

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Karoline Rosa da Silva

**A CORREÇÃO DE FLUXO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PAULO LOPES/SC**

Florianópolis

2016

Karoline Rosa da Silva

**A CORREÇÃO DE FLUXO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PAULO LOPES/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de apresentado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas

Florianópolis

2016

Karoline Rosa da Silva

**A CORREÇÃO DE FLUXO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PAULO LOPES/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia.

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas (EED/CED/UFSC)

BANCA EXAMINADORA

Prof.a. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (titular)
EED/CED/UFSC

Prof.a. Dra. Sandra Luciana Dalmagro (titular)
EED/CED/UFSC

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas (orientador)
EED/CED/UFSC

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus pelo dom da vida e por ouvir as minhas orações no decorrer desta caminhada. Foi Ele quem me deu forças e saúde para concluir mais esta etapa.

À minha Mãe Benta, que tem se mostrado uma guerreira diante das adversidades da vida, por todo o esforço, amor e dedicação a mim.

Ao meu Pai Valdir que sempre teve convicção no meu potencial enquanto estudante, pelo apoio e confiança.

Às minhas irmãs: Vera Lúcia e Aline pelos exemplos de professoras que são; e Cristiane, meu espelho, pela pessoa maravilhosa que é. Ainda as agradeço por terem me dado, juntamente com seus respectivos maridos, os presentes mais lindos, os meus sobrinhos: Amanda, Alessandro Junior, Isaque, Mateus, Augusto Roberto e o Bebê que está a caminho, os quais foram as minhas “cobaias” para alguns trabalhos do curso.

Ao meu namorado Diogo, pelo apoio e entusiasmo de sempre, pela paciência, disposição, tempo, afeto e amor dedicados a mim.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas pela constante orientação e interesse neste trabalho, bem como pelos conhecimentos compartilhados, não só nessa pesquisa, mas também nas outras disciplinas em que foi meu professor. Aproveito ainda para agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina por todas as oportunidades de crescimento acadêmico e humano.

Ao Laboratório de Refrigeração de Termofísica POLO que me ofereceu uma bolsa de Iniciação Científica durante três anos e meio na UFSC. Apesar de pouca ligação com a Pedagogia, me fez crescer como ser humano, contribuiu de forma significativa na minha formação e ainda me deu algumas amizades como a Marcinha, que vou levar sempre em meu coração.

Às amigas que construí no Curso e que pretendo levar para a vida inteira. Agradeço principalmente à Nicole e Tatiane por todo o companheirismo, trabalhos e risadas trocadas desde a primeira fase. Em especial, agradeço à Daniela, minha parceira desde o dia da matrícula do Curso e dupla dos trabalhos, dos seminários, de sala, de Estágios Obrigatórios e da Bolsa de Iniciação Científica, o meu muito obrigada por toda a paciência, amizade, carinho e caronas.

À Prefeitura Municipal de Paulo Lopes que me possibilitou o transporte escolar gratuito desde 2009, para cursar o Ensino Médio com bolsa de estudos no Colégio Catarinense, e a partir de 2012 para frequentar este curso de Ensino Superior na UFSC. O meu agradecimento se estende ainda para os motoristas desse transporte pela parceira de sempre. Além do transporte, agradeço pelos documentos disponibilizados para o estudo da presente pesquisa.

E aos meus médicos neurologistas que me acompanharam nesse último ano, cuidaram muito bem da minha saúde e me fizeram acreditar que eu atingiria também esta etapa, obrigada!

“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a mostrar elementos da concepção de correção de fluxo que se encontra dentro da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC. Neste caso, o objetivo geral da pesquisa é analisar, através de pesquisa bibliográfica e documental, como funciona o processo de ensino-aprendizagem dentro da Classe de Correção de Fluxo na Proposta da Rede Municipal em questão; para isso, situaremos, historicamente, a origem das políticas de aceleração da aprendizagem no Brasil; verificaremos quais os objetivos pedagógicos previstos pela Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC a partir da implementação da proposta de Correção de Fluxo, tendo como base os documentos norteadores da Rede, ou seja, a Proposta Curricular Municipal de Ensino, o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, sede do programa CAIS – Classe de Aprendizagem para Inserção Social, a qual é o nosso objeto de estudo, e também o Projeto desse programa; e por fim, compreenderemos como se dá a avaliação dos alunos inseridos no Programa CAIS, bem como a formação dos professores atuantes nessa Classe. Os resultados da pesquisa nos mostram que apesar de a iniciativa ser um ótimo passo para acolher aqueles estudantes que não se adaptaram ao ensino regular, ainda falta muitos meios, recursos e formação dos profissionais para tornar esse Programa significativo para os sujeitos-alvos. Esse estudo nos fez entender que há uma urgente necessidade de aperfeiçoamento profissional para atuar nesse ambiente, bem como uma avaliação emancipatória que dê conta de considerar os sujeitos para além de estudantes.

Palavras-chave: distorção idade-série; repetência; aceleração da aprendizagem; fluxo escolar; correção de fluxo.

ABSTRACT

This course conclusion work aims to show design elements flow correction that is within the pedagogical proposal of the Municipal Paulo Lopes / SC Education. In this case, the general objective of the research is to analyze, through bibliographical and documentary research, how the process of teaching and learning within the Flow Correction Class in the proposal of the Municipal Network in question; for this, we will place historically the origin of learning acceleration policies in Brazil; will verify that the educational goals set by the Municipal Network Paulo Teaching Lopes / SC from the implementation of the proposed flow correction, based on the guiding documents of the network, ie the Curriculum Proposal Municipal Education, the Pedagogical Political Project Basic School Dr. Ivo Silveira, headquarters of the CAIS program - Learning Class for Social Inclusion, which is our object of study, and also the design of this program; and finally understand how is the assessment of students entered in the CAIS program, as well as the training of teachers working in this Class. Os survey results show us that although the initiative is a great step to accommodate those students who have not adapted to regular education, still lacks many means, resources and training of professionals to make this significant program for these subjects. This study made us realize that there is an urgent need for further training to work in this environment, as well as a critical evaluation that accounts for considering the subject as well as students.

Keywords: age-grade; repetition; accelerated learning; school flow; flow correction.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localizador mapa da cidade de Paulo Lopes de Santa Catarina.....	29
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Parecer Descritivo de avaliação do Programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social.....	45
--	-----------

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. UM BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	14
3. O CENÁRIO DA CLASSE DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC	29
4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA CAIS	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.
6. REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em escolher cursos relacionados à área da Educação para seguir a vida acadêmica, de modo geral, há certo estranhamento, visto que culturalmente as áreas das exatas e/ou as da saúde são mais valorizadas. No entanto, é imprescindível que tenhamos conhecimento de que os assuntos referentes à área das Ciências Humanas estão por toda parte, permeando todas as esferas sociais e nos fazendo refletir.

Entendendo essa importância, minha vontade era prestar o concurso de vestibular para Psicologia, todavia, alguns motivos maiores me levaram à inscrição para o curso de Pedagogia. Logo na primeira fase me deparei com a disciplina de Psicologia da Educação, a qual se aproximava bastante daquilo que eu achava que realmente queria. Com o passar das fases, percebi que estava no curso certo e que as questões relacionadas à Educação estavam me fazendo enxergar a sociedade de outro ângulo, aquele mais próximo da criticidade, que talvez outro curso não me proporcionasse.

Logo chegou o momento de ter que decidir sobre a temática que engendraria o meu Trabalho de Conclusão de Curso e nada mais apropriado do que direcionar os meus estudos exploratórios para a minha realidade, para o meu município, o meu contexto próximo. Nesse sentido, através de uma disciplina da sexta fase do curso, me deparei com o tema das Classes de Correção de Fluxo, tema este presente na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes. Com o intuito de contribuir com a educação municipal de Paulo Lopes e explorar minuciosamente os conteúdos acerca desse tema foi então o processo de escolha dessa presente pesquisa.

Dentre os diversos fundamentos que compõem a História da Educação, podemos evidenciar que os problemas relativos à repetência e à evasão escolar surgiram, concomitantemente. Desse modo, já fazendo parte do cenário educacional em nível nacional (contudo, não de forma naturalizada, mas compreendida aqui como uma construção histórica), esses impasses tomaram-se focos de estudos, especialmente nas últimas décadas. Assim, no primeiro capítulo deste TCC, far-se-á um breve histórico a respeito do surgimento das *Classes de Correção de Fluxo Escolar* e das políticas que as asseguram. Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apontar-se-ão os autores que desde a década de 1930 vêm discutindo esta problemática educacional (DUARTE, 2005).

Assim, foi somente a partir da década de 1990, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo legalmente a possibilidade de aceleração dos estudos para estudantes com atraso escolar, ou seja, deu-se início às políticas de aceleração da aprendizagem. Nesse contexto, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) introduziu o *Programa de Aceleração da Aprendizagem* nas redes, cujo objetivo

era corrigir a distorção do fluxo escolar. Assim, as escolas brasileiras incluíram em seus projetos políticos e pedagógicos as *Classes de Correção de Fluxo*, cada qual com especificidades em relação à aplicação metodológica desses programas. Para tanto, destacaremos alguns estados brasileiros que fizeram a adesão do Programa, bem como salientaremos alguns municípios do estado de Santa Catarina, delimitando para o nosso foco de estudo, ou seja, o município de Paulo Lopes/SC. Nesse contexto estudaremos a proposta de Correção de Fluxo implementada através do *Programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social (CAIS)*, fundado na Escola Básica Dr. Ivo Silveira (E. B. Dr. Ivo Silveira) no ano de 2007, a partir de reuniões de professores e conselhos de classe realizados em 2006. A Correção de Fluxo na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes é composta apenas por uma turma, ou seja, pelo programa CAIS, classe esta que é compreendida como não-seriada, abrange aproximadamente 20 estudantes, os quais serão indicados pelo conselho de classe, uma vez que não vêm obtendo aprovações nas classes regulares de 5ª à 8ª série – hoje, 6º ao 9º ano.

No segundo capítulo deste trabalho, faremos uma contextualização sobre a instituição de ensino que abriga o Programa CAIS. Com esse intuito, especificaremos a localização da E. B. Dr. Ivo Silveira, bem como sua história enquanto instituição de educação desde seu ano de fundação. Ainda visando descrever uma conjuntura do foco dessa pesquisa, analisaremos a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes*, bem como o Projeto Político Pedagógico da E. B. Dr. Ivo Silveira, e ainda, por sua vez, o Projeto do Programa CAIS.

Tendo ciência de que uma Proposta Curricular deve abranger todos os temas que são pertinentes à Educação, a proposta da Rede de Ensino de Paulo Lopes não foi diferente. A partir das análises desse documento, incorporamos à nossa pesquisa os assuntos relacionados à Educação Especial, a qual é abordada pela Proposta Curricular do Município como, basicamente, “uma prática de atenção à diversidade” (PAULO LOPES, 2008). Para esclarecer algumas questões a respeito da Educação Especial e para nos localizarmos um tanto dentro do tema da Inclusão trazemos como subsídio teórico as obras de Bueno (2008), Souto et al (2010) e Ferreira (2005).

Abordaremos também o PPP da escola em questão a fim de analisarmos como é configurado este documento, bem como o que está previsto nele em relação às Classes de Correção de Fluxo. Para isso, traremos alguns autores como Kramer (1997), Caetano e Diógenes (2010), Veiga (2002), Veiga (2007) e Libâneo (2004), com o intento de evidenciarmos o que de fato deve ser considerado essencial em um Projeto Político Pedagógico e a sua função enquanto documento norteador do trabalho escolar.

