



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DAVID GOES FERREIRA

**DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR, QUALIDADE
DA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA COMO DIREITO**

MANAUS

2021

DAVID GOES FERREIRA

**DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR, QUALIDADE
DA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA COMO DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Pesquisa Desenvolvida ao abrigo do convênio nº. 01/2018 pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).

Linha de pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia Garcia

**MANAUS
2021**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F383d Ferreira, David Goes
Democracia e educação: correção de fluxo escolar, qualidade da aprendizagem e permanência como direito / David Goes Ferreira . 2021
151 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Correção do fluxo escolar . 2. Distorção idade-ano. 3. Direito à educação. 4. Qualidade da aprendizagem. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DAVID GOES FERREIRA

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR, QUALIDADE DA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA COMO DIREITO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia Garcia – Presidente – UFAM

Prof^a. Dr^a. Eglén Silvia Pípi Rodrigues – Membro Titular – UFMT

Prof^a. Dr^a. Camila Ferreira da Silva – Membro Titular – UFAM

Prof^a. Dr^a. Deuzilene Marques Salazar – Membro Suplente – IFAM

Prof^a. Dr^a. Nayana Cristina Gomes Teles – Membro Suplente – UFAM

DEDICATÓRIA

À minha esposa Izabela Goes, minha companheira e minha incetivadora e às minhas filhas, Raquel e Sara Goes, minhas princesas e paixões.

Aos meus pais José Amadeu e Maria Nilce, exemplos de fé, humildade, honestidade e tudo de bom que sou hoje, aprendi com eles.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu DEUS, a quem sirvo no meu coração, Senhor da minha vida e de tudo mais que tenho. Conhecê-lo foi a melhor coisa que aconteceu comigo. Ele mudou tudo em mim, me fez e me faz melhor a cada dia. Sua graça e compaixão me levam à obediência e submissão à Sua autoridade. É meu Pai, Amigo e Mestre.

À minha querida e amada esposa, a quem chamo carinhosamente de Bela, seu incentivo e amor tem me feito prosseguir, apesar das dificuldades, você me deu duas princesas que têm sido motivo, de muita alegria e, de muitas vezes, serem a razão para levantar da cama. Amo vocês.

Aos meus pais, Amadeu e Nilce, pessoas de fé e de grande piedade, apesar da dureza da vida e a hipossuficiência econômica são abundantemente ricos em amor, compaixão e bondade. São exemplos de fé e caráter à mim e aos meus irmãos.

À minha querida orientadora, amiga, professora, “chefa” e coordenadora, doutora Fabiane Maia Garcia, é um privilégio ser seu orientando e muito mais por ser seu amigo. Obrigado pelo incentivo, pelas excelentes intervenções e as inúmeras oportunidades que tem me proporcionado, você é um exemplo de profissionalismo e de pessoa que ama a ciência e a vida.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas demandas respondidas em tempo hábil, buscando auxiliar os estudantes da melhor maneira possível.

Aos amigos da turma 02 do mestrado em educação, em especial minha querida amiga Sinara, essa dissertação tem parte de suas contribuições ao me incentivar e “puxar minha orelha” sempre que possível. Obrigado, você é luz.

À minha “empregadora”, Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) que é parte fundamental nessa formação, pois proporcionou que fôssemos liberados (eu e mais 17 professores da educação básica do Estado do Amazonas) de nossas atividades profissionais em sala de aula nos dando condições materiais para concluir esse trabalho e obter o título de mestre em educação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo programa de bolsas com o qual fui auxiliado durante todo o período em que desenvolvi essa pesquisa, o incentivo financeiro é fundamental para o desenvolvimento da

ciência e tecnologia nas universidades públicas brasileiras.

Às Secretarias de Educação dos estados do Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Amazonas e a municipal de Manaus, que nos atenderam, e em sua maioria enviaram a documentação solicitada.

À banca de qualificação, que se constituiu também como a banca de defesa, suas sugestões e pontuações fortaleceram e melhoraram o trabalho como um todo.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação que ministraram excelentes aulas durante o período das disciplinas obrigatórias. Uma pandemia de proporções impensáveis por nossa geração, nos atingiu no início de 2020 nos levando a evitarmos às aglomerações e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, aqueles professores, posso chamá-los de guerreiros, se reuniram em uma ação hercúlia e formularam um plano de aulas online (Ensino Remoto Emergencial) se reinventaram e se atualizaram, mesmo com desafios e limitações, esses exímios profissionais não deixaram que nossa formação fosse prejudicada.

“Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos” (JACOMINI, 2009, p. 561).

RESUMO

A correção de fluxo escolar consiste em medidas estratégicas e políticas com bases legais, educacionais e pedagógicas que visam equacionar a distorção idade-ano. Desse modo, quando um estudante permaneceu por dois ou mais anos em ano escolar não previsto ou correspondente na organização da educação básica para sua faixa etária, o Estado lhe assegura prosseguir em seus estudos em programas com organização pedagógica-curricular própria, bem como garantir a qualidade da aprendizagem materializando o direito à permanência do estudante na escola. A distorção idade-ano escolar tem consistido num desafio para as políticas públicas educacionais, sendo tema de debates acadêmicos, científicos e políticos para equacionar essa questão que constitui uma característica dos sistemas educacionais brasileiros. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação no Brasil como parte do direito ao acesso, permanência na escola e à qualidade da aprendizagem na educação básica. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (I) Discutir as categorias fundamentais que envolvem o problema de pesquisa; (II) Mapear os processos e formas de abordagem da correção de Fluxo por Região do Brasil e (III) Caracterizar aspectos, ações e resultados do processo de correção do fluxo no Amazonas. Esta pesquisa é de natureza básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, utilizando os preceitos da abordagem qualitativa e quanto aos objetivos é uma pesquisa explicativa, com técnicas e aproximações metodológicas típicas dos estudos bibliográfico e documental. Inicialmente foram selecionados alguns programas de Correção de Fluxo Escolar implementados em Unidades Federativas escolhidos pelo critério de altas taxas de distorção idade-ano nos seus respectivos sistemas educacionais, com intuito de analisar como está estruturada a política de correção de fluxo escolar em âmbito nacional a partir da implantação, características pedagógicas e de seus resultados. As fontes bibliográficas escolhidas pelo critério enquadramento e resposta ao problema da pesquisa deu base para as análises somadas aos dados quantitativos representados pelas taxas de distorção idade-ano verificadas no banco de dados do Censo Escolar realizado pelo INEP que também serviram de análise para pensarmos a efetividade do programas de correção de fluxo escolar, foram complementadas pela técnica de coleta de dados denominada Roteiro de Coleta de Dados, tendo sido realizada a análise dos mesmos utilizando a técnica de Análise de Conteúdos de Laurence Bardin. A dissertação apresenta contribuições importantes para o entendimento da correção de fluxo como um direito do estudante pautado na promoção da qualidade da aprendizagem, sem que lhe confundam como um processo de facilitação, aligeiramento ou prática economicista no interior dos sistemas, sendo um elemento fundamental para uma escola que se apresenta socialmente como democrática.

Palavras-chave: Correção do Fluxo Escolar; Distorção Idade-Ano; Direito à Educação; Qualidade da Aprendizagem.

ABSTRACT

The School Flow Correction consists of strategic and political measures with legal, educational and pedagogical bases that aim to address the age-year distortion. Thus, when a student remained for two or more years in an unplanned school year or corresponded to the organization of basic education for his age group, the State assures him/her to continue his/her studies in programs with its own pedagogical-curricular organization, as well as guaranteeing the quality of learning materializing the student's right to remain in school. The age-school year distortion has been a challenge for educational public policies, being the subject of academic, scientific and political debates to address this issue that is a characteristic of Brazilian educational systems. The main objective of this research is to analyze the flow correction process within the framework of the education democratization in Brazil as part of the right to access, permanence in school and quality of learning in basic education. It unfolds in the following specific objectives: (I) Discuss the fundamental categories that involve the research problem; (II) Map the processes and ways of approaching the flow correction by Region of Brazil and (III) Characterize aspects, actions and results of the flow correction process in Amazonas. This research is of a basic nature, as it aims to generate new knowledge, using the precepts of the qualitative approach and, as to the objectives, it is explanatory research, with techniques and methodological approaches typical of bibliographic and documentary studies. Initially, some School Flow Correction programs implemented in Federative Units were selected based on the criterion of high age-year distortion rates in their respective educational systems, in order to analyze how the national school flow correction policy is structured from implementation, pedagogical characteristics and its results. The bibliographic sources chosen by the criterion framing and answering the research problem gave the basis for the analyzes added to the quantitative data represented by the age-year distortion rates verified in the database of the School Census carried out by INEP, which also served as an analysis to think about the effectiveness of the school flow correction programs, were complemented by the data collection technique called Data Collection Roadmap, having been analyzed using the technique of Content Analysis by Laurence Bardin. The dissertation presents important contributions to the understanding of flow correction as a student's right based on the promotion of quality of learning, without being confused as a process of facilitation, streamlining or economic practice within the systems, being a fundamental element for a school that presents itself socially as democratic.

Keywords: School Flow Correction; The Age-Series Distortion; Right to education; Quality of Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96	40
Quadro 2 – Programas de Correção de Fluxo Escolar por Estado do Brasil.....	50
Quadro 3 – Correção de Fluxo Escolar na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no período de 2009-2021	102
Quadro 4 – Conceitos empregados no Registro dos estudantes do Projeto Avançar	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de rendimento e distorção idade-ano (TDI) no Ensino Fundamental, no Brasil de 2010 a 2020	60
Tabela 2 – Projetos de Classe de Aceleração analisados e empenhados no período de 1999-2000	69
Tabela 3 – Valores empenhados para Projetos de Aceleração da Aprendizagem no período de 1999-2000	69
Tabela 4 – Taxas de distorção idade-ano (TDI) na Rede Estadual por Região e por Estado da Federação no período de 2015 – 2020	73
Tabela 5 – Número de alunos atingidos no Projeto Mundial de 2014 a 2017	77
Tabela 6 – Número de Matrículas em Classes de Aceleração no Ensino Fundamental, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação	83
Tabela 7 – Taxa de rendimento e distorção idade-ano (TDI) no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, no Amazonas de 2010 a 2020	107
Tabela 8 – Estrutura Curricular do Projeto Avançar - Fase III e IV	117
Tabela 9 – Taxas de rendimento do Projeto Avançar nos anos finais do EF no Amazonas	124
Tabela 10 – Turmas e alunos matriculados no Projeto Avançar na CDE-4 – 2007-2014	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil	35
Gráfico 2 – Resultado do Programa Se Liga/2020 referente aos dados de 2019.....	133
Gráfico 3 – Resultados do Programa Acelera Brasil/2020 referente ao de 2019.....	134
Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-ano no ensino fundamental-anos iniciais no período de 2010-2020.....	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
AV	Avançou
AVM	Avançou muito
CDEs	Coordenadorias Distritais de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAV	Não avançou
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 SEÇÃO I – Categorias, trilhas e caminhos metodológicos da pesquisa	22
1.1 ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL, TEÓRICA, LEGAL E HISTÓRICA.....	26
1.1.1 Estado, Democracia e Educação no Brasil a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.....	30
1.1.2 Da Democratização do Acesso à Escolarização à realidade do Fracasso Escolar	34
1.1.3 A Distorção Idade-Ano e suas implicações para Educação Básica brasileira	40
1.1.4 Direito à Permanência na escola e sua relação com a Qualidade da Aprendizagem	44
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	51
2 SEÇÃO II – Política de Correção de Fluxo Escolar no Brasil	56
2.1 PANORAMA DA DISTORÇÃO IDADE-ANO NO BRASIL E A POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR	60
2.1.1 Política de Correção de Fluxo Escolar no Ensino Fundamental.....	62
2.2 PROCESSOS E FORMAS DE ABORDAGENS DA CORREÇÃO DE FLUXO POR REGIÃO DO BRASIL.....	70
2.2.1 Região Norte	74
2.2.2 Região Nordeste	80
2.2.3 Região Sudeste.....	85
2.2.4 Região Centro-Oeste	92
2.2.5 Região Sul.....	99
3. SEÇÃO III – Política de Correção de Fluxo Escolar no Amazonas	105
3.1 PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR – PROJETO AVANÇAR....	105
3.1.1 Metodologia do Projeto Avançar (PAV) – Documentos orientadores	111
3.1.1.1 Concepções teóricas identificadas no Projeto Avançar.....	118
3.1.1.2 Resultados do Projeto Avançar no período de 2005-2015.....	124
3.1.2 O Projeto Avançar como política pública de correção de fluxo escolar	125
3.2 PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR – SE LIGA E ACELERA BRASIL	128
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141

INTRODUÇÃO

A Educação, em um Estado Democrático de Direito¹, não é um serviço prestado aos cidadãos, mas um direito expresso na forma da lei e, como tal, deve ter seu efetivo exercício promovido pelo Estado ancorado às legislações que nortearão as responsabilidades estatais.

Pautados nessa premissa e buscando a materialização desse direito houve a opção pelo o estudo das políticas de correção de fluxo pelo Brasil. A partir da experiência de ter trabalhado no programa de correção de fluxo – Projeto Avançar² em uma Escola Estadual na zona norte de Manaus/AM em 2016, foi possível conhecer e pensar nesses programas, consistindo num período de muitas aprendizagens diante de um outro olhar para a questão da distorção idade-ano, que até então se tinha como simples resultado do não-interesse dos estudantes ao que era ensinado na escola.

Com a atuação no Projeto Avançar, houve uma mudança na compreensão deste problema, quando passei a ver questões que, durante a formação, na primeira graduação, não foram abordadas, tais como: a correlação das questões sociais na aprendizagem, como a formulação de políticas públicas educacionais interferem na concretização ou não dos direitos sociais voltados para a educação e de como a escola possui um papel singular na efetivação do direito ao acesso, permanência e qualidade da educação, observando e consolidando os conceitos da qualidade da aprendizagem atrelada ao amparo social aos estudantes vulneráveis nos aspectos econômico, social e político.

A temática dos programas de correção de fluxo foi então trabalho teórico desde então, com uma monografia escrita para o título de licenciado em Pedagogia, em 2018, na qual destaco a experiência vivenciada na Escola Estadual Osmar Pedrosa. E, em 2019, um Projeto de Pesquisa para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), através do convênio nº 01/2018 estabelecido entre SEDUC/AM e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como parte das políticas públicas voltadas para formação docente, considerando que as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Estadual de Educação, alinhadas às metas do Plano Nacional de Educação

¹ Para Silva (1988, p. 66), o Estado Democrático de Direito “[...] se funda no princípio da soberania popular que ‘impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública, participação que não se exaure, como veremos, na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio da evolução do Estado Democrático, mas não o seu completo desenvolvimento. E a tarefa fundamental do Estado democrático de Direito consiste em superar as desigualdades sociais e regionais e instaurar um regime democrático que realize a justiça social”.

² O Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar foi elaborado em 2005, pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas e remete-se aos estudantes do Ensino Fundamental em distorção idade-série de pelo menos dois anos. De acordo com Lima (2015, p. 61) “o principal objetivo desta política é de regularizar o fluxo escolar da rede estadual com a viabilização de alternativas pedagógicas fundamentadas em aprendizagem significativa e no fortalecimento da autoestima do aluno”.

(PNE 2014-2024) instituído pela Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ponderando que o sistema estadual de educação é responsável por grande parte da oferta de ensino no Estado e no intuito de promover a valorização dos profissionais da educação, facultou o estudo que aditará o retorno para a dimensão pedagógica, escolar e profissional.

Esse convênio foi regido pela Instrução Normativa nº 004/2018 (publicada no Diário Oficial do Estado no dia 18 de abril de 2018) e Errata da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, publicada no DOE nº 33.734, que disciplinou a participação de 30 servidores da Secretaria de Educação no processo seletivo para ingresso no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo formadas duas turmas a de 2018/02 e a de 2019/02.

Na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) o departamento responsável pela execução das políticas de formação docente é o Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta (CEPAN), órgão criado pelo Decreto nº 3.633 de 03 de novembro de 1976. Órgão este que tem como incumbência planejar, coordenar, executar e avaliar o processo de implementação das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação da rede estadual de ensino³.

A partir da proposta inicial apresentada para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se pensou o problema desta pesquisa, em que se pretendia analisar, a princípio, o Projeto Avançar como programa governamental, sem evidenciá-lo como uma política nacional de correção de fluxo escolar. Foi a partir das orientações teóricas e metodológicas que se ampliou o campo de discussão e reflexão e nos propusemos a não limitar a análise ao projeto na perspectiva da docência, mas da política que o propõe e caracteriza. Assim, a definição do problema ocorre a partir de questionamentos, fichamentos de obras teóricas e apropriação da produção científica em dissertações e teses sobre a temática, os estudos direcionados e metodológicos no processo de orientação e a contribuição teórica da disciplina Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, que abordou a discussão sobre o Estado brasileiro num panorama global e sobre as políticas públicas para a educação nacional e o desenvolvimento regional. Tais elementos embasaram o estudo que passou a se intitular “Democracia e Educação: Correção de Fluxo Escolar, Qualidade da Aprendizagem e Permanência como Direito”.

Tomando por referência o campo teórico que envolve a temática, o problema proposto foi situado como parte de um contexto abrangente no campo das Políticas Públicas voltadas

³ Disponível em: http://www.cepan.am.gov.br/?page_id=207771.

à educação e enquadrado num processo que se potencializou e se desenvolveu no período subsequente ao Regime Militar, na amplitude e contexto da retomada e reconfiguração da democracia no Brasil materializada pela Constituição Federal de 1988. A Constituição instituiu e estabeleceu um vasto campo de direitos sociais, com inúmeros avanços dentre os quais destacamos o direito à moradia, à previdência, à saúde e, em especial, à educação.

Como resultado dessas mudanças no âmbito político e social no Brasil, inicia um processo de busca pela efetivação dos direitos sociais, e encontrando na Constituição respaldo, em 1996 se estabelece a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 que regula todo o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996). É a partir dessas mudanças políticas, legais e teóricas que algumas questões começam a ser encaradas como importantes a partir das lutas e demandas da sociedade pressionando a classe política.

A LDBEN Nº 9.394/96 estabelece princípios dentre os quais estão o da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a partir de então não somente a matrícula do estudante era assegurada por lei, mas também a permanência bem como a aprendizagem de qualidade no interior da escola. Logo, o fato de o estudante não avançar para os anos seguintes vai ser encarado como um problema que a escola, bem como outras instituições do Estado ligadas à educação, devem resolver, e a distorção idade-ano é um desses problemas resultantes desse processo de democratização do acesso e permanência na escola, que passa a ser visto como uma questão educacional, que demanda solução, pois efetiva e faz parte do direito à educação.

A obrigatoriedade, no dispositivo constitucional, da garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade é agora um direito protegido e reconhecido ocasionando mudanças estruturais, filosóficas e políticas pra educação como um todo, incluindo, a princípio o ensino fundamental, depois, também o ensino médio e a educação infantil como etapas obrigatórias para todas as crianças e adolescentes, que abrange a faixa etária entre 4 à 17 anos Lei nº 12.796/2013 que alterou dispositivos da LDB 9.394/96 relacionado à formação de professore e a faixa etária obrigatória de escolarização.

A garantia da qualidade da educação compreendia não somente a democratização do acesso à educação, mas com a garantia do acesso, suscitou problemas relacionados a aprendizagem, desigualdade social e ausência de políticas públicas que lidavam com o processo de obstrução do fluxo escolar. Percebeu-se, a partir dos resultados quantitativos tanto dos índices de rendimento e distorção idade-ano quanto os que aferem o desempenho dos estudantes, que somente a garantia do acesso à escolarização não era suficiente para

causar mudanças nas desigualdades educacionais do país pois, de acordo com Oliveira (2017, p. 13),

Os setores que anteriormente estavam fora do sistema educacional, tendo sido recentemente integrados a ele, eram os mesmos que passaram a enfrentar problemas de permanência com sucesso no sistema. Dessa forma, os debates sobre a qualidade de ensino assumiram novas dimensões. Se, em um primeiro momento, o foco recaía sobre a oferta insuficiente de vagas, posteriormente ganharam destaque o congestionamento do fluxo escolar decorrente de múltiplas repetências [...].

A partir da constatação dessa realidade foi possível entender que as condicionantes do fracasso escolar se tornaram objeto de pesquisas no ambiente acadêmico. Essas pesquisas buscam contribuir para que essa problemática seja elucidada e superada. Sabe-se que não são poucos os fatores que contribuem para a existência da distorção idade-ano nas escolas públicas, por isso devemos compreender o papel da escola tanto na produção do fracasso escolar (PATTO, 1999) como na efetivação de políticas públicas educacionais que visem corrigir o fluxo escolar.

Com as contribuições reflexivas advindas da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 em Jomtien na Tailândia e da Cúpula de Nova Delhi em 1993, a correção do fluxo escolar começou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas nas universidades, nos debates políticos nas casas legislativas brasileiras e na implementação de políticas públicas capitaneadas pelo órgão do poder executivo federal responsável pela educação, o Ministério da Educação (MEC).

Dentre as ações implementadas pelo MEC, oriundas desses movimentos supracitados, está: o Plano Decenal de Educação para Todos que seria executado no período de 1993-2003 e que expressa “os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, [...], cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993). E o Plano Político Estratégico que estabeleceu uma série de ações para o período de 1995-1998 que visava confirmar o Plano Decenal e, principalmente, promover uma educação de qualidade (BRASIL, 1995).

As taxas de distorção idade-ano⁴ verificadas pelo Censo Escolar organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o ano

⁴ Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a nomenclatura para esse indicador é Taxa de Distorção Idade-Série que é definido como “indicador educacional que permite acompanhar o percentual de estudantes, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. A taxa de distorção para o ensino fundamental em 2019 é de 16,2% e de 26,2% para o ensino médio, de acordo com o mais recente Censo Escolar. As taxas são calculadas pela equipe da Diretoria

de 2019 no Brasil é de 10,5% para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, 23,4% para o Ensino Fundamental Anos Finais e 26% para o Ensino Médio (INEP, 2020), quando que em 1980, segundo Riani (2005, p. 29), a taxa de distorção idade-ano era de 77,97%.

As políticas públicas educacionais que visam corrigir o fluxo escolar são implementadas através de programas de correção de fluxo. Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) cria o primeiro programa de correção de fluxo escolar, em parceria com os municípios, estados da federação e instituições privadas como o Instituto Ayrton Senna, o Programa Acelerar para Vencer (PAV). Cada estado da federação desenvolveu seus programas de correção de fluxo outros adotaram o projeto Se Liga e Acelera Brasil do Ayrton Senna ou outros com metodologia importada de instituições privadas.

No Amazonas se estabeleceu o programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar, como uma alternativa criada primeiramente para o Ensino Fundamental Anos Iniciais no ano de 2005 instituído pela Resolução no 153/2004, do CEE/AM (AMAZONAS, 2004) e, para o Ensino Fundamental Anos Finais em 2007 pela Resolução nº 83, de 24 de julho de 2007- CEE/AM (AMAZONAS, 2007) com o objetivo de equacionar os problemas relacionados à distorção idade-ano.

No campo histórico e teórico da educação, os programas de correção do fluxo escolar passaram a ser considerados como uma prática que pretende aumentar, quantitativamente, os números dos índices de verificação dos níveis escolares. Entretanto, a possibilidade de uma forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar presente na LDB 9394/96, foi uma conquista para que a escola pudesse assegurar condições efetivas de aprendizado aos brasileiros que deixavam a escola após sucessivas reprovações.

É a partir destas considerações que se estabelece o problema desta pesquisa que se inscreve na seguinte questão: Como se configura o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação brasileira enquanto direito à permanência e qualidade do desenvolvimento da educação básica?

E para estudar esse problema, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação do Brasil como parte do direito à permanência na escola e à qualidade da educação básica, tendo como objetivos específicos: Discutir as categorias fundamentais que envolvem o problema de pesquisa; mapear os processos e formas de abordagem da correção de fluxo por região do

de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP, 2020, s/p). Mas para esse trabalho vamos seguir a nomenclatura a qual a legislação e os teóricos denominam de Distorção idade-ano.

Brasil e ainda caracterizar aspectos, ações e resultados do processo de correção do fluxo no Amazonas.

A partir dos objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida em aproximadamente vinte e seis meses, 08 dos quais em período anterior a pandemia do COVID-19. Desse modo, as opções metodológicas e o formato adotado sofreram ajustes e acomodações possíveis para um momento que tivemos picos de contágio no Amazonas e a necessidade do isolamento social. A partir deste momento, adotou-se estratégias para solicitação de dados através de plataformas digitais. No primeiro momento enviamos solicitação via plataforma do *Fala.Br* ao Ministério da Educação (MEC) e para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aguardamos um período de 1 mês para finalizar a resposta à solicitação. Em seguida, solicitamos junto à Secretaria do PPGE/UFAM a formulação de ofícios para envio às secretarias de educação das quais gostaríamos de obter dados referentes aos programas de correção de fluxo escolar. Como parte do contexto descrito, os resultados da pesquisa foram organizados a partir de uma introdução, três seções e as considerações do estudo.

A primeira seção apresenta as categorias, trilhas e caminhos metodológicos fundamentais desta pesquisa. Consistindo na estruturação teórica e metodológica do presente trabalho. Nesta seção são apresentadas as categorias decorrentes da aproximação temática, pois para a compreensão da problemática analisada nesta pesquisa alguns elementos orientaram a busca pelas fontes e materiais bibliográficos que compõem este trabalho.

A segunda seção esboça os processos e formas de abordagens da correção de fluxo escolar no Brasil, fazendo um mapeamento dos diferentes programas de correção de fluxo por região do Brasil. Apresentando uma análise sobre como tem se configurado a política de correção de fluxo nos estados brasileiros. Optou-se por selecionar os estados por região brasileira a partir das taxas de distorção idade-ano, ou seja, o estado que apresenta maiores taxas de distorção idade-ano foi selecionado e procuramos relacionar como os programas de correção tem contribuído para diminuição dessas taxas. Também se apresentam os aspectos metodológicos e teóricos desses programas.

A terceira seção traz os resultados dos aspectos, ações e perfil da correção de fluxo na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, tomando como referência a política estadual, na figura do programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar. Procuramos mostrar como se configura essa política para educação no Amazonas e como tem contribuído para diminuição das diferenças de aprendizagens e da distorção idade-ano.

Em síntese a construção do todo texto está baseada na análise teórica, no levantamento de dados, na indicação de como este diálogo aponta caminhos, desafios e perspectivas para os programas de correção de fluxo escolar.

1 SEÇÃO I – Categorias, trilhas e caminhos metodológicos da pesquisa

Nesta seção são apresentadas as categorias levantadas e delimitadas para análise dos programas de correção de fluxo no Brasil, pois nessa pesquisa foi necessário realizar esse movimento para entender o problema já delimitado na introdução deste estudo. Essas categorias se desenvolveram pela articulação teórica, de autores que as abordam em obras de expressão acadêmicas reconhecidas, artigos científicos e trabalhos acadêmicos em base de dados tais como o a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, o *Scielo*, nas bibliografias disponíveis na Biblioteca Institucional da UFAM e os textos trabalhados durante as disciplinas obrigatórias ministradas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas especificamente na linha de pesquisa 2 que trata da Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi pesquisado o seguinte Termo: Correção de Fluxo Escolar, e inicialmente, sem o uso de filtros retornou uma frequência de 1.280.472 pesquisas sendo 871.485 dissertações de mestrado e 305.772 teses de doutorado. Quando aplicamos o filtro Ciências Humanas na opção “Grande Área de Conhecimento” e Educação nas opções “Área de Conhecimento” e “Área de Avaliação”, retornou 42.406 pesquisas sendo 34.147 dissertações de mestrado e 8.201 teses de doutorado.

Os trabalhos nessa plataforma são classificados em “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira” e os que são a partir de 2014, os quais aparecem com a designação “detalhes” onde é possível baixar o arquivo ‘PDF’ direto no sítio da Plataforma Sucupira⁵. Logo em seguida estabelecemos critérios de inclusão, os quais são: Trabalhos que apresentem no título a frase “Programa de Correção de Fluxo Escolar”; Trabalhos produzidos a partir de

⁵ De acordo com Conto e Alves (2019, p. 2) no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) adotou o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para efetuar a gestão das informações acadêmicas de programas de pós-graduação stricto sensu, sendo operado, tecnologicamente, por intermédio da Plataforma Sucupira. A partir do uso da plataforma (2014), a inserção de dados e informações pelos programas de pós-graduação passou a ser realizada de forma contínua e online. Seu banco de dados pode ser acessado a qualquer momento, tanto pela CAPES quanto pelas IES. Na plataforma são disponibilizadas informações que dizem respeito aos seguintes processos: dados cadastrais e proposta do programa, financiadores, linhas e projetos de pesquisa, disciplinas, turmas, docentes, discentes, participantes externos, trabalhos de conclusão de curso e produção intelectual. Essas informações estão detalhadas em (CAPES, 2017).

1997, pois é a partir de então que se começa a implantar os programas de correção de fluxo no Brasil; Trabalhos que abordam os programas de correção de fluxo escolar nos Estados da Federação que têm vínculo com a proposta de mapeamento dos programas pelo Brasil descritos na Seção II desta pesquisa.

Também se utilizou o *Scielo*, sendo pesquisado o termo: “Correção de Fluxo Escolar” retornou 7 artigos sem a introdução de filtros. Com a inclusão do filtro “Scielo Áreas Temáticas” não se alterou o resultado, ficando em 7 a frequência de artigos na plataforma. Nesta mesma plataforma pesquisamos o termo o termo “Fluxo Escolar” e houve 49 artigos e aplicamos o filtro “Ciências Humanas” retornando 33 artigos. Destes, aplicamos os critérios de inclusão e selecionamos 10 artigos.

Na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD utilizamos o termo “Correção de Fluxo Escolar” e retornou 86 pesquisas, um fato relevante foi que ao aplicarmos o filtro “instituições” UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) o que retornou 19 pesquisas sendo que 10 dessas pesquisas eram dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública de professores, pedagogos e gestores das Escolas Estaduais do Estado Amazonas que desenvolveram essas pesquisas entre os anos de 2013-2017 (formando quatro turmas [2013 (50 estudantes), 2014 (59 estudantes), 2015 (60 estudantes) e 2017 (10)]) através de Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas e um núcleo acadêmico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Esses trabalhos serviram para embasar a seção 3 desta pesquisa.

A partir deste trabalho inicial, de busca nas bases de dados (trabalho este orientado por elementos que foram essenciais tais como: o problema de pesquisa, a temática aqui tratada e a linha pesquisa na qual este trabalho se vincula, estes elementos foram fundamentais para compreensão e no entendimento de uma categorização inicial como resultado da aproximação com o tema desta dissertação). No processo de leitura, foram sendo identificadas categorias, que foram constantes nas distintas abordagens ou análise dos programas de correção de fluxo escolar. Desse modo, mereceu destaque a categoria de Estado, pois foi um conceito presente e diretamente relacionada ao problema da pesquisa. O aprofundamento da categoria foi baseado nas obras de Dallari (1998), Coutinho (2006) e Hoffling (2001); A segunda categoria elencada reproduz aproximações entre o problema de pesquisa, a pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa e na linha do Programa. Assim, a Democracia foi tomada como categoria, nas suas acepções mais modernas, sem desconsiderar questões fundamentadas em Weber (1982; 2004) e Bobbio (1986; 1987; 2004) e relacionada à educação; a terceira categoria aponta a Educação em sua concepção

democrática e popular que se manifesta como direito no texto da Constituição Federal de 1988 garantindo as condições acesso, permanência e qualidade a todos (SIMÕES, 2013; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2017); atrelada as três categorias principais o texto discute conceitos ou subcategorias como a Correção do Fluxo Escolar (PRADO, 2000), a Distorção idade-ano (REALI, 2006), o Fracasso Escolar (PATTO, 1999) e a Qualidade da Aprendizagem (DOURADO e OLIVEIRA, 2007).

Nesta etapa inicial do trabalho, elegemos três grandes categorias, escolhidas pelos critérios de pertinência, frequência e aproximação ao problema proposto. Como enfatizado, as categorias e subcategorias estão diretamente relacionadas ao tema, resultam das primeiras buscas e orientaram às análises. Assim, as categorias podem ser classificadas como preexistentes, pois foram levantadas a partir do problema de pesquisa, das relações que o tema demanda e da linha de pesquisa no mestrado.

Também nesta seção são apresentadas as trilhas do desenvolvimento da pesquisa e os caminhos metodológicos tracejados para a execução da mesma, descrevendo a abordagem e os procedimentos adotados.

No desenvolvimento desta pesquisa, tivemos vários obstáculos, um em especial que afetou o mundo inteiro: a pandemia do COVID-19, doença causada pelo Coronavírus Sars-CoV-2 que se manifesta através dos seguintes sintomas isolados ou em conjunto: Febre ou calafrios, Tosse, Falta de ar, Fadiga, Dores pelo corpo, Dor de garganta, Dor de Cabeça, Coriza, Diarreia, Náuseas e Anosmia (ausência de olfato). Belasco e Fonseca (2020) afirmam que, “a ausência de vacina contra o 2019-nCoV reforça entre a população, em geral, a adoção das medidas de prevenção contra a infecção, preconizadas pela OMS, como realizar higiene das mãos, evitar ambientes fechados e contato com pessoas” (p. 1). Com isso se estabeleceu, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas através da Decisão *ad referendum* Consuni 01/2020, suspensão, por prazo indeterminado, do Calendário Acadêmico de 2020, medida que abrangeu as atividades administrativas presenciais, bem como as atividades acadêmicas da graduação e pós-graduação, presenciais ou não presenciais.

Três meses após essa decisão, a partir da Portaria nº 31, a UFAM, adotou, em caráter excepcional, Atividades Curriculares Especiais (AEE) através de ferramentas de Tecnologia da Informação de Comunicação. Outras instituições também aderiram ao sistema de atendimento remoto, ocasionando atrasos no envio de informações que solicitamos, até mesmo o não envio destas, bem como o acesso presencial à Biblioteca Central da Universidade. Devido a isso e somada às questões de cunho pessoais que afetaram o

pesquisador, foi um grande desafio a execução desta pesquisa, no entanto, nos propusemos a continuar os trabalhos, apesar das limitações.

Desse modo, a pesquisa em Educação, principalmente nesse contexto, não pode ser classificada como que de “fácil execução” ou adjetivada como “trivial” ou até mesmo sem grandes desafios, pois todos esses discursos demonstram a realidade de oposição que envolve a mentalidade daqueles que acreditam não ser possível sujeitar os objetos dessa área a processos experimentais. Essas afirmações advêm da propositura de que os métodos utilizados operam em nível que não são verificáveis para os princípios e conceitos que dão base ao chamado método quantitativo, no entanto, de acordo com Chiazzotti (1995, p. 79)

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para Miles & Huberman (1994, p. 15) é necessário entender que não há uma relação de hierarquia entre as abordagens quantitativas e qualitativas, o que há é uma diferença na natureza de ambas. Nesse contexto a abordagem qualitativa tem se efetivado no campo das pesquisas em educação pois como afirma Moreira (2002, p. 43) “e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos”. E para que a pesquisa qualitativa tenha a devida confiabilidade é necessário ter clareza nos procedimentos, concernente à adequada documentação, à transparência e à clareza nos procedimentos de levantamentos, organização e análise de dados.

Este estudo se utiliza dos preceitos da abordagem qualitativa, pois “o universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (MINAYO, 2009, p. 21).

Como a pesquisa se desenvolve a partir das reflexões sobre a correção do fluxo escolar, se faz necessário atentar, que este, se estabeleça como um problema de pesquisa na área a partir do que se define sobre educação no enquadramento legal do sistema jurídico brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fato este que desencadeia os meios materiais que fundamenta todo o espectro desta análise. Portanto não é possível falar politicamente de democratização da educação, correção de fluxo e distorção idade-ano sem que não sejam elementos previstos em lei.

1.1 ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL, TEÓRICA, LEGAL E HISTÓRICA

As concepções de Estado apresentadas aqui têm como fito circunscrever e posicionar à análise a que se pretende esse trabalho relacionando-as às concepções de democracia e educação, não temos como objetivo o de aprofundar às diversas maneiras de conceber o Estado e suas origens, mas de entender a partir de seu processo de organização e de consolidação no século XX quando se inicia a formação da sociedade capitalista numa acepção mais moderna, mesmo que em alguns momentos seja necessário recorrer a fundamentos e concepções mais antigas.

Para que se compreenda as origens do Estado Moderno é preciso analisar e entender que as sociedades, com o passar do tempo, produziram formas de se organizarem politicamente, mas foi no domínio do Antigo Império Grego e Império Romano que se estruturam às concepções de Estado que são mencionadas nos estudos atuais. De acordo com Ferreira (2006, p. 9) para o grego

A pólis ou Estado tinha no povo ou *dêmos* a sua soberania e dava primazia às tradições e normas, que a regiam e a que dava o nome de lei (*thesmós* ou *nomos*) ou, como vimos, constituição (*politeia*), que eram exercidas e postas em prática pelas instituições - um grupo estrutural de três instituições base, com funções idênticas de início.

