados a enfrentar a distorção idade-série, constituem um dos vários fatores para que se efetive uma educação pública inclusiva e auxiliando na correção de tal defasagem.

> *O projeto tem que continuar, porque ele é muito bom ele é um desafio, será que tá certo? Será que eu tô no caminho? Porque tem momentos que você acha que tá fazendo tudo errado, depois tu para pensa, tem as reuniões e você começa do zero, aí tu toma um chá de ânimo para continuar, porque não é fácil* (PROFESSORA DO PROJETO DE CORREÇÃO DO FLUXO, 2012).

> *Seria um programa bem importante, o não envolvimento da escola toda, essa foi a falha do programa* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Pela especificidade do atendimento aos estudantes das turmas de correção de fluxo escolar que necessitam de um acompanhamento diferenciado de suas aprendizagens, a utilização de instrumentos diversos e diferenciados é condição básica para o êxito do programa, bem como um acompanhamento durante e após sua passagem pelo projeto.

> *Eu acho que tendo um acompanhamento, posterior haver um envolvimento de todos e fazer um apanhado, tendo a análise de mais de uma pessoa, tendo um trabalho mais integrado, o Acelera seria um sucesso* (REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA, 2012).

Cada um desses acompanhamentos precisa ser criteriosamente escolhido a partir dos objetivos da ação pedagógica, devendo ser bem elaborados sob o risco de ter seu uso e resultados comprometidos, pois a qualidade do programa é capaz de transpor as desigualdades, formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade afastando a sua situação de risco social em que os estudantes se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrente estudo, pode-se observar, pelos contextos históricos brevemente descritos, que quando as administrações e teorias mudam, há uma descontinuidade administrativa, pois não há prosseguimento na área educacional, muitas vezes, nem mesmo em práticas satisfatórias. Fica evidente, também, que, na prática, mudam as propostas com as respectivas justificativas de sua necessidade, mas os problemas e dificuldades educacionais continuam existindo. Foram muitas as medidas adotadas para o êxito do sistema educacional brasileiro, entretanto, os indicadores de repetência e da distorção idade-série, dentre outros, continuam preocupantes e sinalizam que o fracasso e a exclusão, permanecem recorrentes na educação e, ainda, estão muito presentes no cotidiano das unidades escolares.

Muitos foram os estudos referentes às análises do fluxo, do rendimento, da repetência e evasão escolar, tais estudos chegaram a resultados similares: o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são muito elevadas e o aluno reprovado é exposto a diversos fracassos em função de sua repetência, da qual não poucas vezes se reverte em evasão ou exclusão do sistema educacional.

A proposta de correção de fluxo escolar e distorção idade-série apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul trata-se de uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a eles recuperar do tempo perdido no decorrer de sua trajetória escolar, ou seja, seu objetivo central é o aumento da proficiência dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade-série de escolaridade, sendo que para isso se apoia no Projeto Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna.

Diversos autores citados no decorrer desse estudo defendem que para alcançar o objetivo é necessária uma renovação na Escola e nas Políticas Públicas, de diversas variáveis entre elas: a gestão democrática; a elaboração de um bom Projeto Político Pedagógico; das relações sociais, econômicas e culturais; da metodologia de ensino; rotinas de trabalho; frequência dos alunos e professores; da comunicação entre toda a comunidade escolar; da avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e da capacitação e formação continuada dos docentes. Desafios estes que pressupõem a soma de esforços, competências e habilidades

de todos os envolvidos no sistema educacional.

A grande preocupação não é mais a cobertura relativa ao Ensino Fundamental para todos, mas a oferta de escola de qualidade, bem como a garantia de que o aluno saia da escola dominando o mínimo necessário e em tempo normal. Assim, o grande desafio da atual política governamental centra-se na quebra de uma cultura pautada na repetência, visando à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade-série e de todos os problemas dela derivados (SOUSA, 1999).

A intenção desse estudo foi colaborar com pesquisas já existentes, aprimorando o que já foi feito em relação à correção de fluxo escolar e distorção idade-série, tendo como foco a gestão escolar nesse contexto. Mas, como se percebe, muito já se disse a respeito do processo de correção neste país e poucas atualizações existiram, após sua implantação. Não se trata de criticar, mas de compreender o universo onde atuam gestores e professores, porque é somente in loco e com seus sujeitos que se pode dimensionar o sucesso ou o fracasso de determinado projeto.

Cabe esclarecer que a pesquisa foi feita num período limitado de tempo e espaço dando margem para aprofundamentos posteriores, bem como estudo em escala maior. Há muito a ser pesquisado, debatido, refletido, decidido, modificado e feito. A educação precisa da implementação de políticas públicas eficazes e a gestão escolar precisa acreditar e efetivar tais políticas, para que se possa ao menos tentar minimizar o problema que é tão corrente e vergonhoso no país.