Com relação ao Projeto do Programa CAIS tivemos a ambição de identificar quais os objetivos pedagógicos previstos pela Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC a partir da implementação da proposta de Correção de Fluxo, especificando a base legal municipal e nacional

que asseguram a criação desse Programa, bem como a sua organização e a composição do corpo docente que atua no CAIS. Também faremos menção à Proposta Curricular com vistas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que o Projeto do programa CAIS prevê essa modalidade de ensino, com os seus respectivos recursos pedagógicos aí inseridos. Para teorizar essa temática dialogaremos com autores do âmbito da EJA como Arroyo (2005), Di Pierro et al (2001), Furuni et al (2011) e Laffin (2010).

Mais adiante, no terceiro capítulo desta pesquisa, buscaremos compreender como se dá a avaliação dos estudantes inseridos no Programa CAIS, abordando aspectos da perspectiva de avaliação em larga escala e avaliações por meio de pareceres descritivos, os quais pouco valorizam as especificidades dos estudantes; bem como os fatores que se relacionam à formação continuada de professores, pontos esses que são considerados nessa pesquisa como o primeiro passo para uma educação de qualidade. Para tanto, citaremos os projetos de Formação Continuada para Professores que o Ministério da Educação (MEC) oferece e verificaremos o que está sendo ofertado de formação para professores atuantes nas Classes de Correção de Fluxo. E é, basicamente, nesta demarcação espaço-temporal que se contornará os estudos exploratórios desta pesquisa.

Logo, as questões que perpassam esta investigação vêm no sentido de fazermos as seguintes reflexões: que estudantes estamos formando no Ensino Fundamental? Qual é o nível de preparação que esses alunos possuem para dar continuidade aos estudos? Qual é a concepção curricular prevista para essas classes de Correção de Fluxo? Como se dá a formação dos professores em atividades específicas para as turmas de Correção de Fluxo? Quais os limites e as possibilidades dos Programas de Correção de Fluxo? Qual é o real significado do título e do Programa? Será que, efetivamente, os estudantes com defasagem idade/série estão fora da sociedade e precisam ser inseridos na mesma?

Visto que os objetivos específicos estabelecidos no documento do Programa CAIS são: a valorização de vida de cada aluno (a), a ampliação do seu repertório cultural e a articulação do processo de ensino e de aprendizagem ao contexto profissional da comunidade, desse modo podemos considerar que estes objetivos são realmente atingidos pelo Programa CAIS? O trabalho desenvolvido pelo corpo docente no Programa CAIS é baseado de fato na Proposta Curricular para a Educação de Jovens destinada ao II Segmento e estabelecida pelo Ministério da Educação como está determinado no documento do programa? O documento apresenta a ideia de que as Oficinas oferecidas para o CAIS são o ponto máximo para alcançar os objetivos, mas será que elas acontecem efetivamente?

Quanto à ferramenta de avaliação utilizada no Programa CAIS, constituída de um “Parecer descritivo”, quadro este composto por elementos que devem ser preenchidos e classificados pelos professores em Mínimo, Razoável e Máximo. Tendo isso em vista, que qualidade tem uma

avaliação feita através da prática de construção de fichas classificatórias e superficiais? Diante dessa problemática, dedicaremos os nossos estudos e análises.

Como hipóteses desta pesquisa temos os pressupostos de que os professores atuantes nessas classes, em grande medida, não possuem formação continuada e específica que subsidiem e garantam a promoção dos alunos, em função das oportunidades não oferecidas pela Rede na qual a Classe está inserida ou em relação à falta de professores das áreas específicas; é feita a admissão em caráter temporário de um professor que muitas vezes não é formado ou especializado, ocasionando um ensino bastante precarizado. Sobre as avaliações dos alunos do programa CAIS, em grande medida, são realizadas pelos professores a partir de juízos de valor, isto é, o ponto de partida não são as Diretrizes para Avaliação pautadas no Projeto. E ainda, as avaliações são estruturadas a partir de Pareceres Descritivos, os quais mais classificam do que levam em consideração as aprendizagens e as singularidades dos alunos; quando no projeto do programa se fala em inserção social e profissional que dê suporte aos estudantes após a conclusão de seus estudos, evidencia-se que isso na prática não acontece efetivamente, o que torna os objetivos do programa mais fragilizados.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar como funciona o processo de ensino-aprendizagem dentro da Classe de Correção de Fluxo na Proposta da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC; para isso, abrangeremos os objetivos específicos os quais são: situar, historicamente, a origem das políticas de aceleração da aprendizagem no Brasil; verificar quais os objetivos pedagógicos previstos pela Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC a partir da implementação da proposta de Correção de Fluxo; e por fim, compreender como se dá a avaliação dos alunos inseridos no Programa CAIS, bem como a formação dos professores atuantes nesse programa.

Metodologicamente, pretendíamos fazer pesquisa de campo e utilizar as ferramentas da entrevista com os sujeitos do CAIS e da Escola sede do programa, mas em função de questões burocráticas e de tempo hábil não foi possível realizar este tipo de trabalho. Sendo assim, adotamos o tipo de pesquisa bibliográfica, através de resumos e fichamentos de livros, artigos e textos lidos etc. Contudo, fizemos também uma análise sobre a Proposta Curricular do Município, o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, bem como a Proposta Pedagógica do CAIS, portanto, utilizaremos conjuntamente a metodologia da pesquisa documental ao tratar tais documentos da Rede Municipal de Ensino.

A relevância do trabalho se dá na medida que os objetivos dos projetos de aceleração contornam a possibilidade de melhores condições de aprendizagem para os estudantes que estão em uma série não equivalente à idade recomendada ou prevista. Portanto, esta pesquisa, por meio dos estudos e análises feitas, colabora no sentido de deixar explícito que a avaliação e, conseqüentemente, a formação destes estudantes, bem como a promoção dos mesmos após a

conclusão do Ensino Fundamental não está se dando de forma efetiva e favorecedora para os sujeitos-alvo desses Programas.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DAS POLÍTICAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior, precisam cumprir, de acordo com o Artigo 24¹ da Lei 9.394/1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDBEN) – 200 dias letivos anuais ou no mínimo, 800 horas-aula. No entanto, mesmo com essa carga horária, nem todos conseguem atingir a aprovação desejada nas disciplinas, o que os impossibilita de avançar no próximo ano. Essa problemática acaba por ocasionar a repetência e, conseqüentemente, a distorção idade/série, que por sua vez é conceituada da seguinte maneira, de acordo com o site Educabrazil - Dicionário Interativo da Educação Brasileira² (2001):

É a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados.

Ou seja, quando o aluno reprova ou abandona a escola por mais de dois anos, ele acabará repetindo um mesmo ano do currículo escolar quando retornar à instituição. Nesta situação, ao dar seqüência nos estudos acontece a denominada defasagem em relação à idade julgada pertinente para cada ano de estudo, em relação ao que está estabelecido na legislação que diz respeito à educação do país.

Contudo, a Educação de qualidade e o seu acesso é um direito constitucional e um dever do Estado, previsto no artigo 206³ da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Nesse sentido, a progressão nos estudos e a aprendizagem do indivíduo são os objetivos dos processos de escolarização, e, para que isso se efetive, é necessário que se leve em conta o tempo de aprendizagem dos estudantes, o qual não é igual para todos. Tendo isso em consideração, foram criadas por iniciativa do Estado as *Classes de Correção de Fluxo ou de Aceleração da*

¹ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 1996, p. 7).

² MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete distorção idade-série. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Mídiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/distorcao-idade-serie/>>. Acesso em: 01 de fev. 2016.

³Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1998, p. 104)

Aprendizagem como uma forma de solucionar o problema da defasagem dos estudantes que estavam em um ano que não correspondia à sua idade. Como ressalta Marochi (2000, p. 134):

Em nosso País, muito se fala em garantir o acesso à escola, mas todos sabemos que o grande desafio consiste em garantir o retorno daqueles que abandonaram os bancos escolares, a permanência depois do ingresso e ainda o sucesso, representado pela conclusão da educação básica por toda a população, com ricas e variadas aprendizagens, essenciais para o exercício da cidadania, possibilitando-lhe o prosseguimento dos estudos.

O cenário educacional vem, há algumas décadas, sendo chão de vários problemas desse gênero, de repetência e evasão escolar. Estudos mostram que desde a década de 1930 esse problema já era presente na educação, e nessa época já havia altos índices de reprovação e saída da escola pelos estudantes (DUARTE, 2005), cenário este que ainda faz parte do nosso cotidiano.

Para melhor entender tal questão, vamos fazer um apanhado geral do percurso da educação no que se refere ao âmbito das Classes de Correção de Fluxo (CCF). Começaremos então com as autoras Parente e Lück (2004, p. 14): “Sabe-se, por exemplo, que desde o primeiro Censo Educacional brasileiro, em 1932, registrava-se uma repetência já na 1ª série do Ensino Fundamental de cerca de 60% do alunado. O acesso à escola era de 60% da população escolarizável”.

Sendo assim, a Revolução de 1930, movimento que determinou o fim da primeira República Brasileira, e que por alguns estudiosos é chamado também de Golpe de Estado, foi também o momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, e, portanto, a educação também estava à margem das transformações. Deste modo, tendo um percentual de repetência considerável, era mais do que necessário tomar algumas medidas.

Após a Revolução de 1930, a educação começou a ser reconhecida como uma questão nacional. Logo, em 1932, aconteceu o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", movimento da elite intelectual formada por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Cecília Meireles, dentre outros signatários, os quais almejavam a consolidação de uma visão que atendesse a possibilidade de interferir na organização da educação. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (1944, p. 567):

[...] o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova expressou um grande entusiasmo pela educação quando então se reuniram grandes nomes da área do século 20. Esse movimento de educadores surgiu dentro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e resultou em um documento assinado por 26 signatários. Foi um grande acontecimento que marcou a história da educação brasileira, com grande repercussão em nossos meios educacionais e culturais.

Essa elite de pensadores tinha também, como um de seus principais propósitos, a construção de uma nova política educacional que deveria ser única e embasada cientificamente, e ainda reivindicavam a criação de uma instituição pública para promover o desenvolvimento da educação. Portanto, “as diretrizes firmadas no manifesto influenciaram o texto da Constituição de 1934 que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação”. (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2006, p. 10).

Além da pretensão de defender a Escola Nova, os “pioneiros” defendiam a escola pública e de qualidade. A partir disso, várias foram as mudanças no âmbito educacional. Logo, a Constituição de 1934 foi criada estabelecendo que a educação é um direito de todos e dever da família e dos poderes públicos. Desse modo, a partir desse momento, a educação passou a ser uma questão nacional, cabendo à União estabelecer as Diretrizes. Sendo assim, como afirma Vasconcelos (2006, p.8):

Ao tornar-se questão nacional são iniciadas algumas medidas de cunho compensatório aos problemas acumulados pela educação brasileira. Para o combate ao analfabetismo, provocado pela falta de oportunidade de acesso e pela evasão escolar nos primeiros anos de escolarização, é criado o ensino primário supletivo com duração de dois anos, destinado aos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. Ao atendimento dos alunos com fraco desempenho na passagem do curso primário para o ginásio, este último instituído com a reforma educacional sob o comando de Gustavo Capanema, foi organizado o ensino primário fundamental sob duas modalidades: o ensino primário elementar e o ensino complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar.