No entanto quem exercia o poder eram um grupo seletivo de homens que determinavam os destinos da Cidade-Estado com base estritamente no que entendiam como verdade, mas com diálogo entre seus pares, deixando os que não eram considerados cidadãos fora dessas decisões. A cidadania para os gregos se restringia a apenas alguns homens que podiam ter participação política, vivendo uma vida em coletividade com os direitos e deveres. Numa estrutura democrática, as decisões eram tomadas mediante a discussão dos fatos, com argumentação e sem violência. Todavia, não estavam inclusos como cidadãos os homens escravos, as mulheres e as crianças (MANZINI COVRE, 2002, p. 6).

Para os romanos suas origens como Estado perpassam momentos conturbados, pois de acordo com Ferreira (2006, p. 25) “as lutas sociais entre Patrícios e Plebe começaram quase com a instauração da República” e é partir dessa luta, entre essas duas classes que se estabelece um Estado baseado no direito e no fortalecimento das instituições jurídicas e políticas do Estado.

Conforme Dallari (1998, p. 8) afirma, a vida em sociedade pode ser fruto da natureza humana, a isso ele chama de “sociedade natural”, ou pode ser, “[...] tão-só, a consequência de um ato de escolha”, o que se denomina de sociedade baseada em um “contrato social”,

tomando como parâmetro essa classificação, para fins de análise nesse trabalho, entende-se o Estado como organizador das políticas articulado à uma sociedade que se organiza em torno de um bem comum. Para Dallari (1998, p. 47) “todo Estado implica um entrelaçamento de situações, de relações, de comportamentos, de justificativas, de objetivos, que compreende aspectos jurídicos, mas que contém, ao mesmo tempo, um indissociável conteúdo político”.

Esse modelo de Estado que queremos ressaltar nesse trabalho, consiste em entendê-lo como poder político que garante a materialização e a promoção dos direitos conquistados pela sociedade através da concepção de que o poder tem origem no povo e é exercido por este de várias formas, conceito este que chamamos de democracia (governo do povo), que no século XX se ergue atrelado à concepção conhecida como Estado Democrático, apesar deste ser fruto de valores estabelecidos no século XVIII com a luta contra o absolutismo⁶ “[...] sobretudo através da afirmação dos direitos naturais da pessoa humana”. (DALLARI, 1998, p. 53). É nessa conjunção que analisamos o Estado e a democracia no contexto da política pública que é característica da modernidade.

No contexto brasileiro, conforme Marcon e Pasinato (2012, p. 2) “as tentativas de responsabilização do Estado por políticas públicas pouco avançaram, pelo menos até a década de 1930”. Pois até essa década, o Brasil, segundo Coutinho (2006, p. 173), tinha “[...] uma formação político-social de tipo ‘oriental’, na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa”. E é nessa conjuntura social, política e econômica que marca a década de 1930, que se desenrolam significativas ampliações nos direitos sociais decorrente da “organização política de um Estado articulador de políticas sociais, econômicas e educacionais para o país” (MARCON e PASINATO, 2012, p. 3). Esse fato é corroborado por Hofling (2001, p. 31) ao mostrar que o Estado é o responsável pelas políticas públicas “[...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”.

No entanto, a forma como se estabelece esse Estado no Brasil, mesmo com algumas disrupção com modelos anteriores, carrega em si velhos vícios e características presentes há muito tempo por aqui, pois Coutinho (2006, p. 176) afirma que a “nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares”, isso significa dizer que, desde sua origem, o Brasil teve um grupo de pessoas que controlava toda a vida

⁶ Squiere (1997) diz que o absolutismo [...] de um ponto de vista descritivo, podemos partir da definição de absolutismo como aquela forma de governo em que o detentor do poder exerce esse último sem dependência ou controle de outros poderes, superiores ou inferiores (SQUIERE, 1997, p. 2).

social, econômica e política deixando todos as demais pessoas, no esquecimento, anonimato e privados de cidadania, ou seja, de direitos.

Mesmo com a Revolução de 1930 as classes, tidas como dominantes, apenas se rearranjaram em suas frações de poder, agora adotando uma postura de ampliar as relações do Brasil com o capital industrial, este exigiria uma mão-de-obra preparada, estudada e técnica, foi então que se pensa, não por vontade política, os direitos trabalhistas, políticos e educacionais efetivamente para a população, mas com profundas limitações e excluindo a muitos. No entanto só podemos falar de democratização dos direitos sociais, incluindo a educação, no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988 porque, somente ela traz o entendimento de que para se efetivar esse processo de democratização da educação, como direito social é necessário que o Estado a promova, pautado nos princípios com os quais o ensino vai ser ministrado, como o de igualdade de condições para acesso e permanência e de qualidade (OLIVEIRA, 2001).

O Estado advindo da Revolução de 1930 é caracterizado como corporativista, ou seja, a representação dos interesses de classe é incorporada ao Estado, contudo, com o passar do tempo, a sociedade passa a se organizar em busca de conquistas de direitos e pressiona o Estado para a efetivação destes, este por sua vez, a absorve com o sentido de mantê-la subalterna, e aí surge uma nova característica do Estado brasileiro de então: intervencionista, que só se fortalece enquanto a sociedade se encontra cada dia mais frágil e dispersa. Coutinho (2006, p. 180) caracteriza como um Estado onde se

Perdura, em primeiro lugar, a noção de que a modernização, ou seja, o desenvolvimento econômico, tem no Estado um protagonista central. Em segundo lugar, conserva-se a idéia de que alguns interesses podem certamente se fazer representar, mas somente quando essa representação tem lugar no interior do próprio Estado.

Essa manifestação do Estado perdura até a metade da década de 1960, quando é implantado no Brasil um Regime Civil-Militar, que herda parte das características anteriores, como também reaparecem outras características como o patrimonialismo (quando os que fazem parte dele, tratam o Estado como propriedade pessoal), já apresentado em alguns momentos no passado, e do autoritarismo (que busca cancelar e oprimir a sociedade civil) do Estado brasileiro, e se perdura até o ano de 1985, quando se firma no Brasil a retomada e ampliação do Estado Democrático de Direito e se consolida com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (DOURADO, 2019).

Portanto, cabe aqui salientar que a concepção de Estado, aqui defendida, está vinculada à democracia, pois aquele deve estar comprometido com as políticas sociais, e estas, neste trabalho, estão representadas pela educação, então é coerente pensarmos em

educação como um direito efetivado somente em um Estado onde a democracia é plenamente exercida, em suas múltiplas manifestações. E entender que o Estado está obrigado a intervir para a promoção e preservação dos mecanismos que garantam a justiça social e o tão importante equilíbrio entre direitos econômicos e os direitos sociais é fomentar igualdade social pois conforme Silva (2006, p. 286)

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.

E conhecendo as características dos direitos sociais de que são tão frágeis em um mundo dominado por uma lógica da ganância e do poder desigual, feições de um sistema que exclui, invisibiliza e (des) cidadania àqueles que nada tem, confirmando o que Bobbio (2004, p. 43) denuncia “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político”. E o Estado como poder político que garante a materialização dos direitos sociais e a promoção e implementação de políticas sociais e estas “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31).

Diante dos conflitos, dúvidas e reptos existentes na modernidade⁷ a concepção de democracia, embora que teoricamente diversa, mas é humanamente universal e consensual. E entende-se aqui que a democracia só é possível quando é representativa, pois no caso da democracia direta, alguns fatores, mencionados por Garcia (2014, p. 25) tais como “a distância, de tempo e de outros fatores” seriam um impeditivo levando a impossibilidade para ampla participação de todos em todas as decisões. Assim convém pensar nessas concepções aqui apresentados como provindas de um Estado representativo, o qual é definido para Bobbio (1986, p. 58) como “um Estado em que as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, independentemente do fato de os órgãos de decisão serem o parlamento, o presidente da república, o parlamento juntamente com os governos regionais”. Para Bobbio (2004), os partidos políticos surgem para servir de elo entre os indivíduos e o governo, haja vista que a participação de cada um em uma sociedade complexa e ampla não é mais exequível.

⁷ Conforme Giddens (1991), a modernidade refere-se ao estilo, aos costumes de vida e/ou à organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que, posteriormente, se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.

Weber em sua obra *Ensaio de Sociologia* (1982) enfatiza a relação democracia e a burocracia e acentua que a burocracia é “[...] a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de ‘igualdade perante a lei’ no sentido pessoal e funcional – e, daí, do horror ao ‘privilégio’, e a rejeição ao tratamento dos casos ‘individualmente’” (WEBER, 1982, p. 260). Com isso ele entende que a igualdade é assentida como princípio democrático e a racionalidade burocrática como percurso para sua viabilização, ao invés de concessão de privilégios individualmente. E assim é manifestado “um Estado que garantisse a igualdade entre todos” (GUERRA, 2002, p. 369). De acordo com Garcia (2014, p. 75) “A consolidação e o sucesso dos Estados democráticos podem ser medidos pelo tipo de políticas dirigidas à população”. E a população seria quem determinaria a sua aprovação ou não. Isso implica dizer que a depender de como estado encara as políticas públicas pode ser classificado como democrático ou não. Pois de acordo com Bobbio (1987, p. 137) no regime democrático, “o poder é exercido por o todo povo, ou pelo maior número, ou por muitos [...]”. E por isso ressaltamos que a educação, em um estado democrático, consiste em um direito social que deve ser estendido a todos, sem privilegiar indivíduos ou grupos específicos na sua efetivação.

Portanto ao apresentar as categorias, de forma exploratória, sobre o Estado e democracia, é possível entendermos que no Brasil a educação como direito se materializa recentemente, a partir da redemocratização com o fim do Regime Militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Por conseguinte, situamos a análise sobre Estado, Democracia e Educação no Brasil com às perspectivas sociais da Constituição Federal de 1988.

1.1.1 Estado, Democracia e Educação no Brasil a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Como o trabalho tem por objetivo analisar o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação no Brasil, situamos o mesmo, historicamente, a partir da década de 1980, a qual marca o fim do Regime Militar⁸, instaurado em 1964, que se caracterizou como Estado autoritário, centralizador e interventor na

⁸ Segundo Dallari (2020, p. 2) o Regime Militar se instaurou “no Brasil em 1º de abril de 1964, com substancial apoio de pessoas e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, de uma parte considerável dos superiores da hierarquia católica e ainda de importantes órgãos de comunicação de massa que se proclamam tradicionalmente liberais. O sistema ditatorial, que durou de 1964 a 1986, teve diversas etapas e apresentou algumas características peculiares, como o fato de que o poder ditatorial não se apoiava num líder carismático, mas foi imposto e exercido sempre por grupos dominantes. A par disso, por motivo de divergências entre diferentes grupos de militares, mas também tentando dar a aparência de democracia, sucederam-se no comando ostensivo do governo ditatorial cinco generais de exército, essencialmente ditadores, mas com estilos diferentes sob certos aspectos, tendo havido variações quanto à intensidade das violências e à linguagem”.

macroeconomia (OLIVEIRA, 2007, p. 29). Também nesta década, se estabelece no Brasil, uma das construções coletivas mais importantes do ponto de vista da liberdade e da justiça social: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, um marco na previsão de direitos sociais. Para Santos (2019, p. 7)

A Constituição Brasileira, elaborada logo após o período ditatorial, portanto, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo; foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade. Pode-se afirmar que a Constituição é o elo que fecha e articula essa transição entre o período ditatorial e a nova etapa de construção democrática, e institucionaliza as relações a partir do ponto de vista dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Esta visão é corroborada por Cury (2005, p. 22) ao afirmar que

A Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de mais de vinte anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfática aos direitos coletivos sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos.

Portanto para falarmos sobre a democratização da educação no Brasil é preciso destacar a importância da promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus pressupostos para formulação de políticas sociais que amparam a responsabilidade estatal ante a esse direito. A CF/88 retoma no Brasil o chamado Estado Democrático de Direito, e é por meio do qual o Estado brasileiro se estabelece, como expressa o “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos [...]” (BRASIL, 1988). Para Dourado (2019, p. 7)

Apesar dos limites históricos, o cenário político brasileiro avança numa perspectiva de democratização e tem, no processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado de lutas históricas em prol da democracia e justiça social. A CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem.

Conforme Coutinho (2006, p. 175), a presença do Estado sempre foi muito forte na vida brasileira, no entanto, para atender às demandas das classes dominantes, pois todos os processos de transformações ocorridos, em sua maioria, foram de “cima para baixo”, ou

seja, não vieram de iniciativas populares, fato este que levou o Brasil a ser “[...] um Estado unificado antes de sermos efetivamente uma nação” (COUTINHO, 2006, p. 174).

Já o Estado pensado pela Constituição Federal de 1988 é democrático, pluralista e que promove transformações nas estruturas sociais. Para a CF/88 o Estado brasileiro “[...] não pode se limitar a uma atuação mínima, mas deve dimensionar seus recursos de maneira a satisfazer o mais amplamente possível as necessidades sociais” (BERCOVICI, 2009, p. 257). Ainda mais porque “a CF tem importância política e estratégica para o estabelecimento de políticas de Estado” (DOURADO, 2019, p. 15).

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 6º que “São direitos sociais a educação, [...]” (BRASIL, 1988). Para Horta (1998, p. 6) “A definição de direitos sociais deu-se por um processo complexo, em íntima relação com as transformações globais da sociedade”. E esse direito fundamental de natureza social é efetivado através de políticas públicas pelo Estado, que é quem tem a obrigação de proteger tal direito.

É dentro dessa perspectiva de analisar a CF/88 como processo importante de democratização no Brasil que está a materialização dos direitos sociais representados na letra da lei, dentre os quais figura a educação, que de acordo com Dourado (2019, p. 13)

No que tange aos direitos sociais à educação, a luta em defesa dos artigos 205 a 214 da CF é fundante na medida em que estes resguardam: dever do Estado para com a educação; os princípios com os quais o ensino será ministrado; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; planos de carreira; a garantia às universidades da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a definição de que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, entre outros, de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo [...].

Para a CF/88, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º).

Conforme Drabach (2017, p. 66)

A Constituição de 1988 garantiu o acesso de toda a população à educação pública; definiu valores mínimos da arrecadação tributária a serem aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino, estabelecendo que 18% da receita da União e 25% das receitas dos estados e municípios deveriam ser destinados a esse fim; definiu um regime de colaboração entre as diferentes instâncias da União para o cumprimento da responsabilidade de universalização do ensino básico.

São essas prescrições legais que garantem à educação um caráter de direito, e o acesso e permanência ao ensino como efetivação desse direito operado pelo próprio Estado através de políticas públicas. Para Arroyo (2000, p. 35)

[...] 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[...]

No entanto somente as medidas legais não são capazes de alterar a realidade pois “não é porque a Constituição Federal indica que o Estado brasileiro é um Estado Democrático de Direito que este modelo, em termos pragmáticos, se constitui e se desenvolve” (FORTES e BASSOLI, 2008, p. 17). Para Hanum (2010, p. 18) “Embora o direito à educação esteja bem definido na Constituição, sua efetivação necessita de políticas educacionais e diretrizes que venham a garanti-lo”. E essa não efetivação dos direitos já descrito e manifesto constitucionalmente se dá devido à falta de urgência política de temas de relevância social, como a educação. No entanto a partir da década de 1990 houve diversas pressões internacionais e de movimentos de educadores ao Estado brasileiro para que se efetivassem políticas públicas que garantissem o direito à educação já previsto no texto constitucional. Conforme Eyng e Pacievith (2015, p. 2),

Nas duas últimas décadas, as políticas públicas, resultantes de influências e pressões internacionais (sobretudo a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtiem, 1990), bem como de uma correlação de forças internas, das quais merece destaque as demandas na/da sociedade civil e dos movimentos sociais, democratizaram, em alguma medida, o direito ao acesso à educação básica gratuita. A quase universalização do acesso ao Ensino fundamental pode ser verificada a partir da visualização dos índices de escolarização.

A educação como direito social inalienável de oferta obrigatória é resultado do princípio fundamental constitucional absoluto da dignidade da pessoa humana, e todos os direitos provenientes deste princípio devem levar em conta a realidade e demais dimensões do viver humano. Entendemos aqui que a CF/88 vincula democracia e educação quando permite igualdade de condições de acesso, permanência e qualidade ao ensino, e esses são

princípios viabilizadores para a democratização da educação e do entendimento desta como direito social público subjetivo.

1.1.2 Da Democratização do Acesso à Escolarização à realidade do Fracasso Escolar

Se pensarmos historicamente na concepção de acesso à escola, especialmente à pública, obrigatória e gratuita, podemos identificar que este desafio já estava disposto aos Estados nacionais desde de 1940 com a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos que declara em seu Artigo 26 “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. (DIREITOS..., 2013). Conforme Simões (2016, p. 10) “[...] durante a segunda metade do século 20, no Brasil, o conceito de acesso à educação foi caracterizado de modo predominante como “porta de entrada”, ou seja, a política educacional buscava criar espaço no sistema de ensino para receber todas as crianças em idade escolar”. Ou seja, para o autor o Brasil tem definido as políticas de acesso à educação a partir de um modo que é limitado para fins de entendê-la como direito, pois uma compreensão mais ampliada sobre acesso inclui, além da matrícula na escola, “[...] também o direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados” (SIMÕES, 2016, p. 21).

Historicamente o sistema de ensino formal tinha acesso restrito às camadas financeiramente abastadas da sociedade brasileira, relegando as demais classes à exclusão e a desigualdade no acesso à educação. Com o advento das mudanças sociais, políticas e populacionais ventiladas a partir da década de 1970, se estabelece conjunturas sociais favoráveis para o grupo populacional até então excluído do acesso à escola (MONT’ALVÃO, 2011). Mas foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o direito ao acesso à educação para todos pôde ser democratizado vislumbrando uma equalização de oportunidades educacionais.

A garantia do direito ao acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino se deu também, devida às pressões das políticas internacionais e de movimentos nacionais de docentes, políticos e da sociedade civil organizada que fizeram com que o governo criasse políticas públicas para a promoção do acesso ao ensino gratuito e de qualidade e a participação nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola à todos compreendidos como a efetivação do objetivo republicano de “de promover o bem de todos”, conforme já explicitado na CF/88.

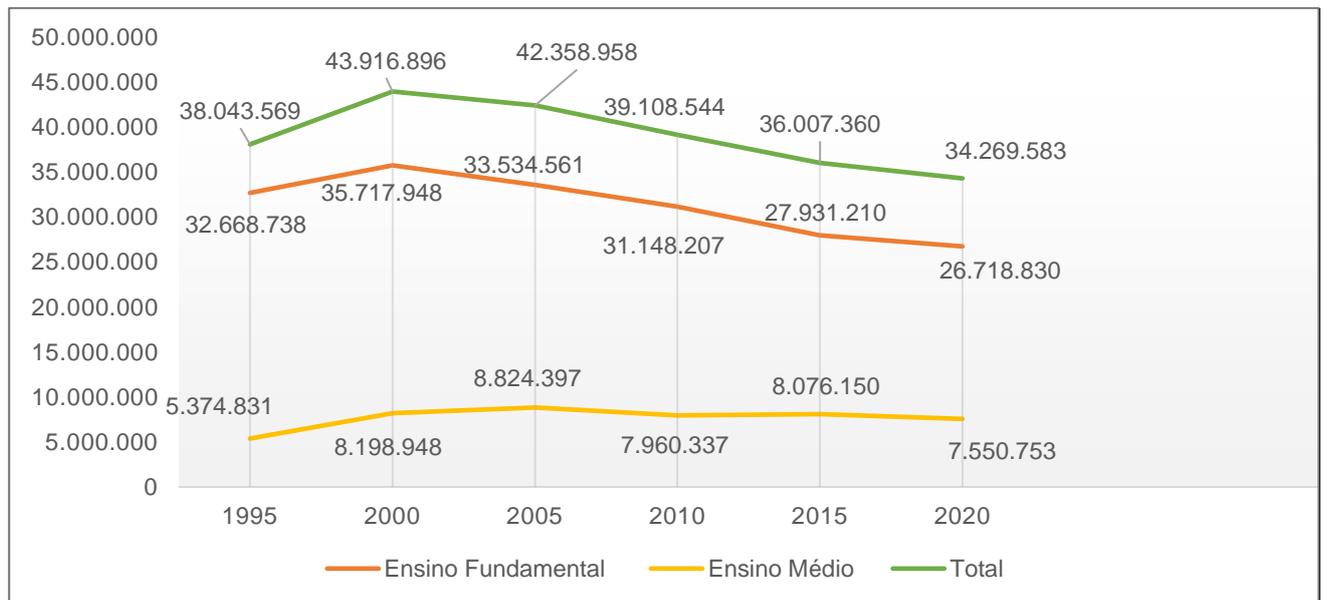
De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 7)

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais

oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.

Conforme uma publicação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), denominada “Síntese dos Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010”, quanto ao acesso à escola, o país alcançou um crescimento significativo pois “na faixa etária de 6 a 14 anos, desde meados da década de 1990, praticamente todas as crianças brasileiras já estavam frequentando a escola” (IBGE, 2010, p. 46). Isso significa a quase universalização do acesso já em 1999 com 94,2 % da população do grupo etário de 6 a 14 anos frequentando a escola. Em 2004, esse índice sobe para 96,1%, em 2010 para 97,6% e em 2017 o acesso aos anos iniciais está universalizado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do IBGE. Nessa etapa, o atendimento escolar é de 99,2% (IBGE, 2017).

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados dos indicadores educacionais disponibilizados em Sinopse Estatística da Educação Básica elaborada pelo INEP (1995, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2020).

O gráfico 1 apresenta o número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tomando como parâmetros os anos de 1995, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2020. É possível verificar o aumento de matrículas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio no período de 1995-2000 indicando que as políticas de acesso à educação nos anos de 1990 permitiram que houvesse a quase universalização do Ensino Fundamental e a democratização do acesso ao Ensino Médio.

As políticas de acesso ao ensino obrigatório, gratuito e de qualidade são frutos de mudanças propostas e implementadas a partir da expansão do sistema educacional às classes excluídas do direito à educação, o fortalecimento da universalização do ensino fundamental tornando-o obrigatório sua promoção pelo Estado, a democratização do acesso à escolarização como direito para à cidadania e deve ser oportunizada a todos. Esses pressupostos estão materializados na CF/88 caracteriza a escola pública, como obrigatória e gratuita e a princípio somente o ensino fundamental era responsabilidade obrigatória do Estado, no entanto, com a edição da Emenda Constitucional (EC) Nº 59 de 2009, os cidadãos que, embora não alienados do direito à educação pública, esta não se configurava como obrigatória no dispositivo constitucional e aqueles encontravam-se desprotegidos, passando a ser resguardados com o reconhecimento da Educação Básica dando nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF/88, de forma a prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009). Cury e Ferreira (2010, p. 140) afirmam que: “uma situação é a criança estar matriculada no ensino fundamental e outra é a criança efetivamente cursar o ensino fundamental. Universalizamos a matrícula, mas não o ensino. O insucesso escolar em face da repetência e da evasão é bastante frequente”.

Com a obrigatoriedade da Educação Básica, os indivíduos em busca de inserção social, precisam ir para a escola, e o nível de escolaridade passa a ser um impulso para a conquista da cidadania. É importante observar que a democratização do acesso à escolarização é simultânea ao processo de redemocratização no Brasil, corroborando, nesse processo, a existência de um empreendimento político. Todavia, ampliação do acesso a vida escolar não manifestou melhoria na aprendizagem dos estudantes, porque trouxe novos desafios.

Para Torres (2020, p. 41),

No Brasil, o acesso escolar obrigatório passou por três fases, segundo as legislações de ensino: a primeira a partir dos 7 anos no ensino primário, depois chamado de 1º grau e, em seguida, de ensino fundamental; a segunda fase do acesso a começar dos 6 anos no ensino fundamental; e a terceira fase dos 4 anos na educação infantil até os 17 anos, com a conclusão da Educação Básica.

Essa política educacional, adotada pelos diferentes governos, de voltar-se para a inclusão de segmentos sociais, antes marginalizados e excluídos, no processo de escolarização, empregando esforços e recursos na ampliação do número de matrículas, particularmente no Ensino Fundamental, promovendo uma certa democratização no acesso

ao ensino público, não foi suficiente para reparar anos de exclusão e desigualdade que esses segmentos foram submetidos por parte das políticas de estado.

Com o passar dos anos, se percebeu que somente a garantia do acesso à escolarização não era suficiente para causar mudanças nas desigualdades educacionais do país pois, de acordo com Oliveira (2017, p. 13),

Os setores que anteriormente estavam fora do sistema educacional, tendo sido recentemente integrados a ele, eram os mesmos que passaram a enfrentar problemas de permanência com sucesso no sistema. Dessa forma, os debates sobre a qualidade de ensino assumiram novas dimensões. Se, em um primeiro momento, o foco recaía sobre a oferta insuficiente de vagas, posteriormente ganharam destaque o congestionamento do fluxo escolar decorrente de múltiplas repetências [...]

Esse processo de democratização do acesso à escola pública evidenciou outro fator que também faz parte do direito à educação: a permanência. Mainardes (1998, p.18) ao refletir sobre essa imprescindível questão afirma que: “[...] a expansão da oferta garantiu o acesso da maioria da população, o problema da permanência do aluno na escola e sua promoção ainda não foi resolvido”. De acordo com Eyng e Pacievith (2015) “garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo porque os índices de evasão na Educação Básica são muito altos” (p. 3). Para Torres (2020, p. 148)

o acesso deve ser entendido no sentido universal que alcance a todos e no sentido integral que contemple todos os anos escolares da Educação Básica na idade esperada, não apenas na lógica de integração e entrada, mas que envolva a condição de pertencimento e aprendizagem equitativa.

É preciso demonstrar que a exclusão continua para os grupos sociais recém-incluídos no acesso, não mais os deixando do lado de fora dos muros da escola, mas os submetendo à não aprendizagem, à sucessivas reprovações e, conseqüentemente, a falta de interesse do estudante pela escola, pois esta, se mostra um lugar distante, diferente e não agregador. Para Dourado (2005), a análise dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação da Básica permite vislumbrarmos esses processos de exclusão nas escolas brasileiras. (DOURADO, 2005, p.13).

Uma análise dos indicadores do SAEB de 2003 já permite alguns dados reveladores dos processos de exclusão vivenciados nas escolas brasileiras na medida em que estes apontam que 24.8% dos estudantes do ensino fundamental são reprovados, sendo 13.3% na 1ª a 4ª séries e 11.5% na 5ª a 8ª. Assim, a cultura da reprovação tem sido internalizada no sistema educativo, tanto por estudantes quanto por professores. Outro dado relevante refere-se às taxas de abandono que nas quatro primeiras séries é de 7,5% e nas séries finais do ensino fundamental atinge os 12%. Analisar esses

indicadores objetivando deslindar que condições e processos, internos e externos, favorecem a manutenção desses índices de abandono é tarefa complexa para aqueles que buscam alternativas consequentes para a superação do fracasso escolar.

Para Brandão (1983, p. 45), o fracasso escolar não pode ser visto como um problema isolado, mas encontra-se inserido numa história de múltiplos problemas sociais em que a seletividade e as exclusões se fazem presentes, assim sendo, não serão medidas isoladas e compensatórias que o resolverão.

Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/ano, o insucesso escolar ou fracasso escolar tem sido um problema recorrente nos diversos sistemas de educação pelo Brasil e se constitui num desafio, tanto para o estudante, levando-o à perda da autoestima, evasão e abandono da escola, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública.

Conforme Ribeiro (1991, p. 83),

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira (...). Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo [...] como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural.

A repetência, o abandono e a evasão são entraves recorrentes nos sistemas educacionais brasileiros e o que ocasiona múltiplos resultados negativos sobre os índices de qualidade da educação ocasionado o que muitos autores têm denominado de fracasso escolar, para Prado (2000, p. 49)

Existe no Brasil uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: se gasta muito, se gasta mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão.

Quando se fala sobre o fracasso o escolar, é preciso que se tenha mente, que se trata de um problema complexo com múltiplas determinações que perpassam pela dimensão pedagógica, política e social e envolve o sistema de ensino, a escola como lócus da produção do fracasso (PATTO, 1999, p. 69), o estudante e sua família que passam a ver a escola como um lugar distante e desvinculado de sua realidade.

No geral quando se fala em fracasso escolar, pensa na perspectiva da escola em relação ao estudante, mas é preciso pensar que nesse fracasso como consequência da

ineficácia do sistema de ensino, das metodologias, e das condições materiais que são oferecidas aos professores e estudantes para desenvolvimento do trabalho escolar. E nesse contexto atrela-se o fracasso escolar ao erro do estudante, culpabilizando-o por todos os baixos resultados, justificados por sua incompetência ou sua falta de inteligência ou de vontade (PARO, 2001, 115). E, de acordo com Carvalho (1997, p. 12), “[...] questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno”. Paro (2001, p. 118) afirma que “o educador que não tem a percepção do processo de inculpação do estudante perde importante fator de consciência do caráter nocivo da reprovação [...]”. (PARO, 2001, p. 118).

Buscando entender a questão do fracasso escolar, Charlot (2005) afirma que se trata de um problema que apavora os gestores escolares, bem como os demais profissionais da educação, e é mais intenso quando se refere às classes mais populares da sociedade associando o fracasso às condições de vida das camadas menos favorecidas e privadas de direitos sociais como moradia, saúde, alimentação e educação de qualidade.

Nas últimas décadas, muitos autores têm se debruçado sobre esse problema ou questão e têm proporcionado que observemos questões relevantes acerca tanto das condicionantes quanto das manifestações do fracasso escolar. Procurando entender essa problemática classificamo-la, a partir de fatores que a condiciona em: intraescolares e extraescolares⁹. Para este estudo optamos por entender o fracasso escolar a partir de fatores intraescolares, tendo em vista que focamos na questão de que o estudante não aprende, pois lhe é negado um ensino de qualidade na aprendizagem, logo não avança nos estudos por conta de suas múltiplas repetências causadas por sucessivas reprovações e não resta outra saída a não ser a de abandonar à vida escolar.

Neubauer (2000, p. 130) afirma que

Como resposta a esse avanço rumo à universalização do ensino fundamental, as políticas atuais têm dado prioridade a melhoria da qualidade do ensino, com efetiva ênfase na implantação de programas de correção do fluxo escolar. A grande preocupação não é mais a cobertura relativa ao ensino fundamental e médio para todos, mas a oferta de escola de qualidade para todos às crianças, adolescentes e jovens tanto os egressos do ensino fundamental I, II e àqueles que quiserem voltar a estudar.

Desde então surgiu diversas medidas legais que impulsionaram a correção de erros e desajustes na educação, e uma das questões mais preocupantes e marcantes nos sistemas públicos de ensino brasileiros é a distorção idade/ano, que foi alvo de diversas

⁹ Conforme Oliveira (2002, p. 186) fatores extraescolares diz respeito aos condicionantes que cercam a vida do estudante fora da escola tais como: economia familiar, migração, doenças e gravidez na adolescência. Já os intraescolares consistem nos fatos, atos e toda a ação que ocorrem no âmbito da escola como: a aprendizagem, a reprovação, a repetência, as diretrizes curriculares etc.

políticas para a correção desse problema e a consequente garantia do direito à qualidade da educação pública.

1.1.3 A Distorção Idade-Ano e suas implicações para Educação Básica brasileira

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, que regula e organiza a oferta do ensino no país, em seu artigo 4º, Inciso I afirma que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1988), no caput do seu artigo 32 dispõe que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1988) e no caput do artigo 34 assinala que “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (BRASIL, 1988). Ou seja, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais aos 06 (seis) anos de idade e concluir aos 14 (quatorze) anos o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e aos 15 (quinze) anos, esse estudante deve estar matriculado no Ensino Médio, concluindo o mesmo aos 17 (dezesete) anos.

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96

NÍVEL	ETAPAS		DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio		3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental	Anos Finais	4 anos	11 – 14 anos
		Anos Iniciais	5 anos	6 – 10 anos
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir da LDBEN/1996

Quando o estudante não consegue concluir período escolar com sucesso, fica retido e estudará o mesmo no ano seguinte. Esse é só um fator para a distorção entre a idade do estudante e o ano escolar previsto na legislação. Conforme Riani (2005, p. 28)

A taxa de distorção idade/série corresponde ao total de matrículas de pessoas que estão cursando determinada série em idade superior à considerada ideal sobre o total de matrículas na série em questão. Esse índice é importante por determinar problemas relacionados, principalmente, com a alta repetência em determinada série, que é um dos principais problemas no sistema de ensino brasileiro, com graves conseqüências para os níveis de escolaridade da população.

A distorção idade e ano é um indicador de destaque nos resultados educacionais do Brasil. A distorção consiste no atraso de dois ou mais anos na escolaridade levando em conta a idade considerada adequada para cada ano de ensino (DAMASCENO, 2016, p. 28). Para Vasconcelos (2006, p. 100) analisando que a reprovação escolar é um fator de discriminação e seleção social um expressivo número de estudantes que entra ou retorna à vida escolar têm problemas para concluir seus estudos no tempo estabelecido pela legislação educacional devido aos entraves que se estabelece no âmbito da própria escola evidenciando algumas deficiências do ensino.

Dentre os fatores que contribuem para o rompimento do fluxo normal do estudante dentro do processo de escolarização estão a reprovação, a evasão e o abandono, apesar de estarem associados a outros condicionantes e que são frequentes nas unidades escolares como os de natureza cultural e socioeconômico.

Abreu (1998, p. 45) entende que partir de 1990, considerada a década da educação, após a participação do Brasil em diversas Conferências, Cúpulas e dentre outras reuniões cuja pauta principal era o problema da Educação Escolar, convictas de que se tornava inaceitável continuarem adiando uma ação decisiva capaz de reverter o lamentável quadro da educação pública nacional, as autoridades do País assumiram uma postura de maior engajamento, tendo-se criado desde então, dentre outras, diversas medidas, planos ou políticas governamentais, visando à melhoria da qualidade do ensino e à maior eficiência do sistema.

Assim, o grande desafio da atual política governamental centra-se na ruptura de uma verdadeira "cultura da repetência", visando à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade-ano e de todos os problemas dela derivados. Reali et al (2006, p. 5) afirma que

Dados do MEC do ano de 1996 indicam que no Brasil o aluno leva, em média, 11 a 12 anos para concluir o Ensino Fundamental, isso quando o conclui, por causa da evasão escolar e reprovação, e que mais de 63% dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental estavam fora da faixa etária escolar condizente. Os estudantes que estudam em séries atrasadas em relação à sua idade são chamados de defasados. Neste contexto, pode-se observar, ainda hoje, que o Ensino Básico no Brasil é uma meta a ser atingida, devido ao grande número de crianças e jovens, em idade escolar, excluídos do sistema escolar por diferentes motivos.

É necessário destacar que quando comparamos os índices das taxas de distorção idade-ano entre às regiões brasileiras podemos notar que existem disparidades regionais e que estas se acentuam com o passar dos anos e o “Norte e o Nordeste apresentando pior performance” (RIANI, 2005, p. 29).

Diante dessa realidade, muitas propostas foram implementadas em vários Estados e Municípios brasileiros, na intenção de solucionar ou talvez, minimizar a problemática do fracasso escolar. Dentre elas, podemos citar os programas de correção de fluxo escolar que apresentam como proposta, uma intervenção destinada aos estudantes defasados, com histórico de repetências sucessivas, fracassos acumulados e autoconceito fragilizado.

Pensando neles, as redes estaduais e municipais de ensino brasileiro criaram programas de aceleração da aprendizagem, em que o estudante podia cursar até três séries em um só ano. O objetivo da política educacional da Classe de Aceleração era proporcionar melhores condições para a recuperação do estudante em situação de defasagem na aprendizagem e em relação a idade/ano, possibilitando-lhe um real avanço escolar. Segundo Sampaio (2000, p. 61),

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses estudantes, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

Ao analisar as propostas disponíveis *online*, grande parte dos programas de correção do fluxo escolar tem por objetivo de um lado, acelerar os estudantes defasados. E, de outro, estancar as causas da defasagem. No entanto, de acordo com Nascimento e Zibetti (2020, p. 7) “por outro a discriminação e os limites no processo de aprendizagem não são dignos de comemoração”. Parte do segundo objetivo implica melhorar a competência dos professores para ensinar, no entanto esses programas não são nem se propõe a ser um programa de capacitação de professores. Notando-se muitas vezes o descompasso entre a proposta pedagógica do programa e a atuação dos docentes (BARBOSA, 2015).

Conforme Oliveira (2002, p. 205) “dentro do sistema educacional há vários milhões de estudantes que carregam mais de dois anos de defasagem idade-série”. Os cuidados, dificuldades e resultados de um projeto como os dos programas de correção do fluxo escolar sugerem que não existem soluções fáceis, simples ou milagrosas para resolver o problema.