Diante dos relatos das entrevistas, da experiência do projeto de correção do fluxo escolar, esse processo precisa contemplar uma ação que inclua a realidade da escola e dos indivíduos que a conduzem; necessita de um planejamento de metas que inclua, capacite e oriente todos os envolvidos no projeto; que haja monitoramento, acompanhamento e avaliação tanto no estágio atual dos participantes, quanto nos estágios posteriores.

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos críticos identificados e descritos nesta pesquisa foram analisados como não sendo efetivos para o propósito do projeto de correção de fluxo escolar, ao menos não da maneira como ele está inserido. Apesar de tais aspectos terem feito parte do cotidiano dos envolvidos neste projeto, não foram revistos, alterados ou modificados para adequá-los à realidade dos estudantes. Verificou-se uma distância entre a secretaria, a escola e o projeto.

Por fim, para que a escola cumpra sua função de garantir o acesso, a permanência e a qualidade, é necessário que todos estejam engajados com o processo de ensino e

aprendizagem e as questões que interferem diretamente no sucesso do educando, bem como fazendo valer tantos direitos e deveres efetivados nas legislações vigentes no Brasil, bem como vivenciar a democratização da escola e o exercício de participação e tomada de decisões. Pois a escola e seus sujeitos precisam trabalhar e reconhecer os princípios democráticos de igualdade, respeito, da ética e da inclusão para promover a autoestima do educando e a excelência do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto:** O programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70. ed. Portugal: LDA, 2009.

BORGES, Liliam Faria Porto. Programa de correção de fluxo escolar: a universalização do ensino fundamental no Brasil. **Revista Nova Escola**, out 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/encarte_repetencia>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. In: Coletânea do programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III. Brasília: FUNDESCOLA / MEC, 2001.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Os novos paradigmas:** como as mudanças estão mexendo com as empresas. São Paulo: Atlas, 2004.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas:** com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2001.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FICAGNA, Alba Valéria Oliveira *et al*. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Passo Fundo: Méritos/ Faplan, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou Série?** O que mudaquando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? Trabalho produzido para o GT 13. Educação Fundamental. 27.ed. Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais: Caxambu, 2004.

GLÓRIA, Dília Maria A.; MAFRA, Leila de A. **A prática da não-retenção escola na narrativa de professores do ensino fundamental:** dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.231-250, maio/ago, 2004.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos humanos:** princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2005.

LIMA, Manolita Correia. **A engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MAINARDES, Jefferson. A Promoção Automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago, 1998.

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.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PARENTE, Marta Maria de; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Inep, 2004.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da; (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 2000. p. 300-307.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

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.

RIBEIRO, Maria Luisa. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa.; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 2008.

SETUBAL, 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. 9-19, jan. 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.108, p. 81-99, nov. 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.).; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação à Escola

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Centro de Educação - CE

Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional

Polo Tio Hugo / RS

Sr(a). Diretor(a)
Prof(a).

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a realização do trabalho de monografia intitulado *"Correção do fluxo: um desafio para gestão escolar"*, realizada pela acadêmica de especialização Eliria Maroní Pires Supptitz, sob a orientação da Profª. Ms. Natália Pergher Miranda.

O projeto de pesquisa tem por objetivo: conhecer os princípios dos gestores e professores participantes dos projetos de correção do fluxo escolar de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS.

Privilegiar-se-á como fonte de informações: entrevista, de prática reflexiva, com um membro representante de cada segmento que compõe Gestão Escolar desta Escola e um membro da 7ª Coordenadoria de Ensino – RS.

Atenciosamente,

Passo Fundo, __ de _____ de 20__.

Eliria Maroní Pires Supptitz
Especializanda em Gestão Educacional

Natália Pergher Miranda
Orientadora

APÊNDICE B – Carta de Apresentação aos Entrevistados

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Centro de Educação - CE

Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional

Polo Tio Hugo / RS

Prezado(a) Membro da Gestão Escolar

Sou Eliria Maroní Pires Supptitz e estou fazendo esta pesquisa, que é parte do meu curso de Especialização, no Programa de Pós-Graduação a distância em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer os princípios dos gestores e professores participantes dos projetos de correção do fluxo escolar de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS.

Desta forma, gostaria de saber sobre sua atuação como membro da Gestão Escolar, a partir do seu relato de experiências que denotem o envolvimento com os processos praticados e a postura metodológica dos gestores na referida escola. Assim, seu depoimento é de suma importância para a pesquisa, pois sua experiência denota vivência e prática no processo em questão.

Para a obtenção dessas informações, é preciso conversar e eu gostaria de saber se poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho ou seu descanso. Tenho a autorização da direção da escola para nos reunirmos e gostaria que sua participação fosse voluntária, mas não há problema algum se você não puder participar.

Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que só eu e minha orientadora teremos acesso ao que for dito, e, no meu trabalho final, usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Além disso, você será a primeira pessoa a ouvir a gravação e ler a transcrição e, se desejar, poderá retirar dela o que achar necessário. Portanto, teremos de nos reunir após a transcrição, caso tenha interesse. Você terá acesso,

sempre que desejar, a todos os dados referentes aos seus depoimentos, e, também, ao trabalho final.