Dentre as medidas, cujo caráter era o de balancear os problemas educacionais advindos de outras épocas, estava determinado no artigo 150 da Constituição Federal de 1934 o seguinte dever do Estado: “exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. Com isso é possível perceber que a preocupação de reverter o quadro do atraso escolar já era presente e, infelizmente, persiste até os dias atuais.

Por volta de 1946, iniciaram-se os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, foi na década de 1950, que a economia começa a se interessar pelas pesquisas em educação, como destaca Fernandes (2004, p. 4):

A década de 50, no Brasil, marcada pelo espírito desenvolvimentista, não suportaria níveis de reprovação tão elevados. É ao final dessa década e início da década seguinte que estudos econômicos passam a influenciar as pesquisas em educação. Estudos inspirados na teoria do capital humano reforçam a ideia de educação como investimento, formação de recursos humanos, retratando uma forte relação entre educação e mercado de trabalho.

Porém, somente mais tarde, em 20 de dezembro de 1961 que este regulamento foi promulgado pela Lei 4.024/1961 que fixava as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (VASCONCELOS, 2006).

Mais adiante, em 1971 a legislação precisou, mais uma vez, se moldar à condição política que o país se encontrava, ou seja, ao Regime Militar. Por conseguinte, os avanços progressivos foram criados a partir da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, artigo 14, parágrafo 4º, a qual estabelecia o direito de: “*Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos idade e aproveitamento*”.

Oliveira (1999 *apud* PRADO, 2000, p. 1), relata que Lourenço Filho observou o problema da repetência em 1954 e Lauro de Oliveira Lima também constatou em 1964; a Comissão MEC/USAID chegou à mesma conclusão em 1968, e ainda Zaida Brandão e suas colaboradoras analisaram os debates sobre a repetência nacional e internacional em 1983. Tendo em conta isso, percebe-se que a elite intelectual estava bastante preocupada com tal problemática.

Desse modo, até a década de 1980 poucas foram as iniciativas para construção de políticas públicas que direcionassem o olhar para os estudantes reprovados e com sucessivos “fracassos”, ainda que em 1980, o nível de repetência tenha baixado para 50% (verificando-se decréscimo de 10% nesse período comparado a 1920) ainda assim era preocupante, uma vez que a Educação de Qualidade era o objetivo principal (PARENTE; LÜCK, 2004).

Foi então que na década de 1990 ocorreu o marco principal em termos de melhoria e avanço do sistema educacional brasileiro, como Prado (2000, p. 50) relata:

[...] em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, cujos principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. A partir dos compromissos assumidos na mencionada Conferência, bem como na Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizada em 1993, que teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado vários esforços no sentido de colocar em prática as obrigações e promessas assumidas durante as referidas conferências internacionais.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, evento no qual foi elaborada uma Declaração que oferece definições e novas análises sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo estabelecer compromissos mundiais para assegurar a população os conhecimentos básicos e necessários; e organizada pelos chefes executivos da UNICEF⁴, do Programa das Nações Unidas para o

⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Desenvolvimento, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial; o Brasil responsabilizou-se por um maior envolvimento com a Educação Pública Nacional, portanto, criou algumas medidas, planos e políticas governamentais como o Plano Decenal de Educação para Todos⁵, o Plano Político Estratégico⁶ e a promulgação da LDBEN9.394/1996.

Logo, podemos considerar como uma das fortes influências para o surgimento das medidas e programas para corrigir o índice de defasagem e repetência no Brasil, a visita de Henry Levin no país, como bem relata Prado (2000, p. 53):

A título de ilustração, é interessante citar uma experiência externa que sem dúvida exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros: o Programa Accelerated Schools, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. O Programa das Escolas Aceleradas tem em vista o sucesso escolar de alunos em situação "de risco". A visita ao Brasil, em 1992, de um de seus principais criadores, Henry Levin, possibilitou a disseminação da idéia das escolas aceleradas, especialmente por meio da publicação de um de seus artigos sobre o assunto.

Nesse contexto, há de se considerar que a ideia não é tão inovadora quanto parece, ela já existe há algum tempo no Brasil e mais ainda internacionalmente. Vários autores, tal como Mainardes (1999; 2000) e Barreto (1999), já se debruçaram em cima dos estudos acerca da origem das políticas referentes à implantação de propostas de aceleração, correção, e etc., e para resultado de suas pesquisas, descobriram que essas propostas já haviam sido anunciadas, pela primeira vez, ainda na década de 1920(FERNANDES, 2004).

Além de tudo, como Duarte (2010, p. 3-4) bem afirma:

Na década de 1980, uma das experiências mais conhecidas foi o Ciclo Básico de Alfabetização, que na verdade a idéia é parecida com a aceleração da aprendizagem, porém o Ciclo Básico de Alfabetização se antecipava à aceleração da aprendizagem, onde o aluno que era matriculado nessas classes tinha a idade adequada para a série correspondente, não apresentado assim a distorção idade-série.

Em outras palavras, o Ciclo Básico de Alfabetização era como se fosse uma prevenção para evitar os casos de repetência. Mais tarde então, os Ciclos de Alfabetização tiveram algumas mudanças e, em 1997, o MEC introduziu o Programa Aceleração da Aprendizagem.

Porém, é possível que se leve em conta ainda que o projeto educacional estadunidense interferiu de alguma forma na concepção dos educadores brasileiros, até que na década de 1990

⁵ O Plano Decenal de Educação para Todos é um documento datado de 1993, por um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. [...] O seu objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades básicas da vida na atualidade (MENEZES; SANTOS, 2001).

⁶ Planejamento do Governo Federal que abrangeu o período de 1995 à 1998 que, além dos acordos firmados no Plano Decenal, concebeu mecanismos importantes para a implantação de uma educação de qualidade (PRADO, 2000).

ficou prevista, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a possibilidade de aceleração dos estudos para estudantes que se encontravam em situação de defasagem idade/série; essa lei acabou por incentivar os sistemas de ensino a elaborar projetos e planejamentos que auxiliassem esses estudantes com atraso escolar, estabelecendo a aceleração dos estudos no artigo 32⁷, parágrafo segundo, ou seja, deu-se origem às Políticas de Aceleração da Aprendizagem no Brasil, as quais têm como comprometimento o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem daqueles estudantes que não conseguiram acompanhar o ensino regular.

Percebe-se que a tentativa de solucionar esse problema e de melhorar a qualidade da educação teve ascendência na década de 1990, conforme Arroyo (2010), pois foi nesse período que as políticas públicas educacionais passaram a se preocupar com as desigualdades de acesso e permanência dos estudantes nas instituições de educação.

Ainda vale ressaltar que a LDBEN considera que a progressão continuada é uma das formas de assegurar a permanência do aluno em situação de defasagem idade/ano nas instituições de educação escolar. Como atribui o artigo 23 da Lei nº 9.394/1996:

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. (BRASIL, 1996, p. 8).

No sentido de pôr em prática os comprometerimentos assumidos nas conferências internacionais, em 1997 o Ministério da Educação (MEC), introduziu o Programa de Aceleração da Aprendizagem nas redes de ensino objetivando a correção na distorção do fluxo escolar. Assim, as Classes de Correção de Fluxo foram incorporadas aos projetos pedagógicos das escolas brasileiras com nuances diferenciadas de aplicação metodológica. O MEC, então, começou a liberar recursos, com a condição de apresentação de projetos pelos municípios, os quais apresentavam alto índice de

⁷Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos 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.

§ 3º o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

§ 4º o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 1988, p. 11)

defasagem, para fazer um melhor encaminhamento dos estudantes aos anos escolares correspondentes à sua idade cronológica, através de metodologias pedagógicas alternativas e muitas vezes em classes não seriadas.

Quanto aos estados que aderiram ao Programa, podemos citar São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, dentre outros. Em contrapartida, Oliveira (2013, p.30) ressalta que:

Costumeiramente o Estado no sistema público de ensino promove programas de aceleração, objetivando aprovação automática do aluno, mesmo que haja desacordo nas circunstâncias da aprendizagem. Estes programas visam promover a equivalência na série e idade dos alunos para que haja menos custos no investimento do Estado.

Mais do que o objetivo de oportunizar melhores circunstâncias para a aprendizagem dos alunos em cenários de defasagem em relação à idade/série, as políticas de aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental não deixam de ser uma estratégia do Estado para reduzir custos. Tendo isto em vista, criaram-se programas de aceleração da aprendizagem, nos quais os alunos podem cursar até três séries em um só ano, ou seja, em um ano ele já estará “apto” para dar continuidade aos estudos, o que evidencia cortes de gastos e economia para o Estado, uma vez que o aluno vai terminar em um ano o que teria que fazer em três anos ou mais.

No estado de Santa Catarina, essas Políticas apareceram em 1997, em função da introdução desse Projeto pelo MEC, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse mesmo ano começou a se defender publicamente, por parte do Estado, o incentivo às escolas públicas para que aderissem ao Programa de Aceleração da Aprendizagem como forma de solucionar o problema da defasagem idade-ano/série. Desse modo, em 1997, como afirmam Hanff; Barbosa; Koch (2002, p. 30):

[...] chegam em Santa Catarina, as classes de aceleração embaladas na denúncia do fracasso escolar das escolas públicas, do número de reprovações e multirreprovações, pela influência direta e indireta de experiências realizadas em outros estados brasileiros e, principalmente, pela pressão exercida pelo governo federal e órgãos internacionais na implantação do Projeto, com base na Lei 9.394/1996.

No entanto, foi somente em 1998 que a rede Estadual de Santa Catarina aderiu ao Projeto “Classes de Aceleração”. Iniciou-se convidando as escolas estaduais para participar do projeto, algumas aceitaram no mesmo ano, e outras em 1999. “O processo de implantação em cada escola estadual sofreu muitas variações tanto na seleção dos alunos e composição dos níveis, como na escolha dos professores e até das diretrizes pedagógicas” (HANFF; BARBOSA; KOCH, 2002, p. 32). Ainda, de acordo com esses autores, podemos dizer que as instituições que aderiram procederam basicamente nos seguintes princípios:

As escolas, inicialmente, procederam a listagem dos alunos em situação de defasagem e em situação de reprovação. A partir daí, indicou-se o grupo de alunos que deveria ser incluído

nas classes de aceleração. A inserção nas classes foi, entretanto, um processo de opção de cada aluno, pais ou responsável.

Sendo assim, a escola identificava quais eram os estudantes que estavam em situação de distorção idade/ano/série e logo o indicava para ser incluído nessas classes, porém deixava-se livre para o próprio estudante, os pais ou responsáveis decidirem se queriam ou não que ele fosse inserido nesse ambiente.

Convém abordar também que no ano de 2011, as GEREDs (Gerências Regionais de Educação) de Santa Catarina começaram a realizar um levantamento quantitativo com a intenção de identificar o número de estudantes com idade acima de 13 anos e que ainda se encontravam cursando as 5^a séries/6^o anos do Ensino Fundamental na rede estadual de educação. Diante dos dados elevados com base nos estudantes com defasagem idade/ano/série, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), considerou válida a oferta de um atendimento diferenciado para esses estudantes, considerando a conclusão do Ensino Fundamental em um ano. Desse modo, foi criado o “Programa de correção de fluxo idade/série: recuperação dos saberes”. Este Programa tinha como objetivo corrigir a defasagem idade/ano/série⁸ completamente e focava as habilidades de leitura, produção escrita, oral e cálculo. E assim, no ano de 2012 os estudantes puderam cursar o 6^o, 7^o e 8^o anos e, no ano seguinte, 2013, ingressar no Ensino Médio. (GRIS; TONDIN, 2015).