Mudar a situação do estudante com a distorção idade/ano escolar requer esforço e recurso por parte do Estado, da escola e do próprio estudante. De acordo com Oliveira (2002, p. 23),

Esperar que a mera passagem do tempo, através de regras de promoção automática, irá levar o aluno ao domínio das competências esperadas é não compreender o conceito de ritmo de aprendizagem, é acreditar na pedagogia do milagre. É possivelmente por essa razão que projetos que apenas se denominam “aceleração de aprendizagem” não logram resultados positivos,

nem do ponto de vista de regularizar o fluxo escolar – que nem é sua proposta – nem do ponto de vista de melhorar o desempenho dos estudantes. Essa também pode ser a explicação para o fato de que nenhum desses projetos publica evidências a respeito do desempenho de seus estudantes. Trata-se de uma área difícil, espinhosa, em que os resultados positivos não vêm com facilidade.

Para Oliveira (2002, p. 205), por outro lado, apenas batizar qualquer iniciativa de “aceleração de aprendizagem” – prática rapidamente difundida em diversos estados e municípios – não significa nada, a não ser a trivialização de um rótulo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a progressão continuada é uma das maneiras de garantir a permanência do estudante em situação de distorção idade-ano nos bancos escolares e, conforme o artigo 23 da Lei n. 9.394/96, pode ser adotada sempre que a rede de ensino julgar necessário, (BRASIL, 1996)

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

A pesquisa de avaliação do impacto dos mecanismos da distorção idade-ano sobre o desempenho do sistema educacional propõe-se a contribuir com uma avaliação das políticas públicas voltadas para a melhoria da educação brasileira e eliminação do fracasso escolar, cujos resultados encontram-se expressos em indicadores educacionais que vêm denunciando o baixo percentual de retorno dos investimentos educacionais, não significando que não se observa avanços, no que se refere tanto à sua produtividade, quanto a resultados alcançados pelos programas de correção de fluxo escolar, bem como quanto aos processos adotados pelos diferentes sistemas estaduais de ensino em suas ações diretas nas escolas estaduais, como, também, em sua capacidade de indução de tais políticas pelos seus municípios (PARENTE e LUCK, 2004).

Reali (2001, p. 85) enfatiza que a existência de analfabetos defasados, por sua vez, denuncia a precariedade dos mecanismos tanto de reprovação em massa quanto de promoção automática, bem como joga por terra o pressuposto de que basta dar tempo ao estudante que ele acaba aprendendo.

Conhecendo os desdobramentos da implementação de tais políticas e analisando o seu impacto, será possível entender a execução de políticas públicas, de modo a contribuir para que estas se tornem eficazes, bem como para indicar os limites dessas políticas para a redução progressiva do processo de exclusão social com e pela educação.

1.1.4 Direito à Permanência na escola e sua relação com a Qualidade da Aprendizagem

A legislação educacional promulga que não somente o acesso ao ensino é obrigatório, mas também a permanência do estudante na escola deve ser promovida e resguardada como parte do direito à educação de qualidade e a responsabilidade da manutenção do estudante no contexto escolar pelo Estado (BRASIL, 1996).

A partir da CF/88 é assegurada a igualdade de condições de acesso e permanência ressaltando a obrigatoriedade do estudante menor de dezoito anos em estudar, inclusive com a possibilidade de o responsável pelo estudante responder judicialmente caso isso não ocorra. Há grande demanda social e política para que o sistema público de ensino adote medidas que combatam a evasão e o abandono escolar, buscando formas diferenciadas para manter o estudante estudando.

A partir das políticas de acesso do ensino, descritas no item anterior que aborda a democratização do acesso à escolarização, se instaura em seguida a preocupação com permanência do estudante na vida escolar porque os índices de evasão e reprovação são muito altos. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) configuradas pela Lei Nº 9.394 de 1996 no seu Artigo 3º afirma que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:” e o inciso I descreve um desses princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, conforme Simões (2016) “[...] muitas crianças e jovens, ainda hoje, quando a taxa de atendimento escolar de 6 a 14 anos chega a 98,5%, deixam a escola antes de concluir o ensino obrigatório, embora nela permaneçam tempo suficiente para fazê-lo” (p. 12).

Ainda de acordo com Simões (2016) dentre os que deixam a escola “[...] os mais pobres prevalecem. Ou seja, os últimos a serem incluídos na escola no processo de expansão da oferta são os primeiros a abandoná-la sem concluir a educação básica” (p. 13). Consequentemente o que se pensou, politicamente no Brasil sobre a permanência, se manifesta na escola associado as políticas públicas de amparo social e visam garantir a cidadania integral das classes mais pobres, haja vista que foram criados alguns programas sociais de transferência de renda instituídos pelo governo e que a escola deveria ter participação ativa em sua efetivação, mesmo que não tenham como objetivo à aprendizagem, pelo fato de serem formatados com outros princípios e visam combater outros problemas, contribuem para que os estudante permaneça na escola pois , além da matrícula, a frequência é uma das contrapartidas exigidas das famílias incluídas nos programas.

A exemplo temos o programa tratado na Lei 10.836/2004, que implementou o Bolsa Família, no artigo 3º estipulou condicionalidades para a concessão do benefício às famílias,

dentre elas, a frequência escolar de 85% das crianças participantes do programa; em 1996 o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), primeiro programa de transferência de renda proposto na esfera federal. Tem por objetivo retirar crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos do trabalho perigoso, penoso, insalubre e degradante, além de sua manutenção na escola e na Jornada Ampliada (CACCIMALI; TATEI e BATISTA, 2010) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovem – Projovem (BRASIL, 2011) instituído pela Lei 11.129 em 2005 e reformulado pela Lei 11.692 de 2008 que em seu Artigo 2º “com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano”. Todos esses programas visam e se desdobram na preocupação com a permanência do estudante na escola atrelado à questão social.

Já os programas como o Mais Educação (BRASIL, 2007) instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, artigo 2º, II que tem a finalidade de “contribuir com a redução do abandono, reprovação e distorção idade-ano, mediante a implementação e ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” e o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, da mesma forma no Artigo 2º da Portaria, inciso II com finalidade de “contribuir com a redução do abandono, reprovação e distorção idade-ano, mediante a implementação e ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” são perspectivas que já atendem requisitos que buscam corrigir a problemática no contexto da vida escolar, no entanto apenas aumentam o tempo dos estudantes na escola e priorizam apenas duas disciplinas do currículo escolar: Língua Portuguesa e Matemática.

Esses mecanismos para reverter o quadro de abandono, reprovação e distorção idade-ano, foram pensados numa perspectiva de permanência escolar baseados na frequência do estudante na escola, não que eles não sejam importantes e inovadores nesse processo “ao reconhecer que o problema da exclusão educacional exigia programas de assistência às famílias para dar condições de acesso e permanência na escola à população mais pobre” (SIMÕES, 2016, p. 14), e ter crianças e adolescentes fora da escola trata-se de um problema concentrado em regiões pobres situadas na periferias urbanas e nas áreas rurais e isso

não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil (BRASIL, 2006, p. 124).

No entanto é preciso que tais programas sejam articulados com outros programas que visem a qualidade da aprendizagem e que estes sejam exequíveis em seus objetivos e estratégias concretizados na ambiência da escola pois a dissonância entre isso é evidenciada nas taxas de abandono, que atualmente é, nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, de 0,6% e nos anos finais de 1,9%, enquanto a Taxa de distorção idade-ano é de 10,5% nos anos iniciais e 23,4% nos anos finais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 para essas etapas de ensino é de 5,9 e 4,9, respectivamente. Ou seja, as crianças têm acesso à escola, frequentam à escola, mas continuam reprovando e repetindo, o que podemos verificar é que a parte que cabe à escola na questão aprendizagem pode melhorar em sua efetivação e é nessa perspectiva que falamos da correção de fluxo escolar como parte do direito a permanência e à qualidade da aprendizagem e não da mera frequência do estudante no ambiente escolar e sua promoção automática sem aprendizagem.

Na perspectiva da educação democrática, manifesta no texto legal do sistema educacional brasileiro materializando-se nos conceitos de acesso, permanência e qualidade da educação e pensando na política de permanência que se estabeleceu nas diferentes unidades federativas, é possível afirmar que o modelo teórico-conceitual mais abrangente de permanência está diretamente ligado a qualidade da aprendizagem. Pois, para Eynng e Pacievith (2015) “As políticas sociais que visam a garantia do direito ao acesso e a permanência, por mais efetivas que sejam, não garantem que a educação oferecida tenha qualidade social” (p. 3), pois não se articula com a organização da escola para a qualidade da aprendizagem. De acordo com Lima (2015, p. 24)

O sistema ideal é visto como aquele em que todas as crianças e adolescentes tenham o acesso à escola na idade prevista, não desperdiçando tempo com repetências, abandonos e, ao final de tudo, obtenham uma aprendizagem com qualidade, aplicando os saberes escolares no cotidiano de trajetória de sua vida, possibilitando escolhas e oportunidades. No entanto, a realidade das escolas públicas não atende a esses requisitos [...]

Isso evidencia um sistema público de ensino fragilizado e que fragiliza, que promove o acesso a ele, mas não garante a permanência com qualidade denotando que “o direito à educação se torna assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais” (GENTILI, 2009, p. 1070).

Conforme Torres (2020, p. 44),

A permanência desejada não é a simples integração do estudante ao sistema educacional sem que ele faça parte, pertença e tenha acesso ao conhecimento de forma equitativa como um bem público de promoção da

emancipação. Ou seja, a permanência enseja também ensino de qualidade igual para todo [...].

É importante ressaltar que o direito a permanência escolar se tem constituído em ações que buscam evitar o abandono e/ou evasão escolar e têm se estruturado como uma política pública que se viabiliza em projetos e programas. Como os processos sociais são lentos para ser efetivados no Brasil, é preciso entender que a legislação educacional tem se estruturado concernente à obrigatoriedade, para que a partir dela os Programas se estabeleçam e se consolidem enquanto política pública para a qualidade da educação.

Não se descartam aqui essas características das políticas de permanência escolar implantadas no Brasil, o que se discute é que elas se mantêm afastadas prioritariamente das questões da qualidade da educação e focam, de maneira geral, na promoção da frequência do estudante na escola e do aligeiramento de sua promoção a séries seguintes sem a preocupação com a qualidade da aprendizagem.

Aqui queremos conceituar a Qualidade da Aprendizagem como fruto da conceituação de Qualidade social a partir da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 do Conselho Nacional de Educação em seus Art. 8º e 9º diz:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem

Ao relacionar a qualidade com a correção do fluxo escolar, nos propusemos a entender que a regularização do fluxo implica em qualidade na aprendizagem e materializa o direito a permanência na escola com sucesso, e isso resgata o que está expresso na legislação, caso contrário os problemas tendem a se avolumar e as medidas que se adotam para combatê-los se tornam ineficazes pois “tal ‘regularização’ do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 676), e diligenciar e promover o processo de comprometimento da escola pela aprendizagem de todas as crianças e jovens imputando sobre ela a responsabilidade do sucesso ou fracasso de seus estudantes é, sem dúvida, um movimento que “coloca o sistema escolar, pela primeira vez em nossa história educacional” (OLIVEIRA, 2007, p. 676) na condição de agente executora.

Para entendermos esse processo, trazemos à discussão o Programa de Aceleração da Aprendizagem, criado em 1997 pelo MEC, idealizado por João Batista Araújo e Oliveira e sua execução se deu por meio do Projeto Acelera Brasil na qual se estabeleceu uma parceria público-privada encabeçada pelo MEC através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da

Educação Básica (FNDE), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Instituto Ayrton Senna a Petrobrás e o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e de outras Organizações não-governamentais e que tinha como estratégia combater a obstrução do fluxo escolar pois dados do próprio ministério, 63% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental estavam em distorção idade-ano, e com a obrigatoriedade prescrita na lei de o Estado oferecer igualdade de oportunidade tanto no acesso quanto na permanência, cria-se essas estratégias de intervenção destinada a corrigir essa defasagem. Essa realidade é também atestada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

Uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80%.

Conforme Lück e Parente (2007, p. 29) “a distorção idade-série no sistema de ensino brasileiro é grande e crônica, demandando ações robustas e globais para superar seus efeitos na vida dos estudantes e nos indicadores de qualidade da educação”. E isso só é possível quando essas ações são encaminhadas pelo Estado enquanto políticas públicas pois estas são dirigidas tanto aos estudantes quanto aos condicionantes da problemática.

De acordo com Lück e Parente (2007, p. 5), com o apoio do MEC, as Unidades Federativas implementaram esse Programa recebendo daquele, “recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente e, seguindo essa proposição do MEC, 25 das 27 Unidades da Federação o implantaram” e o Ministério propusera a essas Unidades da Federação (p. 7)

Uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas e superar a discrepância da idade-série em sua escolaridade. O ministério estabeleceu que suas políticas deveriam servir, por meio da correção do seu fluxo escolar, não somente para o ajuste das distorções idade-série, mas também para superar a injustiça social à qual esses estudantes eram submetidos, ao reconhecer que a grande maioria daqueles em situação de fracasso escolar era oriunda de classes socioeconômicas baixas. Verificou-se ainda que as escolas, na prática, ao invés de ajudar esses estudantes a superar suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim uma condição de injustiça social mediante uma sistemática exclusão daqueles estudantes da trajetória escolar regular.

Para o Ministério da Educação os estudantes prolongavam o término da trajetória escolar devido aos elevados índices de reprovação já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que resultava em elevadas taxas de distorção idade-ano, a perda da autoestima e mudança na visão da importância do ambiente escolar, pois este não era

atrativo, gerando altos índices de evasão escolar e em muitos casos abandono da vida escolar. Analisando dados desse Programa, que constituiu uma das prioridades do Ministério da Educação observamos que, relevadas às poucas características peculiares de cada Estado e Município em decorrência de investimentos ou outros fatores, é possível afirmar que é partir desse evento que se promove no Brasil uma política de correção de fluxo escolar e que levaria a consolidação do direito à permanência do estudante na escola e busca pela qualidade da aprendizagem. E essa estratégia de gestão teve impacto direto nos índices como apresenta O Relatório de Atividades da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC do ano 2000 (BRASIL, 2000, p. 35)

Em 1996, os sistemas de ensino estaduais e municipais possuíam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental uma taxa de distorção idade/série, de dois ou mais anos, de 26% e 40,4% respectivamente. Em 2000, essas taxas foram reduzidas a 19,7% no sistema estadual e 30,7% no sistema municipal as quais, associadas a outros fatores, como o aumento da matrícula do ensino médio, e diminuição nas taxas de repetência e evasão, evidenciam os resultados positivos das classes de aceleração.

Associado a essa ação foram elaboradas aulas mediadas pela TV, e a iniciativa mais conhecida e abrangente foi o Telecurso 2000, metodologia planejada e implementada pela Fundação Roberto Marinho. A partir de 1995, a Fundação Roberto Marinho desenvolveu a metodologia “Incluir Para Transformar” (inicialmente denominada Telessala), para apoiar a solução nos desafios da educação brasileira que eram mais críticos: baixos resultados de aprendizagem, defasagem idade-série, evasão e repetência estabelecendo parceria com o MEC e os governos locais, disponibilizando a metodologia para todos estudantes da educação pública. A metodologia era organizada por meio de Telessalas¹⁰ com conteúdo elaborado e disponibilizado em Módulos.

No entanto, como ocorre com outras políticas, o que é planejado, escrito e legislado muitas vezes não se materializa no mundo real na vida da escola. Assim o Programa de Aceleração da Aprendizagem teve muitos entraves e desafio em sua implementação em diversos aspectos aonde chegou, de acordo um texto onde 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), Parente e Lück (2004, p.10) destacam que os aspectos de

¹⁰ A metodologia das Telessalas dá suporte às ações docentes por meio da utilização de materiais educativos diversificados. Ela possibilita a construção de tempos e espaços escolares flexíveis, em que os estudantes são convidados a serem protagonistas do seu processo de formação, de acordo com a Secretaria de Educação, para a Fundação Roberto Marinho tal metodologia consiste em turmas de aceleração (XAVIER, 2018, p. 21).

Operacionalização/administração do programa; escassez de recursos materiais; problemas com estudantes, 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 estudantes

Contudo, Parente e Lück (2004), Oliveira (2002) e Sousa (1999) puderam demonstrar que houve alguns avanços na questão da correção de fluxo escolar no Brasil com a implementação Programa de Aceleração da Aprendizagem e sendo possível vislumbrar resultados positivos nessa questão de assegurar o direito à educação consubstanciado na ministração de um ensino embasado em princípios constitucionais que garantem a igualdade de acesso, permanência e qualidade por meio da regularização do fluxo escolar como parte desse direito e garantia da construção da cidadania.

No quadro 2 são apresentados os programas de correção de fluxo escolar estabelecidos nos 26 Estados da Federação e o Distrito Federal. Na Seção 2 será analisada a política nacional de correção de fluxo escolar formada pela implementação desses programas nas redes estaduais de ensino, onde serão descritos os programas implementados nos Estados que possuem a maior taxa de distorção idade-ano (estabelecida a partir do Censo Escolar realizado pelo INEP) e quais foram os resultados destes programas nessas taxas e a conseqüente regularização do fluxo escolar.

Quadro 2 – Programas de Correção de Fluxo Escolar por Estado do Brasil

REGIÃO	ESTADO	PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR
Centro-Oeste	Goiás	Projeto Aprender para Avançar
	Mato Grosso	Projeto Aceleração da Aprendizagem
	Mato Grosso do Sul	Aja/MS/ Projeto Seguindo em Frente/ Se Liga e Acelera Brasil
	Brasília	Programa Atitude
Nordeste	Alagoas	Turmas de Progressão
	Ceará	Programa de Correção de Fluxo em Alfabetização do Ministério da Educação/ Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)
	Bahia	Software Luz do Saber
	Maranhão	Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE)
		Avança - Programa de Regularização de Fluxo Escolar

	Paraíba	Projeto Alumbrar
	Pernambuco	Projeto Travessias: Um caso de sucesso
	Piauí	O Programa de Reforço de Aprendizagem – Juntos para Avançar
	Rio Grande do Norte	Projeto Aceleração da Aprendizagem
	Sergipe	Programa Estadual de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa
Norte	Amapá	Projeto Aceleração da Aprendizagem
	Amazonas	Projeto Avançar
	Acre	Projeto Poronga
	Pará	Projeto Mundiar
	Rondônia	Projeto Salto
	Roraima	Projeto Avançar RR II
	Tocantins	Se Liga e Acelera Brasil
Sudeste	Espírito Santo	Projeto Aceleração da Aprendizagem
	Minas Gerais	Projeto Acelerar para Vencer
	Rio de Janeiro	Autonomia (até 2015) Cariquinha / Carioca 1 e Carioca 2
	São Paulo	Programa Gestão em Foco
Sul	Paraná	Programa de Aceleração de Aprendizagem
	Santa Catarina	Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes
	Rio Grande do Sul	Projeto Trajetórias criativas/Se liga e Acelera Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base nos dados *online* nas páginas das Secretarias Estaduais de Educação.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos dessa pesquisa se traçaram a partir das discussões apresentadas durante às aulas das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas referentes à Metodologia da Pesquisa Científica em Educação e a Seminário de Pesquisa, nas quais e também com as orientações advindas da orientadora da pesquisa, se organizou o entendimento de quais teóricos utilizar para nortear os caminhos que teríamos que trilhar para produção da mesma. A presente pesquisa é de natureza básica, pois gera conhecimentos novos, com estudo das teorias articuladas à coleta de dados por documentos oficiais, sobre as políticas de correção de fluxo escolar. A abordagem é tida como parte do direito à permanência do estudante na escola e à qualidade da aprendizagem na educação, esse formato nos pareceu o mais apropriado ao entendimento do problema proposto, pois notadamente essas políticas estão se desenvolvendo, se adaptando às realidades de cada sistema. Assim, como se vislumbrará em alguns casos, conforme a Seção 2 deste estudo, houve reconfigurações dos programas

haja vista que os anteriores não mais atendiam às expectativas e concepções da correção de fluxo concebidas para àquele sistema público de ensino.

O estudo reúne dados quantitativos e qualitativos, que continuamente vão sendo agregados e/ou integrados com a dinâmica de como a correção de fluxo escolar se torna mera aceleração ou aligeiramento dos estudos e de como em algumas circunstâncias reduzem a preocupação ao formato organizacional da escola e os fatores socioeconômicos, deixando de abarcar o aspecto da aprendizagem ressaltando que este somados àqueles podem representar uma política pública de correção de fluxo escolar com melhores resultados. Busca-se também discutir como perpassam o conjunto da política, procurando ainda entender como a temática da correção de fluxo escolar se desenvolve no Brasil e especificamente no Amazonas sob a denominação de programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar, tem contribuído para a promoção da cidadania da juventude.

Este estudo se utilizou dos preceitos da abordagem qualitativa, pois “o universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (MINAYO, 2009, p. 21). E para que a pesquisa qualitativa tenha a devida confiabilidade é necessário ter clareza nos procedimentos, concernente à adequada documentação, à transparência e à clareza nos procedimentos de levantamentos, organização e análise de dados. O fundamental é proporcionar condições para que outros pesquisadores reconstruam o que foi realizado em ambientes diversos. (MILES e HUBERMAN, 1994).

Quanto aos objetivos, essa pesquisa é de natureza explicativa, pois propôs analisar a implementação de processos de correção de fluxo como parte de uma Política Pública e buscou explicar suas contradições, limitações e possibilidades. As pesquisas explicativas, conforme Gil (2002), “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...]” (p. 42) no caso dessa pesquisa, verificamos como os programas de correção de fluxo têm contribuído no seu objetivo de equacionar os problemas de aprendizagem. Ainda de acordo com Gil (2002), a pesquisa explicativa “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (p. 42). Para análise dos fatos na perspectiva empírica, colocando em comparação o panorama teórico com os dados da realidade, “o modelo conceitual e operativo da pesquisa” (GIL, 2002, p. 43) ou o delineamento adotado foi a pesquisa bibliográfica, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 45). Para verificar a relação entre a defasagem idade-ano e o desempenho dos estudantes consultamos (Fritsch; Vitelli; Rocha,

2019; Ferrão et al., 2001); Para buscar entender quais são os determinantes da defasagem idade-ano (Riani, 2005; Leon, Menezes-Filho, 2002); E para levantamento dos Programas de correção de fluxo pelo Brasil que já tiveram seus dados tratados analiticamente, consultamos o banco de dados das Bibliotecas de Teses e Dissertações das Universidades Federais e dos periódicos científicos que tratam da temática.

Também adotamos a pesquisa documental, que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 46). Para esse momento da pesquisa seguimos os seguintes passos proposto por Gil (2002) que são:

- 1 – Elaboração do plano de trabalho;
- 2 – Identificação das fontes;
- 3 – Localização das fontes e obtenção do material;
- 4 – Tratamento dos dados;
- 5 – Redação do texto.

Essa fase consistiu no levantamento de documentos que relatam o quadro da educação em âmbito federal, estadual e municipal, concernente, aos aspectos de fluxo escolar, qualidade da aprendizagem e número de programas de correção do fluxo bem como seus dados quantitativos.

Sendo uma pesquisa explicativa com procedimento da pesquisa documental, analisou uma política em andamento, a partir dos dados coletados em órgãos governamentais, nesse caso a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), no âmbito estadual e no âmbito federal solicitamos junto ao Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) através do *Fala.BR* (Integração dos maiores sistemas governamentais de acesso à informação [Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - e-SIC] e participação social [Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal – e-OUV] do país. Desenvolvida pela Controladoria-Geral da União (CGU), essa plataforma permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal), dados que mostraram o panorama dos programas de correção de fluxo e dados que apresentem a retenção escolar e da qualidade da aprendizagem.

Nossa população¹¹ é formada pelos Estados da Federação brasileira onde fora aplicada a política de correção de fluxo escolar no Brasil e a amostra é formada pelas

¹¹ De acordo com Gil (2002, p. 98) de modo geral, população significa o número total de elementos de uma classe. Isso significa que uma população não se refere exclusivamente a pessoas, mas a qualquer tipo de organismos: pombos, ratos, amebas etc. Pode, ainda, a população referir-se a objetos inanimados, como, por exemplo, lâmpadas, parafusos etc. Oliveira (2002, p. 72) afirma que “O universo ou população é o conjunto de

Secretarias Estaduais de Educação, e em Manaus nossa amostra consiste na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Haja vista que nossa análise da política de correção de fluxo no Amazonas abrange também a Rede Municipal de Ensino da Capital desse estado.

Quanto à técnica de coleta de dados, fizemos uso da técnica denominada Roteiro de Coleta de Dados Documentais. Tal técnica consiste no envio, por meio eletrônico (via e-mail), para instituição da qual se deseja solicitar dados para compor a pesquisa. Esse roteiro contém: Perguntas relacionadas aos dados que a pesquisa requer da instituição. Respostas da Instituição e a parte em que é anexado os DOCUMENTOS que embasam a resposta da instituição. Tal roteiro é enviado como anexo, via e-mail, em forma de ofício do PPGE/UFAM à Instituição da qual requer os dados. Foram enviados 07 (sete) e-mails às Secretarias de Educação selecionadas conforme critérios descritos na Seção II:

- Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul (SED/RS);
- Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SED/RJ);
- Secretaria de Educação da Bahia (SED/BA);
- Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS);
- Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA);
- Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM);
- Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

A partir da Seção II, fizemos uso dos procedimentos da técnica para análise de dados denominada Análise de conteúdo que de acordo com Bardin (1977, p. 95) e Gil (2002), organizar-se em torno de três polos cronológicos: (I) a pré-análise [consiste na escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise]; (II) a exploração do material [envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação]; (III) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação [explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas].

Ao apresentar, nesta seção, as categorias relacionadas à democratização da educação no Brasil como fruto da Constituição Federal de 1988, podemos afirmar que os processos que constituíram a construção dessas categorias, e como resultado a categoria correção do fluxo escolar perpassam pelo entendimento de que esta, se trata, de um direito garantido pela constituição e como tal deve ser promovido pelo estado através de suas instituições educacionais. No entanto é importante ressaltar a importância das políticas

seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum [...] dependem do assunto a ser investigado." E uma amostra é como um "subconjunto finito de uma população". (LABES, 1998, p. 22).

públicas voltadas para a correção do fluxo escolar para fortalecimento de uma Política Nacional, e não somente como plano ou projeto de governo, pois este consiste em ações temporárias enquanto aquele tem um caráter perene e como tal pode se articular à outras políticas de natureza diversa, mas com objetivos comuns. A seção seguinte tem por objetivo analisar a política nacional de correção de fluxo escolar que tem se estabelecido nas diferentes regiões do Brasil, demonstrando como o estabelecimento de normas legais, conceituais e teóricas que visem consolidar a educação obrigatória e gratuita como direito, devem se pautar nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, garantindo a qualidade da aprendizagem do estudante para que não haja problemas de defasagem idade-ano e, aquele, possa avançar para às etapas posteriores de ensino.

2 SEÇÃO II – Política de Correção de Fluxo Escolar no Brasil

Esta seção se propõe a analisar a correção de fluxo escolar no Brasil a partir da aproximação epistemológica com o corpo de pesquisa através dos documentos legais (CF/88, LDB 9.394/96, e as demais legislações analisadas na seção anterior e os arquivos que foram enviados pelas Secretarias de Educação às quais enviamos solicitação) e com o enquadramento teórico e científico dos trabalhos pesquisados na Seção I e os que foram sendo necessários para compreensão da temática.

E se estabelece a partir da escolha das categorias de análise, estas são emergentes, pois é orientada pelas leituras e das relações que se estabeleceu na seção I como resultado dos dados adquiridos por meio das secretarias, trabalhos de pesquisas dos programas de pós-graduação de universidades públicas dos estados selecionados e do enquadramento teórico-científico e das reações e aproximações a que os programas de correção de fluxo se propõem a equacionar. Na seção I a categorização realizada, foi estabelecida como fundamentação necessária para compreensão do problema.

É importante destacar que tal procedimento de análise tem ganhado espaço nas pesquisas qualitativas e é denominada Análise de Conteúdo, tendo comumente o embasamento teórico Bardin (1977), que destaca a importância das definições das categorias de análise. Segundo Bardin (2006, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, configurando -se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977).

Este procedimento consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e (c) no tratamento dos resultados e interpretações. E para classificação dos dados se faz uso, nesse procedimento, da Categorização, “que é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. (MORAES, 1999, p. 12).

As categorias desta seção foram definidas *a posteriori* pois elas emergem a partir dos dados, embora que esses, “não falam por si” (MORAES, 1999, p. 13), são eles que têm significado, o qual iremos extrair daqueles. Moraes (1999) afirma que as categorias de

análises devem ter as seguintes características: devem ser “válidas, exaustivas e homogêneas” (p. 12). O autor aduz que (MORAES, 1999, p. 13)

Antes de mais nada as categorias necessitam ser válidas, pertinentes ou adequadas. Dizer que uma categorização deve ser válida significa dizer que deve ser adequada ou pertinente. Esta adequação se refere aos objetivos da análise, à natureza do material que está sendo analisado e às questões que se pretende responder através da pesquisa. Além disto, todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias.

No caso dessa pesquisa, as categorias emergiram dos dados, logo “os argumentos de validade são construídos gradativamente”.

A segunda características das categorias de análise é a exaustividade, que consiste em “dizer que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise” (MORAES, 1999, p. 14).

A terceira característica é a exclusividade ou exclusão mútua que consiste em dizer que “Um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria, ou seja, cada elemento ou unidade de conteúdo não pode fazer parte de mais de uma divisão” (MORAES, 1999, p. 14). No entanto, como alertam André e Lüdke (1986, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

As categorias de análise, desta seção, foram definidas a partir do processo de pesquisa subsidiado pela orientação, referenciadas pelo aprofundamento sobre o procedimento de análise de conteúdo, pelo estudo das normativas legais que dão bases às políticas de correção de fluxo no Brasil analisados na seção I, pelos documentos disponibilizados pelas secretarias de educação, pelas pesquisas desenvolvidas com a mesma temática em outros PPGE das universidades públicas dos estados selecionados para análise, pelos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que nos auxiliou com dados quantitativos como as taxas educacionais no Brasil e no Amazonas através do Censo Escolar e também pelas literaturas teóricas de autores que tratam das Políticas Públicas como Mainardes (2006) e Condé (2012) e como ocorre a formulação políticas democráticas de educação no Brasil (GARCIA, 2014).

Assim foram estabelecidas às seguintes categorias de análise:

1. A Correção de Fluxo como Política Pública;

2. A Correção de Fluxo como Direito.

O problema a que esta pesquisa se propõe a investigar é: como se configura o processo de correção no enquadramento da democratização da educação brasileira enquanto direito à permanência e qualidade do desenvolvimento da educação básica? E para estruturar o caminho foi necessário a definição dessas categorias compreendendo os processos problematizados.

Esse movimento resultou no entendimento de que os programas de correção de fluxo escolar ‘implementados’ no Brasil não são apenas estratégias de uma política de governo que segue “uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização [...] fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 327), mas esses Programas podem ser caracterizadas como estratégias que materializam uma política pública educacional enquadrada numa perspectiva democrática e popular. Desse modo, foi possível a partir das categorias mapear elementos que indicam o processo de correção de fluxo como política pública a partir de três elementos que assim lhe caracterizam:

1. Corpus de amparo legal (Artigo 206, incisos I e VII; Artigo 208, incisos I e o parágrafo 1º; Artigo 212, Inciso X alínea E; Artigo 214, incisos II e III, da CF/88, Artigo 3º, incisos I e IX; Artigo 10, inciso III; Artigo 12, inciso V; Artigo 13, inciso III e IV; Artigos 22 (Caput), 23 (Caput) e 24, inciso V, alíneas a), b) e e) da LDB (9.394/96) e as Metas 3, estratégia 3.5; A Meta 7 e a Meta 8, Estratégia 8.1 do PNE (2014-2024));
2. Questão internacional (A Conferência Mundial de Educação (1990) que gerou o Documento denominado Declaração Mundial de Educação para Todos de Jotiem; A Cúpula Mundial de Educação de Dakar (2000) e seu documento resultante intitulado Declaração de Dakar e o Fórum Mundial de Educação em Incheon (2015) e o documento a Declaração de Incheon);
3. Questão orçamentária (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), Plano de Ações Articuladas – (PAR), Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE) através do Guia de Tecnologias Educacionais e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB)).

Para Hofling (2001, p. 31), as políticas públicas são o “Estado em ação” e as políticas que visam promover uma igualdade social e especificamente as políticas educacionais “[...] assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado”

(HOFLING, 2001, p. 32). E é importante ressaltar que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HOFLING, 2001, p. 35).

Dias e Matos (2012) aduzem o entendimento de que políticas públicas consiste na “gestão dos problemas e das demandas coletivas através da utilização de metodologias que identificam as prioridades, racionalizando a aplicação de investimentos e utilizando o planejamento como forma de se atingir os objetivos e metas predefinidos” (p. 14). E como resultado as políticas públicas envolvem decisões políticas, sobre essa questão Oliveira (2010, p. 5) afirma que políticas públicas são “decisões políticas sobre a priorização dos recursos públicos na satisfação das necessidades dos vários grupos sociais”.

Para Breus (2015, p. 63), “a política pública deve ser considerada como um dos mecanismos centrais e abrangentes de atuação da Administração com vistas à efetivação dos Direitos Fundamentais, sobretudo, dos direitos sociais, econômicos e culturais”.

E ao entender a correção de fluxo escolar não como um ‘Programa’ ou ‘Projeto’ nos baseamos em Di Giovanni (2007, p. 02), que diz que programa “é um desenho de atividades que, em teoria, produzem uma mudança esperada na situação social, num determinado marco temporal, tendo em vista uma população alvo” e um projeto é “Um conjunto de atividades planejadas e ações específicas, para a modificação esperada de uma situação social delimitada dentro de uma problemática social mais ampla, num determinado marco espacial e temporal”. Nesse sentido, a afirmação de Cunha e Cunha (2002) que entendem a política pública como “linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em Lei” oferece maior aproximação aquilo que se experimenta no em relação aos processos de correção de fluxo.

Nesta perspectiva que vemos a correção de fluxo como direito, pois tem um vasto amparo legal e deve ser implementada como uma política pública, ou seja, uma ação criada pelo Estado, gestada por ele e atemporal, do ponto de vista governamental, com recursos financeiros definidos e permanentes para aquele fim, no entanto, como os o tópico seguinte vai apresentar, no Brasil se implementou uma correção de fluxo escolar como política compensatória e entendida como um “favor” do Estado no intuito de “resolver” a questão da distorção idade-ano, tanto para os estudantes quanto para os sistemas de ensino, utilizando a orientação dos organismos internacionais, celebrando convênios ou parceria público-privada. Nesse último ponto merece destaque que aquilo que deveria ser concebido como uma política pública educacional importante no enquadramento da democratização da educação, no sentido de desenvolver aprendizagens e experiências significativas com estudantes que, por algum motivo, atrasaram em sua vida escolar, se tornou um “nicho de

mercado” para instituições privadas, evidenciando uma lógica do aligeiramento da formação para a redução de custos a todo custo.

2.1 PANORAMA DA DISTORÇÃO IDADE-ANO NO BRASIL E A POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

Segundo Riani (2005), a taxa de distorção idade-ano no Brasil em 1980 era de 77,97%. Na década de 1990, essa taxa era de 46,7% no Ensino Fundamental e 53,9% no Ensino Médio, segundo o Censo Escolar de 1998 (INEP, 1998). Recentemente os dados revelam que no período de 2010 a 2020 as taxas de rendimento (aprovação, reprovação, abandono) e distorção idade-ano no Ensino Fundamental, em todo o país, foram as seguintes, expostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Taxa de rendimento e distorção idade-ano (TDI) no Ensino Fundamental, no Brasil de 2010 a 2020

Ano	Taxa de rendimento						Taxa de Distorção Idade-Ano	
	Aprovação		Reprovação		Abandono		Anos Iniciais	Anos Finais
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais		
2010	88,8%	81,2%	9,2%	13,6%	2,0%	5,3%	21,0%	33,0%
2011	90,2%	81,8%	8,1%	13,4%	1,7%	4,8%	20,0%	32,0%
2012	90,6%	82,5%	7,7%	12,8%	1,6%	4,7%	19,0%	31,0%
2013	91,7%	83,7%	6,9%	12,3%	1,3%	4,0%	18,0%	31,0%
2014	91,7%	83,2%	7,0%	12,8%	1,2%	4,1%	14,0%	27,0%
2015	88,1%	85,7%	5,8%	11,1%	1,0%	3,2%	13,2%	26,8%
2016	93,2%	85,6%	5,9%	11,4%	0,9%	3,0%	12,4%	26,3%
2017	94,0%	87,1%	5,2%	10,1%	0,8%	2,8%	12,0%	25,9%
2018	94,2%	88,1%	5,1%	9,5%	0,7%	2,4%	11,2%	24,7%
2019	95,1%	89,9%	4,3%	8,2%	0,6%	1,9%	10,5%	23,4%
2020	98,5%	97,8%	0,6%	1,1%	0,9%	1,1%	9,7%	22,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir dos dados dos indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP no período de 2010-2020.