Sinta-se à vontade para colaborar com este estudo.

Atenciosamente,

Passo Fundo, __ de _____ de 20__.

_____ _____

Eliria Maroní Pires Supptitz **Direção da Escola**

Especializanda em Gestão Educacional

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Centro de Educação - CE

Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional

Polo Tio Hugo / RS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação a distância em Gestão Educacional da UFSM, a acadêmica de especialização **Eliria Maroní Pires Supptitz**, desenvolve a pesquisa intitulada *"Correção do fluxo: um desafio para gestão escolar"*, sob a orientação da Professora Mestre Natália Pergher Miranda.

A pesquisa objetiva conhecer princípios dos gestores e professores participantes dos projetos de correção do fluxo escolar de uma escola pública estadual do município de Passo Fundo - RS. Para isso, será realizada uma entrevista, composta de uma questão desencadeadora e, aproximadamente, outras cinco questões de apoio. Salienta-se que, para a validade do instrumento de coleta de dados, será necessário um número, mínimo, de dois encontros – um para o contato inicial e entrevista e outro para a devolução da análise realizada pela pesquisadora.

Informa-se que a identidade do entrevistado será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis.

Confirma-se que a participação do entrevistado neste estudo é livre. O estudo oferece um risco mínimo, podendo causar desconforto ou intimidação durante a entrevista, portanto, o entrevistado pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Caso aconteça, fica assegurado o direito de desistir sem qualquer prejuízo.

A participação do entrevistado neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, contribui para ampliar os conhecimentos sobre o tema. Os dados coletados ficarão em completo sigilo, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Os dados serão utilizados para a execução do presente projeto.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima, exceto mediante autorização, permitindo que sejam utilizados em publicações posteriores, desde que mantenham a identificação do entrevistado de forma anônima.

O entrevistado tem o direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa, tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas.

A pesquisadora compromete-se em esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou

posteriormente, através dos telefones: (54) 8148.1091 – (54) 8127.1595; via e-mail eliriasupptitz@yahoo.com.br; ou, ainda, através do endereço: Rua Morom, nº 3078, Boqueirão, Passo Fundo -RS.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória à respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.
Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.
( ) Sim ( ) Não
Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.
( ) Sim ( ) Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Passo Fundo, RS, ___ de _____de 20__.

_____ _____

Assinatura do entrevistado **Assinatura da especializanda pesquisadora**

APÊNDICE D – Instrumento para Coleta de dados à equipe diretiva

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Centro de Educação - CE

Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional

Polo Tio Hugo / RS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome do Representante da Gestão Escolar:_____

Segmento a que representa: _____

Função que exerce na Gestão Escolar / equipe diretiva:_____

Questão Desencadeadora:

Descreva de forma breve, sua atuação como gestor da escola, a qual possui o projeto de correção de fluxo escolar, relatando experiências que denotem todos os componentes positivos e negativos do processo.

Questões de apoio:

1. Quais são as medidas adotadas pela escola para o sucesso do projeto?
2. Como o aluno reingressa na rede, após passar pelo programa de correção?
3. Quem faz e como são feitos a avaliação e o acompanhamento do processo?
4. Após a aceleração há um nível de acompanhamento?
5. Como é feita a capacitação dos professores?
6. Como é feita a comunicação entre a secretaria e a escola, em relação aos projetos?
7. Como é feita a comunicação entre escola e docente, em relação aos projetos?
8. Em que e como o conjunto docente-escola-secretaria poderia ter desempenhado um papel mais efetivo?
9. O que pode ser ressaltado sobre o projeto de aceleração em sua escola?

APÊNDICE E – Instrumento para Coleta de dados ao professor

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Centro de Educação - CE

Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome do Representante da Gestão Escolar:_____

Segmento a que representa: _____

Função que exerce na Gestão Escolar / docente:_____

Questão Desencadeadora:

Descreva de forma breve, sua atuação como professor da classe de correção de fluxo, relatando experiências que denotem todos os componentes positivos e negativos do processo.

Questões de apoio:

1. Os materiais pedagógicos (livros didáticos...) disponibilizados colaboram com a aprendizagem, ou seja, a regularização da idade/série do estudante?
2. Qual é o papel do apoio gerencial, logístico e pedagógico para a aprendizagem dos estudantes da aceleração?
3. A infraestrutura da escola contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica?
4. Como vem se constituindo a avaliação da aprendizagem?
5. A mediação docente na relação aluno-conhecimento correspondeu à orientação pedagógica fornecida?
6. A que você atribui às dificuldades de aprendizagem escolar do estudante das classes de aceleração?
7. Como é realizada a mensuração dos resultados? E como esses resultados são avaliados?
8. Após a aceleração como é realizado o acompanhamento nas séries posteriores?

9. Como vem se constituindo a formação continuada para docentes que atuam em projetos de aceleração?
10. O que pode ser ressaltado sobre o projeto de aceleração em sua escola?