Outras iniciativas com o mesmo objetivo, o de corrigir o fluxo escolar, também surgiram com a implementação do Programa Aceleração da Aprendizagem pelo MEC. Um exemplo é o Programa Acelera Brasil que, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobras foi criado em 1997. Realizou suas atividades em 15 municípios no mesmo ano de sua criação; um ano depois atendeu a 24 municípios, e em 2000, atendeu também os estados do Espírito Santo e Goiás (LALLI, 2000).

De acordo com a Psicóloga do IAS, Viviane Senna Lalli (2000, p. 145):

[...] trata-se de um programa de correção de fluxo escolar - a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanente; o Programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa e, com isso, vem se aprimorando ao longo do tempo.

⁸ A expressão “distorção/ano/série” se deve à mudança na legislação educacional, ou seja, até 2006 o Ensino Fundamental era organizado em séries, mas atualmente se dá por anos. Logo, utilizaremos as duas expressões, denotando, justamente, este momento de transição legal em nosso país.

Outra instituição que trabalha na perspectiva das Classes de Aceleração é a Fundação Volkswagen⁹ com o Projeto intitulado “Aceleração da Aprendizagem”, o qual é destinado à formação continuada dos professores da rede pública, com o intuito de diminuir os índices de defasagem idade/ano/série no Ensino Fundamental, e a partir disso, favorecer a permanência dos estudantes na escola. Assim:

Para que alunos multirrepetentes não fiquem desmotivados, o projeto trabalha esses estudantes de forma individual e intensiva, em classes de aceleração, corrigindo também problemas de alfabetização. Esses estudantes são preparados durante dois anos, na sala de aceleração, para depois ingressarem na série adequada à sua idade. (Site Fundação da Cidadania Brasil, 2016)

Assim, entendendo que o município de Paulo Lopes faz parte da Região da Grande Florianópolis, vamos também situar o ano de adesão do Programa pela capital de Santa Catarina:

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a implantação ocorreu em 1999, em 8 escolas, e adveio da existência de índices significativos de reprovação e evasão escolar e consequentemente da existência de alunos em situação de defasagem idade-série e da possibilidade de implantação das classes de aceleração proposta pelo MEC. (HANFF; BARBOSA; KOCH, 2002, p.34)

Além de Florianópolis, em Santa Catarina houve outros municípios que também implementaram Programas com a mesma premissa dos citados anteriormente, como Itajaí, que contemplou o Programa Acelera Brasil em 1998. Nesse período a defasagem idade/ano no município oscilava em 14%. O Programa era coordenado também pelo Instituto Ayrton Senna, apoiado pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e pela Petrobras, e quanto à avaliação contavam com a Fundação Carlos Chagas. Já no município de Balneário Camboriú, a ideia de programas semelhantes aos referidos foi aderida em 1999, mas esse por sua vez, era coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SCHLINDWEIN; PETRI; 2016).

Ainda vale evidenciar que vários outros programas com esse objetivo foram implantados no Distrito Federal, tanto nas redes municipais, quanto nas estaduais, além de Belo Horizonte, com a Escola Plural (1995); Blumenau, com a Escola Sem Fronteiras; Porto Alegre, com a Escola Cidadã; Ipatinga-MG, com a Escola Desafia; Brasília com a Escola Candanga; e Toledo-PR em 1997-1998 com o Projeto de Correção de Fluxo, pelo qual era financiado pelo Banco Mundial (CUZ; BARROS; 2008).

⁹ É notável a participação da iniciativa privada nestes programas de aceleração da aprendizagem e isto, por si só, demandaria uma investigação mais aprofundada sobre os objetivos de tais fundações na organização dos conteúdos para crianças e jovens, sobretudo, pertencentes à classe trabalhadora.

Sendo assim, percebe-se que as Redes de Ensino começaram a adesão ao Programa quase na mesma época, a partir de 1997. E é possível verificar que, além de ainda fazer parte da nossa realidade, a defasagem idade/série/ano pode ser considerada um dos maiores problemas no campo educacional, sendo uma de suas principais consequências o “fracasso escolar” e a evasão. Sendo assim, como ressalta Parente e Lück (2004, p. 8-9):

No conjunto de ações que visam à melhoria da qualidade da educação, foram definidos programas e ações destinados a corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental, os quais se constituem em tentativas de solução para o baixo rendimento escolar dos alunos das escolas públicas, fato que impossibilitou ao aluno, durante décadas, seguir regularmente o seu processo de escolarização e, principalmente, concluir o Ensino Fundamental, obrigatório por lei nacional. Esse fato caracteriza um sistema de ensino público incapaz de promover a inclusão da criança no sistema educacional, garantindo sua entrada e sua permanência até o fim de sua escolarização básica.

No entanto, é preciso se rever alguns conceitos no que se refere à qualidade da Educação, pois “confundir sucesso e qualidade com aprovação e fracasso com reprovação é, no entanto, considerado um grande engano”. (PARENTE; LÜCK, 2004, p. 13). De acordo com as mesmas autoras, o fracasso escolar deve ser entendido como um dos reflexos do fracasso social e da cultura da exclusão, que tem suas raízes nas estruturas política e socioeconômicas. Logo, não é possível que se culpe o aluno com dificuldade pela sua repetência, pois há de se considerar que ele está inserido em uma cultura política e pedagógica de seletividade e em um sistema de seriação, a qual não o vê como sujeito singular, com individualidades no processo de aprendizagem. Sendo assim, as autoras Parente e Lück (2004, p. 13) põem em evidência que:

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

Sobretudo, essas autoras consideram que a escola, por se tratar de um lugar cuja estrutura é rígida e tradicional, e o sistema por sua vez é o de seriação, logo de exclusão e seletividade, é um dos fatores que dificultam ainda mais aqueles estudantes que possuem um ritmo de aprendizagem com mais dificuldades. Sendo assim, se a escola não se desvincular dos valores dessa cultura, os mecanismos de correção de fluxo serão meramente estratégias do governo em forma de lucro.

Nesse contexto, vamos afunilando para o nosso foco de estudos, que no caso é a Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, com a proposta do Programa CAIS – Classe de Aprendizagem para Inserção Social.

Então, a partir dos conselhos de classes do ano letivo de 2006, os docentes da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, unidade localizada no bairro Penha, no município de Paulo Lopes, refletiam a respeito do processo de ensino aprendizagem daqueles estudantes que vem apresentando sucessivas repetências na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, que hoje correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos respectivamente. Desse modo, no ano de 2007, como uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva a valorização da diversidade e a elevação da autoestima de alunos e alunas que o ensino regular não vinha considerando as necessidades, expectativas e desejos dos mesmos; a Secretaria Municipal de Educação, baseada na resolução 01/2007 do Conselho Municipal de Educação, instituiu a proposta do Programa CAIS (PAULO LOPES, 2007).

Com o intuito de visar à formação de cidadãos com entendimento de identidade, valor, responsabilidade pessoal e social, a proposta pedagógica do CAIS destina-se para além da correção da defasagem escolar, pois no projeto, o Programa também intenta uma inserção social e profissional que dê suporte aos alunos após a conclusão de seus estudos. Dentro da proposta do CAIS, o estudante que se encontra em situação de defasagem idade/ano pode concluir o Ensino Fundamental no prazo mínimo de um ano ou no máximo de dois anos.

A Proposta Pedagógica do CAIS caracteriza-se como uma ação específica comparada à Proposta da Escola em que está inserida, com o intuito de corrigir a situação de defasagem idade-ano, partindo de estudos e de aprendizagens significativas. Além de objetivar a regularização do fluxo no Ensino Fundamental, a Proposta preocupa-se demasiadamente com a reconstrução da autoestima do seu sujeito-alvo, o estudante, sendo que a mesma, de acordo com Brander (1994 *apud* SCHLINDWEIN; PETRI; 2004, p. 4)

[...] é a confiança em nossa capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. A confiança em nosso direito de ser feliz, a sensação que temos de valor, de que somos merecedores, de que temos o direito de expressar nossas necessidades e desejos e de desfrutar os resultados de nossos esforços.

Dessa maneira, uma vez perdida a confiança em si mesmo, em sua capacidade de ir atrás do que deseja, de seguir os estudos avançando de ano, o educando se desmotiva e acaba perdendo as esperanças nos estudos, e muitas vezes deixa de ser um número no índice de repetência e entra nas estatísticas de evasão escolar. Por isso, a preocupação dos Programas de Correção de Fluxo de resgatar a desses indivíduos.

Esta delimitação espaço-temporal, na qual dedicaremos nossos estudos exploratórios surgiram a partir de uma aula da disciplina de Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial, ministrada pela Professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, no segundo semestre letivo do ano de 2014, no curso de Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nesta aula discutíamos em torno do texto de Luiz Carlos Freitas, intitulado “A internalização da Exclusão”¹⁰, basicamente as questões da “exclusão objetiva”, ou seja, a repetência e evasão do aluno; e a “exclusão subjetiva” que abrange a auto exclusão, a qual é atribuída como responsabilidade do próprio excluído.

Freitas (2002) aborda o conceito de *Internalização de custos*, o qual pode ser explicado como a tomada de consciência pelo sistema escolar de que a reprovação e a evasão vão gerar mais despesas do que incluindo os estudantes defasados ou repetentes em turmas de “progressão continuada”, de “correção de fluxo” ou de “Recuperação de Ciclos”. Assim, o autor atribui o surgimento da “exclusão branda”, que nada mais é do que a estratégia de criar trilhas de progressão continuada dentro da escola que são diferentes no que se refere ao metabolismo do sistema escolar, de forma a reforçar a ideia de *interiorização da exclusão*, e esta por sua vez denota que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola. Para melhor evidenciar, podemos dizer, conforme Freitas (2002, p. 306):

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício.

Desse modo, uma vez que um estudante repete alguns anos, ele gerará mais despesas para o Estado, do que se for colocado em classes de correção de fluxo, nas quais se conclui o tempo de estudos que resta em um ano ou dois, no máximo.

Através das aulas acerca desse texto, eu relembrei muito da Escola em que estudei desde a Educação Infantil, no ano de 1999, até o Ensino Fundamental, em 2008. Nesta escola há um Programa de Correção de Fluxo intitulado CAIS, como mencionado anteriormente. No meu percurso enquanto estudante dessa escola, eu ouvia os meus próprios colegas e os professores falando do CAIS como um lugar que não havia compromisso com os estudos, daqueles que estavam na escola apenas por passagem ou daqueles que já haviam perdido as esperanças de concluir o Ensino Fundamental através do ensino regular. Esses comentários me suscitavam vários questionamentos, como por exemplo: Porque esses sujeitos não tinham compromisso com os estudos? Porque não tinham frequência? Porque desrespeitavam os professores? Será que eram respeitados também? Será que o CAIS seria o melhor lugar para estarem? O CAIS pode ser um

¹⁰ FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da Exclusão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

lugar com boas intenções educacionais, mas será que estão sendo colocadas em prática? Os objetivos do CAIS foram explicitados para os estudantes no momento da inserção deles na Classe? Ou estão lá como se fossem colocados em um “depósito de repetentes”?