No Brasil as altas taxas de distorção idade-ano se atrelam à uma “cultura de exclusão” estabelecida pela reprovação, condicionante bem presente no contexto educacional brasileiro e que de acordo com Romanelli (2013, p. 89), na década de 1970

[...] mais da metade da população da escola primária era constituída por contingente que aí se encontrava em atraso escolar em relação à idade própria de escolarização. [...] a presença de repetentes ou inscritos em atraso representa seguramente o impedimento ao ingresso de igual número de crianças, que poderiam estar na escola na idade certa.

No entanto, em concordância com os dados levantados e apresentados na Tabela 1, de 2010 a 2019¹² houve elevação nas taxas de aprovação, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais, e as taxas de reprovação tiveram um decréscimo significativo nas duas etapas do ensino fundamental, o que pode representar que os mecanismos de combate à reprovação estão funcionando à medida que esses valores são evidenciados na adoção da organização em ciclos e a progressão continuada que podem “ser uma forma de organização do ensino que favorece a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos” (JACOMINI, 2009, p. 557), entendendo que “[...] a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio” (JACOMINI, 2009, p. 570).

O que nos chama atenção também nos dados apresentados na Tabela 1, são os indicadores de abandono escolar nessa etapa de ensino, que atualmente representam a quase extinção dessa categoria no Ensino Fundamental. Quanto as taxas de distorção idade-ano, foco dessa análise, vemos que em nove anos houve uma redução de 10,5 em percentual para a fase dos anos iniciais e 9,6 para os anos finais, isso significa que se continuar nessa tendência de decréscimo precisar-se-á de 10 anos para resolver a problemática da distorção nos anos iniciais e 20 anos para resolver a dos anos finais. Outro ponto a se destacar é que entre 2013 e 2014 houve uma queda de 4,0% nas TDI em ambas as fases do ensino fundamental. E é nessa redução dessas taxas de distorção que se destaca a importância da política de correção de fluxo.

É possível identificar a partir dos dados apresentados na Tabela 1 que as políticas de combate à defasagem idade-ano são necessárias pois, apesar de os índices apontarem que os estudantes não estão reprovando e têm cada vez menos estudantes abandonando à escola, existe um percentual significativo que estão em distorção idade-ano e que essa distorção idade-ano ainda representa um problema para o sistema educacional brasileiro porque traduzindo em números são milhões de crianças e adolescentes a quem foi negado o direito de aprender e permanecer com sucesso na escola avançando para as etapas seguintes de sua formação, ocasionando uma expressiva obstrução no fluxo escolar. A partir

¹² Optou-se nesse trabalho analisar as Taxas de Rendimento até 2019, embora que os números de 2020 já estejam disponíveis e se encontram listados na tabela 1. Na seção 3 justificamos o porquê que fizemos essa escolha.

dos dados expostos também foi possível observar importantes alterações quando a análise é feita dentro da perspectiva regional ou estadual.

A correção de fluxo escolar tem ganhado diversos contornos quando se analisa as diferentes ações/estratégias desenvolvidas pelas Secretarias de Educação no Brasil. Desde o final da década de 1990, quando a correção do fluxo escolar passou a fazer parte das prioridades da educação brasileira, pois a retenção dos estudantes, além de, representar a dilapidação de recursos econômicos destinados à educação pública, também dificultava a democratização da educação materializada na universalização do ensino, dessas ações de combate à defasagem até as que são implementadas hoje, poucas apresentam a correção de fluxo escolar como direito do estudante, direito este que visa garantir a permanência na escola oferecendo uma aprendizagem com qualidade socialmente referenciada e permitindo o avanço para as fases seguintes de ensino. Desse modo, o que vemos são ações que se apresentam como aceleração da aprendizagem (PRADO, 2000; PARENTE e LÜCK, 2004; COSTA RIBEIRO, 1991; SOARES, 2007) combatendo a repetência e o abandono escolar, ou como orações que equilibram a relação público-privado, onde estes projetos se constroem ou apenas se reproduzem a partir de modelos e pacotes prontos em alguns estados da federação (PERONI *et al.*, 2009; ADRIÃO, PERONI, 2011).

Neste trabalho procuramos apresentar que uma política de correção de fluxo escolar não é uma medida emergencial como se descrevesse uma ação que tem como foco reparar um direito não atendido, mas uma política que faz parte do direito à educação de qualidade, não sendo um “favor” do Estado para os estudantes que, durante sua caminhada escolar, não obteve sucesso na escolarização dita “regular”, mas emerge do processo de democratização da educação, pois uma política de correção de fluxo essencialmente democrática abrange aspectos que garantem a materialização de direitos constitucionais como a permanência e a qualidade da aprendizagem, a questão é somente ao grupo a que é direcionado essas políticas: os estudantes em distorção idade-ano.

2.1.1 Política de Correção de Fluxo Escolar no Ensino Fundamental

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 10 e 11, os estados e municípios dispõem de autonomia para implantação de políticas voltadas para a educação básica. E uma dessas políticas implementadas pelos estados e municípios é a que visa corrigir o fluxo escolar no âmbito do Ensino Fundamental. A partir da década de 1990 a distorção idade-ano ganhou destaques nos debates nos quais se discutiam às questões relacionadas aos desafios das políticas educacionais a níveis mundiais.

Na perspectiva de orientar os governos nacionais a que adotassem políticas educacionais que visassem à democratização da educação e que perpassava por questões que envolvia o acesso, a permanência e a qualidade da educação se estabelecem diretrizes internacionais que serviram de referência para essas políticas, desenhadas a partir de movimentos e de pactos assumidos pelos governos locais com instituições internacionais.

Um desses movimentos ocorreu em março de 1990 sob o título de Conferência Mundial da Educação na cidade de Jomtien na Tailândia. Esta conferência foi coordenada pelo órgão das Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por liderar e coordenar a implementação de ações educacionais (UNESCO)¹³ junto aos países-membros, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e sendo essas ações financiadas pelo Banco Mundial¹⁴, e tinha como principal objetivo, de acordo com Araújo (2017, p. 20) o de

[...] estabelecer compromisso mundial através de ações que garantissem uma educação digna, de forma que todas as pessoas tivessem acesso à escola, bem como, à promoção da equidade e especial atenção à aprendizagem por meio do envolvimento de todas as instâncias (nacional, estadual e municipal).

Ao final da Conferência, que “[...] deveria funcionar, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 59-60), foi produzido um documento denominado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, diagnóstico resultante das discussões, que além de apresentar às preocupações com a produtividade e qualidade também visava nortear às ações dos governos nacionais, que participaram da conferência, concernentes à política educacional confirmando o acordo estabelecido.

Analisando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, é nítida a situação atestada das deficiências nos

¹³ A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, é uma agência do sistema ONU, criada em 16 de novembro de 1945, posterior a Segunda Guerra Mundial com a finalidade de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados Membros nas soluções de problemas por intermédio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação. É sediada em Paris e possui mais de 50 escritórios ao redor do mundo, dentre eles o Brasil, desde 1964, mas com efetiva atividade desde 1972 tendo como principal diretriz auxiliar os países membros no atingimento das metas de educação para todos envolvendo a universalização do acesso e da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, inclusive a educação de jovens e adultos, prevendo o desenvolvimento social e econômico dos países (ONU BRASIL, 2019).

¹⁴ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) (SOARES, 2003, p. 15).

sistemas educacionais mundiais resultando em dados estatísticos alarmantes e preocupante como os exposto no preâmbulo do documento que mostra a realidade na qual é possível constatar que “mais de 100 milhões de crianças [...] não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos [...] são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento” (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1998, p. 2).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem apresenta objetivos e já no seu artigo 1 é apresentado a intenção de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e conceitua essas necessidades como sendo (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1998, p. 3)

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

E o mesmo documento estabelece e sistematiza metas dentre às quais Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 60) destacam, [...] 2. acesso universal à educação básica até o ano 2000; 3. melhoria dos resultados da aprendizagem; 4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 [...] e no Artigo 4 “Concentrar atenção na aprendizagem” (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1998, p. 4)

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, [...]. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. [...] Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Esse documento serviu de embasamento para a construção de outros no Brasil e norteando toda política educacional nacional a partir da década de 1990. Dentre esses documentos podemos destacar o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993)¹⁵,

¹⁵ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

que é resultado de uma mobilização de várias instituições de pesquisas e órgãos executivos de políticas educacionais das três esferas de poder que culminou em diretrizes norteadoras das políticas educacionais dos anos que se seguiram. Dos compromissos firmados no plano podemos destacar o segundo que diz (BRASIL, 1993):

Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos dez anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino.

O plano também “[...] determinava que cada segmento assumisse o compromisso com a melhoria do ensino tanto na questão pedagógica como na estrutura e na valorização dos professores” (Araújo, 2017, p. 21), apresentando metas para universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento focando para a oferta “[...] a estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar [...]” (BRASIL, 1993, p. 32) objetivando garantir-lhes a permanência no sistema, por meio de programas e projetos, com estratégias educativas diferenciadas.

Dentre às discussões do Plano Decenal de Educação para Todos está a questão dos recursos disponíveis para a educação que o plano determinava que se devia “Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação” (BRASIL, 1993, p. 33). Dessa discussão se abre caminhos para a exigência de reestruturação e o fortalecimento do sistema de financiamento da educação concernentes ao percentual do Produto Interno Bruto destinado à educação e os fundos de financiamentos da educação dos quais figuram o FUNDEF/FUNDEB.

E destaca-se no Plano a preocupação com a melhoria do acesso e a permanência escolar pois, segundo esse documento, o (BRASIL, 1993, p. 39)

[...] conjunto de esforços sobre a oferta de ensino, a permanência com sucesso na escola talvez constitua o maior desafio a ser enfrentado neste final de século; pois, além de elevar o nível de produtividade escolar, terá amplo impacto sobre o acesso. O desenvolvimento de medidas de melhoria da qualidade da iniciação escolar (quatro séries iniciais), associado a avanços resultantes de programas curriculares inovadores, permitirá ganhos progressivos no fluxo escolar.

Outro documento elaborado durante a década de 1990 que trouxe impacto na formulação das políticas educacionais é o Planejamento Político Estratégico elaborado pelo MEC para o quadriênio 1995-1998 (BRASIL, 1995), um documento de 36 páginas e que tinha como pontos centrais de acordo com Fernandes (2011, p. 49)

o acesso ao ensino fundamental, o sucesso escolar, a aprendizagem alcançada pelos alunos, a formação e a valorização dos recursos humanos, a gestão escolar, o relacionamento com a comunidade, a cidadania na escola e o financiamento da educação. Além desses, de forma complementar, o referido planejamento enfatizou: a modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão; adoção de modernas tecnologias de ensino; transformação do MEC numa instância de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e diminuição do seu papel de executor; articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação para a obtenção de melhores resultados. Conforme o próprio documento, a prioridade das prioridades seria atribuída ao ensino fundamental, o que implicaria em garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola.

Essas ações, além de reforçar os compromissos assumidos no Plano Decenal, objetivavam construir uma perspectiva que assegurasse a qualidade da aprendizagem numa concepção desenhada em Jomtien no início da década. Dentre as ações de maiores destaque deste Planejamento estava à aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que permitisse, “entre outras coisas, novos cursos, novos programas, novas modalidades” (FERNANDES, 2011, p. 49) o que ocorreu em 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 “regulamenta Plano Decenal de Educação e reitera a preocupação com o analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental” (SOUZA; BUENO; FIGUEIREDO, 2011, p. 97). E de acordo com seu Art. 12, Inciso V, as instituições de ensino deveriam “[...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento [...]” (BRASIL, 1996) garantindo-lhe a “[...] a) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, segundo o Art. 24, Inciso V (BRASIL, 1996).

É nesta LDBEN que se se reforça o processo de verificação do rendimento escolar, instituindo no Art. 82 um sistema nacional de rendimento escolar o qual permite acompanhar o panorama da educação no país. E esta lei também consente a promoção automática de estudantes com o objetivo de regularizar o fluxo escolar estabelecendo no seu Art. 32, parágrafo 2º que (BRASIL, 1996):

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

E não somente esta possibilidade de regularização de fluxo, mas a LDBEN 9.394/96 permite, especificamente nos seus Artigos 23 e 24 de acordo com Prado (2000, p. 52) a “Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e que diante desse contexto e “Tendo em vista tais possibilidades, ou aberturas oferecidas pela LDB, os

sistemas de ensino têm procurado adotar diferentes alternativas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar” (PRADO, 2000, p. 52). Dentre essas alternativas pode-se elencar: aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem, regime de ciclos e a classe de aceleração.

É nesse contexto que se desenha aquilo que passamos a denominar de política¹⁶ e correção de fluxo escolar que servirá de parâmetro às estratégias de gestão de combate à defasagem idade-ano. Granja e Mattos (2009, p. 789) asseguram que

No que tange à aceleração da aprendizagem, a partir da década de 90, foram implementados, em todo o território nacional, programas que visavam combater o fracasso escolar. Tais programas ganham destaque em 1995, dado o seu potencial de inclusão social, com o estabelecimento de uma política educacional através de ações destinadas à correção do fluxo escolar e à distorção idade-série no Ensino Fundamental.

Dentre essas ações a que mais logrou êxito, do ponto de vista da implementação e de recursos disponibilizados, está o Programa de Aceleração da Aprendizagem, criado em 1997 pelo MEC, já discutido na Seção I. Conforme o Ministério da Educação, o programa de aceleração de aprendizagem (BRASIL, 1997)

tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Araújo (2017) esse programa foi instalado em várias redes estaduais de educação “como um instrumento emergencial para atender aos alunos com defasagem idade e ano, atingindo, em 1998, 1 milhão e 200 mil alunos” (p. 21). Prado (2000, p. 52) confirma este fato ao relatar que

Dos 35 milhões e 800 mil estudantes matriculados no ensino fundamental em todo o País (dado de março 1998), 32 milhões e 400 mil estão no ensino fundamental público, dos quais, 1 milhão e 200 mil alunos já estão frequentando as Classes de Aceleração da Aprendizagem, graças à abertura oferecida pela nova legislação da educação. Isso representa um número relativamente significativo, considerando que

¹⁶ Embora que a legislação não apresente textualmente a correção de fluxo escolar como uma política, esses documentos legais apresentam elementos que na visão do pesquisador apontam para uma política pública que precisa ser pensada e implementada numa perspectiva democrática. Outro argumento a favor de estarmos afirmando que a correção de fluxo pode ser entendida como política é o fato de grande parte dos autores referenciados nessa pesquisa a denominam assim (ARAÚJO, 2017; BARBOSA (2015); PRADO (2000)) são alguns autores que assim entendem.

aproximadamente 10% dos alunos matriculados nas séries iniciais, nesse nível de ensino público, são multirrepetentes.

Tal programa teve sua implementação inicialmente na Bahia como um plano piloto e, conforme Querino (2000, p. 139) afirma, que diante de “um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, que chegou a atingir o índice de 67% dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental, conforme dados do Inep/MEC 1995”. O secretário executivo do MEC, João Batista Araújo e Oliveira articula junto aos estados da federação para adoção de estratégias que visassem corrigir a distorção idade-ano e, portanto, se torna “, idealizador de um Programa de Aceleração da Aprendizagem, concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e implantado experimentalmente no Maranhão, em agosto de 1995” (QUERINO, 2000, p. 139).

Para Lück e Parente (2004, p. 7) “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”. Para as autoras, foram elaboradas três experiências amplas e de expressão nacional que visavam corrigir a distorção idade-ano e estas eram coordenadas pelo MEC com apoio e parceria, conforme Lück e Parente (2004, p. 9),

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).

É importante destacar que “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” (LÜCK e PARENTE, 2004, p. 9). De acordo com o “Relatório de Gestão do Exercício de 2000” da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), documento que apresenta dados e informações alusivas aos ‘Programas e Projetos’ desenvolvidos pelas unidades organizacionais da Secretaria de Educação Fundamental, esta secretaria “apoia o Programa ‘Aceleração de Aprendizagem’, cujo público-alvo é constituído por estudantes com distorção idade-série, procurando criar as condições necessárias a apropriação dos conhecimentos, resgatando, dessa forma, sua auto-estima e regularizando o ‘fluxo escolar’ (BRASIL, 2000, p. 9). Conforme o Relatório (BRASIL, 2000, p. 35),

No âmbito do Programa de Aceleração de Aprendizagem, a SEF recebeu, analisou e recomendou, no período de 1999-2000 um total de 1.174 projetos de Prefeituras Municipais e Secretarias Estaduais de Educação, dos quais,

839 foram empenhados, no valor total de R\$ 25.274.978,32, para beneficiar 537.367 alunos de 1ª a 4ª série com distorção de dois ou mais anos e capacitar 32.894 professores atuantes em classes de aceleração.

E esse perfil financiador do MEC é demonstrado pelas tabelas 2 e 3 dos projetos empenhados e a dotação orçamentária para o referido “projeto”.

Tabela 2 – Projetos de Classe de Aceleração analisados e empenhados no período de 1999-2000

Abrangência	Analisados	Empenhados
Pré-escolar	1.254	524
Ensino Fundamental	950	118
Educação de Jovens e Adultos	777	469
Educação Escolar Indígenas	43	20
Aceleração da Aprendizagem	577	329
Paz na Escola	11	11
Total	3.622	1.471

Fonte: SEF/DDSE/COGEPE (BRASIL, 2000, p. 35)

Tabela 3 – Valores empenhados para Projetos de Aceleração da Aprendizagem no período de 1999-2000

Entidades	Processos Cadastrados	Processos Empenhados	Total de Recursos Solicitados	Total de Recursos Recomendados	Total de Recursos Empenhados
Secretarias Estaduais de Educação	26	25	41.918.044,18	7.275.943,84	7.193.343,84
Prefeituras Municipais	1.148	814	73.151.215,35	27.761.937,76	18.081.634,48
Total	1.174	839	115.069.259,53	35.037.881,60	25.274.978,32

Fonte: SEF/DDSE/COGEPE (BRASIL, 2000, p. 62)

Essa característica do modelo de correção de fluxo escolar que tinha o MEC apenas como “financiador” abriu às portas para a iniciativa privada (ADRIÃO e PERONI, 2011), a implementação dependia da vontade política dos governos estaduais e municipais que deveriam se submeter aos trâmites legais e burocráticos sugeridos pelo MEC e, por fim, homologados pelos Conselhos Estaduais (FORTES, 2006, p. 74), e alguns estados e municípios viram na correção de fluxo uma maneira de captar recursos para seu sistema

educacional por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), “de um lado estão os interesses e objetivos dos que financiam, de outro, a conveniência e o oportunismo dos que governam” (HANUM, 2010, p. 34).

O papel de coadjuvante do Ministério da Educação na criação dos documentos norteadores do programa de aceleração da aprendizagem é certificada quando é atribuída à organizações não-governamentais a confecção dos documentos norteadores do Programa, essas ONG's são representadas na produção desses documentos pelo Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), essa é uma relação importante que merece ser aprofundada em estudos futuros.

Embora seja possível indicar limitações e equívocos na configuração do programa é importante ressaltar que esta ação foi um ponto de partida para que os Estados e Municípios pudessem criar seus próprios programas de correção, a partir de uma política nacional, coordenados e pensados para ou por sujeitos no interior da educação pública, negando, em muitos casos, a perspectiva reprodutora de modelo replicável pensado numa perspectiva empresarial de educação.

2.2 PROCESSOS E FORMAS DE ABORDAGENS DA CORREÇÃO DE FLUXO POR REGIÃO DO BRASIL

Como discutido, anteriormente, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) instituído pelo MEC em 1997, foi a primeira estratégia para combate a defasagem idade-ano num plano nacional e fomentou o que estamos denominando de uma política de correção do fluxo escolar, mesmo com algumas limitações e equívocos. Cada Estado da federação onde foi implementado o projeto obteve seus resultados a partir do contexto de investimento dos agentes financiadores e de estratégias de implementação do Programa.

É importante ressaltar que é a partir desta ação do MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino e a iniciativa privada representada pelo Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, que se desenha no Brasil uma política nacional de correção do fluxo escolar. A partir da experiência inicial com o Programa de Aceleração da Aprendizagem, algumas secretarias estaduais de educação formularam seus próprios programas e projetos de correção do fluxo escolar, mas guardando a essência da estratégia inicial, implantada em 1997 sob a denominação Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), que deu origem aos diversos programas hoje existente no Brasil. Se faz necessário destacar, que o MEC não coordena a política de correção de fluxo diretamente

numa perspectiva de estabelecer um plano nacional, entendendo que os entes federados têm autonomia para criar seus próprios programas de correção de fluxo.

Optou-se, para este estudo, selecionar os programas de correção do fluxo escolar levando em consideração as taxas de distorção idade-ano, disponibilizadas pelo Censo Escolar realizado pelo INEP (2010-2020) a abrangência desses programas no sistema de ensino estadual e como a implementação destes têm contribuído no combate à distorção idade-ano.

Para mapear informações de como ocorreu à implementação, os resultados e demais dados referentes a estes programas, foi solicitado junto às Secretarias de Estaduais de Educação dos programas selecionados documentos que embasam a estrutura pedagógica, legal e organizacional desses Programas. Devido a Pandemia do Covid-19, não recebemos a resposta por parte de algumas secretarias devido algumas entraram em recesso ou em trabalho virtual, sendo um dos motivos que não se conseguiu tabular os dados a tempo, e optamos por realizar uma pesquisa de artigos, dissertações e teses que são resultados de pesquisas desses programas de correção de fluxo em estados como o Rio de Janeiro e o Pará. Assim conseguimos fazer um mapeamento, por região do país, levando em consideração a taxa de distorção idade-ano, e analisar os processos e formas de abordagens da correção do fluxo escolar.

O mapeamento dos programas de correção de fluxo escolar levou em consideração os dados estatísticos, as referências bibliográficas resultados de pesquisas nas universidades públicas dos estados pesquisados e os documentos enviados pelas secretarias de educação em resposta ao e-mail enviado pelo pesquisador à essas instituições. Anexo ao e-mail constava um ofício emitido pela Secretaria do PPGE, contendo a lista de documentos requeridas para compor o corpus documental da pesquisa.

Foram enviados 07 (sete) e-mails às Secretarias de Educação selecionadas conforme critérios descritos na Seção II:

- Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul (SED/RS);
- Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SED/RJ);
- Secretaria de Educação da Bahia (SED/BA);
- Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS);
- Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA);
- Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC/AM);
- Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Na tabela 4 constam as taxas de distorção idade-ano por região do Brasil e por estado tomando como parâmetro os dados mais recentes que indicam que no período de 2015 a

2020 as taxas de distorção idade-ano no ensino fundamental e médio são descritas, da qual deriva a escolha dos estados com as maiores taxas de distorção. Faz -se necessário ressaltar que os resultados para as taxas de distorção idade-ano, calcula-se no período do ano anterior para o seguinte, portanto os valores de 2014 são apresentados em 2015.

Tabela 4 – Taxas de distorção idade-ano (TDI) na Rede Estadual por Região e por Estado da Federação no período de 2015 – 2020

		ANO/TDI											
		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
		EF	EM										
País	Brasil	21,1%	30,6%	21,0%	32,2%	20,5%	31,5%	18,6%	31,5%	18,4%	29,3%	18,0%	29,3%
Região	Centro-Oeste	20,6%	31,1%	20,4%	31,6%	20,3%	28,8%	19,0%	28,4%	17,6%	26,1%	17,3%	25,6%
Estados	Goiás	24,9%	29,2%	24,3%	29,5%	22,7%	25,8%	20,7%	25,1%	18,9%	22,0%	18,2%	22,8%
	Mato Grosso	5,0%	31,4%	5,3%	30,0%	7,8%	29,2%	8,2%	27,1%	8,4%	26,4%	10,3	25,0%
	Mato Grosso do Sul	32,0%	35,9%	31,8%	39,6%	30,9%	38,4%	29,0%	35,6%	28,1%	32,2%	28,4%	30,9%
	Distrito Federal	22,6%	30,8%	22,2%	30,9%	21,6%	31,0%	20,5%	30,5%	18,5%	29,1%	17,1%	28,4%
Região	Nordeste	40,1%	40,3%	40,0%	39,8%	39,1%	36,2%	37,1%	38,6%	34,9%	36,2%	33,3%	35,3%
Estados	Alagoas	45,2%	43,8%	43,8%	43,2%	40,4%	41,3%	36,2%	39,8%	31,5%	37,4%	29,5%	35,3%
	Ceará	34,8%	31,5%	33,8%	31,7%	33,1%	29,8%	30,1%	27,9%	27,4%	25,3%	24,5%	24,2%
	Bahia	48,3%	45,5%	48,9%	46,0%	49,2%	47,5%	47,8%	47,8%	46,1%	45,9%	44,7%	45,8%
	Maranhão	40,1%	39,5%	40,2%	38,9%	39,6%	39,0%	38,1%	38,1%	38,1%	34,1%	35,4%	30,8%
	Paraíba	38,0%	38,4%	37,9%	40,0%	37,4%	41,0%	36,3%	40,4%	34,3%	37,1%	33,1%	36,4%
	Pernambuco	32,9%	33,6%	32,7%	30,9%	30,9%	29,6%	28,6%	27,6%	26,9%	25,6%	26,1%	25,9%
	Piauí	36,6%	46,2%	36,6%	43,4%	37,1%	43,9%	34,9%	40,6%	33,9%	38,8%	31,6%	38,0%
	Rio Grande do Norte	38,0%	51,7%	36,9%	50,9%	35,9%	51,2%	34,5%	50,1%	32,5%	48,6%	30,9%	46,4%
	Sergipe	42,2%	49,7%	42,6%	49,8%	41,8%	50,5%	39,4%	50,5%	37,2%	48,7%	35,5%	48,0%
Região	Norte	30,6%	46,1%	30,2%	45,2%	28,4%	44,6%	27,0%	44,7%	25,6%	42,9%	24,3%	41,4%
Estados	Amapá	33,3%	39,1%	33,5%	38,4%	33,8%	38,5%	33,5%	40,3%	33,1%	39,0%	32,7%	37,9%
	Amazonas	25,2%	46,0%	22,7%	44,8%	20,4%	44,4%	18,3%	44,1%	17,4%	42,2%	16,5%	40,4%
	Acre	25,6%	34,7%	24,9%	34,9%	24,9%	30,3%	24,3%	32,6%	23,3%	30,3%	23,3%	32,1%
	Pará	40,4%	54,3%	40,9%	52,7%	38,2%	51,6%	37,1%	52,0%	35,4%	50,3%	33,2%	48,7%
	Rondônia	29,2%	33,4%	30,5%	33,3%	27,2%	34,0%	25,4%	33,2%	22,1%	31,2%	19,8%	28,4%
	Roraima	28,1%	29,2%	28,8%	27,6%	28,5%	29,7%	26,3%	29,5%	26,4%	28,7%	24,8%	29,2%
	Tocantins	28,2%	32,8%	29,0%	32,7%	29,2%	32,7%	27,5%	31,0%	26,6%	29,2%	25,3%	29,4%
Região	Sudeste	13,4%	21,7%	13,7%	23,2%	13,6%	23,3%	13,3%	23,9%	12,7%	22,0%	13,0%	22,9%
Estados	Espírito Santo	24,5%	29,4%	25,4%	30,5%	26,2%	29,6%	25,8%	29,6%	25,7%	29,0%	24,6%	28,8%
	Minas Gerais	15,3%	27,2%	15,1%	28,9%	14,6%	29,4%	14,2%	28,8%	12,9%	24,5%	13,9%	26,2%
	Rio de Janeiro	43,1%	36,4%	44,3%	40,3%	43,5%	40,3%	44,7%	42,4%	45,2%	41,4%	45,0%	41,7%
	São Paulo	8,7%	14,7%	9,2%	15,2%	9,7%	15,1%	9,6%	15,0%	9,3%	13,5%	9,2%	13,8%
Região	Sul	22,1%	25,3%	21,8%	27,4%	21,8%	29,6%	21,2%	29,5%	20,3%	25,9%	20,0%	26,8%
Estados	Paraná	21,7%	24,0%	20,4%	24,4%	20,5%	25,8%	20,2%	25,6%	18,8%	20,7%	18,0%	21,7%
	Santa Catarina	18,0%	21,4%	19,1%	23,4%	19,0%	26,3%	18,1%	24,3%	17,8%	24,6%	18,5%	26,0%
	Rio Grande do Sul	24,9%	29,4%	24,8%	33,7%	24,9%	36,5%	24,4%	38,1%	23,7%	33,4%	23,3%	33,9%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados dos indicadores educacionais disponibilizados pelo Censo Educação Básica do INEP no período de 2015-2020

2.2.1 Região Norte

Ao analisar a Tabela 4 verificamos que na Região Norte do país, o Estado brasileiro com as maiores taxas de Distorção Idade-Ano (TDI) na Rede Estadual de Ensino é o Pará com 40,4% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2015 em distorção e 54,3% matriculados no Ensino Médio no mesmo ano em distorção idade-ano, chegando em 2020 com 33,2% e 48,7%, respectivamente. Essas taxas mostram que o sistema educacional do Estado do Pará possui grandes desafios para equacionar essa problemática. Como o foco deste trabalho é a política de correção de fluxo Escolar, as pesquisas na página eletrônica da Secretária de Educação do Estado do Pará mostraram que a partir de 2014 foi criado o Projeto Mundiar, que tem como principal meta reduzir a distorção idade-ano dos alunos da educação básica no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, focando na melhoria do desempenho escolar, portanto, pelo critério estabelecido o Projeto Mundiar foi escolhido como base da análise para região.

Como fizemos para todas as Secretarias de Educação dos Estados aos quais selecionamos, também enviamos um ofício à Secretaria de Educação do Pará solicitando dados sobre o Programa de Correção de Fluxo no Estado – Projeto Mundiar, mas não obtivemos respostas, então resolvemos analisar o Projeto Mundiar a partir de trabalhos de pesquisas realizados no âmbito das Universidades Públicas do Estado do Pará (a Universidade Federal [UFPA] e a Universidade Estadual [UEPA]) no período de 2014-2020 (período no qual foi criado o Projeto Mundiar).

Pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Pará a partir do termo “Correção de Fluxo Escolar” sem adição de filtros, retornou 576 resultados, quando adicionamos o filtro “Ciências Humanas”, obtivemos 314 resultados e ao aplicar o filtro “Educação: Planejamento e Avaliação Educacional - Política Educacional” conseguimos 60 resultados de pesquisas das quais selecionamos 3 pesquisas do PPGE da UFPA:

1. A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides - PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade (POJO, 2014);
2. As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação (ALVES, 2015);
3. A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem “mundiar” como componente do “pacto pela educação do Pará” (MESQUITA, 2018);

A pesquisa na página eletrônica da Universidade Estadual do Pará (UEPA) ocorreu na página do Programa de Pós-Graduação em Educação, programa este que, de acordo

com os dados apresentados formou turmas de mestrados acadêmicos a partir de 2005 (para o doutorado não encontramos material disponível em ambiente virtual), chegando a 2020 com um total de 14 turmas, das quais foi possível selecionar 2 pesquisas que poderiam apresentar dados sobre a correção de fluxo escolar.

1. Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar (ALCÂNTARA, 2016);
2. Práticas de letramento literário no cotidiano escolar: um estudo com alunos do 9º ano regular e do Projeto Mundial do Ensino Fundamental (ALMEIDA, 2021).

Também para fundamentar nossa análise utilizamos o “Relatório de Gestão de 2017” (PARÁ, 2017)

2.2.1.1 Programas e Projeto de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino do Pará

Como estamos analisando a política de correção de fluxo escolar na Rede Estadual de Ensino é importante ressaltar que algumas Secretarias Municipais possuem mecanismos de correção de fluxo em parceria com instituições privadas, conforme uma pesquisa realizada por Souza (2007) na qual se traça um perfil da correção de fluxo a partir do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Santarém no Pará em parceria com o Instituto Ayrton Senna no período de 1997-2004. No estudo, se chega à conclusão de que o programa não obteve “sucesso” pois deveria ir “além de um único programa, mas uma política que englobe as diferentes facetas do fracasso escolar” (SOUZA, 2007, p. 9) e não apresentou uma nova proposta pedagógica para superação da problemática da distorção e não havia uma articulação política estadual para este fim.

O Programa de Correção de Fluxo – Projeto Mundial foi criado em 2014 pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em parceria com a Fundação Roberto Marinho (a qual utiliza a metodologia Telessala). Foi desenvolvido a partir dessas parcerias, com participação do Ministério da Educação sendo financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) conforme o Panorama dos Territórios – Pará (2017). Esse Projeto foi autorizado pela Resolução nº 634 de 18 de novembro de 2013 pelo Conselho Estadual de Educação do Pará ao determinar que “fica autorizada a implantar o Projeto Pará responsável pela redução da distorção Idade/Ano, em caráter experimental, a partir de 2014”. Como se verificou nessa Resolução o Projeto Mundial inicialmente foi denominado Projeto Pará, renomeado posteriormente para Projeto Mundial ficando com essa nomenclatura até hoje.

Esse projeto faz parte de um programa maior da Rede Estadual denominado de “Pacto Pela Educação do Pará” que direciona a política vigente da Secretaria Estadual de Educação e se articula com outros setores e níveis do Governo, setor privado e a sociedade civil, por meio de parcerias articuladas pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), ou seja, parcerias pública-privadas para à educação atendendo orientações dos organismos internacionais¹⁷.

De acordo com Oliveira e Silva (2017, p. 4) o Projeto Mundial tem como Metodologia a “Unidocência” e as aulas são realizadas a partir de “teleaulas.

A metodologia do projeto é estruturada na unidocência e por meio de teleaulas, ou seja, na classe existe apenas um professor, que tem formação X, mas ensina aulas das disciplinas de a,b,c,d... “ensina”, pois ele apenas é o controlador da teleaula, pausa e indaga se os alunos entenderam sobre o assunto.

Nessa proposta o professor desenvolve uma prática de ensino baseada numa perspectiva multidisciplinar, ou seja, um único professor é quem ensina todas as disciplinas do currículo, mesmo tendo uma formação em uma licenciatura específica.

A partir do lançamento do Editais de Seleção Interna Simplificado Nº 001/2014-GS/SEDUC e Nº001//2015 SAEN/SEDUC, selecionou-se professores para “ocupar o encargo de supervisor pedagógico e professor unidocente do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano” (PARÁ, 2014; 2015). Conforme os editais o “professor em regime de unidocência atua como mediador entre os alunos e a Metodologia Telessala no nível de ensino escolhido” (PARÁ, 2014; 2015).

Em 2017 houve formação (nessa questão seria melhor empregado o termo “treinamento”) docente para atuarem na metodologia do “Projeto Mundial”, chegando à capacitação de 1.186 docentes que atuavam no EF e no EM. Também em 2017 foram matriculados 27.281 estudantes no Projeto, sendo 9.005 no Ensino Fundamental – Anos Finais e 18.276 no Ensino Médio abarcando 105 municípios do total de 144 municípios que formam o Estado Paraense, de acordo com o “Relatório de Gestão de 2017” (PARÁ, 2017, p. 21).

De acordo com esse Relatório de Gestão, o Projeto Mundial apresentou os seguintes dados quantitativos de alunos “atingidos pelo Projeto” entre 2014 e 2017 observados na Tabela 5 descrita abaixo.

¹⁷ Disponível em: <http://www.pactoeducacaopara.org/>.

Tabela 5 – Número de alunos atingidos no Projeto Mundial de 2014 a 2017

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO			TOTAL GERAL
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	
2014	0	0	0	1.046	965	2.011	2.011
2015	3.282	5.109	8.391	5.713	5.265	10.978	19.369
2016	1.578	2.297	3.875	5.181	4.833	10.014	13.889
2017	2.572	4.030	6.602	5.762	5.439	11.201	17.803
Total Geral	7.432	11.436	18.868	17.702	16.502	34.204	53.072

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados do Relatório de Gestão (PARÁ, 2017, p. 21).

O Projeto Mundial atendeu 426 escolas, em 2018, um total de 64 mil estudantes atendidos em 5 anos. Os últimos dados que tivemos acesso apontam que o Projeto Mundial atende 114 municípios nas 12 regiões de integração do Estado do Pará, com 23 mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio matriculados.

Para Oliveira e Silva (2017) esse projeto

[...] é oferecido nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que para inserção dos sujeitos nos respectivos níveis escolares são de 14 anos e 17 anos. Entretanto esses níveis de ensino são distribuídos em módulos, sendo 3 módulos para o Ensino Fundamental e 4 módulos para o Ensino Médio, sendo Pinto (2016), 2 anos para a concluir o Fundamental e 18 meses para o Médio.

O Projeto Mundial embora sendo direcionado para a faixa etária de 14 a 17 anos, muitos adultos têm sido atraídos para este programa como afirmam Oliveira e Silva (2017) e Peixoto (2017), e é possível que se esteja desenhando uma política de correção de fluxo escolar que, em determinados lugares, aspectos e objetivos, esteja substituindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme (OLIVEIRA e SILVA, 2017).

Segundo a página eletrônica oficial da SEDUC/PA¹⁸, o Projeto Mundial tem como objetivo geral expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica na rede estadual do Pará e se organiza dentro de quatro componentes que fazem parte dos Programas do Pacto Pela Educação:

- ⇒ Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional;
- ⇒ Melhoria da Qualidade da Educação;
- ⇒ Gestão, Monitoramento e Avaliação e
- ⇒ Administração do Programa.