Nesse mesmo semestre estávamos cursando também a disciplina de Pesquisa II, ministrada pelo Professor Dr. Jéferson Silveira Dantas, que por sinal é orientador desse trabalho. Portanto, a referida disciplina do curso de Pedagogia da UFSC, requer um Pré-projeto de Pesquisa. Nesse momento comecei a fazer relação e decidi que o Programa CAIS seria a temática do meu pré-projeto, logo, do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir das investigações para a construção do pré-projeto de pesquisa, com base em vários autores como Freitas (2002), Oliveira (2013), Perrenoud (1999), Sampaio (2000), dentre outros, além dos questionamentos prévios, surgiram outras indagações, tais como: Como o educando volta ao ensino regular, depois de passar pelo programa de correção de fluxo? Como é feita a capacitação de professores? A avaliação qualitativa, sem notas, não pode ser um percalço para o reingresso do estudante ao ensino regular? Dispuseram do apoio de alguma fundação para a implementação do programa CAIS? O material pedagógico que consta na proposta é acessado pelo Programa? Os profissionais, quando assumem a turma para lecionar, são capacitados ou pelo menos informados a respeito do objetivo do Programa? É, portanto, em cima desses questionamentos e dentro outros aspectos, que essa pesquisa se constituirá.

Sendo assim, a presente pesquisa possui caráter bibliográfico a qual, segundo Gil (2002, p. 50), “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Ou seja, ela possibilita um estudo de dados bastante espalhados, e ainda é uma forma de conhecer os dados passados através das fontes bibliográficas. Ainda de acordo com o autor “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza”. (2008, p. 50).

Contudo, pretendo ainda fazer uma análise sobre a proposta pedagógica da Classe de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Ensino Paulo Lopes/SC, portanto, utilizarei conjuntamente a metodologia da Pesquisa Documental, uma vez que esta se refere à análise de documentos que nunca receberam um estudo aprofundado. Como vantagem desse tipo de pesquisa, pode-se considerar o fato de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Os documentos tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, pois eles perduram no tempo, segundo Gil (2002).

Para esclarecer essa diferença, podemos abordar a seguinte citação dos autores Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 6):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Ou seja, quantos aos artigos, periódicos, teses, dissertações e trabalhos acadêmicos utilizados nessa pesquisa acreditamos que esses, de alguma forma, já estão inseridos no mundo científico, e, portanto, já receberam algum tratamento. No entanto, a Proposta Pedagógica do CAIS, por pertencer a uma escola pequena dentro da rede de um município com pouco mais de sete mil habitantes¹¹, e também devido a inúmeras pesquisas sem encontrar sequer uma nota falando a respeito dela, cremos que nunca recebeu uma análise minuciosa.

Sendo assim, como afirma Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 13),

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

A utilização desses materiais em uma pesquisa deve ser valorizada, pois reúnem uma riqueza de informações que nos possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de uma apresentação do contexto histórico e sociocultural.

No decorrer dessa pesquisa foram encontrados aproximadamente 60 trabalhos que possuíam alguma relação com a temática da presente pesquisa, no entanto, visto que nem todos são específicos do tema Correção de Fluxo, decidimos por ler 40, uma vez que se aproximavam mais do que estávamos estudando, e ainda, desses 40, escolhemos 15 para nos debruçarmos e estudar mais minuciosamente.

Evidenciamos que as pesquisas acerca das Classes de Correção de Fluxo são, na sua grande maioria, do final dos anos 1990 e início da década passada. Talvez esse indicativo se dê pelo fato de a LDBEN ter sido reformulada em 1996, e então as discussões da possibilidade de aceleração dos estudos emergiram nos anos seguintes à mesma.

Os estudos mais recentes encontrados a respeito das Políticas de Correção de Fluxo e que tinham alguma proximidade com o tema da presente pesquisa foram o artigo de Lygia S. Viégas e Marilene P. R. Souza, intitulado *Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo)*, que foi publicado no ano de 2012; uma monografia de

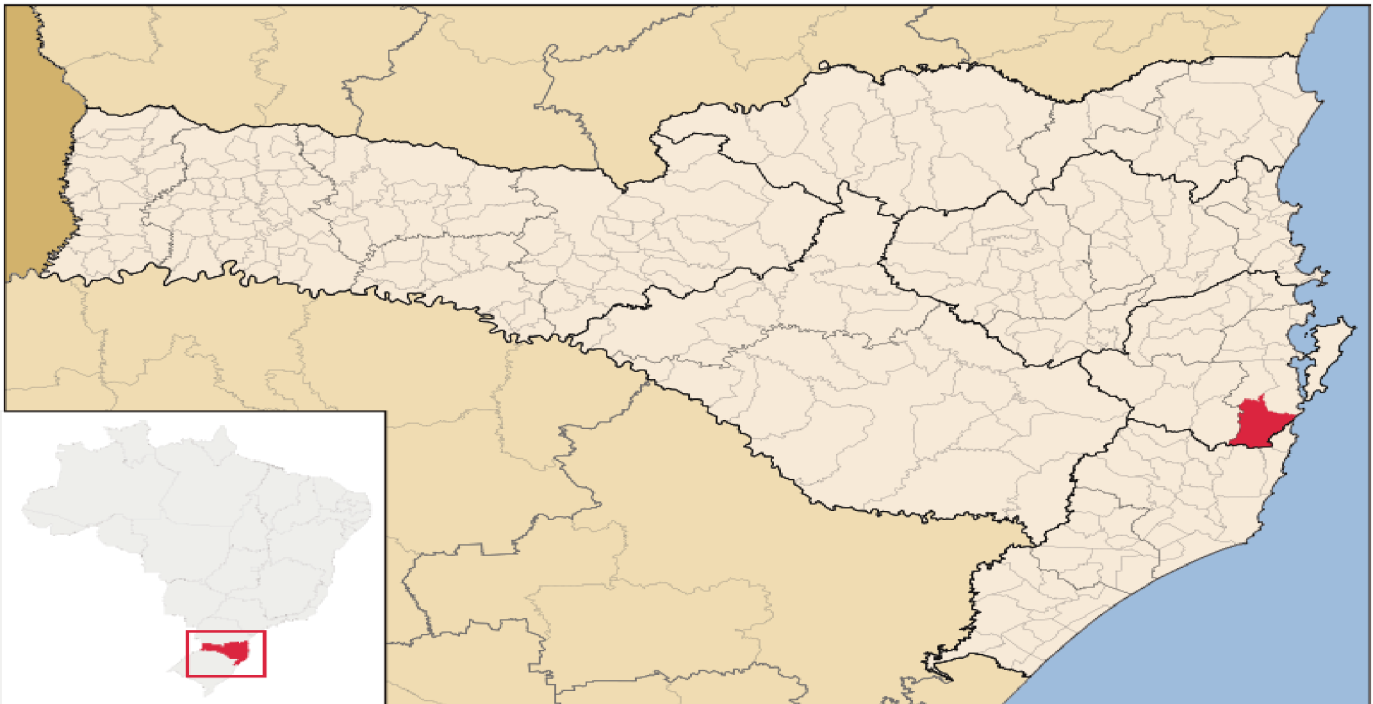
¹¹ Disponível em: <<http://www.paulolopes.sc.gov.br/municipio/index/codMapaItem/33874>>. Acessado em: 02 fev. 2016.

especialização da autora Ana Carolina França de Oliveira, cujo título é *Perfil do Profissional que Atua com Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social e ou Risco do Programa da Correção de Fluxo da Rede Pública Estadual de Ensino*, que data o ano de 2013; e um Trabalho de Conclusão de Licenciatura, do Curso de Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com título *Repetência e distorção idade-série nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo a partir dos dados da Prova Brasil 2011*, de Marcos Rogério dos Santos, apresentado também em 2013.

Deste modo, sabemos que a questão da repetência e da evasão é recorrente em nossa contemporaneidade, porém parece que já virou praxe ouvir falar dos altos índices de distorção idade/série/ano dos estudantes e, isso dá para entender que acaba desmotivando os pesquisadores a procurar soluções, a investigar as políticas públicas.

Por isso também que os objetivos desta presente pesquisa é, além de situar historicamente a origem das políticas de aceleração da aprendizagem no Brasil, como foi feito nesse capítulo, perceber ainda quais os objetivos pedagógicos previstos pela Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC a partir da implementação da proposta de Correção de Fluxo e compreender como se dá a avaliação dos estudantes inseridos no Programa CAIS, bem como a formação dos professores atuantes nesse programa.

3. O cenário da Classe de Correção de Fluxo na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu - Image:SantaCatarinaMesoMicroMunicip.svg, ownwork, CC BY 2.5. Disponível em:<<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1150851>> Acesso em: 05 mar. 2016

Para melhor compreender o contexto que estamos estudando, vamos fazer um breve histórico da instituição de ensino que abriga a turma de correção de fluxo CAIS, abreviatura a qual se refere à Classe de Aprendizagem para Inserção Social, classe essa que objetiva a retomada daquele estudante que possui sua trajetória fragilizada por sucessivas repetências e marginalização escolar, segundo os objetivos que estão prescritos no Projeto Político Pedagógico da classe em questão (2007). A classe é destinada para estudantes do 6º ao 9º ano, com faixa etária de 15 a 19 anos, basicamente.

Quanto à localidade, a escola estudada nessa pesquisa pertence ao Município de Paulo Lopes, território pertencente à região da Grande Florianópolis, com distância aproximada de 50 quilômetros da capital catarinense e com uma população de aproximadamente sete mil habitantes. Paulo Lopes foi instalado como município em 20 de dezembro de 1961 pelo coronel da força militar portuguesa, Paulo Lopes Falcão, daí a origem do nome da cidade; em 21 de dezembro do mesmo ano foi fundado o município, e é nesta data que se comemora o aniversário da cidade (PAULO LOPES, 2016).

Quanto aos municípios limítrofes de Paulo Lopes podemos citar as cidades de Garopaba, Imaruí, Imbituba, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio e São Martinho. Com área territorial de 450 km², Paulo Lopes conta com atividades de agricultura e pecuária em seus aspectos econômicos, porém, pelo fato de a rodovia federal (BR-101) cortar o município, um número

significativo de empresas de outros ramos também está se instalando na cidade recentemente (Wikipédia, 2016a). A visualização da localização do município de Paulo Lopes pode ser observada por meio da representação cartográfica apresentada anteriormente.

Em relação às instituições de ensino do município, todas são públicas; não há nenhuma instituição privada, seja de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior. Neste cenário, portanto, Paulo Lopes conta apenas com duas instituições que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental: uma estadual e a referida nesta investigação, que é municipal. Porém, é somente na escola mantida pelo poder público estadual que são oferecidas vagas para o Ensino Médio.

Nesse contexto, os estudantes de Paulo Lopes que concluem o Ensino Médio e que pretendem continuar os estudos, procuram cidades vizinhas que oferecem cursos superiores de graduação, tecnólogos, cursos técnicos, etc. Para tanto, a Prefeitura concede Transporte Escolar para o deslocamento desses estudantes para Palhoça, São José e Florianópolis.