¹⁸ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/>.

2.2.1.1 Concepções Teóricas identificadas no Projeto Mundiar

Analisando as pesquisas e documentos referentes ao Projeto Mundiar foi possível destacar alguns elementos que destoam de uma política de correção de fluxo como política pública e como direito.

1. A relação público-privada que se estabelece no Projeto;
2. A metodologia caracterizada na figura do Professor Unidocente e nas Teleaulas;
3. O aspecto do programa que implementa a Correção de Fluxo apenas como aceleração da aprendizagem.

O trabalho pedagógico baseado numa abordagem crítica de Educação, não vislumbra possibilidade de atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos e emancipados, com fundamentos teórico-práticos suficientes para a vida em sociedade, através da exigência de que um professor seja responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adolescentes, fato que pode produzir deformações no trabalho docente, comprometimento da aprendizagem dos estudantes, deixando lacunas na formação, embora que hajam, na legislação, amparos para essa prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Mesquita (2018, p. 8), “a concepção de educação expressa nos documentos que orientam o Projeto ‘Mundiar’ é uma concepção reducionista, excludente e comprometida tão somente com o alcance da meta prevista pelo IDEB”. Para a autora o Projeto Mundiar é mais um projeto “educacional centralizador e verticalizado que resulta na regressão de conquistas e direitos sociais” (p. 8).

O Projeto Mundiar é resultado de um modelo de gestão implementado sob orientação dos organismos internacionais que têm dirigidos toda política de correção de fluxo no Brasil com a falsa premissa de que a educação vai começar a ter “qualidade” quando estabelecer uma relação contratual com o setor privado, pois, “o discurso do padrão empresarial que presa pela qualidade total” (MESQUITA, 2018, p. 16) pode viabilizar as ‘mudanças’ para a Educação, enquanto o Estado relega sua responsabilidade precípua e direta coloca a qualidade social, “que se expressa em inclusão, melhores condições de trabalho e ensino, formação humana emancipadora para além do adestramento, gestão participativa” (MESQUITA, 2018, p. 17) a um plano distante e esquecido.

Quanto a formação docente desenvolvida no ambiente do Projeto Oliveira e Silva (2017, p.12), destacam que

A formação apresentada pelo Mundiar é meramente de caráter instrutor com a finalidade de certificar de maneira rápida vários jovens e adultos presentes no espaço que o projeto dispõe, visto que a unidocência apesar de ter formações pelo projeto, não tem como suportar a demanda das disciplinas

sendo que sua formação é específica. Além disso, pela dificuldade do unidocente em ministrar disciplinas que não tem formação indica que a assessoria da equipe interdisciplinar não está conseguindo atender à demanda de formação dos docentes do Mundiar.

Isso porque a correção de fluxo escolar pensada e executada no Projeto Mundiar descreve uma “[...] uma política educacional pensada de cima para baixo e que não está fomentando a qualidade da educação básica como proposto nas leis específicas” (MESQUITA, 2018, p. 25).

Na Constituição Federal de 1988, é definido, em seu artigo 205 que “A educação deve ser direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse direito deve perpassar à correção de fluxo escolar, no entanto o que se verifica no Projeto Mundiar é que a qualidade da aprendizagem foi substituída pelo aligeiramento da formação, o princípio “economicista” das políticas educacionais privatista com a lógica de diminuição do “custo” da educação no país e atestando que se trata de uma ação apressada, “emergencial”, que visa apenas “corrigir” um problema e por isso pode ser utilizado qualquer “meio”, aliás, o “governo” está fazendo um favor aos estudantes em defasagem idade-ano.

A implementação do Projeto Mundiar ocorre em espaços dentro da escola, ou desocupados ou rearranjados/readaptados para se instalar uma de “sala de informática” onde os alunos podem assistir às “teleaulas”, espaços escolares precários, metodologias reducionistas e treinamento de professores para “cumprir metas” (MESQUITA, 2018, p. 58) “[...] é o caráter segregacionista que empiricamente esses projetos apresentam, pois ao fomentar a ideia de classe exclusiva, isto é, preparada para as teleaulas, com horário de intervalo que muitas vezes não são os mesmos da educação regular” (p. 136), o que inviabiliza uma interação diária entre os estudantes do Projeto e do dito ensino regular, formulando que o Projeto Mundiar “se insere numa perspectiva mercantilista e utilitarista com foco na certificação e inserção ao mercado do subemprego, pois não se compromete com a formação educacional mais abrangente e ampla que rompe com o determinismo de que uns podem aprender e outros não” (MESQUITA, 2018, p. 59).

Uma outra questão levantada na análise sobre o Projeto Mundiar é a Parceria Pública-Privada entre o Estado do Pará através da Secretaria de Educação e a Fundação Roberto Marinho, apresentando o Estado como “mediador das políticas educacionais” (MESQUITA, 2018, p. 83) e essas parcerias costuma ser negativas para aqueles que mais precisam das políticas públicas e verificando que “quem mais tem favorecido, quando das políticas educacionais via PPP, os valores financeiros investidos não condiz com os resultados

pensados daqueles que são efetivamente alcançados, ficando o ônus sempre sobre a classe trabalhadora e seus filhos que fazem uso do serviço público”(MESQUITA, 2018, p. 85). Esse modelo de terceirização de algumas das atribuições do Estado no que diz respeito à Educação, embora encontrando respaldo legal, esconde uma lógica presente em diversas legislações brasileiras a partir da década de 1990 concernente à política educacional.

E essa posição estatal de mero mediador, relega os direitos constitucionais, à uma figura de mera mercadoria, que ora é oferecida ora é desativada. A correção de fluxo escolar tem seguido essa linha de efetivação em muitos estados brasileiros, nos quais a Secretaria Estadual de Educação faz parceria com alguma instituição privada para implementar um modelo de correção que procura apenas melhorar os índices de distorção idade-ano.

2.2.2 Região Nordeste

Na Região Nordeste do Brasil o Estado que possui a maior taxa de distorção idade-ano na Rede Estadual de Ensino é a Bahia, de acordo com a Tabela 4 a TDI deste Estado para o Ensino Fundamental era de 48,3% e para o Ensino Médio no mesmo ano era de 45,5%, em 2020 essas taxas diminuíram para 44,7% e 45,8%, respectivamente. Portanto a escolha por analisar os programas de correção de fluxo escolar no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe se dá pelo fato de que essas taxas de distorção idade-ano tão elevadas representam o quadro em que a educação pública tem sido negligenciada e o direito à uma educação de qualidade não tem sido efetivada relegando crianças e adolescentes à uma vida escolar de interrupções e fracassos.

Enviamos um ofício à Secretaria de Educação da Bahia solicitando dados sobre o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), mas não obtivemos respostas, então resolvemos analisar o Projeto a partir de trabalhos de pesquisas realizados no âmbito das Universidades Públicas do Estado da Bahia (a Universidade Federal [UFBA] e a Universidade Estadual [UEBA]) no período de 2000-2020 (período no qual foi criado o PRFE).

A pesquisa no Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia, na parte que lista as comunidades pertencentes ao Repositório pesquisamos na área da Faculdade de Educação retornou 2.093 resultados ao aplicarmos o filtro Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) retornando 1.194 resultados, selecionamos 3 trabalhos que dialogavam diretamente com nossa pesquisa:

1. As muitas faces do Fracasso Escolar: do Real ao Ideal (CERQUEIRA, 2005);

2. O impacto do Programa “Educar para Vencer” no desempenho de dirigentes da Escola Pública Baiana: Estudo de caso sobre avanços e possibilidades (FERREIRA, 2003);
3. Estratégias para permanência - percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador.

No sítio eletrônico da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na aba da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade no Banco de Dados intitulado Centro de Documentação e Informações (CDI) Luiz Henrique Tavares e o Saber Aberto da UNEB encontramos 2 trabalhos que nos ajudaram na pesquisa.

1. O Banco Mundial na Bahia: O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (LEITÃO, 2009);
2. O Direito à Educação e a Garantia do Acesso, à Permanência e à Aprendizagem no Ensino Fundamental (MARINHO, 2021).

2.2.2.1 Programas e Projeto de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino da Bahia

O Estado da Bahia, seguindo a série de mudanças ocorridas na esfera da administração pública federal na década de 1990, também põe em prática um modelo de gestão que atendesse esse “movimento de reordenamento do capitalismo mundial” (OLVEIRA, 2005, p. 98) abarcando e implementando reformas especialmente na Educação especificamente no sistema estadual de ensino, tomando como referência o processo descentralizador que consiste na “substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em funções de coordenação e regulação legal” (OLVEIRA, 2005, p. 100).

E como já está caracterizado para outros programas analisados, esse quadro de descentralização, que também pode ser caracterizado com a municipalização das responsabilidades quanto ao Ensino Fundamental, abre às portas, gradativamente, para o setor privado, que ver no setor público um nicho de negócio com amplo espectro de financiamento e sem muita preocupação com “resultados” como ocorre na esfera privada.

Esses novos autores, que vão firmar parceria com o Estado, ganham destaque, especialmente, nas demandas quanto à questão da Qualidade da Educação e o compromisso assumido pelo Estado brasileiro na Conferência Mundial de Educação em Jotiem em 1990, pois oferecia ao governo um plano de fácil execução e de “resultados” em curto prazo.

Foi assim que se estabeleceu a correção de fluxo na Rede Estadual da Bahia, e o programa que representa essas ações programáticas para tratar os índices elevados de distorção na Educação brasileira é o Programa de Regularização do Fluxo Escolar. Assim, naquele contexto, o discurso oficial, endossado pelas organizações que já se articulavam no estabelecimento dos convênios público-privados, dizia que a educação era o maior “instrumento de promoção social” com capacidade para promover a cidadania e estabelecer justiça social na sociedade, e isso perpassava pela elevação do desempenho na figura dos índices da educação pública (OLIVEIRA, 2005).

O Programa de Regularização do Fluxo Escolar consiste de um, dos seis projetos, desenvolvidos que atendessem a lógica de uma “educação inclusiva e de qualidade” referenciada numa perspectiva “moderna” de relações entre rede estadual e municipal de ensino, tomando como parâmetro a descentralização da educação: o Programa Educar para Vencer que reuniu ações que se complementavam na articulação dos seis projetos que objetivavam atingir três ações:

1. Fortalecer o município;
2. Fortalecer a escola;
3. Criar recursos para reforma via Regularização do Fluxo Escolar.

Conforme Ferreira (2003, p. 19) esses eram os projetos que formavam o Programa Educar para Vencer:

1. Regularização do Fluxo Escolar da 1ª a 4ª série;
2. Regularização do Fluxo Escolar da 5ª a 8ª série;
3. Fortalecimento da Gestão Escolar;
4. Fortalecimento da Gestão Municipal;
5. Certificação dos Profissionais de Educação;
6. Avaliação Externa do Ensino.

Nosso interesse nesse estudo é o Programa de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), pois de acordo com Batista (2006, p. 60) o PRFE

[...] destina-se a alunos “defasados em idade e série” que cursam entre a 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental II. Ele tem como objetivos capacitar os alunos para concluir o 3º e o 4º ciclo do Ensino Fundamental em 1 a 2 anos, reduzindo a defasagem idade/série, e também diminuir a evasão e a reprovação nas escolas públicas. Divide-se em dois segmentos com um ano de duração cada: o segmento A, voltado para alunos de 5ª série e o segmento B, voltado para os alunos da 6ª e 7ª séries.

Conforme Leitão (2009, p. 85), a instalação do PRFE na Bahia, foi feito um levantamento estatístico dos índices educacionais no nível nacional e estadual, esse levantamento demonstrou que

No ano de 2000, foram 54 milhões de alunos matriculados. Destes, 35 milhões no ensino fundamental, 20 milhões da 1ª à 4ª Séries e 15,5 milhões da 5ª à 8ª. Dos 6 milhões matriculados na 1ª Série, 4,6 alcançam a 4ª, ou seja, 1,4 milhões de alunos ficam retidos na primeira etapa do ensino fundamental. Deste período, aproximadamente 3,2 milhões alcançaram a 8ª série; 2,8 milhões de alunos (53%) não chegam ao final do ensino fundamental. Este foi o cenário nacional existente por ocasião da implantação do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar.

Os dados para o Estado da Bahia indicaram que no ano 2000 na Bahia, de acordo com Leitão (2009, p. 85)

[...] existiam 3,7 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, sendo aproximadamente 2,4 milhões entre a 1ª e a 4ª série e 1,4 milhões entre a 5ª e a 8ª série. Destes, 750 mil na 1ª série, 407 mil na 4ª série e 203 mil na 8ª série. 547 mil alunos, ou seja, 72% foram retidos ou não alcançaram o final do ensino fundamental.

É neste quadro que se instala o Programa de Regularização de Fluxo na Rede Estadual da Bahia vigente no período de 2000-2006 com o objetivo de corrigir o fluxo e garantir a permanência dos estudantes em distorção idade-ano, que “[...] registrou 417 mil alunos matriculados em classes de aceleração do ensino fundamental” (LEITÃO, 2009, p. 84), dados esses que colocaram a Bahia como o Estado com maior registro de matrículas em programas de correção de fluxo escolar. A tabela 6 apresenta o número de matrículas em classes de aceleração relacionando os números de todo Brasil aos do Nordeste e os da Bahia.

Tabela 6 – Número de Matrículas em Classes de Aceleração no Ensino Fundamental, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação

ANO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
2000	Brasil	1.203.506	716.923	477.915
	Nordeste	717.125	412.790	301.810
	Bahia	417.173	274.616	141.784
2003	Brasil	682.175	269.530	404.769
	Nordeste	449.520	157.987	290.547
	Bahia	338.604	110.894	227.470.
2006*	Brasil	490.880	167.430	217.419
	Nordeste	290.257	86.436	132.828
	Bahia	173.650	46.754	75.131

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) readaptado de Leitão (2009) a partir dos dados do MEC/INEP/SEEC
* Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental

A partir da tabela 6 é possível verificar que a Bahia apresentou altos índices de matrículas nas classes de aceleração correspondendo em mais da metade das matrículas de todo o Nordeste.

2.2.2.2 Concepções Teóricas identificadas no Projeto de Regularização de Fluxo Escolar

O Programa de Regularização do Fluxo Escolar segue uma orientação que se encaminhou todo processo de correção de fluxo no Brasil no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Esse programa foi criado por João Batista Araújo e Oliveira, a quem se atribui a orientação e o direcionamento para toda a política de correção de fluxo escolar no Brasil. Obedecendo à uma lógica que segue a tendência do setor privado, esses programas de correção de fluxo segue um modelo de uma educação baseada numa formação técnico-profissional, aligeirando a formação escolar, reduzindo a vida escolar à um mero encaminhamento da preocupação pela certificação (LEITÃO, 2009).

Não podemos deixar de lado, a importância do Educador João Batista Araújo e Oliveira para a o início das discussões sobre correção de fluxo no país e suas obras nas quais apresentaram os condicionantes da distorção idade-ano no Brasil (OLIVEIRA, 2000; 2001) já citados neste trabalho, embora que tenha utilizado mecanismos que não cabem na educação pública e gratuita pois é pensado numa lógica da qualidade total e da competitividade.

E o Programa de Regularização do Fluxo Escolar segue esta linha de pensamento ao colocar o professor como o primeiro alvo de estratégias que vão combater os condicionantes da distorção idade-ano, pois Oliveira (2000, p. 38) alude que

[...] o desafio desta estratégia é institucionalizar iniciativas que, normalmente, dependem da boa vontade, espírito de sacrifício ou criatividade de um professor ou orientador educacional bem preparado. Ou seja, transformar os raros casos de desempenho exemplar [...] em padrão de rotina profissional, dentro de um universo de professores que não estão convencidos de que a repetência é problema deles e que nem sempre estão aptos a lidar com esse tipo de questão.

E aqui o programa surge com o entendimento de que o professor é parte dos problemas que ‘causam’ a defasagem, pois é “aquele que mantém e reproduz a repetência escolar” (LEITÃO, 2009, p. 103) e como para o idealizador do programa, a reprovação e o abandono escolar são os principais condicionantes da ‘repetência escolar’ que de acordo com Oliveira (2000, p. 32)

A repetência causa prejuízos vultosos à economia. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, produz menos e, dessa forma, afeta a produtividade das empresas e do país. Alunos que levam doze a dezesseis anos para concluir a oitava série dificilmente prosseguirão seus estudos, se é que vão concluir o ensino fundamental. Estarão condenados ao mercado informal, sem ter nem mesmo chance de um mínimo de experiênciano setor formal. A exclusão da escola leva à exclusão do mundo dotrabalho.

E nesta direção o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar propunha que “o professor será ponto chave da missão de mudança da percepção do aluno, o que se verifica no PRFE” (LEITÃO, 2009, p. 104). E do professor depende todo o sucesso do programa.

Outra concepção teórica encontrada no PRFE advinda da orientação do seu idealizador é sobre o estudante, pois com o projeto “buscou-se a transformação da cultura da repetência que atribui o fracasso escolar aos alunos, em uma “pedagogia do sucesso” que transfere a responsabilidade [...] ao próprio aluno” (LEITÃO, 2009, p. 108).

2.2.3 Região Sudeste

Na Região Sudeste, o Estado com a maior taxa de Distorção Idade-Ano na rede estadual de ensino é o Rio de Janeiro, que possuía no ano de 2015 uma taxa de 43,1% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em distorção e no Ensino Médio esse valor era de 36,4% para o mesmo ano. Em 2020 as taxas de distorção subiram para 45,0% no Ensino Fundamental e 41,7% no Ensino Médio.

A Secretaria do PPGE encaminhou ofício à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) através da manifestação apresentada no sistema Fala.BR com o número de Protocolo: 01347.2021.006645-21, e 05 (cinco) dias após o envio houve uma resposta com os critérios formulados pela SEEDUC para a execução de pesquisas no âmbito desta secretaria. Dentre os critérios, dois não poderiam ser aplicados à esta pesquisa que ora se apresenta, os quais são: Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição e Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser utilizado, documentos estes resultados de pesquisas com seres humanos, às quais devem proceder os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁹, órgão este responsável por acompanhar e avaliar as pesquisas que envolvem seres humanos.

¹⁹ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “*munus público*”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96, II.4). Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.

Tais critérios não se aplicam a essa pesquisa porque os procedimentos de levantamentos de dados consistiram na pesquisa documental e bibliográfica somente. De acordo com a Resolução do CEP/CONEP CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), no parágrafo único do Art. 1º afirma que “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP”, inciso II “pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011”; inciso III “pesquisa que utilize informações de domínio público”; inciso V “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e inciso VI “pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica”. Partindo desses pressupostos legais advindos da resolução supracitada, é que nos respaldamos para entendermos que os incisos se aplicam a esta pesquisa que ora desenvolvemos.

Após reunião com a orientadora optamos por estabelecer nossos estudos sobre a política de correção de fluxo na Rede Estadual do Rio de Janeiro, a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) bem como os documentos disponibilizados no site da SEEDUC/RJ e no do Conselho Estadual de Educação desse estado.

A pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (TEDE/UFRJ) ocorreu utilizando o seguinte termo “correção de fluxo escolar”, o que retornou 4.731 resultados de pesquisas, sendo 3.776 dissertações e 917 teses, quando se aplicou o filtro “Áreas do CNPq: Educação” para uma pesquisa avançada, retornaram-se 692 resultados, sendo 682 dissertações e 10 teses. Selecionamos 4 trabalhos para dialogar com essa pesquisa:

1. A democratização da escola e o projeto político pedagógico: movimentos instituintes, (MOREIRA, 2014);
2. SAERJ: implicações na avaliação do processo ensino-aprendizagem em duas escolas estaduais de Belford Roxo – RJ, (ALVERNAZ, 2016);
3. O Programa Mais Educação e seus entrelaces com a Educação Integral: desafios e perspectivas para as escolas do município de Nova Iguaçu, (MENDES, 2013);
4. Reforma do Estado, gerencialismo e parcerias público-privadas na Educação Básica: uma análise a partir de instituições escolares filantrópicas de Volta Redonda/RJ, (SOUZA, 2017).

A pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (BDTD/UERJ) foi dirigida pelo termo “correção de fluxo escolar”, retornando 11.617 trabalhos de pesquisas, sendo 8.256 dissertações e 3.336 teses. Ao

aplicarmos o filtro “Ciências Humanas: Educação”, obtivemos 1.037 resultados, distribuídos em 783 dissertações e 254 teses. Destacamos 3 trabalhos que dialogavam com nossa pesquisa:

1. As tecnologias e o trabalho docente: o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro, (MENDES, 2018);
2. O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização, (ROSA, 2016);
3. Disputas de sentidos sobre Autonomia e sua expressão político-pedagógica no Projeto Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro, (MARTINS, 2016).

2.2.3.1 Programas e Projeto de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro uma das primeiras estratégias que visava combater os mecanismo que condicionava os altos índices de distorção idade-ano, que eram, àquela época, explicados pelas altas taxas de reprovação, eram baseadas no “ciclo básico”, pois com a adesão dessa forma de organização e implementada como sistema de ciclo enquanto política educacional, muitos estados da federação trabalhavam numa perspectiva de abolição da seriação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Rio de Janeiro essa estratégia foi chamada de “Bloco Único” que conforma Barreto e Mitrulis (1999, p. 39) afirmam que o “Bloco Único gestado no Rio de Janeiro, pretendia

sintetizar e consolidar um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro, voltadas para a redemocratização do ensino e reformulação da proposta curricular no último decênio, o bloco único trabalha com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tenta vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompe com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei n. 5.692 como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de 6 anos frequentando classes de alfabetização.

Buscou-se nessa organização, avaliar o estudante a partir das teorias de desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, que consistia em “a criança deve ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que ela manifesta na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial” (BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 40). E que não havia retenção nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que indicava que “o fim das séries como unidades fechadas abala a pedagogia da reprovação” (p. 40). No entanto Barreto e Souza (2004) afirmam que o Bloco

Único “também não conseguiu desenvolver-se em torno de um projeto educacional com densidade capaz de informar uma mudança mais profunda na lógica da seletividade social incrustada na escola” (p. 9).

O Bloco Único não tinha como objetivo principal a correção de fluxo escolar como pensada a partir dos Programas de Aceleração do final da década de 1990. No Rio de Janeiro, em nível estadual, o primeiro programa com esse viés de organização só veio ser implementado em 2009 sendo denominado “Programa Autonomia”, e será esse programa que vamos analisar como política de correção de fluxo para Rede Estadual do Rio de Janeiro.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) durante toda década de 1990 e início dos anos 2000, implementou projetos e programas que visavam diminuir os índices de repetência, evasão e defasagem idade-ano conforme Granja e Mattos (2009):

1. o Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO (1992);
2. Alunos com oito anos ou mais na 1ª série (1998);
3. O Programa de Aceleração I (2000);
4. 1º. Ciclo de Formação na Rede Pública de Ensino Municipal agrupando as três séries iniciais – Classe de Alfabetização, a 1ª. e a 2ª. série do Ensino Fundamental (2000);
5. Turmas de Progressão I e II (2002);
6. Projeto Especial Adolescente 2007.

Todos esses programas e projetos visavam a melhoria dos indicadores educacionais na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Como nossa análise abarca apenas a Rede Estadual, o Programa Autonomia será caracterizado como a política de correção de fluxo escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, e como já identificados em outros programas estaduais, também foi fruto de uma parceria público-privada com a Fundação Roberto Marinho.

Conforme Rosa (2016, p. 59)

No ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) instituiu o Programa Autonomia (PA) como Programa prioritário para a correção da distorção idade-série no âmbito das escolas estaduais. O Programa utiliza a metodologia Telessala, organizada e gerida pela Fundação Roberto Marinho (FRM), braço das organizações Globo para a educação e a cultura.

O Programa Autonomia, inicialmente era apenas um projeto, foi criado e institucionalizado pela Resolução SEEDUC 4.295, de 04 de Junho de 2009 que estabeleceu o funcionamento do então Projeto Autonomia, segundo o que consta na resolução, o Projeto seria implementado por meio da Metodologia de Telessalas, utilizando o material didático do

Novo Telecurso, e capacitação dos professores para o projeto seria de responsabilidades da Fundação Roberto Marinho. Consoante à Resolução, Rosa (2016, p. 60) alude que

O horário de funcionamento da Telessala é o mesmo da unidade escolar, mas com turnos diários de 4 (quatro) horas corridas, diferindo do funcionamento habitual da unidade escolar, que se configura em tempos de 50 (cinquenta) minutos. Quanto ao público alvo, participam do Projeto Autonomia os alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que tiverem completado, no mínimo, 15 (quinze) anos de idade, e os alunos da 1ª série do Ensino Médio, que tiverem completado, no mínimo, 17 (dezesete) anos de idade. Cabe destacar aqui que inicialmente não havia limite de idade para os alunos elegíveis para o Projeto, a saber, estudantes que já repetiram de série algumas vezes, que ficaram afastados ou entraram tardiamente na escola e, por isso, não conseguem dar continuidade ao percurso da escolaridade obrigatória.

Quanto o papel docente na estrutura do Programa Autonomia, a resolução que sofreu uma alteração pela Resolução SEEDUC Nº 4353 de 24 de setembro de 2009 que alterou a redação dos arts. 25, 26 e 27, explicita que os professores podem exercer as seguintes funções no programa (ROSA, 2016):

1. **Professor Regente** – este professor atua em regime de unidocência multidisciplinar, com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em regência efetiva e 4 (quatro) horas para planejamento pedagógico. O Professor Regente inscrito no Autonomia passa por uma formação constituída de 4 (quatro) etapas de 40 (quarenta) horas, sempre antes de cada módulo, totalizando 160 (cento e sessenta) horas para o Ensino Médio e 120 (cento e vinte) horas para o Ensino Fundamental, em pólos determinados pela Secretaria de Estado de Educação. Não é permitida atuação de Professores Regentes no PA sem prévia formação.
2. **Professor Articulador Regional** – este professor tem como principais atribuições assessorar a coordenação geral no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas, além de coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar todas as ações pedagógicas com a equipe de supervisores locais, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela coordenação geral do Projeto, dentre outras.
3. **Professores Supervisores Regionais** – estes atuam com vistas a acompanhar e orientar os professores no desempenho de suas atribuições, e também garantir a fidedignidade de todas as informações inerentes ao desenvolvimento das ações sob sua coordenação e o envio delas à coordenação regional, em tempo hábil, dentre outras atribuições.

Como o Projeto Autonomia (PA²⁰) tem como proposta reduzir o tempo de escolarização pra alunos em desfasagem idade-ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio (1º ao 3º ano) o cerne do trabalho pedagógico é a “aceleração da aprendizagem”, de acordo com Magalhães (2014) a Matriz Curricular do PA “estrutura-se por meio de quatro módulos, sendo cada um deles com a duração de seis meses e composto por um bloco de disciplinas” (p. 30).

A partir de 2012, foi estendido para 2 anos o tempo de execução do programa para a etapa do Ensino Fundamental, o que já era verificado no Ensino Médio. Para atender às exigências requeridas pelo Conselho Estadual de Educação “referente à carga horária anual e os conteúdos mínimos dos componentes curriculares para fins de certificação” (p. 31), o programa vem sofrendo alterações ao longo dos anos de sua implementação, ocorrendo mudanças exemplificadas pelas “normas para autorização e certificação relacionadas aos alunos concluintes pelo programa, que foram alteradas por meio da Resolução SEEDUC nº 4.733/2011” (p. 31). Não estão claras as fontes

2.2.3.2 Concepções Teóricas identificadas no Programa Autonomia

É importante destacar que o Programa Autonomia no âmbito da SEEDUC/RJ é resultado implementação do SAEB²¹ como política nacional coordenada pelo Governo Federal em 2007 e a criação do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2005, o que evidenciou alguns problemas que já eram atestados a muito tempo, no entanto agora comprometeria a “imagem” do Estado do Rio de Janeiro em relação à educação para todo o país, pois conforme Ramos (2016, p. 53) “ocupava a 26º posição no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)”, sendo necessário implementar estratégias que combatesse os condicionantes da obstrução do fluxo escolar, restabelecer a frequência dos estudantes e a participação do corpo docente. Uma das formas de se implementar com rapidez e “eficiência” era estabelecendo às parcerias público-privadas, que já estavam em andamento em boa parte do Brasil. Iniciando assim à implementação do PA.

Para Magalhães (2014) o Brasil estabelece essas parcerias a partir do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, em especial, por meio da Medida Provisória nº 1.591/97, que dispõe [...] sobre a criação do Programa Nacional de Publicização e a qualificação de entidades como organizações sociais” (p. 66). É a institucionalização da

²⁰ Seguimos se referindo ao Programa Autonomia apenas com a abreviação PA.

²¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

desresponsabilização do Estado com os direitos sociais, em nome do tão propalado custos-benefícios das operações estatais. Magalhães (2014, p. 68) conclui afirmando que

A redução dos gastos públicos (leia-se gastos na área social) significa, na prática, a retirada do Estado em áreas consideradas não prioritárias, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, conseqüentemente, a transferência de responsabilidades para organizações da sociedade civil. Significa também a garantia da governabilidade, à medida que o repasse de verbas públicas as instituições privadas servem para a colaboração das mesmas aos projetos e políticas implementadas pelo governo.

O PA autonomia é criação da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, isso qualificaria, como entendemos que seja o ideal acontecer, um programa do Estado para o Instituições do Estado, no entanto quando se estabelece como se daria os aspectos metodológicos do PA foi que o programa ganhou roupagem de acordo com o “modelo” de correção de fluxo escolar implementada em diversas redes estaduais, mediada por organizações não-governamentais e com isso, o PA não apenas recebe, a Metodologia Telessala, mas também consubstancia, os “modelos teóricos” que embasam essa metodologia.

Os valores repassados pelas SEEDUC/RJ à Fundação Roberto Marinho é outra questão a ser aventada aqui pois, de acordo com Ramos (2016, p. 41)

[...] através do convênio nº 04/2008, no valor de R\$ 12.652.886,00 (doze milhões, seiscentos e cinquenta e dois mil e oitocentos e oitenta e seis reais); e a aquisição de material didático realizada no dia 15/01/2009, através do processo de compra nº E-03/000560/2009 (SEEDUC, 2015) no valor de R\$ 19.338.709,40 (dezenove milhões, trezentos e trinta e oito mil e setecentos e nove reais e quarenta centavos). A implantação do projeto e a aquisição de material didático foi realizada com a Editora Globo, estas fazem parte da parceria público-privada, que tem o objetivo de corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, denominado Projeto Autonomia, que tem como idealizadora/executora do projeto a Fundação Roberto Marinho, pertencente à mesma empresa.

Esses foram apenas os valores repassados para implementação pois conforme Ramos (2016, p. 41)

[...] para a extensão do Projeto Autonomia, o contrato em 22/12/2012 no valor de R\$ 9.966.374,00 (nove milhões, novecentos e sessenta e seis mil, trezentos e setenta e quatro reais), além do processo de compra realizado no dia 27/05/2011, para uma nova aquisição de material didático, elaborado através do processo nº E03/006259/2011, no valor de R\$ 7.625.000,00 (sete milhões, seiscentos e vinte e cinco mil reais), para ‘futuras’ aquisições de livros e Dvd’s do Novo Telecurso. Nesta compra, a proposta é dar continuidade ao Projeto Autonomia e ao Programa de Aceleração de Estudos, de acordo com contrato assinado em dezembro de 2012. Somando apenas estes valores o Estado pagou a Fundação Roberto Marinho, pertencente a empresa Rede Globo o valor de R\$ 49.582.969,40 (quarenta e nove milhões,

quinhentos e oitenta e dois mil, novecentos e sessenta e nove reais e quarenta centavos). Observa-se que as compras de materiais ‘para novas aquisições’ são anteriores ao processo de extensão, ora antes mesmo de se propor a extensão do projeto foi elaborada nova compra. Essa prática revela que o Estado está atendendo aos interesses dos empresários em manter os nichos de mercado e a garantia dos seus lucros

Esse movimento de precarizar o público e financiar o privado aparece no Programa Autonomia da SEEDUC do Rio de Janeiro. A parceria entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto perdurou até 2015, daí em diante o PA foi renomeado e passou a ser denominado de programa de correção de fluxo escolar.

Para compreendermos o PA na perspectiva pedagógica e metodológica é preciso que façamos distinção entre a Metodologia Telessala e o Telecurso 2000, Rosa (2016, p. 64) explica que “O Telecurso é apenas o material didático (vídeos e livros) utilizados para veiculação do conteúdo acadêmico, enquanto a Metodologia em questão, além da exibição do TC2000 e do uso dos seus materiais, prevê uma rotina diária de funcionamento das aulas a ser seguida rigorosamente pelo professor”.

Essa proposta metodológica é embasada na intensificação do uso das “tecnologias da informação” que se alia à uma visão de educação que concebe a uma certa reconfiguração do trabalho docente e sua substituição por tecnologias digitais, o que de acordo Mendes (2018) está implícito no PNE (2014-2024) “através de suas estratégias, posicionam as tecnologias no lugar dos sujeitos, conferindo a elas o “poder” de resolver as questões propostas” (P. 55). O que implica dizer que, para Mendes (2018, p. 58)

Na esfera educacional atual, podemos perceber que é o que acontece com o Programa de Correção de Fluxo, em que as teleaulas do Telecurso® compreendem uma mercadoria que foi produzida pela FRM, obliterando a função do professor de planejar, preparar e, primordialmente anulando o conhecimento desse professor.

É importante aqui destacar que mesmo findando a parceria entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho e a consequente mudança de nome do PA para correção de fluxo escolar em 2016, não houve mudança significativa na condução do Programa de correção de fluxo escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro, conforme (ROSA, 2016) que afirma que o “novo programa que se destina ao Ensino Fundamental, bastante parecido com o Autonomia” (p. 70).

2.2.4 Região Centro-Oeste

As taxas de distorção idade-ano para o a região Centro-Oeste, de acordo com dados do INEP (2020) mostra que o Ensino Fundamental das redes estaduais tem uma TDI de

17,3% e o Ensino Médio de 25,6%. O estado dessa região que possui a maior TDI é o Mato Grosso do Sul. Os resultados das taxas de Distorção Idade-Ano para o Estado de Mato Grosso do Sul na Rede Estadual no ano de 2015 são de 32,0% para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 35,9% para os matriculados no Ensino Médio, quando em 2020 essas taxas são de 28,4% e 30,9%, respectivamente, conforme a Tabela 4.

Dentre as estratégias e mecanismos utilizados pela Secretaria Estadual de Educação para desobstruir o fluxo escolar em decorrência dos altos índices de distorção, está a promoção automática, o regime de ciclos, as classes de aceleração e os programas de correção de fluxo escolar, sendo estes o objeto deste trabalho, mesmo que entendemos que todas as demais estratégias foram pensadas para correção de fluxo escolar, embora que durante sua execução se certificou suas incongruências, limitações e equívocos por parte dos seus idealizadores e de concepções que as embasavam.

Atualmente o Estado do Mato Grosso Sul tem se estruturado, na questão da correção de fluxo escolar, na organização de seus próprios mecanismos e estratégias de correção de fluxo escolar, pois desde a década de 2000 quando se iniciam a implantação dos programas em todo o Brasil, o Estado do Mato Grosso do Sul ofertava os programas de correção em parceria com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna, implementando o Programa Se Liga (PSL) e do Programa Acelera Brasil (PAB) através de parceria público-privado.

Aqui cabe ressaltar que essa forma que se estabeleceu a política de correção de fluxo escolar desde suas primeiras ações no final da década de 1990 tem sido estudada e a partir desses estudos têm emergido diversas questões, dentre elas podemos destacar uma: por que o setor privado tem atendido o direito dos estudantes das escolas públicas à correção de fluxo escolar? Peroni e Caetano (2015) afirmam que “privado define o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos” (338). Essa parceria muita das vezes tem incorporado, à educação pública, uma “cultura do privado”, através de programas direcionados por metodologias replicáveis em qualquer realidade, com excessiva superestimação dos dados quantitativos, controle e monitoramento desses dados que expressão resultados positivos do programa e principalmente “formando” os professores da rede pública numa visão utilitarista da educação, assumindo uma postura de ensino, meramente, conteudista, pois tanto o material como a metodologia já vem pronta, não deixando espaço pra discussão entre os professores e estudantes sobre aspectos de uma aprendizagem significativa. Oliveira e Haddad (2001, p. 80) corrobora ao afirmar que

É dentro de um panorama geral que as ONGs tradicionais vêm sendo chamadas a colaborar: tanto na ação direta de oferta dos serviços educacionais, em que o Estado se retira ou não entra, como em decorrência da redução do corpo técnico das diversas secretarias, na produção de materiais didáticos, capacitação de professores e atuação no plano das orientações pedagógicas.

Isso evidencia como o setor privado assume a lacuna deixada pelo Estado assumindo uma responsabilidade que é constitucionalmente atribuída ao setor público, ocorrendo um esvaziamento do compromisso com os direitos sociais, principalmente com a educação.