Dentre os bairros do município de Paulo Lopes está o bairro Penha, onde encontra-se a Escola Básica Dr. Ivo Silveira localizada na rua Manoel Elizandro da Silveira, instituição a qual abriga o CAIS. A primeira escola do bairro Penha surgiu em 1936, mas foi somente em 1963 que a Escola Básica Dr. Ivo Silveira foi fundada em uma área de 200m², contando apenas com duas salas de aula construídas de madeira. Anos mais tarde a escola precisou ser transferida de local, onde ficou por mais quatro anos. Após esse período, novamente ela precisou passar para outro terreno, no qual permanece até hoje. Todas essas áreas em que a escola foi construída eram doadas por moradores do bairro. Quanto à origem do nome da escola a mesma é resultado de uma homenagem ao governador de Santa Catarina, Ivo Silveira (TURMA 401 e 402, 2010).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da E. B. Dr. Ivo Silveira que se encontra em trâmite de atualização no momento do desenvolvimento dessa pesquisa, a escola possui, nesse momento, uma área de 1500m² e conta com diversos espaços, dentre eles: dez salas de aula, refeitório, cozinha, espaço de lavação, salas de depósito, sala de informática, biblioteca, sala de vídeo, sala de educação física, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, sala de assistência técnica pedagógica, secretaria escolar, banheiros, quadra de esportes polivalente coberta e parque infantil.

A Escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o CAIS. Quanto ao apoio pedagógico, ele visa o atendimento às crianças de 2º ano ao 6º ano que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Para que essas crianças tenham o atendimento extraclasse, ou seja, o apoio no período inverso ao das suas aulas regulares, o professor regente ou a psicóloga da Prefeitura Municipal devem prescrever relatórios a fim de encaminhá-las para que esse acompanhamento extraclasse se efetive.

Lembrando que esta pesquisa é de cunho qualitativo, com abordagem bibliográfica e documental, tendo como base documentos da Escola e da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes, dialogaremos com Pimentel (2001) para compreender as formas de abordagem do problema por meio dessa metodologia de pesquisa. Segundo a autora, o primeiro momento da pesquisa documental é encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa, lembrando que pode-se optar por não determinar o tipo de documento, ou seja, pode-se dispor de manuais, anais, atas, publicações de seminários e palestras, relatórios, projetos, *curriculum vitae*, filmes, vídeos e até publicações críticas com referência sobre o objeto que se está estudando. Assim, teremos subsídios para a análise e melhor compreensão do contexto do tema a ser pesquisado, Pimentel (2001) ressalta ainda que é fundamental olhar para a totalidade de documentos de forma analítica a fim de examiná-los através das leituras adotando as técnicas que a autora cita, tais como os fichamentos, levantamento quantitativo e qualitativo de temáticas e termos recorrentes, e ainda resumos e transcrições que podem ser aproveitados no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, temos como fonte de pesquisa a Proposta Curricular do município de Paulo Lopes elaborada em 2008, a qual tem como concepção teórica a abordagem histórico-cultural de Vygotsky afirmando que a base do desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais em que o sujeito mantém durante a vida; sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem também está relacionado às interações do indivíduo com os seus pares e do indivíduo com os objetos do mundo que os circundam. Ou seja, a aprendizagem acontece mediante a interação que o indivíduo estabelece com o meio social e cultural onde está inserido.

Contudo, a Proposta Curricular do município “parte do princípio de que a diversidade é uma das riquezas humanas e, para tanto, o processo de ensino e de aprendizagem deve considerar as perspectivas mundiais, levando em conta as necessidades contextuais” (PAULO LOPES, 2008, p. 67).

Desse modo, a Rede Municipal de Educação decidiu nessa Proposta Curricular o estabelecimento de quatro eixos norteadores para o seu trabalho educacional e são eles, basicamente: 1: Atenção à diversidade – Currículo para a Diversidade, Educação Intercultural, Inclusão das Pessoas com Deficiência, Avaliação Inclusiva; 2: Educação Ambiental; 3: Inclusão Digital; 4: Desenvolvimento da Capacidade Criadora.

Estes eixos, bem como toda a Proposta, são resultados das discussões dos docentes e gestores que foram acontecendo durante os cursos de formação continuada. Como está ressaltado na própria Proposta Curricular, “esses eixos têm por pretensão ser o alicerce para a qualificação do processo educativo da Rede Municipal.” (PAULO LOPES, 2008, p. 12). E sobre os eixos que a Rede Municipal definiu como o “norte” de sua proposta pedagógica, podemos fazer uma abordagem de cada um, para melhor esclarecermos os princípios pedagógicos da Rede em questão.

O eixo inicial que sustenta a proposta da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes é o da “Atenção à diversidade”. Este eixo, por sua vez, está relacionado a todo tipo de diferença, não apenas a física e intelectual, mas principalmente a diferença que é inerente a cada pessoa, como as diferenças de cultura, de raça, de ritmos de aprendizagem, das características individuais dos sujeitos pertencentes ao âmbito escolar, de religião, etc.

Dentro desse eixo, ainda existem alguns subtítulos que se relacionam, dentre eles o “Currículo para a diversidade”, no qual a Proposta afirma que:

Nossa pretensão é por um currículo que fuja aos padrões convencionados historicamente, tornando-o mais flexível, sendo que por meio dele se considere a realidade do contexto em que o mesmo se insere. (PAULO LOPES, 2008, p. 16).

Sendo assim podemos considerar que a Rede prevê um currículo aberto às diversidades de seus sujeitos e, portanto, cada Centro Educativo deve se adequar ao Currículo proposto pela Rede Municipal, porém cada qual à sua maneira, considerando expectativas e necessidades locais, ou seja, às suas especificidades. Ainda assim, dentro de cada Centro Educativo, cada docente deve estar atento à realidade do seu grupo, contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem de seus discentes e seus desejos, bem como toda a conjuntura extraescolar que faz parte do estudante.

O segundo subtítulo denominado “Atendimento às especificidades de crianças e adolescentes” fica claro que a Proposta considera o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), e assim tem por ciência que os conteúdos abordados devem levar em consideração os estudantes em todo o seu contexto.

Como terceiro subtítulo está a “Educação Intercultural”. Nesse caso a Proposta entende que “a multiculturalidade que caracteriza o município historicamente pode ser enriquecida diariamente pela presença de novas culturas, sem que isso fomente o desmantelamento da cultura de origem” (PAULO LOPES, 2008, p. 20). Ou seja, deve haver a interculturalidade, em outras palavras podemos explicar o termo utilizado na Proposta como sendo a interação de outras culturas, no entanto a cultura de origem do município deve ser zelada, não significando que ela será a única levada em consideração nas práticas pedagógicas.

No quarto subtítulo, o documento faz uma abordagem sobre a “Inclusão de pessoas com deficiência”, trazendo algumas divergências existentes em relação aos conceitos utilizados nos documentos que regulamentam o atendimento às pessoas com deficiência e logo apresentam o que a Rede defende sobre esse tema, o que é possível de se resumir na seguinte citação:

Assim a inclusão das Pessoas com Deficiência se constitui para a nossa equipe como uma prática de atenção à diversidade que pode seguir os mesmos princípios da escola inclusiva apontados por Arnaiz Sánchez (1996) destacados a seguir: Equipes que acolhem a diversidade: estabelecer e manter comunidades escolares que acolham a diversidade e que honrem as diferenças; Currículo mais amplo: deslocar o método de ensino baseado no livro

didático para um referencial de aprendizagem cooperativa, no pensamento crítico e na resolução de problemas e fazendo com que a forma de tratar os conteúdos, além de se relacionarem entre as disciplinas, seja interativa, participativa e divertida; Ensino e aprendizagem interativos: deslocar o referencial de aula de um professor que trata de satisfazer as necessidades de uma classe inteira por si mesmo, por estruturas nas quais os discentes trabalhem juntos, se ensinem mutuamente e participem ativamente em sua própria educação e de seus companheiros; Apoio para docentes: proporcionar apoio contínuo aos docentes e romper com as barreiras do isolamento profissional; Participação familiar: a inclusão implica na participação familiar de forma significativa, inclusive nos processos de planejamento. (PAULO LOPES, 2008, p. 26-27).

Em vista dessa abordagem da Rede, é preciso deixar claro algumas questões a respeito da Educação Especial, apenas para nos localizarmos melhor dentro desse tema da Inclusão. Para tanto, abordaremos o texto “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?” do autor José Geraldo Silveira Bueno, que trata sobre questionamentos de alguns aspectos da inclusão escolar, na qual é abordada como se fosse um único fato e com apenas uma única definição.

Hargreaves (1996 *apud* BUENO, 2008, p. 44) considera que quando se levanta questões sobre o que todas as outras pessoas acreditam ou deveriam acreditar, são consideradas “heresias”. Desse modo, levando-se em conta que Bueno (2008) ergue pontos para serem debatidos, logo cometerá três heresias, eis então o motivo do autor servir-se deste termo.

A primeira heresia é sobre o conceito de inclusão escolar, por ser, aparentemente, tão comentada hoje em dia, parece que todos nós dominamos o assunto; na segunda, ele se refere à ambiguidade da população a qual a inclusão é direcionada; e por fim, na terceira ele contesta a concepção confiante e otimista das políticas de inclusão.

No que se refere à primeira heresia, Bueno (2008) questiona o conceito de inclusão escolar e traz à tona o problema na publicação da Declaração de Salamanca¹² pela CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência), em que na versão Impressa utiliza-se o termo “orientação integradora” e na versão eletrônica disponível no site da CORDE emprega-se o termo “orientação inclusiva”. Este problema, segundo Bueno, leva-nos a conceber a inclusão escolar como uma proposta inovadora, o que difere do objetivo da Declaração de Salamanca, a qual reconhece que é preciso remodelar tanto as políticas como as práticas escolares da Educação Especial a fim de permitir a inclusão da maior diversidade possível de alunos, porém é preciso ressaltar que essa política advém da chamada “escolas para todos” a qual se preocupa em oportunizar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento social). Neste sentido, o autor questiona: toda e qualquer

¹² Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. (MENEZES; SANTOS, 2001)

criança se restringirá a essas necessidades? Ou por trás desse discurso oculta-se a seletividade escolar?

Deste modo, o texto de Bueno (2008) relata que há índices extremamente baixos referentes ao rendimento escolar de alunos deficientes, como se eles repercutissem situações diferentes dos não deficientes. E quando se certifica que esses baixos índices atingem também os considerados “não deficientes”, acarreta-se uma visão limitada de responsabilização das escolas e professores por esses baixos resultados. Esta é uma controvérsia do processo de globalização apoiada nas leis do mercado, pois uma declaração internacional não consegue ser resposta para os problemas da educação escolar no mundo todo, especialmente para as camadas sociais mais vulneráveis.

A segunda heresia tratada por Bueno (2008) é voltada para a população-alvo das políticas de inclusão. Em resumo, ele deixa claro que o termo “necessidades educativas especiais” não se restringe somente à população deficiente, abrange também crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas, conforme está previsto no âmbito de políticas integradoras na Declaração de Salamanca.

Quando o autor analisa a terceira e última heresia, ele toma como norte as perspectivas das políticas de inclusão escolar. Ele as contesta por serem otimistas no sentido de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada a fim de construir uma sociedade inclusiva. Logo em seguida ele afirma que não será possível atingir uma educação verdadeiramente inclusiva em uma sociedade excludente. Uma vez que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada, então, a projeção política feita para o futuro é que sempre existirão alunos excluídos que terão que ser atendidos especialmente para deixarem de sê-lo, ou seja, tudo se torna um panorama móvel porque nunca é alcançado. Contudo, Bueno (2008) reconhece que se a sociedade inclusiva é o alvo, jamais conseguirá incorporar a todos, pois terá que ser para sempre inclusiva.

Concluindo as considerações a respeito do texto de Bueno (2008), os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento – que são as crianças indicadas na Declaração de Salamanca – deveriam fazer parte de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse os alunos deficientes, e não somente restringir a Educação Especial a estes últimos. A concepção do autor é de que os alunos com deficiências ou distúrbios possuem características particulares que não podem ser deixadas de lado e, por isso, deveriam ser incluídos de forma distinta aos demais grupos socialmente desprezados seja pela demagogia ou pela manutenção dos privilégios de classe.

Por consequência, não basta apenas incluir as crianças na escola, é preciso um olhar amplo e uma escuta atenta às peculiaridades delas, bem como um acompanhamento sistemático de um

profissional capacitado, além de cursos de formação continuada para os docentes em atividade, tema que será mais bem aprofundado no capítulo seguinte.

Nesse sentido, podemos considerar as ideias de Maria Cecília Carareto Ferreira (2005), que ressalta que a Educação Inclusiva que queremos é aquela que trata a inclusão escolar como uma dimensão da inclusão social; que os processos de ensino devem garantir o direito à aprendizagem; que se tenham profissionais efetivamente habilitados e atentos a um bom planejamento pedagógico, tal como Ferreira afirma:

Para ajudar a escola a se reorganizar neste sentido é preciso viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos. A questão é que o desenvolvimento de algumas metas educacionais diferenciadas, dentro dos mesmos objetivos escolares, não está presente na tradição pedagógica do professor. (FERREIRA, 2005, p. 10)

Dessa maneira, o trabalho em sala de aula deve ser mais coletivo, que garanta a manifestação das singularidades e que o acompanhamento seja efetivo e atento às crianças; às suas dificuldades e, sobretudo, para as suas potencialidades, para que os sujeitos se constituam sem as marcas de desvantagens que têm recebido.

Logo, voltando para o primeiro eixo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Paulo Lopes, o mesmo aborda como último subtítulo a “Avaliação Inclusiva”. Nesse ponto é feito novamente a consideração da contextualização como forma de intervenção educativa, uma vez que por meio desta é possível diagnosticar a diversidade e promover um melhor desempenho no que se refere à aprendizagem dos estudantes. A Proposta Curricular apresenta três pontos definidos como “pilares teórico-metodológicos da avaliação inclusiva”. São eles: Atenção à diversidade, a qual novamente é tratada como necessidade para a percepção de que os sujeitos possuem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, portanto a avaliação deve acontecer primando por essas características; Critérios para avaliação, que por sua vez define que não existem fórmulas ou receitas a serem seguidas, cada qual variando de acordo com o seu público e contexto; e, por último, as técnicas e instrumentos avaliativos, que defendem a ideia de que a:

[...] adoção de técnicas adequadas e de instrumentos tão bem elaborados que possibilitem realmente o conhecimento individual e forneçam as informações necessárias para o docente, mediante sua prática, possa intervir de acordo com as especificidades e com o propósito de melhorar a aprendizagem de cada aluno. (PAULO LOPES, 2008, p. 29-30)

A partir disso é possível perceber que nesse ponto se defende a ideia de que a técnica ou o instrumento da “Avaliação inclusiva” poderão fazer com que os docentes percebam os avanços e os limites de seu público-alvo. Em seguida, no próximo capítulo também nos deteremos mais sobre a temática específica da “Avaliação”.

Outro ponto que vale a pena ser ressaltado é de que nada adianta estar definindo esses direitos no papel; é necessário ver isto também se consolidar na prática, no dia-a-dia, dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, é notável o vácuo entre os regimentos legais e teóricos e a prática efetiva da inclusão; entre o direito que é garantido legalmente e o que de fato é proporcionado dentro dos muros da escola, e mais especificamente, dentro da sala de aula. Corroborando com essa ideia, Souto *et al.* (2010, p. 766) põem em evidência que:

Para que a escola realmente seja esse espaço inclusivo, onde se faça valer o direito a uma aprendizagem significativa, de valores éticos, de troca de experiências e crescimento recíproco, ela tem que passar por toda uma reestruturação, em nível operacional, físico, administrativo e pedagógico. Tomando por base uma visão sociológica, essa escola é que precisa ser transformada para atender as necessidades individuais de todos os alunos e não o oposto, onde a escola visualiza a homogeneização como forma de adaptá-los ao contexto da escola.

Destarte, há uma necessidade de transformar a escola em um lugar de igualdade, com atividades que possibilitem aprendizagens significativas, e que essas se adequem integralmente aos estudantes, ao contrário de serem vitrines para a comunidade escolar apenas; a escola deve “educar na diversidade e, com essa prática, possa contribuir no combate à exclusão e à injustiça social” (SOUTO *et al.*, 2002, p. 767).

Dessa forma, pode-se considerar que a Escola Básica Dr. Ivo Silveira compartilha basicamente dos mesmos princípios educacionais da Rede Municipal. Contudo, como mencionado anteriormente sobre a adequação do Currículo para cada realidade escolar, entende-se que cada instituição de ensino deve construir o seu próprio Projeto Político-Pedagógico, pois há especificidades que precisam e devem ser consideradas e garantidas, tanto nos documentos, quanto na prática educativa.

Desse modo, dedicar-nos-emos em relação ao PPP da Escola em questão. Este documento norteador do trabalho pedagógico da escola teve sua última atualização em 2015 e é possível notar que alguns dados ainda estão de fato desatualizados, como no caso do ponto “Distribuições de Turma” que ainda se remete ao ano de 2012 (p. 12).

Nesse contexto, vamos expor detalhadamente a estrutura do documento: Apresentação; Introdução; Objetivo Geral; Filosofia da Escola; Concepções das áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Estrangeira – Inglês, Ensino Religioso); Educação Inclusiva; Avaliação dos Processos de Ensino Aprendizagem; Distribuição de turmas; Espaço físico; Organizador escolar; Quadro de Funcionários (Efetivos e ACTs); Regime Disciplinar aos Funcionários; Regime, Escritura e Arquivos Escolares; Matrículas; Transferência; Frequência; Progressão Parcial; Atribuições do Diretor, da Secretaria, da Assistente

Técnico Pedagógica, do Corpo Docente, da Merendeira, da Servente, do Auxiliar de Serviços Gerais; Normas Disciplinares; Conselho de Classe; Atribuições do Professor no Conselho de Classe; Regime interno Bibliotecário; Prioridades, Objetivos e Metas; Considerações Finais e Referencial Bibliográfico. Além disso, destacamos a seguinte citação como objetivo geral do PPP da Escola Básica Dr. Ivo Silveira (2015, p.3):

[...] a produção coletiva como forma de superação de desafios, buscando uma transformação social não só no âmbito escolar, mas onde os cidadãos possam desenvolver uma concepção de sociedade justa, solidária, igualitária e sustentável. Visa, sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar.

Desse modo, nesse documento, é possível perceber que a Escola entende o PPP como um eixo norteador que possibilita o trabalho em conjunto e paralelo das diferentes áreas do conhecimento. Ainda, para evidenciar sua importância, é citado no documento as concepções da Escola em relação ao PPP:

Neste sentido, discutimos e definimos concepções para um Projeto Político e Pedagógico de base humanista, contrário ao de mercado, com concepção da sociedade real, que questione o porquê das coisas e do mundo serem assim. De base democrática, com responsabilidade socioambiental, com princípios de inclusão, cidadania, respeito, participação e solidariedade. (PAULO LOPES, 2015, p. 3)

Ainda assim, no PPP, podemos evidenciar que a Progressão Parcial está definida pelos seguintes critérios: por promoção para alunos com aproveitamento, na própria escola; por transferência para alunos procedentes de outras escolas; por distorção série-idade; por avaliação dos conhecimentos pelo corpo docente e demais autoridades da instituição.

Desse modo, percebemos que, tendo como referência e aporte legal a LDBEN 9.394/1996, o documento norteador do trabalho escolar da E. B. Dr. Ivo Silveira também admite a progressão daqueles estudantes que se encontram em defasagem idade-série, ou seja, nesse espaço escolar a progressão dos indivíduos repetentes acontece no projeto CAIS, o nosso foco de estudo.

Portanto, entendendo que o Projeto CAIS não se insere no ensino regular, deve também ter uma proposta diferenciada. Desse modo, o Programa possui um documento norteador, cuja estrutura se configura da seguinte forma: Introdução; Justificativa; Objetivos (geral e específicos); Base legal; Organização e Encaminhamento Pedagógico; Diretrizes para Avaliação; Critérios Parecer Descritivo; Responsabilidades dos Alunos e Alunas; Quadro Resumo; Documentos Bases; Referências Bibliográficas.

Nesse momento, é de grande relevância que a nossa reflexão seja direcionada para alguns pontos importantes que norteiam a problematização dessa pesquisa. Assim, os principais questionamentos são: qual é o tipo de estudante que está se formando no Ensino Fundamental da E. B. Dr. Ivo Silveira por meio do projeto CAIS? Qual é o nível de preparação que esses estudantes

possuem para dar continuidade em seus estudos? Qual é a concepção curricular prevista para essas classes de correção de fluxo? Como se dá a formação continuada dos professores em atividades específicas para as turmas de correção de fluxo da Rede Municipal de Paulo Lopes? Quais os limites e as possibilidades da proposta de correção de fluxo desse município?

Acreditamos que ao rever alguns pontos no que se refere à educação da Rede Municipal de Paulo Lopes, já estaremos respondendo algumas dessas questões. Para tanto, começaremos do ponto inicial: a Proposta Pedagógica/Curricular do Município.

Para que se construa uma proposta pedagógica enriquecedora é necessário, de acordo com Kramer (1997), que o seu texto permita escutar/ler as vozes de todos os participantes do processo de implementação da proposta, desde a concepção teórica à execução/prática; não deve abordar termos autoritários, que ditam o que deve e o que não deve ser feito, de maneira normativo-prescritiva; que apresente diretrizes que resultam de experiências anteriores, contando os pontos norteadores de propostas passadas; que o texto se dirija a toda comunidade escolar; que seja acessível e possibilite questionamentos pelos leitores; que constitua uma direção, um sentido, um objetivo; que os objetivos se relacionem à situação concreta da educação do município, ou seja, que se dimensione a realidade da educação das crianças, dos jovens ou dos adultos da localidade; que estabeleça a demanda por vagas; que explicita os fundamentos teóricos da proposta curricular; que se estabeleça a concepção de infância, homem, educação, conhecimento e cultura; que se definam as áreas do conhecimento em que se baseia a proposta; que se tenha coerência entre essas bases teóricas e as reais condições de implementação da proposta; que se explicita qual é a concepção de infância que é tomada como referência teórica; que haja coerência no que tange à escolha das bases teóricas; que se permita pensar a concepção de infância, de adolescência e de desenvolvimento; que os conhecimentos estejam de acordo com as necessidades do contexto, privilegiando aspectos sociais e culturais; que se busque conciliar as necessidades do contexto ao direito de universalização dos conhecimentos para todas as crianças; que os valores éticos que permeiam a proposta estejam explícitos; que se procure respeitar a multiplicidade de valores do contexto a que se destina a proposta; que se estabeleça uma concepção de proposta pedagógica e de currículo; que se considere a diversidade (diferenças sociais, culturais, étnicas, éticas); que se defina como são agrupadas as crianças, jovens e adultos e os profissionais que trabalham, dentre outros fatores que a Rede considere relevante.