De acordo com Souza e Garcia (2017) numa pesquisa que analisou os resultados escolares de estudantes egressos de programas de correção de fluxo (Se Liga e Acelera Brasil) adotados numa escola localizada em um município no interior do estado de Mato Grosso do Sul, afirmam que “os dados de aproveitamento escolar dos egressos [...] dos programas de correção de fluxo escolar do IAS (Programa Se Liga e/ou Acelera Brasil) verificou-se que muitos estudantes vivenciam novamente situações de fracasso escolar” (p. 16). Faltando a esses programas um acompanhamento da “trajetória escolar” dos seus egressos.

Enviamos o ofício nº 154 à Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul solicitando dados sobre o programa de correção do fluxo escolar implementado por esta secretaria, e obtivemos resposta conforme solicitado, fizemos contato, inicialmente, via e-mail, com a Coordenadoria de Correção de Fluxo da SED do Mato Grosso do Sul, essa foi a mensagem: “as autorizações de pesquisa, aqui na SED, ocorrem por meio da Coordenadoria de Formação Continuada. Os trâmites são: enviar ofício com as devidas solicitações e anexar o projeto de pesquisa para o Gabinete da Secretária que, em seguida, despachará para esta Coordenadoria que fará interlocução com a nossa”. Fizemos como solicitado, e tivemos retorno com toda documentação solicitada.

Resolvemos também analisar o programa de correção de fluxo da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul a partir de trabalhos de pesquisas realizados no âmbito das Universidades Públicas do Estado do Mato Grosso Sul (a Universidade Federal [UFMS] e a Universidade Estadual [UEMS]) no período de 2000-2020.

A Biblioteca da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) disponibiliza o Repertório Institucional, que contém a produção acadêmica dos pesquisadores desta universidade. Ao pesquisarmos nessa plataforma o termo “Correção de Fluxo Escolar”, foi retornado 137 resultados, sendo, 10 livros autorais, 118 dissertações e 9 teses. Ao aplicarmos o filtro “Política Educacional”, foram selecionadas 9 pesquisas, dentre as quais 2 (duas) dialogavam com esta:

1. Arqueologia das práticas discursivas sobre o fracasso escolar no ensino fundamental do estado de Mato Grosso do Sul – (SOUZA, 2011);
2. A implantação do Sistema de Ciclos no Ensino fundamental como elemento da política educacional de Mato Grosso do Sul (1998-2002) – (PEREIRA, 2004).

No Banco de Teses e Dissertações na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a pesquisa se deu no sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação²² o qual está organizado pelo nome dos estudantes. Como não foi possível selecionar por assunto, tivemos que abrir cada dissertação para identificarmos alguma que conversasse com a nossa pesquisa. Identificamos 03 (três) dissertações:

1. Políticas de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (1998-2019) – (DUAILIBI, 2020);
2. Quem é o Protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma Parceria Público-Privada e MS (2017-2019) – (PRADO, 2021);
3. O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): Análise do Instrumento Didático do Ensino de História (2016-2017) – (NASCIMENTO, 2019).

2.2.4.1 Programas e Projeto de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul

As medidas administrativas e pedagógicas adotadas para a correção de fluxo escolar na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, seguiu à orientação do Ministério da Educação, com a implantação do Programa Se Liga e Programa Acelera Brasil, ambos do Instituto Ayrton Senna, especificamente na capital Campo Grande, conforme relata Duailibi (2020, p. 63)

[...]em 1998, a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS aderiu ao Programa Acelera Brasil (PAB), o qual contava com a iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás.

Devido o curto espaço de discussão, a quantidade de dados disponibilizados, o grupo social em que abrange e por ser o mais atual, vamos analisar somente um, dos dois programas criados e implementados pela rede estadual de ensino sul-mato-grossense, que é o “Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS”. O outro projeto denominado “Seguindo em frente” apenas faremos uma breve descrição a seguir.

²² Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes.

O Projeto Seguindo em Frente foi criado em 2014, com o objetivo de “oferecer aos jovens de 15 a 17 anos a conclusão do ensino fundamental, lhes oportunizando o prosseguimento de sua trajetória escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 7). Uma característica marcante do Seguindo em Frente é que se trata de um projeto elaborado a partir “das concepções do Programa Projovem Urbano – PJU, do Governo Federal, e Trajetórias Criativas, da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, tendo como referência o material didático do PJU” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 8).

De acordo com Nascimento (2019, p. 13)

Nos anos de 2013 e 2014, a rede estadual ofertou em algumas unidades escolares a Aceleração da Aprendizagem, atendendo os jovens que não concluíram o ensino fundamental na idade certa e que, ainda, não tinham a idade adequada para ingressar na EJA. Em geral, esse projeto era ofertado no período diurno. Em 2014/2015, o governo substituiu a Aceleração da Aprendizagem pelo projeto Seguindo em Frente, com o mesmo molde, mas com ensino noturno nas unidades escolares da rede estadual.

O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS teve início em 2015, como estratégia pedagógica para combater a distorção idade-ano na rede estadual de educação do Mato Grosso do Sul, com a finalidade de “implementar metodologias diferenciadas e orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existente no modo de vida, objetivando a formação participativa, crítica e decisiva na vida social” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 12). O projeto “atende os jovens oriundos do ensino regular com distorção de idade/ano e os jovens estudantes trabalhadores” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 12).

O Projeto AJA/MS foi elaborado a partir do Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense, projeto esse que atendia os jovens de 15 a 17 anos na capital do Mato Grosso do Sul.

Podemos destacar alguns pontos a respeito de ambos os projetos, tomando como direcionamento a Proposta pedagógica desses projetos, ressaltando os itens que tratam dos objetivos dos projetos, metodologia, o público-alvo e o trabalho docente.

O projeto AJA/MS tem como objetivo geral “Oportunizar aos jovens estudantes de 13 a 17 anos, com distorção de idade/ano, possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 13) e dentre os 13 objetivos específicos destacamos o primeiro que afirma que o projeto visa (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 14)

promover e garantir o direito aos adolescentes e jovens de 13 a 17 anos, que por algum motivo, estão em distorção idade/ano ou não concluíram o ensino fundamental, atendendo as comunidades indígenas, quilombolas,

afrodescendentes, do campo, ribeirinhas, de periferias urbanas e os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Proposta Pedagógica do projeto também orienta sobre os requisitos de acesso ao projeto, e explicando que o mesmo está dividido em (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 15):

- ⇒ Blocos inicial I, inicial II e intermediário - o estudante que completar 14 (quatorze) anos, no ano da matrícula, no curso;
- ⇒ Bloco Final – o estudante que completar 15 anos, no ano da matrícula, no curso.

A proposta também afirma que, para ingresso nos blocos, será realizada uma avaliação à cargo da escola, para posicionar o estudante no seu respectivo bloco.

De acordo com a proposta, o perfil do estudante que ingressa no curso AJA/MS é delineado por diferença na sua constituição “adolescentes e jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 18). E colocamos aqui em destaque o atendimento ao jovem trabalhador.

Para o “perfil” do professor que atua no projeto, a proposta elenca 16 características que aquele precisa ter, dentre as quais destacamos:

- ⇒ Elaborar planejamentos, projetos, atividades e avaliações/desafios;
- ⇒ possuir comprometimento com o êxito do estudante e do projeto;
- ⇒ colaborar com as atividades propostas na escola, auxiliando os estudantes, equipe multidisciplinar e família;

Destacamos essas características, pois, a partir delas verificamos de que “professor” o projeto precisa e forma, o que será discutido no próximo tópico.

Quanto à organização curricular e metodológica, no projeto, os componentes curriculares se organizam em 4 (quatro) áreas de conhecimento, são elas” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 30):

- ⇒ Linguagens – com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física.
- ⇒ Ciências da Natureza – com o componente curricular de Ciências.
- ⇒ Matemática – com os componentes curriculares de Matemática e Informática.
- ⇒ Ciências Humanas – com os componentes curriculares de História, Geografia e Desenvolvimento Social.

⇒ Ensino Religioso.

⇒ Nos Blocos Intermediário e Final será oferecida, em caráter obrigatório, a Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

2.2.4.2 Concepções Teóricas identificadas no Projeto AJA/MS

Dentre os aspectos teóricos que podemos destacar do Projeto AJA/MS estão:

1. O atendimento do “jovem trabalhador”;
2. O critério de inclusão de grupos diversos e distintos;
3. E caráter social abarcado pelo projeto.

A política que se desenvolve na rede estadual do Mato Grosso do Sul foca no grupo dos adolescentes entre 13 e 17, mas é preciso levar em consideração à análise feita por Nascimento (2019) que aduz sobre o perfil do estudante inserido no projeto AJA/M, que embora que sejam advindos do processo de exclusão social, se faz necessário “verificar se realmente há o estabelecimento de um perfil universal relativo ao estudante, ou se o que deve ser considerado se trata de um perfil singular” (p. 27).

O projeto inclui, como público-alvo, indígenas, quilombolas, adolescentes grávidas ou mães, ribeirinhos, pessoas com transtornos globais, altas habilidades etc., é um grupo muito diverso que é preciso pensar em um “perfil pontual”, pois dado suas características, o cerne do programa é a questão da exclusão social (NASCIMENTO, 2019). Para que não ocorra mais exclusão ao se delimitar o “perfil” de ingressante, é preciso pensar numa perspectiva da relação universal e singular (NASCIMENTO, 2019, p. 27)

Se generalizarmos a condição do estudante do AJA-MS a um perfil de exclusão, ou se determinarmos um perfil padrão, corremos o risco de gerar mais exclusão. Anulam-se, assim, as especificidades existentes em sala de aula para uma homogeneização dos que nela se fazem presentes, no perfil do estudante, de acordo com o Projeto. Não podemos desconsiderar a existência do singular, mas ele não pode ser excluyente. Apesar do Projeto AJA-MS trazer esse perfil em sua escrita, não significa que ele seja padrão em todas as unidades escolares.

Outro grupo, que o projeto abarca, são os “jovens trabalhadores, esse perfil, de acordo com Rodrigues (2000, p. 163) tem caracterizado “sua condição de trabalhador desqualificado e explorado, recebendo um salário vil e que desenvolve uma dupla jornada de trabalho: atua no serviço e na escola com a finalidade de sobrevivência e ascensão.” E poderíamos prosseguir numa discussão sobre a relação trabalho e educação, não numa perspectiva do “subemprego”, mas o trabalho como entidade ontológica do ser humano, mas o espaço não nos permite.

Se faz necessário considerar o que Borges (2018, p. 21) afirmou sobre o público do projeto AJA/MS

O público matriculado no Projeto AJA-MS representa uma juventude com perfil vulnerável, em relação à organização familiar, social e econômica. Logo se faz necessário que o estado promova ações de apoio e incentivo a permanência dos estudantes no projeto, como transporte, materiais, além de profissionais vinculado ao projeto terem como pré-requisito a identificação com o público, para que as relações interpessoais contribuam para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a serem executadas.

Para este autor, além das questões do público, tem-se que levar em consideração os aspectos metodológicos do projeto, que ao considerar novas estratégias, o professor promove (BORGES, 2018, p. 57).

[...] a valorização do conhecimento prévio do estudante, motivando e incentivando o perfil de liderança, em um processo em que os educadores passariam a desenvolver a função de orientadores de aprendizagem, permeando o mundo desses jovens, orientando a utilização das informações amplamente disponibilizadas de forma coerente, visando a um aprendizado significativo, em que ambos participam ativamente da construção do conhecimento.

Por fim, o projeto AJA/MS, valoriza o papel social desenvolvido ao papel educacional que é demonstrado quando em sua maioria, os jovens egressos do AJA/MS, saem com certificação que lhes permitirão uma mudança de trabalho ou até mesmo sua colocação em um ambiente profissional, mas que não busca a promoção do prosseguimento dos estudos para o ensino superior.

2.2.5 Região Sul

Na Região Sul do país, o Estado que apresenta as maiores taxas de Distorção Idade-Ano é o Rio Grande do Sul, que conforme a Tabela 4 no ano de 2015 teve no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino uma TDI de 24,9% e no Ensino Médio, 29,4%. Para os resultados de 2020, essa taxa passou a ser de 23,3% no Ensino Fundamental e 33,9% no Ensino Médio.

No primeiro semestre de 2021, enviamos um e-mail à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul através do Gabinete do Departamento de Educação, sendo respondido pela assessoria deste gabinete 20 dias depois, o teor da resposta seguiu o que foi solicitado sobre a política de correção de fluxo escolar no âmbito estadual daquele Estado. A partir deste e-mail foi possível construir essa análise sobre a temática neste Estado.

A política de correção de fluxo escolar no âmbito do Sistema Estadual de ensino do Rio Grande Sul adota três Programas que atendem estudantes em distorção idade-ano os

quais são: Trajetórias Criativas, Acelera Brasil e Se Liga. Para efeitos de estudos nessa pesquisa se optou por analisar o Projeto Trajetórias Criativas com o objetivo de entender suas relações com as Políticas e Legislações educacionais e buscando entender como essa política tem se constituído como estratégia para equacionar as questões da distorção entre a idade etária e o ano escolar e suas concepções teóricas, haja vista que se trata de um programa educacional criado pela própria secretaria estadual de Educação em parceria com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), o que nos ajuda a compreender a apresentação dos sujeitos e das ações no contexto escolar público.

2.2.5.1 Programas e Projeto de Correção de Fluxo Escolar desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

De acordo²³ com os dados enviados pela SEDUC/RS, em 2006 a Rede Estadual de Ensino estava com 24,3% dos estudantes da Rede Estadual de Ensino no Ensino Fundamental, em distorção idade-ano (INEP, 2006).

Com o objetivo de diminuir a defasagem escolar e corrigir a distorção idade-ano dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, na etapa do Ensino Fundamental, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e tendo o Departamento Pedagógico (DP) como coordenador na implementação dessas políticas, houve a criação de estratégias pedagógicas que atendessem aos estudantes em distorção idade-ano e que promovesse qualidade em suas aprendizagens.

Em 2009 a SEDUC/RS fez parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS) aderiu aos Programas Acelera Brasil e Se Liga, com o objetivo de atender os estudantes do Ensino fundamental que estavam em distorção idade-ano e alunos não-alfabetizados. De acordo com a Secretaria, essa parceria perdurou até o ano de 2019, e foi implementado em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Em 2015, a rede fez parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, para atendimento aos estudantes com idade de 15 a 17 anos, matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Programa Trajetórias Criativas, cuja proposta visa a promoção dos jovens em atraso escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. As ações pedagógicas enfatizam “[...] a organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado, capaz de favorecer a realização de atividades que propõem desenvolver a AUTORIA, a CRIAÇÃO, o PROTAGONISMO e a AUTONOMIA.” (Trajetórias Criativas,

²³ O texto foi redigido levando em conta as informações emitidas pelo Departamento Pedagógico da SEDUC/RS via e-mail, em resposta à solicitação feita através do ofício nº 97 do PPGE/UFAM.

caderno 1, p.5, 2014). O Programa atendeu aos estudantes dos municípios de Porto Alegre e região metropolitana.

Em 2019, foi proposto às escolas o Projeto Aceleração RS, criado e organizado pela Assessoria do Departamento Pedagógico, para atendimento aos estudantes em defasagem idade/ano matriculados nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. De acordo com o documento que regulamenta o funcionamento do Projeto Aceleração RS, esse Projeto tem como orientação pedagógica a valorização do aluno como um ser ativo e participativo, que constrói seu conhecimento, com respeito a heterogeneidade do ser e do aprender, de si e do outro, e tem como base o resgate da autoestima e o desenvolvimento das habilidades constantes no Referencial Curricular Gaúcho.

Os programas de correção de fluxo escola na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, se organizam a partir pressuposto de que o aluno aprende integrando os diferentes campos do conhecimento, o processo educativo deve ser realizado na perspectiva da interdisciplinaridade que, de acordo com Parecer CEEEd 545/2015, considera como sendo “[...] um processo didático-pedagógico que visa à superação do currículo multidisciplinar (grifo nosso) no tratamento do conhecimento de forma fragmentada”.

A correção de fluxo escolar na SEDUC/RS segue institucionalizada e parametrizada tomando como amparo os seguintes dispositivos legais:

1. LDB 9394/96 art. 24, inciso V, letra b - estabelece a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. (Lei 9394/1996)

2. Lei nº 14.705/2015 - Que institui o Plano Estadual de Educação, Metas nº 2 e 7:

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que no mínimo 80% (oitenta por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até 2019 e, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, até o último ano de vigência deste PEE.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]

3. Parecer CEED nº 545/2015 - reitera o estabelecido na LDB 9394/1996.

Quadro 3 – Correção de Fluxo Escolar na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no período de 2009-2021

Ação	Público /Ano Envolvido	Período
Programa de Correção de Fluxo (em parceria com o Instituto Ayrton Senna) <ul style="list-style-type: none"> • Se Liga: Objetiva alfabetizar os estudantes em defasagem idade/ano • Acelera Brasil: Objetiva corrigir o fluxo escolar, atendendo aos estudantes alfabetizados e com defasagem idade/ano de dois (2) anos ou mais 	Estudantes do 3º ano ao 5º ano. Obs. 2ª série a 4ª série - anterior a Legislação do Ensino Fundamental de 9 anos	De 2009 a 2019
Atendimento: 23.299 estudantes (turmas formadas em todas as Regionais)		
Programa de Correção de Fluxo: (em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) Programa Trajetória Criativas	Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com 15 a 17 anos	De 2015 a 2019
Atendimento: 3.106 estudantes (turmas formadas envolvendo as 1ª, 27ª e 28ª Coordenadorias Regionais de Educação - 4 municípios)		
Projeto de Correção de Fluxo - organizado pela SEDUC Projeto Aceleração RS	Estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Em 2019 com continuação em 2020 (mesmas turmas)
Atendimento: 1.211 estudantes (turmas formadas envolvendo 1ª, 2ª, 5ª, 7ª, 8ª, 11ª, 27ª e 28ª Coordenadorias Regionais de Educação - 10 municípios)		
Programa de Recuperação e Aprofundamento de Aprendizagens	Estudantes dos 1º anos do Ensino Fundamental aos 3º anos do Ensino Médio	Previsão de início em agosto de 2021
Quantidade de estudantes na rede: 32.852 (dos 1º anos EF aos 3º anos EM)		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados enviados pela SEDUC/RS (2021)

O Projeto Trajetórias Criativas (TC)²⁴, foco deste tópico, é destinado a jovens de 15 à 17 anos que se encontram matriculados nos Anos Finais do EF, isso significa que esses jovens possuem seu direito de aprendizagem assegurado ao ser disponibilizado uma ação que vise corrigir o atraso na vida escolar desses estudantes, de forma a equacionar essa problemática e garantir à continuidade desse estudante na escolar.

²⁴ Ações educativas realizadas no RS, a partir de 2012, utilizam a abordagem teórico metodológica TC, cujo modelo foi desenvolvido pelo Laboratório de Estudos em Educação a Distância (Le@d.CAp/UFRGS). O modelo TC, concebido como uma tecnologia social/educacional, é replicável. O tempo de permanência de um estudante na ação educativa TC é variável, sendo estimado um tempo máximo de três anos (BRASIL, 2014, p. 10).

De acordo com Castro (2015) o projeto foi criado em 2012, tendo como objetivo reduzir o número de jovens em distorção idade-ano “Para cumprir essa meta foram propostas uma série de mudanças no funcionamento da escola e principalmente na forma como educadores e educandos compreendem os seus papéis no contexto escolar” (p. 1). Conforme o Caderno 1 do Projeto Trajetórias Criativas – Proposta (BRASIL, 2014, p. 7)

A abordagem teórico metodológica TC permite operacionalizar ações educativas abertas, adaptáveis às escolas de nosso país, sem, contudo, limitar as possibilidades de inovação no âmbito de outras estratégias de trabalho. Pelo contrário, a abordagem TC contribui para que gestores, professores e profissionais da educação se sintam desafiados a realizar ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que o planejamento e a execução das atividades didático-pedagógicas resultem num trabalho integrado entre as diferentes áreas de conhecimento. Tal trabalho, volta-se para as aprendizagens escolares de um grupo específico de jovens estudantes, mas, fundamentalmente, por se realizar em sintonia com seus interesses e necessidades, tem potencial para alavancar resultados positivos, os quais retroalimentam a própria capacidade de aprender desses estudantes e dos demais envolvidos (gestores, professores, outros profissionais da educação, famílias), conferindo à proposta um caráter sustentável, que preserva sua condição de se educarem em todas as oportunidades e a qualquer tempo.

Destaca-se que toda ação do Projeto Trajetória Criativa, se orienta pelo planejamento e execução de “práticas pedagógicas abertas denominadas TRAJETÓRIAS²⁵” (BRASIL, 2014, p. 10)

2.2.5.2 Concepções teóricas identificadas no Projeto Trajetórias Criativas

O aspecto mais importante que podemos destacar da política de correção de fluxo escolar implementada pelo Projeto Trajetória Criativa no âmbito da rede estadual é a articulação entre a universidade pública (UFRGS) e a escola pública (SEDUC/RS) na formulação de um programa para equacionar uma problemática que é social, que emerge do caráter de expansão do direito à educação todos como dever do Estado, e isso inclui dizer que à correção de fluxo escolar faz parte desse direito, e os docentes pesquisadores, docentes da educação básica e outros profissionais da educação articulando-se com os demais agentes que estão comprometidos com a democratização da educação, devem ser os principais articuladores dessas estratégias.

Essa questão é confirmada por Castro (2015, p. 5) que afirma que o projeto “Trajetórias Criativas que é uma criação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a

²⁵ Essas práticas são organizadas na forma de ações e atividades que demandam trabalho colaborativo e cooperativo de estudantes e professores, o que implica a redefinição dos papéis discentes e docentes, além de novas concepções sobre o uso de tempos e espaços para aprendizagens escolares (BRASIL, 2014, p. 10).

partir de uma demanda oriunda na escola básica e a partir deste problema diferentes lideranças elaboraram um plano de intervenção para atuar na defasagem idade série do ensino fundamental”. E isso representa que o histórico de pesquisas docentes no âmbito da universidade Pública tem sido enraizado no contexto da realidade da Educação Básica é justificado quando essa mesma universidade busca cada vez mais colaborar e cooperar com a Escola Pública Básica.

Sob o aspecto que trata da formação docente e proposta curricular, os documentos norteadores do TC apontam dois conceitos: a integralidade e a interdisciplinaridade. A proposta pedagógica tem a premissa do desenvolvimento do trabalho coletivo, já que o estudante em defasagem, não é um estudante de um só professor, tampouco a responsabilidade pelo seu aprendizado não é somente dos professores titulares das turmas. E esse aspecto da TC é o diferencial dessa política que articula universidade e escola, ao contrário dos demais programas e projetos analisados anteriormente que priorizava a unidocência e as parcerias público-privada.

No ano corrente, para que se planejasse as ações necessárias para o atendimento a todos os estudantes nas suas especificidades e necessidades de desenvolvimento educacional, com o objetivo de verificar as aprendizagens desenvolvidas pelos educandos neste período em que as aulas presenciais não puderam ocorrer em decorrência da Pandemia do Novo coronavírus, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF, aplicou uma avaliação sondagem em toda a rede denominado “Avaliar é tri RS”²⁶.

Após a análise dos resultados apresentados pelos estudantes da rede, com o intuito de apresentar estratégias que auxiliem no processo de recuperação das aprendizagens não desenvolvidas, elaborou-se o Programa de Recuperação e Aprofundamento de Aprendizagens. O Programa propõe formações com professores de Língua Portuguesa e de Matemática para que estes profissionais possam desenvolver atividades direcionadas a cada turma, conforme especificidades e necessidades apresentadas por cada um dos educandos. As ações do Programa ocorrerão no 2º semestre do ano letivo de 2021.

Assim, ao oportunizar que os estudantes desenvolvam as habilidades essenciais necessárias para que avancem com sucesso na sua trajetória escolar, a tendência é diminuir o índice de defasagem idade/ano causado pelas reprovações, consequência das não aprendizagens.

²⁶ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/avaliacao-diagnostica-avaliar-e-tri-rs-e-concluida-com-mais-de-meio-milhao-de-participantes>.

3. SEÇÃO III – Política de Correção de Fluxo Escolar no Amazonas

Nesta seção são caracterizados os programas de correção de fluxo que formam a política de correção no âmbito do Estado do Amazonas. A escolha do Amazonas se deu devido ser o local geográfico onde se estabelece o Programa de Pós-Graduação em Educação, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, que graças à essa instituição essa pesquisa se tornou viável pela liberação por licença para estudos do pesquisador, este também atuou no Projeto Avançar no período de 2016-2017 como professor de turma do projeto estando imbricado nesse processo e buscou entender, do ponto de vista de científico, o Projeto Avançar e entender suas limitações e possibilidades. A escolha pela Secretaria Municipal de Manaus, se deu pelo comprometimento do pesquisador em procurar reunir dados referentes ao programa de correção de fluxo escolar municipal, depois de verificar que não havia dados suficientes disponíveis para a pesquisa no âmbito municipal. Se faz necessário relatar que a insuficiência de dados levou à uma limitação na análise, tanto no âmbito estadual quanto no municipal, no entanto, pretende-se seguir os estudos sobre a correção de fluxo escolar em estudos posteriores.

Inicialmente apresentaremos o Projeto Avançar, como programa de correção de fluxo escolar desenvolvido para equacionar às questões de distorção idade-ano para as escolas estaduais que foi implementado em todo Estado do Amazonas.

São analisadas suas bases teóricas e metodológicas, a partir da Proposta Pedagógica e Curricular estabelecida por meio da Resolução Nº 20/2013 do CEE/AM e 5 dissertações de mestrado desenvolvido no âmbito do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desenvolvidas por professores, pedagogos e gestores da SEDUC/AM promovido por convênio, bem como os resultados alcançados após a implementação deste Projeto no Estado Amazonas concernente a Distorção Idade-Ano. No último tópico é analisado o programa de correção de fluxo escolar no âmbito municipal, especificamente na capital do Estado, a cidade de Manaus, onde analisamos os projetos “Se Liga e Acelera Brasil”, implementados em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria Municipal de Manaus (SEMED).

3.1 PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR – PROJETO AVANÇAR

Como ocorre nos demais entes federativos do Estado brasileiro, no Amazonas as políticas educacionais são coordenadas por uma Secretaria de Educação, esta se originou a partir da Lei nº. 1596/1946, que criou o Departamento de Educação e Cultura no Amazonas (DECA). A Lei nº. 108, de 23 de dezembro de 1955, lhe conferiu a denominação de Secretaria

de Educação e Cultura, mudando para Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desporto atendendo a Lei 2.032/1991. A nomenclatura Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desporto adveio do disposto na Lei Nº 2.600 de 04 de fevereiro de 2000, que a partir de 2019 fundiu-se com Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL) passando a ser denominada Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

A estrutura atual da Secretaria de Educação está prevista na Lei Nº 3.642, de 26 de julho de 2011, e um dos órgãos colegiados desta secretaria é o Conselho de Estadual de Educação que mediante às demandas da educação nacional estabeleceu em 2005 na Resolução nº 153/2004 o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (AMAZONAS, 2004) e por meio da Resolução nº 83, de 24 de julho de 2007 estende o Programa aos Anos Finais do Ensino Fundamental com o objetivo de fazer cumprir o que está proposto na Lei Nº 9.396/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Artigo 23 que diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2020).

E no seu Artigo 24, inciso V, alíneas a e c que preceitua:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

Antes da implementação do Projeto Avançar como política²⁷ de correção de fluxo escolar no Amazonas, em 2001 foi lançado o Projeto Tempo de Acelerar (PTA)²⁸, como uma proposta pedagógica de combate ao fracasso escolar. Ramos (2016, p. 28) afirma que de acordo com “a Resolução nº 082/01 do CEE, o PTA foi criado para atender às necessidades da educação básica no que concerne à correção de fluxo nas etapas dos ensinos fundamental e médio do sistema estadual de ensino”.

A implantação do programa de correção do fluxo Escolar no Ensino Fundamental: Projeto Avançar teve como objetivo reverter um dos quadros mais graves da educação

²⁷ Discutimos em tópico posterior sobre o porquê de entendermos o PA como política de correção de fluxo escolar na rede estadual de ensino do Amazonas.

²⁸ Segundo estudos de Ferreira (2011), o Projeto Tempo de Acelerar (PTA) foi desenvolvido no período de 2001 a 2008 pela SEDUC-AM, com material e metodologia baseados no Telecurso de 1º e 2º graus da Fundação Roberto Marinho. Ele foi implantado na comunidade escolar com o intuito de ajudar os jovens e adultos a concluírem seus estudos de forma rápida para poder ingressar no mercado de trabalho.

nacional: o da defasagem idade/ano (série), oferecendo as condições necessárias para a progressão dos estudos, substituindo gradualmente o Projeto Tempo de Acelerar, pois de acordo com Ramos (2016, p. 29) “com a falta de apoio na implementação do PTA, pelo número da evasão e por não haver convencimento no alcance da aprendizagem esperada, o programa foi perdendo credibilidade ao longo dos anos”.

Para demonstrar o panorama da distorção idade-ano no Amazonas foi elaborada a tabela 7, que além das Taxas de Distorção Idade-Ano, também apresentam as Taxas de Rendimento²⁹ do período de 2010-2020.

Tabela 7 – Taxa de rendimento e de distorção idade-ano (TDI) no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, no Amazonas de 2010 a 2020

Fases	Taxa de rendimento						Taxa de Distorção Idade-Ano	
	Aprovação		Reprovação		Abandono		Anos Iniciais	Anos Finais
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais		
2010	90,6%	81,6%	6,6%	11,3%	2,8%	7,1%	22,8%	44,5%
2011	92,4%	85,6%	5,4%	7,6%	2,2%	6,8%	20,1%	41,8%
2012	93,3%	84,9%	4,9%	7,7%	1,8%	7,4%	17,6%	40,3%
2013	94,0%	85,6%	4,5%	7,8%	1,5%	6,6%	14,8%	36,8%
2014	93,8%	85,8%	4,8%	8,1%	1,4%	6,1%	12,8%	34,7%
2015	95,0%	88,9%	3,9%	5,6%	1,1%	5,5%	12,0%	32,5%
2016	95,1%	90,2%	4,1%	5,7%	0,8%	3,7%	10,4%	29,6%
2017	95,3%	90,9%	4,1%	5,8%	0,6%	3,3%	9,5%	26,6%
2018	94,8%	90,3%	4,5%	6,2%	0,7%	3,5%	8,5%	24,1%
2019	95,4%	91,0%	4,0%	6,1%	0,6%	2,9%	8,5%	22,7%
2020	99,8%	99,5%	0,2%	0,5%	0,0%	0,0%	8,0%	21,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir dos dados dos indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP no período de 2010-2020.

²⁹ As taxas de rendimento escolar são calculadas com base nas informações de rendimento e movimento dos alunos, coletadas na segunda etapa do Censo Escolar, denominada módulo Situação do Aluno. As taxas de rendimento são fundamentais para a verificação e acompanhamento do rendimento escolar dos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais brasileiros e é composta pelas taxas de Aprovação (indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontrava.); Reprovação (indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontrava); Abandono (indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo) (INEP, 2020);

O Amazonas, no ano de 2019 registrou uma Taxa Líquida de Matrícula de 97,3% o que representa 1,2 milhão de matrículas registradas na educação básica no estado, sendo 700.172 matrículas só no Ensino Fundamental (INEP, 2020). Quanto às Taxas de Rendimento referente ao Ensino Fundamental na rede de ensino do Amazonas, a Tabela 7 demonstrou que a educação tem se desenvolvido e que o que era um grande problema, tem se equacionado com políticas educacionais, isso é demonstrado com os índices de abandono chegando à 0,6% no ano de 2019 para os anos iniciais e 2,9% para os anos finais (INEP, 2020) quando em 1998 era de 15,7% em todo ensino fundamental chegando à 22,2% na oitava série (atual nono ano) de acordo com dados do Plano Estadual de Educação aprovado em 2008 (AMAZONAS, 2008).

Os dados de 2020 referente às taxas de rendimento indicam que no Ensino Fundamental da Rede Estadual do Amazonas não houve abandono escolar tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais e as taxas de aprovação ficaram em 99,8 % para os Anos Iniciais e 99,5% para os anos finais e as taxas de reprovação foram de 0,2% e 0,5%, respectivamente. No entanto é preciso destacar que no ano de 2020 por ocasião do infausto aparecimento do Sars-CoV-2 e a consequente Pandemia da Covid-19 houve mudanças nos processos de oferta e acesso e organização do ensino no Brasil e no Amazonas.

Nacionalmente, em 20 de março, o Congresso Nacional, em resposta à solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhecendo estado de calamidade pública. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. A partir de então o Conselho Nacional de Educação (CNE) diante da urgência da reorganização das atividades escolares e acadêmicas em decorrência da suspensão das aulas presenciais ocorridas predominantemente em março de 2020, emitiu documentos que regulamentaram a Educação Nacional:

- ⇒ Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”;
- ⇒ Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e
- ⇒ Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública colocando o CNE como o editor de diretrizes nacionais dessas normas.

Uma das preocupações dos referidos pareceres foi evidenciada através do objetivo de que todas as atividades escolares deviam ser pensadas com intuito de “[...] evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio”. E “garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar”.

No Estado do Amazonas as regulamentações seguiram a situação nacional através do Decreto Governamental n.º 42.061, de 16 de março de 2020 que “dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus [...] (AMAZONAS, 2020)” suspendendo, inclusive, as aulas no âmbito da rede estadual.

Ante a este quadro toda a comunidade escolar se ajustou às medidas de prevenção, a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação do Amazonas-CEE/AM, por meio da Resolução Nº. 30/2020, aprovada em 18/03/2020, instituiu o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. O Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) por meio da Resolução Nº. 39/2020 “estabelece e orienta procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo em curso [...] em razão das medidas de enfrentamento ao novo coronavírus” (CEE/AM, 2020). E por fim foi criado o Projeto “Aula em Casa” que visava atender os estudantes da Rede Estadual por meio das tecnologias do Centro de Mídias e demais plataformas de recursos *online*.

Por isso os dados de 2020 referentes as Taxas de Rendimento não podem estar evidenciando à realidade dos fatos. Por esta razão vamos apenas utilizar, para análise, neste trabalho, os dados de 2019.

Mas é importante ressaltar que os índices de abandono escolar têm diminuído no Amazonas e isso se deve a uma ação que visava a prevenção e redução do abandono escolar nas escolas estaduais e pensada a partir do direito à permanência do estudante na escola no período de 2013 a janeiro de 2017 denominada de Programa de Redução do Abandono Escolar, posteriormente renomeado como Projeto Permanecer e outros projetos organizados na Busca Ativa do Escolar da Rede Estadual do Amazonas.

As taxas de reprovação, o abandono e a evasão sempre foram desafios para o sistema educacional brasileiro e parte dos condicionantes intraescolares da distorção idade-ano, Prado (2000, p. 49) alude que

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira. Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública.

As taxas de reprovação saem de 13,2% em 2010 nos anos iniciais e 10,8% nos anos finais e chega em 2019 com 4,0% e 6,1% respectivamente (INEP, 2020), sendo que em 1994 essa taxa para todo o Ensino Fundamental era de 17% num total de 89.047 estudantes reprovados (INEP, 1995), e em 1988, Barbosa (2015, p. 27) aduz que “[...] no estado do Amazonas, 64,6% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental apresentavam distorção idade-ano, acima de dois anos, sendo que na capital esse índice era de 59% e no interior 70,2%”.

Quanto distorção idade-ano, verifica-se que as taxas ainda são muito altas mesmo tendo sido reduzidas nos últimos anos, isso é verificado pelos dados que mostram que em 2010 essas taxas eram de 29 % nos anos iniciais e 46% nos anos finais, 10 anos depois essas taxas são de 14% e 28,1% respectivamente. Outro dado importante sobre distorção no Amazonas é que as maiores taxas de distorção da rede pública foram encontradas nos sexto, sétimo e oitavo anos, com taxas de 32,5%, 31,8% e 30,2%, respectivamente, e os estudantes do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-ano superiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas (INEP, 2020).

O programa de correção de fluxo escolar – Projeto Avançar foi desenvolvido com objetivo de corrigir essa problemática que figura na educação pública do Amazonas. Para estudarmos esse processo foi necessário recorrer alguns documentos que estabelecem no Estado uma política de combate à defasagem, com o intuito de traçar um perfil dessa política e se esta tem alcançado seus objetivos na garantia de equacionar a distorção idade-ano, a permanência do estudante na escola e a qualidade da aprendizagem como direito no processo de democratização da Educação.

Durante o processo de pesquisa para a construção desta seção 3, foi verificado que no ano de 2013 a SEDUC/AM estabeleceu um convênio (entre os anos de 2013-2017, formando quatro turmas: 2013 (50 estudantes), 2014 (59 estudantes), 2015 (60 estudantes) e 2017 (10 estudantes)) com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) o qual resultou em diversas pesquisas no

curso de Mestrado desenvolvidas por professores, pedagogos e gestores das Escolas Estaduais do Estado Amazonas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica sobre a Educação no contexto amazonense, dentre as quais se destacam 10 dissertações que tratam da temática da correção de fluxo escolar na rede estadual de ensino amazonense que está materializada no Projeto Avançar, são os seguintes autores: Barbosa (2015); Araújo (2016); Damasceno (2016); Macedo (2017); Ramos (2016); Lima (2015); Castro (2017); Andrade (2015); Martins (2017) e Martins (2016), dentre os quais, 5 nos serviram para referência no nosso trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE e Gerência de Ensino Fundamental – GENF, cabe a adoção de procedimentos e a tomada de decisões de caráter operacional, juntamente com os gestores, pedagogos e educadores das escolas que atuam com as classes do Programa de Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais – Projeto Avançar.

3.1.1 Metodologia do Projeto Avançar (PAV) – Documentos orientadores

O Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar é organizado enquanto Política Pública Educacional no âmbito da Rede Estadual de Ensino a partir de 2007 com o fim do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA/MEC) que funcionava desde de 1999 no Estado e atendia os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

De acordo com Barbosa (2015, p. 29) paralelo ao Programa de Aceleração da Aprendizagem “a SEDUC-AM, através da Resolução Nº 082/2001-CEE/AM, dotou também como política de correção de fluxo escolar, o Projeto Tempo de Acelerar (PTA), voltado para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio”, tal projeto foi criado com recursos estaduais e federais e utilizava a metodologia e materiais do Telecurso 2000, conforme (FERREIRA, 2011) o PTA foi encerrado em 2008, sendo substituído pelo Projeto Igarité, que na verdade, era a continuação do PTA, porém adaptado à realidade local com a intermediação de técnicos da SEDUC-AM.

Conforme Araújo (2016, p. 28)

A justificativa para a implementação do Avançar no Amazonas foi o resultado de uma pesquisa realizada pela SEDUC em 2003 em que foi constatado que 64,1% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental estavam em distorção idade-ano. No Plano Piloto do Projeto ficou estabelecido que a intervenção fosse realizada, inicialmente, contemplando as vinte escolas com maior número de alunos em distorção, beneficiando cerca de 600 alunos. No entanto, devido à falta de professores, o Projeto iniciou em apenas dez escolas e mais tarde foi sendo expandido para outras.

O Projeto Avançar foi criado em 2005 através da Resolução nº. 153/2004 CEE/AM – que aprovou o Programa de Aceleração da Aprendizagem de 1ª a 4ª série (atualmente compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Reformulação que passou ser denominado Projeto Avançar, sendo uma iniciativa desvinculada da Proposta do Ministério da Educação de estabelecer parceria público-privada, como era realizada anteriormente. Sendo organizado em Duas (02) Fases (Fase 1 e Fase 2), esse Projeto é estruturado, inicialmente, para 20 turmas na capital amazonense como projeto piloto, e foi regido pelo documento intitulado Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental – Projeto Avançar fases 1 e 2.

Esse documento está organizado em 2 capítulos, sendo que o primeiro capítulo descreve a estrutura e funcionamento do Projeto e abrange os seguintes tópicos:

- ⇒ Apresentação do Projeto;
- ⇒ Objetivos;
- ⇒ Fundamentação legal;
- ⇒ Abrangência;
- ⇒ Público-alvo;
- ⇒ Organização do Programa;
- ⇒ Papel do Gestor;
- ⇒ Papel do Pedagogo;
- ⇒ Papel do Professor.

O segundo capítulo estabelece as bases teóricas e metodológicas do Projeto Avançar organizados da seguinte forma:

- ⇒ Concepções de Aprendizagem;
- ⇒ Concepção de Currículo;
- ⇒ Metodologia;
- ⇒ Planejamento;
- ⇒ Encontros Pedagógicos;
- ⇒ Sistema de Avaliação;
- ⇒ Conteúdos da Fase 1;
- ⇒ Conteúdos da FASE 2.

De acordo com essa Proposta Pedagógica o Projeto Avançar (AMAZONAS, 2014, p. 7) tem como objetivo principal: Regularizar o fluxo escolar dos estudantes com defasagem

escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual e se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- ⇒ Proporcionar, a partir do currículo básico, adoção de ações pedagógicas que favoreçam ao estudante desenvolver o processo de alfabetização-letramento;
- ⇒ Fomentar condições de aprendizagens significativas para que os estudantes do Programa tenham condições de sucesso escolar;
- ⇒ Oferecer ao estudante do Programa atributos para prosseguimento dos estudos no ensino regular;
- ⇒ Resgatar a autoestima dos estudantes por meio de trabalhos pedagógicos e projetos interdisciplinares e transversalizados.

O público-alvo desse Projeto eram estudantes em distorção idade-ano, que passaram por uma avaliação diagnóstica para serem encaminhados às turmas de acordo com os critérios abaixo definidos:

- ⇒ Estudantes de 9 a 14 anos de idade, não alfabetizados.
- ⇒ Estudantes de 9 a 14 anos, no 2º ano do I Ciclo (1ª série).
- ⇒ Estudantes de 10 a 14 anos, do 3º ano do I Ciclo (2ª série) ou 4º ano do II Ciclo (3ª série);
- ⇒ Estudantes do 5.º ano do II Ciclo (4ª série) não fazem parte do Programa.

Em 2007 o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) através da Resolução Nº 83/2007 (AD REFERENDUM) estendeu a abrangência do Projeto para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental constituindo mais duas fases para o projeto (Fase 3 e Fase 4), com isto o Projeto se amplia e ganha novos contornos, a partir de então se torna a principal política de correção de fluxo no Estado, sendo implementado em 195 escolas estaduais e de acordo com Barbosa (2015, p. 34) “em 2007 foram implantadas 201 turmas do Projeto Avançar em todo estado, correspondendo a 5.585 estudantes matriculados, que foi a quantidade média das matrículas até 2009”.

Foram elaborados dois documentos que regulamentam o Projeto para os Anos Finais a partir de 2007, são eles: Proposta Curricular – Projeto Avançar Fase 3 (6º ano) (AMAZONAS, 2005) e Proposta Curricular – Projeto Avançar Fase 4 (7º e 8º ano) (AMAZONAS, 2007).

Para as fases 3 e 4 os objetivos são idênticos quando diz que o projeto visa:

- ⇒ Regularizar o processo escolar dos estudantes do 6.º Ano ao 8.º Ano (5ª a 7ª série) do Ensino Fundamental, com distorção idade – ano (série);

- ⇒ Viabilizar alternativas pedagógicas fundamentadas em aprendizagem significativa a partir do Currículo Básico, e no fortalecimento da autoestima do estudante;
- ⇒ Promover o estudante, ao final do ano letivo para o ano (série) em que apresente condições de prosseguimento regular de estudo.

Faz-se necessário destacar os aspectos operacionais do programa tais como: Organização das turmas, seleção de estudantes, material didático, tempo de trabalho anual, frequência e avaliação.

As turmas da fase 1 e 2 são organizadas tomando como critérios estabelecidos para o público-alvo em:

- ⇒ Estudantes de 9 a 14 não alfabetizados;
- ⇒ Estudantes de 9 a 14 alfabetizados (AMAZONAS, 23005, p. 9).

As turmas devem conter, de acordo com a Proposta Pedagógica, até 30 estudantes, a Proposta não deixa claro se formam turmas exclusivas de estudantes não alfabetizados ou se as turmas são mistas, com estudantes alfabetizados e não-alfabetizados. Para as fases 3 e 4 foram conjugados apenas critérios de faixa etária e ano escolar para formação de turmas (AMAZONAS, 2007, p. 14) ficando assim distribuídas:

- ⇒ Fase 3 – Estudantes com idade de 14 a 18 anos que estejam cursando o 6.º Ano (5.ª série) do Ensino Fundamental;
- ⇒ Fase 4 – Estudantes com idade de 14 a 18 anos que estejam cursando o 7.º ano (6.ª série) e 8.º ano (7.ª série) do Ensino Fundamental.

Algo que nos chamou atenção para os critérios de seleção de estudantes para participar o Projeto é “Verificar o nível de domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático desses estudantes (para elaborar um Plano de Ação com o objetivo de desenvolvê-los nestes aspectos)”.

Quanto ao tempo de trabalho anual, nas quatro fases, será de 200 dias letivos totalizando 800 horas de trabalho escolar, e está disposto na Proposta que o estudante precisa ter até 75% de frequência. Ao final de cada Fase do Programa, o aluno que obtiver o mínimo de 75% de frequência e obtiver no Registro Final do Parecer Descritivo o conceito AV – Avançou ou AVM – Avançou Muito, irá para ano do ciclo de destino conforme o esquema de progressão do Projeto, esse esquema de progressão está caracterizado no rendimento escolar que é expresso em três conceitos, que são atribuídos de forma de escala única para todos os componentes curriculares a cada bimestre e ao final do ano letivo (AMAZONAS, 2007, p. 26):

Quadro 4 – Conceitos empregados no Registro dos estudantes do Projeto Avançar

CONCEITOS		NOTA REFERENTE
NAV	Não Avançou	(10, 20, 30, 40, 50)
AV	Avançou	(60, 70, 80)
AVM	Avançou Muito	(90, 100)
Observação: Em caso de transferência se utiliza essa equivalência em pontos, que será computada durante o período letivo ou ao final de cada ano letivo.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2007)

Quanto à avaliação na fase 1 e 2 a Proposta Pedagógica estabelece que o Sistema de Avaliação no Projeto Avançar segue os seguintes aspectos (AMAZONAS, 2005, p. 18):

- ⇒ Tem enfoque qualitativo, pois é realizado numa perspectiva diagnóstica, contínua e formativa;
- ⇒ Os registros das avaliações são feitos com conceitos. Para isto, é importante que o professor, sobretudo, utilize alguns instrumentos que serão desenvolvidos por ele, como registro de avaliação: Parecer Descritivo, Diário de Classe e Ata Final;
- ⇒ O professor deve ter visão para desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam a “recuperação paralela” oferecendo oportunidades para que o aluno não retroaja, mas por outro lado tenha avanços escolares, diante do acúmulo das informações para sua aprendizagem;
- ⇒ Caso o aluno ao final da Fase 1 ou da Fase 2 do Programa, não consiga avançar conforme o registro no Parecer Descritivo Final, o mesmo ficará retido, tendo possibilidades de retornar no ano seguinte ao Programa.

Quanto à avaliação na fase 3 e 4 a Proposta Pedagógica estabelece que o Sistema de Avaliação no Projeto Avançar tem o objetivo de “possibilitar que o aluno aprenda a desenvolver os seus conhecimentos, facilitando a aquisição de uma aprendizagem, para aplicar em sua vida” (AMAZONAS, 2007, p. 21), de acordo com a Proposta o professor deve “eleger instrumentos de avaliação com enfoque cognitivo, dentro de uma perspectiva de processo diagnóstico, contínuo e formativo” (AMAZONAS, 2007, p. 22), devendo informar ao estudante que os instrumentos avaliativos “não serão para ‘julgar’ ou ‘medir’ o seu desempenho escolar, mas sim, para uma maneira de ressignificar a sua aprendizagem e a do grupo [...]” (AMAZONAS, 2007, p. 22). A Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2007, p. 22) também afirma que

[...] o professor ao perceber a falta de compreensão dos conteúdos e das atividades propostas, imediatamente deverá proporcionar atividades pedagógicas que favoreçam a recuperação paralela, de forma que o aluno seja capaz de reverter a sua dificuldade de aprendizagem e transformá-la em aprendizagem significativa.

Ainda sobre a Proposta Pedagógica do Projeto Avançar, é importante ressaltar qual o perfil do gestor, pedagogo e professor que atuam no PAV.

Nas fases 1 e 2 a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2005, p. 10) estabelece que o gestor escolar deve estimular o sucesso escolar dos estudantes do Programa incentivando-o a permanecer no Programa, o gestor deve assumir o Programa no contexto de aplicação e sua dimensão pedagógica apoiando o corpo docente e a equipe pedagógica no desenvolvimento dos trabalhos escolares e dos projetos interdisciplinares e promover reuniões periódicas com a comunidade escolar, incentivando sua participação no processo de ensino e aprendizagem organizando atitudes de acolhida e aceitação dos estudantes e reuniões periódicas com os pais ou responsáveis, com objetivo de divulgar o nível de aprendizagem dos estudantes do Programa (avanços ou dificuldades).

Quanto ao perfil de pedagogo a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2005, p. 12) define que este profissional deve programar reuniões e debates com os professores fomentando ideias e subsídios para que o professor desenvolva com sucesso sua prática pedagógica em sala de aula, deve articular com os professores um sistema de ação integrada e cooperativa com os pais ou responsáveis dos estudantes do Programa, para desenvolvimento da autoestima da família, promover encontros com os professores momentos de reflexão para melhoria da sua práxis pedagógica, acompanhando o rendimento escolar dos estudantes e buscar sempre com a comunidade escolar alternativas para melhoria desse processo e mediar processos de comunicação entre os professores e a comunidade.

Conforme a Proposta Pedagógica ao professor do Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar compete (AMAZONAS, 2005, p. 13):

- ⇒ Estimular o estudante à busca do conhecimento;
- ⇒ Provocar a investigação de novas fontes de informações na realidade social do educando;
- ⇒ Articular a produção de conhecimento de maneira interdisciplinar por meio de diálogo enriquecedor das vivências humanas;
- ⇒ Propiciar o surgimento de problemas, que os estudantes possam solucionar e com os quais possam se defrontar no cotidiano;

- ⇒ Conhecer e respeitar os ritmos de aprendizagem, o conhecimento prévio e a diversidade sociocultural do estudante;
- ⇒ Manter constante diálogo e registro com os responsáveis dos estudantes, informando sobre o desenvolvimento do seu processo ensino e aprendizagem, como parceiros na formação global do estudante.

Para as fases 3 e 4, os perfis dos profissionais de educação, os gestores e pedagogos, levam em conta a capacidade de indicar professores para reger as turmas do Projeto Avançar, de acordo com Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2007, p. 16) “A indicação criteriosa do professor, com perfil para assumir a regência dessa turma, é condição essencial para o sucesso do Programa Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Projeto Avançar”.

O Projeto Avançar considera as mesmas disciplinas da oferta dita do ensino regular (Artes, Ciências Naturais, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Matemática) e estão divididas em eixos temáticos, a tabela 8, apresenta a estrutura curricular do Projeto Avançar, assinalando a distribuição da carga horária semanal e anual de cada disciplina (AMAZONAS, 2007, p. 30).

Tabela 8 – Estrutura Curricular do Projeto Avançar - Fase III e IV

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
	Semanal	Anual
Artes	1	40
Ciências Naturais	3	120
Educação Física	2	80
Ensino Religioso	1	40
Geografia	3	120
História	3	120
Língua Portuguesa	5	200
Língua Estrangeira Moderna	2	80
Matemática	5	200
Total	25	1.000

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2007)

Como se verifica a partir da tabela acima, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática possuem maior carga horária no curso, cada uma tendo 5 horas semanais, perfazendo um total de 200 horas anuais. É importante ressaltar que na maioria das escolas,

os professores das turmas regulares são os que também atendem as turmas do Projeto Avançar.

De acordo com a proposta pedagógica, o Projeto Avançar tem uma metodologia que prioriza “conhecimento prévio do educando para que tenha condições de desenvolver suas habilidades e competências no decorrer do processo” (AMAZONAS, 2007, p. 27), e afirma que dentre os recursos pedagógicos, o livro didático servirá de “subsídios pedagógicos para o educador no desenvolvimento de sua práxis” (p. 27).

A Proposta Pedagógica do Projeto Avançar, afirma que “um dos maiores obstáculos que impede o aluno de avançar no seu processo de aprendizagem é a falta de motivação” (AMAZONAS, 2007, p. 28), e por isso o Projeto indica a necessidade de salientar o trabalho com a autoestima do estudante.

3.1.1.1 Concepções teóricas identificadas no Projeto Avançar

De acordo com Araújo (2017), tomando como parâmetro as diretrizes legais, o Projeto Avançar “permite a formação de turmas de aceleração de aprendizagem organizadas em fases, a fim de garantir a correção do fluxo escolar” (p. 27) e este projeto de correção de fluxo está estruturado em 04 (quatro) fases específicas de formação, com período anual de duração permitindo os estudantes cursar duas séries em um ano quando obtém o conceito “avançou muito” (AMAZONAS, 2007, p. 24).

Segundo Lima (2017, p. 36) o objetivo inicial do Projeto Avançar “é verificar o nível de domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático dos alunos, para que seja elaborado um Plano de Ação visando atender às necessidades e corrigir as deficiências identificadas”.

Conforme a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2005, p. 6), o programa segue uma metodologia “com enfoque sociointeracionista”, e grande parte, do que se entende como “enfoque sociointeracionista” no Projeto Avançar tem o estudante como responsável, quase exclusivamente, por sua aprendizagem, no entanto, de acordo com Nascimento e Zibetti (2020) numa análise sobre programas de correção de fluxo e suas propostas sociointeracionistas, afirmam que, em busca de autonomia e da liberdade nesses programas, se coloca o estudante no centro de todo o trabalho e o fazer pedagógico, não evidenciando o que afirma, em suas propostas, que são de enfoque vigotsquiano, pois (NASCIMENTO e ZIBETTI, 2020, p. 4)

Essa centralidade na pessoa do estudante como aquele que aprende por si só desconsidera que o desenvolvimento de capacidades superiores de conduta não depende unicamente de cada sujeito, mas em grande medida das mediações culturais e, no espaço da sala de aula, da intervenção do professor, feita de forma intencional.

Isso significa que, não basta constar na proposta pedagógica de que se trata de programa de correção de fluxo escolar com enfoque na metodologia sociointeracionista, é preciso “considerar o papel ativo dos diferentes agentes do processo educativo, ou seja, professor, estudante e conteúdo são ativos, cada um a seu modo, para que de fato seja garantido o desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas tipicamente humanas” (NASCIMENTO e ZIBETTI, 2020, p. 4).

Com a Lei Federal nº 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantendo o início, desta etapa, aos 6 anos de idade, o Projeto Avançar se estruturou em 2005, já embasado na proposta curricular desse modelo de organização da educação básica, para Araújo (2017) o projeto contempla, por considerar o ensino fundamental de 9 anos, “[...] principalmente a área de linguagem, a vivência do aluno, enfocando seu potencial cultural e seu interesse como base do conhecimento. Ou seja, visa integrar os saberes formais e os conhecimentos sociais “(p. 31).

Para Castro (2017, p. 28), inicialmente o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar (PA)³⁰ foi implementado como Plano Piloto durante dois anos, somente em 2007, passou a ser materializado como “política pública através da Resolução N°83/2007”. A partir desse ano, o PA foi expandido para 195 escolas como execução do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM 2008), ou seja, é partir de então que se descreve uma política pública de correção de fluxo escolar na rede estadual de ensino do Amazonas. Política pública que atendeu entre 2009 e 2016 “um total 2.271 turmas” (CASTRO, 2017, p. 29) do ensino fundamental.

Outro importante avanço na política de correção de fluxo no Amazonas, se encontra no Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM 2015) que segue as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que definiu o seguinte para as metas que visam à qualidade do ensino fundamental: i) a universalização do acesso para a população de 6 à 14 anos; ii) e a garantia de que 85% desses alunos concluam essa etapa na idade recomendada, e para o cumprimento dessa meta, o PA tem sido empregado como estratégia de correção de fluxo escolar, conforme será demonstrado no tópico a seguir que trata dos resultados do PA.

O que se pretende nesse tópico é analisar como o Projeto Avançar está estruturado teoricamente, e para isso se faz necessário entender o perfil do professor, do estudante, da

³⁰ A partir desse parágrafo, para se evitar repetições da denominação do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar, optamos por abreviá-lo como PA em alguns momentos, tomando como referência Castro (2017).

metodologia do PA e sua estrutura curricular (tomando como parâmetro para análise curricular, a disciplina de Ciências Naturais), de acordo com sua Proposta Pedagógica, já descrita no tópico anterior, à luz de autores como Barbosa (2015); Lima (2017); Castro (2017) e Araújo (2015).

Quando se analisa o perfil dos professores que vão atuar no PA, a primeira questão é que esse profissional é selecionado pelo gestor da escola (AMAZONAS, 2005, p. 10), esse processo decorre da competência, que o gestor está imbuído, de apoiar o corpo docente e a equipe pedagógica no desenvolvimento dos trabalhos escolares e dos projetos interdisciplinares e assumir o programa no contexto de sua aplicação e sua dimensão pedagógica. Também é um processo que se realiza durante a formação docente para atuar no projeto.

A seleção de professores, de acordo com a Proposta Pedagógica, ocorre mediante escolha dos professores que “se identificam” com o projeto, ou seja, professores que atuem com uma metodologia que se diferencia das turmas do ensino regular, no entanto, de acordo com os resultados da pesquisa de Lima (2015, p. 77) “não existe um critério pré-definido, visto que, muitos professores assumem as turmas de acordo com a carga horária definida”. Não havendo um planejamento para escolha dos docentes e muitas vezes, atuar no projeto, para alguns docentes, é visto como um “trabalho” a mais ou como uma forma de punição, o que ocorre é que alguns professores mais antigos não aceitam o trabalho com as turmas do PA deixando à cargo dos novos professores da rede ou dos que são contratados pelo regime CLT através do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Para Andrade (2015, p. 94), “a não seleção de professores para atuar no Projeto Avançar tem dificultado uma prática docente mais condizente com a proposta pedagógica do Projeto”, ou seja, para autora, sua pesquisa mostrou que essa “ausência” de mecanismos de seleção de professores para atuar no projeto, tem sido um dos condicionantes para o “insucesso” da prática docente com relação ao que projeto se propõe.

Outra questão sobre os docentes se figura na formação para atuar no projeto, de acordo com Lima (2015), as formações docentes ocorridas, que visam a atuação no PA, “não tratam das peculiaridades do programa, mas são oficinas que, em sua maioria, abordam apropriação de resultados e de concepções metodológicas das Avaliações Externas devido as escolas participarem desse processo e da política de bonificação” (p. 48). Para a autora as formações docentes, não se estruturou sistematicamente, ocorrendo um “curso de treinamento” com os professores indicados para aquele projeto.

Houve 3 (três) grandes formações docentes com o objetivo de orientar os professores, já atuantes no projeto. Em 2005 ocorreu a primeira formação para caracterizar a

implementação do PA, e conforme Lima (2015) “participaram desta etapa todos os professores que atuavam nas turmas de aceleração, incluindo pedagogos, técnicos das equipes das sete coordenadorias e técnicos da Secretaria de Educação” (p. 48). A capacitação foi desenvolvida por técnicos do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB)”. A segunda formação ocorreu em 2009, formação esta, conduzida por uma empresa privada que trabalhava na capacitação profissional na área educacional, de acordo com Lima (2015). A terceira ocorreu em 2017 quando o projeto passou por uma reformulação, no entanto, não conseguimos dados mais específicos sobre esta formação nos documentos recebidos, somente enquanto participante.

Ainda sobre a formação docente para atuação no PA se destaca a descontinuidade de ações que se verificaram no início, quando na implementação do projeto, o que resultou em pouca efetividade na prática docente e isso, conforme Lima (2015, p. 50) “intervém diretamente no processo de ensino e aprendizagem, produzindo resultados negativos no próprio programa”.

Quanto ao perfil de estudante que ingressa no Projeto Avançar, a proposta pedagógica afirma, já em seu objetivo específico, que se trata de um projeto que visa estudantes com baixa autoestima (AMAZONAS, 2007), estudantes com defasagem idade-ano, estudantes em processo de alfabetização e letramento tardiamente ou até mesmo analfabetos, o “aluno que errou” (AMAZONAS, 2007, p. 18) e o estudante que sofre processos socioeconômicos de exclusão, o que resultou em atraso em sua vida escolar.

Para Martins (2017), “o aluno com defasagem perde muitas oportunidades na vida cidadã, como impossibilidade de ter e lutar por um trabalho de melhor qualidade haja vista que este ainda se encontra atrasado em seus estudos” (p. 23). Para a proposta curricular, o processo avaliativo do Projeto Avançar visa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de seus conhecimentos, por meio de uma aprendizagem que possa ser aplicada em sua vida social, permitindo que os mesmos avancem em seus estudos, superando os ciclos de reprovação à que estava submetido (BARBOSA, 2015). Para que ocorra esse acompanhamento se faz necessário a produção Relatório Descritivo Bimestral³¹, no entanto para Barbosa (2015), tal relatório pode se constituir em um problema “pois limita a construção de um diagnóstico preciso sobre a evolução e o desempenho dos alunos ao longo do ano, descaracterizando portanto o processo avaliativo do programa” (p. 43).

³¹ Documento elaborado pelo professor ministrante de cada componente curricular, que apresenta o registro de todas as avaliações realizadas pelo estudante durante o bimestre no qual são apresentados os conceitos definidos pela Proposta Pedagógica do Projeto Avançar. (AMAZONAS, 2007, p. 22)

Conforme Lima (2017, p. 37), “a principal diferença entre as turmas regulares e as que devem superar defasagens está na metodologia de ensino”, então se faz necessário pensar na organização metodológica do PA que se apresenta, na Proposta Pedagógica, diferenciada aos educandos do projeto, permitindo uma articulação associada entre a teoria e a prática através de uma aprendizagem significativa, o que para Lima (2017, p. 38)

Dentre os aspectos pedagógicos apresentados no Projeto Avançar, evidenciam-se a sua metodologia que busca articular a teoria com a prática; a aquisição de livros didáticos adequados para atender aos alunos do programa com base na proposta pedagógica em que os conteúdos são os mesmos previstos para o nível; a avaliação com predominância no caráter formativo; a realização de reuniões e encontros periódicos na escola com os professores envolvidos no programa e com equipe gestora no intuito de realizar o diagnóstico do desempenho escolar dos alunos.

E nesse aspecto evidencia a estrutura curricular do PA, que se baseia nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Vale ressaltar que o interesse na pesquisa que ora se apresenta partiu da atuação do pesquisador no Projeto Avançar entre os anos de 2016 e 2017, devido sua formação em ciências biológicas se optou por analisar o componente curricular de ciências naturais, sendo esta a disciplina que o pesquisador ministrou nas turmas do PA.

A proposta curricular do Projeto Avançar fase 4, afirma que “estudar Ciências Naturais é reconhecer as Ciências como uma construção humana, que visa conhecer a espécie humana ao longo da sua história” (AMAZONAS, 2007, p. 51). Sendo desenvolvida em quatro eixos temáticos (Vida e Ambiente / Ser Humano e Saúde / Tecnologia e Sociedade / Terra e Universo) as Ciências Naturais, na perspectiva do PA, devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula com o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades e competências nos estudantes (AMAZONAS, 2007, p. 53):

- ⇒ Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos, e outros componentes do ambiente;
- ⇒ Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- ⇒ Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;

- ⇒ Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes;
- ⇒ Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática, conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- ⇒ Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;
- ⇒ Saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;
- ⇒ Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento

Analisando o componente curricular de ciências naturais para o PA, não existem diferenças de conteúdos ou de temas diferentes do ensino regular, diferenciando apenas pela metodologia aplicadas nas aulas. É necessário destacar que o ensino de ciências naturais em classes de aceleração não é uma atividade fácil, ainda mais quando não se tem condições materiais para execução do planejamento (TARARAM et al, 2000, p. 86)

No Projeto Correção de Fluxo, o desafio era compatibilizar os pressupostos e intenções acima referidos, a disponibilidade de tempo reduzida e as características dos alunos agrupados nas classes do Projeto, sem banalizar o ensino e sem privá-los dos saberes escolares propiciados no ensino fundamental pelos cursos regulares. Era preciso oferecer, de fato, condições para que esses alunos pudessem compartilhar os saberes sistematizados, perceberem-se capazes de aprender e dialogar com o mundo e avançar em seu processo de escolarização.

A carga horária deste componente curricular é de 3 horas semanais e 120 horas anuais, quanto à quantidade de avaliações desenvolvidas neste componente à Proposta Curricular exige 3 avaliações por bimestre.

Ramos (2016, p. 91) afirma que o PA “busca abranger uma transformação da prática pedagógica, uma vez que a ideia é trabalhar os conteúdos de cada componente curricular favorecendo a aprendizagem significativa”. No entanto “para que isso aconteça, é necessário que o material a ser aprendido tenha significado e que o estudante tenha capacidade para relacionar o conteúdo à sua realidade” (RAMOS, 2016, p. 91).

Dentro dessa perspectiva está a distribuição dos livros didáticos, que de acordo com a Proposta Curricular, fica à cargo da Secretaria de Educação, no entanto Lima (2015) afirma que o livro didático foi distribuído até o ano de 2009, sendo interrompido nos anos seguintes, sendo que o livro didático utilizado pelas turmas do PA o mesmo utilizado nas turmas ditas regulares.

3.1.1.2 Resultados do Projeto Avançar no período de 2005-2015

Quando se fala de resultados do PA para a regularização do fluxo escolar na rede estadual de ensino no Amazonas, queremos ressaltar como tem evoluído as taxas de distorção idade-ano na etapa do ensino fundamental e quais as taxas de rendimento do próprio programa. Por razões da dificuldade de conseguirmos dados das taxas de rendimento dos estudantes do PA para compor os anos mais recentes, foi possível apenas apresentar os resultados dos anos de 2007 à 2015.

Tabela 9 – Taxas de rendimento do Projeto Avançar nos anos finais do EF no Amazonas

Ano	Taxa de Rendimento		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
2007	62,35 %	23,53 %	14,13 %
2008	55,42 %	22,91 %	21,67 %
2009	61,01 %	19,79 %	19,21 %
2010	65,41 %	15,43 %	19,16 %
2011	66,31 %	13,86 %	19,83 %
2012	66,73 %	12,52 %	20,75 %
2013	61,52 %	12,56 %	25,92 %
2014	61,56 %	14,93 %	23,50 %
2015	65,30 %	10,86 %	24,18 %

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir dos dados apresentados em Ramos (2016), Barbosa (2015) e Araújo (2015).

Como já descrito anteriormente, a Proposta Curricular do PA afirma que o rendimento do estudante é verificado através da atribuição de conceitos (AVM= Avançou muito (abrange os estudantes que têm média 8,0-10,0); AV= Avançou (abrange os estudantes que têm média 6,0-8,0) e NAV= Não avançou (abrange os estudantes que reprovaram, apresentando uma média abaixo de 6,0).

Conforme a tabela 9, os resultados referentes à aprovação não tiveram significativas mudanças no período descrito, e quanto a esse aspecto, se destaca o ano de 2012 que apresentou 66,73 % de aprovação, se destacando como o ano com o melhor índice de aprovação dentro desta perspectiva temporal. Outro ponto que podemos destacar dos

resultados na aprovação no PA é que o estudante aprovado com o conceito AV, é promovido somente um ano de sua série de origem, logo não se efetiva a proposta do projeto que é a regularização do fluxo escolar, podendo ser considerado “inócuo para aqueles que tenham mais de dois anos de distorção, ou para os que, avançam somente um ano, pois poderiam obter o mesmo resultado se estivessem matriculados no ensino regular” (BARBOSA, 2015, p. 51)

Quanto aos índices de reprovação no Projeto Avançar os dados da tabela 9 indicam que existe uma tendência de queda dos índices quando indica que em 2008 era de 22,91%, em 2015 era de 10,86%. Esses dados apresentam que a reprovação se torna uma realidade do projeto, pois a proposta de avaliação e de aprendizagem seguem o modelo do ensino regular que já se constitui, em muitos casos, processos de exclusão e preconceito (LIMA, 2017).

A partir desses dados sobre reprovação em um programa que se constitui, quanto aos seus objetivos, sua elaboração e implementação, como estratégia de correção de fluxo escolar que visa equacionar a distorção idade-ano (distorção essa determinada, em grande parte por reprovação) podemos inferir que aparentemente se encontrou um espaço em que a reprovação não se constitua num problema social ou para a estrutura de funcionamento das escolas e de turmas ditas regulares. A discussão aqui apresentada emerge do entendimento de que ao pensar nos programas de correção de fluxo escolar como direito do estudante, é necessário desvinculá-los das noções de avaliação e desempenho dos alunos observados no ensino dito regular que já se comprovou como parte determinante para a problemática da distorção idade-ano e conseqüentemente a obstrução do fluxo escolar.

3.1.2 O Projeto Avançar como política pública de correção de fluxo escolar

A partir das análises realizadas sobre o PA pode-se fazer algumas ponderações sobre como esse projeto de correção de fluxo escolar pode ser visto como uma política pública educacional, não deixando de considerar alguns aspectos desafiadores tanto na implementação (CASTRO, 2017; BARBOSA, 2015) quanto nos resultados apresentados (LIMA, 2017; ARAÚJO, 2015), também é um desafio analisar uma política devido à complexidade envolvendo seus processos de formulações, implementações e avaliações, no entanto o PA apresenta elementos que podemos destacar, de acordo com (2006), que constituem uma política educacional, pois conforme Mainardes (2006, p. 54-55),

A análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e

organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Para Barbosa (2017, p. 65) o Projeto Avançar é uma política pública do executivo estadual e “tem por tanto legitimidade, por ser emanado de uma autoridade pública constituída, cujas prerrogativas, lhe permitem delega-la a outrem, no caso à SEDUC-AM e às coordenadorias distritais de educação” esta afirmação pode ser confirmada por Condé (2012, p. 80) quando afirma que as políticas públicas “[...] emanam de uma autoridade que tem legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”.

Faz-se necessário apresentar evidências que identificam o Projeto Avançar como política textualmente referendada, e destacamos duas, a saber: a legislação que regulamenta o projeto (aqui representada pela Proposta Curricular (AMAZONAS, 2007), os pesquisadores do Projeto Avançar no estado (BARBOSA, 2015; LIMA, 2017; CASTRO, 2017 e ARAÚJO, 2015).

De acordo com a Proposta Curricular, o Projeto Avançar representa um marco para a educação do Estado, tem como objetivo

desenvolver esta metodologia do 6.º Ano ao 9.º Ano (5.ª a 8.ª séries) do Ensino Fundamental, como uma ação integrada do Departamento de Políticas e Programas Educacionais e a Gerência de Ensino Fundamental, tornando-se uma das políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação e pelo Governo do Estado do Amazonas.

E aqui se dá destaque à referência textual “política” nesta proposta, pois se trata de um fato que não conseguimos identificar em legislações de outros programas ou projeto.

Lima (2017) ao apresentar a análise sobre o PA como uma política educacional observando-o segundo o modelo de avaliação proposto por Condé (2011), afirma que

o Projeto Avançar tem como finalidade desenvolver a política de correção de fluxo escolar na Rede Estadual de Ensino, cujo objetivo é regularizar a vida escolar da população estudantil de 15 a 21 anos de idade do Ensino Fundamental com distorção idade-ano. Assim, como uma política voltada a fins educacionais, tem como desígnio corrigir rumos ou propor alternativas na direção de sua solução.

Quanto ao desenvolvimento do PA como política de correção de fluxo na rede estadual de ensino no Amazonas, faz-se necessário entender como é executada sua implementação, que se inicia no período de sua concepção, pois de acordo com Lotta (2010, p. 27)

A fase de implementação diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática. A literatura apresenta diferentes concepções sobre como esse processo se dá, considerando, de forma central, quem toma as decisões dentro do processo de implementação, ou seja, se elas vêm de cima e são implementadas (visão

top down) u se elas são reconstruídas a partir de baixo (*visão bottomup*). A questão que está em jogo é sobre que atores têm influência no processo de implementação e quais são os impactos que cada um desses atores produzirá sobre os resultados das políticas públicas.

Barbosa (2015) aponta alguns problemas na implementação do Projeto Avança na Coordenadoria Distrital de Educação 04 (CDE-04), dentre os quais se destaca “a fraca adesão das escolas ao programa” (BARBOSA, 2015, p. 78) sendo que os determinantes para esse problema, de acordo com o autor, era:

a resistência de alguns gestores ao projeto, a falta de um planejamento adequado da oferta de vagas em relação à demanda de alunos com distorção idade-ano e o desconhecimento por parte dos gestores do quantitativo exato de alunos com distorção de suas escolas.

Com dados levantados a partir do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGEAM), Barbosa (2015) faz o levantamento do quantitativo de turmas entre 2007-2014 no PA na supracitada CDE-04, evidenciando que o planejamento adequado da oferta de vagas em relação à demanda de estudantes gerou problemas na implementação, pois houve flutuações no quantitativo de matrículas e formação de turmas no decorrer do período estudado, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 10 – Turmas e alunos matriculados no Projeto Avançar na CDE-4 – 2007-2014

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Turmas abertas ³²	28	22	20	39	23	49	48	47
Alunos matriculados	765	675	558	1177	711	1376	1324	1201

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir da tabela 4 com dados do SIGEAM (2015) apresentados por Barbosa (2015, p. 79)

De acordo com a tabela 10 as flutuações ocorreram no quantitativo de turmas abertas e alunos matriculados, mas Barbosa (2015, p. 79) destaca que não se levou o quantitativo de alunos em distorção idade-ano quando na formação das turmas, ou seja, a formação de turmas se deu pelas matrículas e não realizado como proposto na Proposta Pedagógica que os estudantes seriam selecionados pela equipe pedagógica para compor o projeto.

Lima (2015) também aponta problemas de implementação do PA em uma escola estadual no interior do estado do Amazonas, destacamos a questão do livro didático, que de acordo com a proposta pedagógica, os livros didáticos seriam distribuídos de acordo com os

³² Segundo as inferências que se fazem da pesquisa de Barbosa (2015), turmas abertas se referem à disponibilidade de matrículas em determinada escola para o Projeto Avançar.

componentes curriculares, a autora afirma que a escola, que teve a implementação do projeto no ano de 2013, nunca recebeu o livro didático.

Os problemas apresentados são exemplos de desafios de implementação da política de correção de fluxo escolar. Outro aspecto que se pode fazer do PA enquanto política é o impacto desta na superação das desigualdades existentes, pois de acordo com Mainardes (2006, p. 54),

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. [...] Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e como conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Dessa afirmação ressaltamos que um dos objetivos dos programas de correção é a superação da problemática da distorção idade-ano e conseqüentemente a correção de fluxo, ou seja, a política deve ter uma efetiva característica social, de inclusão e promoção da cidadania, “depreende-se, assim, que as políticas públicas de correção de fluxo escolar são importantes, como medidas educacionais para se combater o fracasso escolar e para a efetiva educação pública inclusiva (LIMA, 2017, p. 31).

3.2 PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR – SE LIGA E ACELERA BRASIL

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atendia 234.707 alunos, distribuídos nas sete zonas geográficas da cidade de Manaus, para isso contava com um efetivo de aproximadamente 12.000 professores e 494 unidades escolares (MANAUS, 2016). De acordo com dados de 2020 da Secretaria Municipal de Educação em Manaus (SEMED), foi registrado uma redução no índice de estudantes da rede municipal com distorção idade-ano nos anos iniciais, que atualmente é de 15% e esse resultado, de acordo com a mesma, é fruto da política de correção de fluxo escolar implementado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação³³ que atende o município de Manaus (MANAUS, 2020).

³³ Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/semed-e-instituto-ayrton-senna-reduzem-distorcao-idade-serie-em-manaus/>

A política de correção de fluxo escolar no âmbito municipal se desenvolve em parceria com a instituição privada denominada Instituto Ayrton Senna (IAS), modelo este que se alinha ao tipo de política implementada a partir de 1990. De acordo com dados desta secretaria, aproximadamente 251 escolas municipais aderiram aos programas do IAS atendendo 5.200 estudantes em 2019. O IAS realiza dois programas que objetivam a correção de fluxo escolar: o “Se Liga” e o “Acelera Brasil”, que atendem estudantes com distorção idade-ano do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental; o IAS também realiza o projeto “Pit Stop” e “Fórmula da Vitória”, que atuam no reforço escolar de estudantes, também dos anos iniciais e do 6º e 7º ano do ensino fundamental.

Nossa análise se atém apenas para o Programa Se Liga e Acelera Brasil que constituem programas oficiais da secretaria que visam à correção da distorção idade-ano e conseqüentemente a correção do fluxo escolar.

De acordo com o documento, enviado pela secretaria municipal para compor como fonte de dados desta pesquisa, intitulado “Implantação dos Programas de Correção de Fluxo em parceria com o Instituto Ayrton Senna” (MANAUS, 2016), a SEMED/Manaus iniciou a implantação dos programas de correção em 2014 por meio do PROEMEM (Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus) e também direcionada (MANAUS, 2020, p. 6).

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que iniciou o diálogo com Instituto Ayrton Senna – uma instituição sem fins lucrativos que presta assessoria a estados e municípios em assuntos concernentes à Educação, principalmente no tratamento a Programas de Correção de Fluxo.

Em 2015 foi efetivada a parceria entre a SEMED/Manaus e o Instituto Ayrton Senna que se destinou a equacionar a problemática da distorção idade-ano na rede municipal de ensino de Manaus, sendo que “tal parceria fez a SEMED assumir compromissos com o alcance de metas instituídas pelo IAS, relacionadas diretamente ao Plano Nacional e Municipal de Educação – PNE/PME (2015)” (MANAUS, 2020, p. 9).

O Plano Municipal de Educação (2015) em sua Meta 2 firma-se em “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME”, e dentre as catorze estratégias para alcançar essa meta não se identifica nenhuma que tivesse como objetivo corrigir a distorção idade-ano na rede municipal.

No entanto a Meta 3 do PME (2015) estabelece que deve-se promover a colaboração com o Estado do Amazonas na universalização, a partir de 2016, do atendimento escolar de

toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o fim do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento no município de Manaus e dentre as estratégias definidas para alcançar esse objetivo, o plano estabelece a criação e ampliação dos programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e da adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

Foi a partir de então que se estabeleceu a parceria da Secretaria com o IAS sendo implementado dois programas de correção de fluxo – o Se Liga, para alunos não alfabetizados, e Acelera Brasil, para alunos alfabetizados.

O programa de correção de fluxo da rede municipal em Manaus é orientado pelo documento intitulado “Implantação dos Programas de Correção de Fluxo em parceria com o Instituto Ayrton Senna”³⁴ (MANAUS, 2016) documento este enviado via e-mail pela SEMED/AM para compor como fonte de pesquisa nesta dissertação. Este documento foi produzido pela coordenação municipal do IAS ligada à divisão de ensino fundamental.

De acordo com o documento de implantação a parceria entre a SEMED/Manaus e o IAS prevista para 4 anos, iniciados em 2015, com o término do contrato estabelecido, no ano de 2021 foi assinado um Termo de Licença de Uso de Solução Educacional (MANAUS, 2021), termo este estabelecido entre o IAS e a SEMED/Manaus concedendo à esta última uma licença de uso das Soluções Educacionais para uso da secretaria municipal na correção de fluxo escolar a partir do ano de 2021.

Conforme o Termo de Licença “o IAS concede ao LICENCECIADO [SEMED] uma licença que não se limita apenas aos instrumentos pedagógicos e gerenciais desenvolvidos sistematicamente de acompanhamentos, mas modelos de relatório, materiais didáticos e paradidáticos” (MANAUS, 2021, p. 2). De acordo com o termo essas seriam as Soluções Educacionais: O Programa Acelera (Visa a correção da distorção idade-ano e propicia a correção do fluxo escolar) e o Programa Se Liga (Visa a alfabetização de alunos com distorção idade-ano matriculados na 1ª (primeira) fase do Ensino Fundamental).

Esse modelo de correção de fluxo escolar reproduz o que é realizado em outras redes que estabeleceram parcerias público-privado, no entanto, a diferença entre o que ocorre na SEMED/Manaus para os demais modelos é que nesta secretaria toda organização de recursos humanos, matérias e estruturais são de inteira responsabilidade da secretaria, não

³⁴ Para fins de facilitar a citação do documento no decorrer do texto, optou-se por chama-lo de Documento de Implantação.

havendo outro ônus para secretaria se não aquele destinado a aquisição dos livros didáticos (MANAUS, 2016).

O Programa Se Liga – atendeu 4.375 alunos dos anos iniciais (3º, 4º e 5º) em 2015, e Programa Acelera Brasil - que atendeu alunos alfabetizados em distorção idade-ano – 3.820 dos anos iniciais (3º, 4º e 5º).

De acordo com o Relatório Pedagógico do 2º Semestre do PROEMEM no ano de 2019 dos 1.193 estudantes do Se Liga, 854 (71,6%) dos estudantes foram alcançado e concluíram o ano letivo.; dos 1.901 estudantes do Acelera Brasil, 1.443 (75,5%) dos estudantes foram alcançados e concluíram o ano letivo.

Esses índices de desempenho, no entanto, não indicam que os alunos alcançaram bons níveis de aprendizagem. Melhor dizendo, embora os índices apresentados pela maioria dos alunos de classes de aceleração possam estar próximos daqueles apresentados por alunos de classes regulares das escolas brasileiras, isto não indica bons níveis de desempenho dos alunos (SOUZA, 1999, p. 84).

Gráfico 2 – Resultado do Programa Se Liga/2020 referente aos dados de 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados do Sistema Panorama/IAS apresentado no Relatório do Programa de Correção de Fluxo parceria com o IAS (MANAUS, 2021).

O Gráfico 2 apresenta os dados referentes à taxa de rendimento (exceto o a taxa de abandono, que não tivemos acesso) do programa Se Liga/2020 com o ano referência de 2019. De acordo com os dados apresentados, 94,6% dos estudantes matriculados no Programa em 2019 foram aprovados, sendo que desse total 78,9% foram promovidos no sentido de equacionar à distorção idade-ano com que se encontravam e 90% daquele total, foram alfabetizados, sendo que não necessariamente foram promovidos às séries que equacionassem a distorção.

Quanto aos resultados do Programa Acelera Brasil/2020 com o ano de referência 2019, o gráfico 3 apresenta os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Resultados do Programa Acelera Brasil/2020 referente ao de 2019

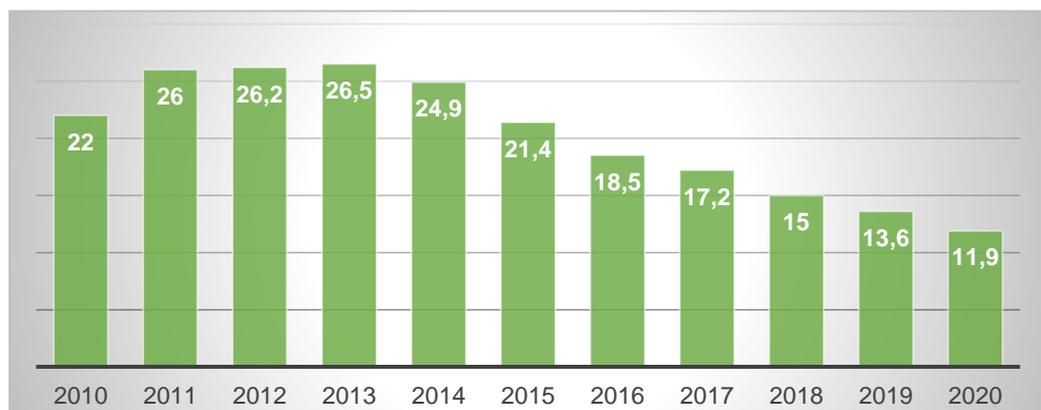


Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados do Sistema Panorama/IAS apresentado no Relatório do Programa de Correção de Fluxo parceria com o IAS (MANAUS, 2021).

Gráfico 3 apresenta as taxas de rendimento (exceto os valores referentes ao abandono) do Programa Acelera Brasil/2020 com o ano referência de 2019. Os dados apresentam que 90,0% dos estudantes matriculados em classes de aceleração do programa foram aprovados, só não sabemos afirmar se houve aceleração (promoção à série que equaliza a distorção idade-ano) ou somente uma promoção dita regular de uma série para outra.

No gráfico 4 apresenta a queda do índice de distorção idade-ano para os anos iniciais do ensino fundamental em Manaus, e que acordo com o relatório do programa se deve, em parte pela implantação dos programas de correção de fluxo escolar no âmbito municipal.

Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-ano no ensino fundamental-anos iniciais no período de 2010-2020



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados do Sistema Panorama/IAS apresentado no Relatório do Programa de Correção de Fluxo parceria com o IAS (MANAUS, 2021).

Quadro 5 – Resumo dos programas de Correção de Fluxo no âmbito da SEMED/Manaus

Programa	Objetivos	Principais ações
Programa de Correção de Fluxo “Se Liga”.	Eliminar o analfabetismo nos anos iniciais e contribuir para a diminuição do abandono escolar	I – Acompanhamento do progresso do estudante pelo Sistema de Informação do Instituto Ayrton Senna – SIASI; II – Formação continuada, no início do ano letivo, ofertada a todos os professores do programa; III – Acompanhamento dos professores por meio de tutoria semanal; IV – Assessoramento pedagógico semanal às escolas e aos professores inseridos no programa; V – Planejamento quinzenal.
Público atendido	Atende alunos em distorção mínima de 2 anos, não alfabetizados, do 3º ao 5º ano e alunos em distorção sem vida escolar, matriculados no 1º ano do EF. I – 2017: Abrangeu 4669 alunos em distorção. (92% de alunos alfabetizados); II – 2018: Abrangeu 1206 estudantes.	
Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil.	Combater a repetência e o abandono escolar, principais causas da distorção idade/ano.	I – Acompanhamento do progresso do estudante por meio Sistema de Informação do instituto Ayrton Senna – SIASI; II – Formação continuada no início do ano letivo, ofertada para todos os professores do programa; III – Acompanhamento dos professores do programa por meio de tutoria semanal; IV – Assessoramento pedagógico semanal às escolas e professores; V – Planejamento quinzenal.
Público atendido	Atende estudantes do 3º ao 5º ano, que embora alfabetizados, estão em distorção idade/ano de dois ou mais anos. I – 2017: 96,3% de alunos alfabetizados; II – 2018: 2286 estudantes da rede municipal.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir dos dados emitidos pela SEMED/Manaus (MANAUS, 2021).

Após 20 anos de execução dos Programas de Correção de Fluxo no Brasil, ainda verificamos altos índices de distorção idade-ano nos sistemas estaduais e municipais (INEP, 2020). A partir desta constatação é possível levantar algumas questões:

- a) Quais os “novos” condicionantes da Distorção Idade-Ano?
- b) Como a escola tem se organizado para melhoria de seu ensino regular?
- c) Quais às implicações dos programas de Correção de Fluxo na continuidade da vida escolar dos seus egressos?

Quando se buscam respostas para essas questões entendemos que, embora haja a diminuição dos índices de reprovação e abandono, e conseqüentemente, resultando nos índices de repetência, que consistiam em condicionantes para distorção, temos outros fatores que foram, muitas vezes deixados de fora como a entrada tardia de crianças e adolescentes na vida escolar (p. ex. questões ligadas à saúde (MACHADO, 2008); Trabalho infantil (SOUZA E ALBERTO, 2008; PEREIRA, 2005), a evasão escolar³⁵ ocorrida ainda na infância e o posterior retorno na adolescência com os programas de busca ativa e as políticas de universalização do ensino (embora que sejam, baseadas na matrícula), a falta de qualidade na aprendizagem dos egressos dos programas de correção fluxo e o seu recorrente insucesso no retorno à escolarização regular e, um outro fator que vai ser possível verificar com mais detalhes daqui alguns anos; a pandemia e a desigualdade de condições de aprendizagem nos diversos estados brasileiros.

Ao pensar nas inúmeras propostas de correção de fluxo escolar implementadas no Brasil, se identifica uma lógica que tem orientado o processo de correção de fluxo nas redes de ensino do Brasil, lógica que aponta para a presença de entes privados à frente de políticas educativas ou com suas metodologias que adquirem diferentes roupagens nas secretarias de educação, pois tais metodologia acabam por ser replicáveis para diferentes estados e municípios, muitas vezes desconsiderando às especificações culturais, sociais e econômicas do local de implementação.

É importante também destacar que a escola, como estabelecida atualmente no conjunto da política educativa, continua com o favorecimento à exclusão e de não aprendizagem, tanto que Granja e Matos (2009, p. 793) afirmam que enfrentamos

[...] na escola uma dupla exclusão. A primeira é a do aluno multirepetente, que acaba defasado na relação idade-série dois, três, quatro ou mais anos no seu processo de escolarização regular, permanecendo em risco sócioeducacional. A segunda é o isolamento das classes de aceleração na

³⁵ Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema (INEP, 1998).

escola que torna sua clientela “incluída” em excluídos potenciais pela sua não “adequação” ao processo regular de ensino.

À medida que se avança com o entendimento de que a educação é um direito e que esse direito se manifesta na democratização do ensino baseados nos direitos ao acesso, permanência e qualidade do ensino. A partir do processo de expansão do ensino no país através das políticas que tornavam o ensino fundamental obrigatório, se pensa na questão da permanência, pois de acordo com Cury (2007, p. 90) “a permanência se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem” e dentre os programas que colaboram para promover uma permanência com qualidade do estudante na escola, estão o de correção de fluxo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema a que esta pesquisa buscou analisar se apresenta na seguinte questão: como se configura o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação brasileira enquanto direito à permanência e qualidade do desenvolvimento da educação básica? E para estudar esse problema, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação do Brasil como parte do direito à permanência na escola e à qualidade da educação básica, tendo como objetivos específicos: discutir as categorias fundamentais que envolvem o problema de pesquisa; mapear os processos e formas de abordagem da correção de fluxo por região do Brasil e ainda caracterizar aspectos, ações e resultados do processo de correção do fluxo no Amazonas.

A dissertação se estruturou em três seções que buscaram discutir e fundamentar o problema associando aos objetivos específicos previstos. Na primeira seção se discutiu as categorias fundamentais que eram fulcrais para o entendimento e descrição do problema da pesquisa. Para se construir um entendimento de que a correção de fluxo escolar é parte do próprio processo de democratização da educação pública, gratuita e de qualidade, se pensou no Estado enquanto poder político vinculado à democracia, pois aquele deve estar comprometido com as políticas sociais, e estas, nesta pesquisa, estão representadas pela educação, então é coerente pensarmos em educação como um direito efetivado somente em um Estado onde a democracia é plenamente exercida, em suas múltiplas manifestações, e a partir deste entendimento entendemos que a correção de fluxo escolar ao ser planejada e executada com os princípios democráticos, é parte deste processo na garantia da permanência e qualidade da aprendizagem. A discussão das categorias nessa seção nos deu um direcionamento de que para uma proposta de correção de fluxo escolar efetivamente democrática é preciso pensar o estado, a educação e as subcategorias que delas emergem como: permanência, qualidade da aprendizagem, fracasso escolar e a distorção idade-ano numa perspectiva eminentemente democrática e teoricamente social.

A segunda seção associada ao segundo objetivo específico, foi realizada a partir de um mapeamento dos processos e abordagens de correção de fluxo escolar no Brasil. Selecionamos 5 estados, tomando como referência às taxas de distorção idade-ano, microdados apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de então foram caracterizados os programas de correção de fluxo escolar implementados nesses estados.

Observamos que dos programas analisados nos 5 estados, apenas dois foram pensados, implementados e são avaliados por instituições de natureza estatal, como é o caso do Projeto AJA/MS redefinido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul a partir de um programa da capital do estado e o Programa Trajetória Criativa que recebeu um tratamento especial, pois foi pensando no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os demais programas de correção de fluxo escolar analisados na segunda seção seguiu tendência do setor privado, esses programas de correção de fluxo segue um modelo de uma educação baseada numa formação técnico-profissional, aligeirando a formação escolar, reduzindo a vida escolar a um mero encaminhamento da preocupação pela certificação.

Na terceira seção caracterizamos a correção de fluxo escolar no Amazonas, iniciamos falando sobre o Projeto Avançar, a pesquisa mostrou que o projeto por ser desenvolvido no âmbito da Secretaria Estadual de Educação manifesta alguns aspectos que podemos tomar como de uma perspectiva democrática da educação pois a seleção dos estudantes segue uma direção que proporciona um caráter que valoriza a qualidade da aprendizagem e busca promover a permanência do estudante na escola, no entanto, se faz necessário uma certa verificação na forma de avaliação e promoção desses estudantes, pois se verificou altos índices de reprovação, que não se acata como normalidade, pois a proposta desses programas é equacionar a distorção idade-ano evitando o determinante para isto, que é a reprovação, o projeto não pode se tornar um “tapete” para baixo do qual se “varre” o que é indesejado, o que causa problema para o ensino regular, que podemos identificar os estudantes em defasagem idade-ano, trazendo assim um olhar de preconceito exclusão a esses estudantes do projeto. Os resultados ainda indicam que o Projeto Avançar apresenta elementos constitutivos que evidenciam uma política de correção democrática e que visa alcançar o direito à uma educação básica de qualidade, não há metodologia exportada de orientação privada e os professores são os mesmos do ensino regular. Essa política teve como resultado a redução da taxa de distorção idade-ano no estado.

Os programas de correção de fluxo têm sido estudados e implementados numa perspectiva de política de reparação como medidas paliativas ou até mesmo aligeiradas e com intuito de “apagar um incêndio”. Nesta pesquisa buscou-se apresentar os programas de correção de fluxo escolar como parte efetiva do direito assegurado na política pública. As ações, projetos e programas correspondem a uma estratégia pedagógica e de gestão que emergem do próprio processo de democratização da educação, pois propõe que os estudantes que tiveram suas vidas escolares interrompidas por condicionantes, que nesta pesquisa chamamos de intraescolares. Assim, os sistemas devem ter mecanismos, advindos

da política educacional, que garantem, por meio de uma proposta pedagógica, diferenciada da dita regular e que assegurem aos estudantes com distorção idade/ano escolar aprendizagem e sucesso na sua trajetória. Assim, o texto assume a defesa de uma educação de qualidade como um todo, isso inclui os programas de correção de fluxo escolar que foram conquistas do processo de democratização da escola, conquistas que não podem ser negligenciadas. Assim, a correção de fluxo se apresenta como uma garantia do direito à aprendizagem negado durante o processo de escolarização dito regular.

A pesquisa indica aspectos negativos dos programas de correção de fluxo escolar implementados nas diversas redes de ensino aqui analisadas, aspectos como parcerias público-privadas, que trazem em si uma perspectiva empresarial e mercantilista da educação, os processos de falhas na implementação dos programas quanto à questão da seleção de professores, elaboração e distribuição do material didático, tempo de vigência e falta de acompanhamento do desenvolvimento dos programas.

Essa pesquisa apresenta que, quando analisados no enquadramento da democratização da educação no Brasil, muitos dos programas de correção de fluxo escolar não cumprem os aspectos do direito à aprendizagem, deslegitimando muitos deles e caracterizando-os como uma política de menor valor ou de segunda ordem no plano da defesa da qualidade da educação. Mas a pesquisa também aponta para elementos que entendemos importantes para um programa de correção de fluxo escolar que evidencie uma política pública bem definida e que promova equidade e qualidade, dentre esses elementos podemos destacar: parcerias entre as universidades públicas e as secretarias de educação, metodologia e material didático produzido levando os aspectos regionais e culturais e que tenham sua distribuição continuada anualmente, formação e seleção de professores para atuar nas turmas dos programas de correção e a definição, em nível nacional, de uma política de correção de fluxo descrita, normatizada e apresentada na forma da lei.

Podemos destacar alguns pontos em que essa pesquisa apresentou no aspecto mais geral: no Brasil se estabeleceu uma Política de Correção de Fluxo Escolar como direito a partir do final da década de 1990, mas pensada a partir das orientações dos organismos internacionais. A efetivação dessa política foi o Programa de Aceleração da Aprendizagem que serviu como modelo para os demais programas e projetos implementados nos estados da federação. Analisamos a Política de Correção de Fluxo Escolar na rede estadual de 6 estados da federação e de uma secretaria municipal de uma capital, concluindo que, todos os programas guardam elementos da política nacional, no entanto aqueles que desenvolvem suas próprias metodologias têm melhores resultados nos quesitos qualidade da aprendizagem e garantia do prosseguimento dos estudos para os níveis seguintes, sem

depender das metodologias replicáveis dos "Institutos" com os quais o MEC e as SEDUC mantêm relação por parceria público-privada. No Rio Grande do Sul, o programa de correção de fluxo escolar é resultado de uma parceria com a Universidade Federal deste estado, e que está embasado nos princípios de uma política de correção de fluxo como direito.

No processo houve inúmeras dificuldades quanto ao levantamento de dados em decorrência da pandemia da Covid-19 que afetou em todos os aspectos da vida humana no planeta. No momento que escrevemos essa dissertação mais de 500.000 pessoas já perderam suas vidas para essa doença. Quando se instalou os mecanismos de contenção de avanço do vírus, estávamos em março de 2020, ainda estávamos cumprindo os créditos para as disciplinas obrigatórias, a universidade se articulou e conseguiu estabelecer estratégias para dar continuidade aos trabalhos da extensão, ensino e pesquisa.

A pesquisa ainda estava se delimitando nesse período e foi necessária uma adaptação metodológica para corresponder à realidade ora apresentada. Pensávamos que o período de isolamento e trabalho virtual duraria pouco tempo, o que não ocorreu, chegando em 2021 ainda nas mesmas condições materiais do ano anterior. Mas já havíamos delimitado todo o processo de pesquisa, conseguimos a realização do exame de qualificação em tempo hábil e foi a partir de então que passamos a nos preocupar com o retorno das respostas dos e-mails enviados às secretarias de educação. Algumas dessas secretarias, ainda se organizando para se adaptar à recente realidade não conseguiram responder a tempo de os dados enviados comporem a pesquisa, as demais enviaram, algumas com toda a documentação solicitada, outras somente parte. O auxílio do repositório das universidades públicas foi de grande valia nesse processo.

Portanto esse estudo apresenta algumas limitações, dados quantitativos que não puderam ser atualizados, como foi o caso dos referentes ao Projeto Avançar no Amazonas, aos dados qualitativos dos projetos da secretaria do Pará e do Rio de Janeiro. Outros pontos devem ser aprofundados em estudos posteriores, tais como, os aspectos sociais dos programas de correção de fluxo para os alunos egressos e para o sistema de ensino, o acompanhamento da vida escolar dos estudantes egressos dos programas de correção de fluxo escolar, o porquê ainda não se pensou numa política nacional de correção de fluxo escolar, como se estabelecem à política da merenda escolar ou do livro didático.

Por fim, este estudo apresenta uma grande contribuição pessoal para o pesquisador, que, como ser humano, sofreu durante esse período difícil na história da humanidade, mas que se sente satisfeito com a perspectiva a que esse chegou, este estudo é fruto de um posicionamento profissional, em que entendo a correção de fluxo como direito. Esperamos

que essa pesquisa sirva de orientação para os futuros direcionamentos da política de correção de fluxo escolar no Amazonas.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Organização da educação nacional na Constituição e na LDB**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.

ADRIÃO, T; PERONI, V. M. V. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. Pesquisa Científica Área – Administração Educacional Edital – Jovem Pesquisador. Relatório CNPq 401434/2008-7. UNICAMP, Campinas, 2011. 397 p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2020/08/Relato%CC%81riofinal-20IAS-1.pdf>. Acesso em: 20/06/2021.

ALONSO, Jesus Tapia; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1994.

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. 346 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

AMAZONAS. Gerência de Ensino Fundamental. **Proposta curricular do ensino fundamental – Projeto Avançar**. Manaus, SEDUC/GENF, 2014.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 83, de 24 de julho de 2007**. Aprova o Programa de Correção de Fluxo: Projeto Avançar (Segundo Segmento). Manaus, AM, 2007.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução no 153/2004 - CEE/AM**. Regula o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar (Primeiro Segmento). Manaus: 2004.

AMAZONAS. **DECRETO N.º 42.061, DE 16 DE MARÇO DE 2020**. Imprensa Oficial do Amazonas. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>. Acesso em 20 jun. 2021.

AMAZONAS. **Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas não Presenciais**. Secretaria de Educação e Desporto, Amazonas, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

AMAZONAS. **Normas Complementares para o Regime Especial de Aulas não Presenciais**. Secretaria de Educação e Desporto, Amazonas, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo Eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Carla Valentim Baraúna. **Projeto Avançar: desafios e possibilidades na correção do fluxo numa escola estadual de Manaus – Amazonas**. 2017. 144f Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/04/CARLA-VALENTIM-BARA%C3%9ANA-DE-ARAUJO.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

BARBOSA, Raimundo José Pereira. **Análise da Implementação do Projeto Avançar na Coordenadoria Distrital de Educação 4 da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Faculdade de Educação/CAEd, MG; p. 173, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2006.

BASTOS, Sonia Regina Thiago. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

BERCOVICI, Gilberto. Os Princípios Estruturantes e o papel do Estado in CARDOSO Jr, José Celso (Org.) **A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social**. Brasília: Ipea, 2009, p. 255-291.

BELASCO, Angélica Gonçalves Silva & FONSECA, Cassiane Dezoti da. Coronavírus 2020. **Ver. Bras. Enferm.** 2020; 73 (2) e 2020 n2. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Relatório de Atividades da SEF - 2000**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome** – MDS. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, 1983.

BREUS, Thiago Lima. **O Governo por contrato (s) e a concretização de políticas Públicas Horizontais como mecanismo de justiça distributiva**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná- Curitiba, 2015.

CACCIAMALI, M. C.; TATEI, F.; BATISTA, N. F. Impactos do programa bolsa família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITO À EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>><http://www.educacional.com.br/reportagens/20AnosConstituicao/cidada.asp>. Acesso em: 20. de agosto de 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. P 11-24.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CEE-AM. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 30/2020**. Amazonas, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em 20 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. P 89-108.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à Ciências da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA RIBEIRO S. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, nº 5 p. 6-21, 1991.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Módulo Coleta de Dados**. 2017. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/175/datacollection> Acesso em: 10 mar. 2021.

CUNHA, Edite da P.; CUNHA, Eleonora S. M. Políticas Públicas sociais. In: CARVALHO, Alysso et al (org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan. /dez. 2010.

DALLARI, Dalmo Abreu. A Ditadura Brasileira de 1964. Centro de Direitos Humanos. 2020 Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_ditadura_brasileira_de_1964.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DAMASCENO, Jeane Barbosa. **Distorção Idade Ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Esperança – Manaus/AM**. 2016. 150f Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/JEANE-BARBOSA-DAMASCENO.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM JOMTIEN, **1990**. Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 mar. 2021.

DIREITOS Humanos: **atos internacionais e normas correlatas** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas: notas para uma metodologia de análise e avaliação. **Cadernos de Pesquisa do NEPP**. Unicamp, 2007.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia Empreendedora. Entrevista concedida no dia: 25/06/04. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. **Elaboração de políticas estratégicas para a prevenção do fracasso escolar**. MEC, 2005 - Disponível em: Acesso em: 15.jan. 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão da Educação Pública no Brasil: da Ditadura Militar aos anos 1980. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 02, n 02. p. 56 –68, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3868/3599>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, M. da C. M. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

FERREIRA, José Ribeiro. A República na Grécia e Roma. **Revista de História das Ideias** Vol. 27 (2006). Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41644/1/A_Republica_na_Grecia_e_em_Roma.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FORTES, Fellipe Cianca; BASSOLI, Marlene Kempfer. Interpretação do modelo do estado brasileiro a partir da constituição da república federativa de 1988: paradigmas para a intervenção estatal sobre a ordem econômica. In: ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O 147 CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Salvador. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 3490-3509.

FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2008). **Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e Formação para a Cidadania**. Disponível em: http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Objectivos_para_Cidadania_Forum_EducCidadania.pdf Acesso em: 21. de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Fabiane Maia. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar**. Orientador: Carlos Estêvão e Maria José Casa Nova. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Política Educativa) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, P. A. A. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas: vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set. /dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2021.

- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANJA, Tania de Assis Souza; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Políticas educacionais e programas compensatórios: o fracasso escolar e a exclusão: duas faces da mesma moeda. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Editora Champagnat, 2009.
- GUERRA, I. (2002). O Território como Espaço de Ação Coletiva: paradoxos e virtualidades do “jogo estratégico de atores” no planejamento territorial em Portugal. Em B. Sousa Santos, **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa** (pp. 343-372). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**. Goinânia: 2010. 128f. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, 2010.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em < ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 04 de mar. 2021.
- HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, s/v, n. 104, jul/out, 1998.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2021.
- LABES, Emerson Moisés. **Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa**. Chapecó: Grifos, 1998.
- LEITÃO, Luciana Santos. **Banco Mundial na Bahia: projeto de regularização do fluxo escolar**. 149 f. 2009. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação. Campus I. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê**, São Paulo, Cortez, 2002.
- LIMA, Antonia Silva e MARINHO, Iolanda Beltrão. LOPES, Maricaua Maria Samia. **Vygotsky e Piaget: um estudo comparativo**. Manaus: EDUA, 2001.
- LIMA, Simone de Souza. **O Programa de Correção de Fluxo Escolar: Práticas de Formação de Professores do Projeto Avançar**. 2015. 117f Dissertação (Mestrado em

Educação) – UFJF, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/SIMONE-DE-SOUZA-LIMA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIMA, V. T. A. **Política educacional em Manaus:** iniciativas para melhorias do Ideb. In: Anais Conedu, Natal, RN, 2016.

MAGALHÃES, Luciana Gomes. **Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ:** possibilidades de diminuir a distorção idade-série. 2014. 112f Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/LUCIANA-GOMES-MAGALH%C3%83ES.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

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.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 155 jan./abr. 2006 47. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MANAUS (Amazonas). Secretaria de Educação do Município de Manaus. **Relatório Programa de Correção de Fluxo**. Manaus, 2021.

MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARCHESI, Álvaro. HERNANDÉZ, Gil Carlos. **Fracasso Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCON, Telmo & PASINATO, Darciel. **Estado e Política de Educação no Brasil:** Concepção de Público no Manifesto de 1959. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul - RS. Estado e Política Educacional, 2012. v. 1. p. 1-13.

MARINHO, Delyana Santana de Britto. **O direito à educação e a garantia do acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino fundamental**. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

MENDES, Camila Medeiros. **As tecnologias e o trabalho docente:** o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MILES, M. B., e HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Dados**, v. 54 n^o 1, p. 389-430, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Marina Meira. **Correção de fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores. Dissertação de Mestrado. orientadora: Cynthia Paes de Carvalho. – 2017. 199 f. Programa de PósGraduação em Educação da PUC-Rio. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31758/31758.PDF>. Acesso em 18 jan. 2021;

OLIVEIRA, Maria Neusa. **As políticas de municipalização do ensino fundamental no Estado da Bahia nos anos 1990**: impactos na gestão e no financiamento da educação municipal. Natal – RN, Universidade Federal Rio Grande do Norte, 2005. 235 p. (Tese Doutorado).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <https://centrodeformacao.acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/OLIVEIRARPDauniversalizacaodoensinofundamentalaoedesafiodaqualidade.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. Correção de Fluxo Escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. h1o7/72- 201052, julho/2002 177-215. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. No 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 5-23.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva. **Controladoria governamental**: governança e controle econômico na implementação das políticas públicas. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, I. A.; SILVA, E. P. Projeto Mundiar: forma números ou sujeitos? In: XXII SEMANA ACADÊMICA DO CCSE/UEPA, 2017, Belém. **Anais...** Belém: SAC, p. 1-8, 2017.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As Organizações da Sociedade Civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 61-83, Março 2001.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: **A liberdade como meta coletiva**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). História da Cidadania. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ONU BRASIL. **Unesco organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 15 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios:** Pará. Observatório de Educação — Ensino Médio e Gestão. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloisa. **Mecanismos e experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental.** Brasília, DF: IPEA, 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1032.pdf. Acesso em 15 abr. 2021.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloisa. **Aceleração da Aprendizagem para corrigir o Fluxo Escolar: o caso do Paraná.** Brasília, DF: IPEA, 2007. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1765/1/TD_1274.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEIXOTO, M. T. **Planejamento Financeiro Familiar:** Estudo de caso Projeto Mundial Redenção – Pará, p. 1-55. Planejamento Financeiro Familiar - Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida, 2017.

PEREIRA, Andréia Soares. **A influência do trabalho infanto-juvenil na escolaridade de crianças e adolescentes entre 10 a 14 anos inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil — PETI.** 086 p. TCC. Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PERONI, V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** RJ: José Olympio, 2002.

PINTO, Márcio. **Educação de QUANTIDADE:** Sobre o Projeto Mundial. 2016 Disponível em: <https://sintep.org.br/educacao-de-quantidade-sobre-o-projeto-mundiar/>. Acesso em: 20. jul. 2021.

PRADO, Iara Glória de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.71, p. 49-56, jan. 2000.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.139-144, jan.2000

RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Determinantes do resultado educacional no Brasil:** Família, Perfil Escolar dos Municípios e Dividendo Demográfico numa abordagem Hierárquica e Espacial. 2005. 218f. Tese (Doutorado em Demografia) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

REALI, A. M. M. R. Indicadores educacionais, professores e a construção do sucesso escolar. **Ensaio**, v. 30, n. 9, p. 79-108, jan./mar. 2001.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-76, jul./dez. 1991.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação do Brasil**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROSA, Jean Carlos Schimidt da. **O Programa Autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.57-73.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, José Afonso da. O estado democrático de direito. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 30, dez. 1988.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2006.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SOARES, S. **A Repetência no contexto internacional**: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil participa. Brasília: IPEA, 2007. (Texto para Discussão nº 1300).

SOUZA, Adriéli Cristina; Cristiane Aparecida Ribeiro BUENO; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no Ensino Fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 01, p. 83-106, 2011.

SOUSA, Clarilza P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 81-99. novembro, 1999

SQUIERE, P. Absolutismo. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1997.

TORRES, G. de. **A política de permanência na democratização do ensino médio em Manaus**. Orientador: Fabiane Maia Garcia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

UNESCO: MEC: **Um tesouro a descobrir** – 5ª ed. São Paulo: Cortez – Brasília:DF apud Secretaria de Estado da Educação do Amazonas. Proposta Curricular do Ciclo Básico do Ensino Fundamental – CIBEF, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6.ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3 ed. Brasília: UNB, 2004.

WEBER, Max. Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída: uma contribuição à crítica política do funcionalismo e da política partidária. In: **Weber (coleção os economistas)**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 7 – 91.