Além do mais, é necessário que se estruture a proposta curricular de acordo com os níveis e modalidades de ensino, ou seja, se a Rede compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, é evidente que se tenha uma proposta para cada nível.

Outro ponto que deve ser revisado é a concepção de PPP que a Escola possui. Para tanto, abordaremos alguns autores que nos esclarecerão aspectos importantes que não devem ser deixados à margem quando falamos de Projeto Político-Pedagógico.

Para começar, iniciamos abordando Caetano e Diógenes (2010), autoras essas que trazem a base legal que estabelece o direito à escola sobre elaboração do PPP através do seguinte excerto:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é componente do planejamento escolar exigido, por lei, a todas as escolas públicas e privadas do território nacional. Sua prescrição, atualmente, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja redação assim se desenha: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (LDBEN, nº 9394/96, no Art. 12). (p. 1 e 2).

Nesse sentido, Veiga (2002, p.1) nos esclarece que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser entendido como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. O PPP, então, constitui-se como a organização da escola e se dá a partir de um processo democrático de decisões que busca romper com as relações competitivas e a descentralização almejando encontrar a autonomia e qualidade. Ele ainda deve ser fundado nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, deve propiciar uma qualidade para todos e a gestão democrática como princípio constitucional, bem como a liberdade e a valorização do magistério. Pensar o PPP também envolve pensar o currículo e ainda faz relação com as questões sobre avaliação.

Além disso, vale ressaltar a necessidade de enxergar que os PPPs das escolas sejam democráticos e participativos, pois devem ser entendidos como um instrumento formativo e auxiliador do desenvolvimento de ações coletivas (VEIGA, 2007). Ainda assim, o PPP precisa, necessariamente, levar em conta o que já está instituído nas legislações, nos currículos, etc. e, paralelamente, instaurar, estabelecer e criar objetivos, condutas, ferramentas, maneiras de agir, hábitos, valores e princípios, resignificando o andamento e o saber escolar.

Libâneo (2004, p. 152) faz uma analogia bastante significativa no que se refere à construção e à consecução dos projetos político-pedagógicos:

O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez.

Quer dizer que o projeto norteador do trabalho escolar não consegue progredir e fornecer bons resultados se não for atualizado e acompanhado constantemente, levando-se sempre em consideração o cotidiano e as vivências escolares.

Além do mais, o PPP necessita ser reestruturado conforme as normas da ABNT¹³, pois a versão que foi detida para os estudos dessa pesquisa mostra que há algumas incorreções no que se refere à normalização para documentos.

Libâneo (2004) se refere ao acompanhamento sistemático do PPP junto às exigências da escola; lembramos aqui, contudo, que o PPP da Escola se encontra desatualizado, tendo imensas dificuldades em encaminhar as incumbências que lhes são atribuídas. Nesse sentido, o PPP deve ter os seus objetivos e seus comprometimentos definidos com a comunidade escolar, por isso, além de pedagógico ele é também político, visto que “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] e pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p.1).

Em vista disso, há de se tomar o PPP como um documento de ação consciente e organizado, que desmistifique a relação regulatória constituída ao longo dos tempos. Corroboramos com Veiga (2003, p. 279) que elucida que:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.

Mais importante do que ter ciência de todos esses aspectos relativos ao PPP se faz importante saber como colocá-los em prática. Ao nos remetermos para o documento que consolida a implantação do Programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social (PAULO LOPES, 2007) nos deparamos logo na introdução com a ideia de que o caminho a ser percorrido junto ao CAIS é aquele baseado no olhar atento para a diversidade, no respeito aos limites e na superação de metodologias estanques. Mas, será que realmente esses caminhos estão sendo seguidos, uma vez que os estudantes preferem ingressar na turma por ser considerada um atalho do ensino formal regular? Será que o CAIS é apenas um entreposto, cujo objetivo é “depositar” estudantes que possuem dificuldades no processo de aprendizagem, ao invés de considerarem as suas reais necessidades cognitivas?

A justificativa para a criação da classe de correção de fluxo do município é estabelecida através dos Conselhos de Classe, compostos pelos docentes e direção da E. B. Dr. Ivo Silveira, pelo fato de uma parcela de educandos estarem desfavorecidos em relação ao ensino regular que não acolhia as suas necessidades, expectativas e desejos, ou seja, aqueles que não conseguem

¹³ “A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o órgão responsável pela normalização técnica no Brasil, fornecendo a base necessária ao desenvolvimento tecnológico brasileiro.” (WIKIPÉDIA, 2016)

acompanhar o fluxo e acabam repetindo o ano; estudantes que tiveram suas trajetórias escolares fragmentadas ou parcelarizadas. Outro quesito abordado na justificativa do documento é o resgate da autoestima. Nesse contexto, será que de fato o CAIS atende e preenche as lacunas da aprendizagem desses estudantes? Só os estudantes repetentes possuem suas trajetórias escolares desfavorecidas? A baixa autoestima não é cada vez mais reforçada em função desses educandos estarem em uma classe diferenciada dos demais?

Adentrando nos objetivos do Programa, podemos evidenciar que de maneira geral a proposta pretende valorizar a diversidade e elevar a autoestima dos/as estudantes, tentando uma formação conectada à responsabilidade pessoal e social; já os objetivos específicos são os seguintes: a valorização de vida de cada aluno (a), a ampliação do seu repertório cultural e a articulação do processo de ensino e de aprendizagem em relação ao contexto profissional da comunidade. Desse modo, podemos considerar que estes objetivos são realmente atingidos pelo Programa CAIS? Os objetivos definidos são verdadeiramente relevantes, mas o que efetivamente falta para que eles possam ser colocados na prática, no dia a dia, na sala de aula do Programa CAIS?

Em relação à legislação, o documento faz referência à LDBEN 9.394/1996 (artigos 22¹⁴ e 23¹⁵) como medida legal que dá suporte ao inserto da Classe, bem como a Lei Municipal nº 863 de 09/06/2000, no seu artigo 3º inciso IV¹⁶.

A Correção de Fluxo na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes é composta apenas pela Classe de Aprendizagem para Inserção Social, a qual está disposta em classe não-seriada, integrando no máximo 20 estudantes, os quais serão indicados pelo conselho de classe, uma vez que não vêm obtendo aprovações nas classes regulares de 5ª à 8ª série – hoje, 6º ao 9º ano. As aulas são ministradas no período matutino, igualmente para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido pelo corpo docente no Programa é baseado, segundo o documento pedagógico do CAIS, na Proposta Curricular para a Educação de Jovens destinada ao II Segmento e estabelecida pelo Ministério da Educação. Será que de fato acontece? Ou os professores por não terem formação específica e continuada para atuar nessa turma simplesmente reproduzem os conteúdos trabalhados no ensino regular?

¹⁴ A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. 8).

¹⁵ 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, 1996, p. 8).

¹⁶ A educação, direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, inspirado nos princípios da liberdade e democracia e nos ideais de igualdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da qualidade de vida, tem por finalidade: IV – admitir a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. (PAULO LOPES, 2000, p. 2).

Nesse sentido, vemos a necessidade de pontuarmos alguns aspectos com significativa importância quando tangenciamos a Educação de Jovens e Adultos. Um encaminhamento pedagógico com vistas efetivas na EJA deve ter como concepção proposta, segundo Laffin (2010, p. 89):

[...] a busca por metodologias que não venham novamente repetir o processo de fracasso escolar, muito menos formas aligeiradas de reprodução e adequação de conteúdos trabalhados no ensino fundamental ou médio, com os sujeitos, nas suas respectivas idades/séries correspondentes.

A partir disso, indagamos novamente: o trabalho desenvolvido pelo corpo docente no Programa CAIS é baseado de fato na Proposta Curricular para a Educação de Jovens destinada ao II Segmento e estabelecida pelo Ministério da Educação como está determinado no documento do programa? Qual seria o propósito de deixar apenas no documento o encaminhamento pedagógico do CAIS baseado na EJA? O documento apresenta a ideia de que as Oficinas oferecidas uma vez por semana para o CAIS são o ponto máximo para alcançar os objetivos; mas será que elas acontecem, efetivamente? Não seria interessante trabalhar com Projetos, os quais devam partir do interesse dos educandos, para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa e significativa, aproximada da vivência do sujeito envolvido nesse processo?

Nesse sentido, como o Programa tem vistas à Educação de Jovens e Adultos, abordaremos alguns autores a fim de articular pontos indispensáveis. Na obra de Maria Clara Di Pierro, Vera Masagão e Orlando Joia (2001), sustenta-se a ideia de que não há idade adequada para aprender, ou seja, a educação de jovens e adultos não deve ser tratada como um preenchimento de uma lacuna em aberto, mas sim, como uma formação contínua e que a aprendizagem necessita ser contemplada como parte fundamental da vida. Assim, estes que não puderam estar no ensino regular, tenham leis e programas amparando-os na valorização de suas aprendizagens. A Educação de Jovens e Adultos tem de estar de acordo com políticas educativas abrangentes, diversificadas e necessariamente flexíveis, que vise à biografia formativa do seu público.

Outras autoras que podem ser citadas como referência na área da EJA para contemplar a nossa compreensão são Furini, Durand e Santos (2011), as quais revelam que a aprendizagem se dê significativamente, entendendo que estes sujeitos já possuem um percurso maior de experiências de vida, de conhecimentos construídos e, portanto, são sujeitos de múltiplos saberes. E, nessa direção, as autoras defendem a ideia de que o primeiro passo que deve ser dado pelas instâncias educativas para dar visibilidade à juventude no espaço escolar, é dar visibilidade à condição juvenil que precede a de aluno; desse modo a escola passará a ter jovens estudantes e não apenas estudantes.

Abordamos essas peculiaridades da EJA também para reforçar a relevância de se considerar os estudantes em sua totalidade, e não apenas entender que estão sendo público de uma política de

continuidade na escolarização, isto é, que estão tendo uma segunda chance. Uma das necessidades para acolher esses estudantes que já tiveram suas trajetórias escolares parcializadas é, como afirma Arroyo (2005, p. 24):

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem.

Ainda, nesse sentido, voltamos para as nossas reflexões: o CAIS no seu documento norteador prevê as condições da Educação de Jovens e Adultos, mas na prática, na E. B. Dr. Ivo Silveira, isso se concretiza? Os docentes estão cientes da obrigatoriedade do seu trabalho ser diferente do ensino regular, como disposto no Projeto?

Nos primeiros anos da implantação do Projeto, a Prefeitura Municipal em convênio com SENAC SOCIAL, inseriram os estudantes que tinham desempenho satisfatório na leitura e na escrita, no Programa de Educação para o Trabalho. No entanto, nos indagamos mais uma vez: por que isso se deu somente nos primeiros anos do surgimento do CAIS? Por que a Classe continuou seus trabalhos somente na E. B. Dr. Ivo Silveira e não mais fora dela?

Em continuidade, após as abordagens a respeito das atribuições do corpo docente e do Programa em si, nesse momento vamos tocar no ponto que se refere às responsabilidades dos estudantes determinadas no documento. A primeira se remete à responsabilidade e compromisso com as oficinas, mas como atribuir uma responsabilidade se na prática não ocorre? A segunda diz respeito ao pensamento crítico diante das práticas sociais e ambientais. A terceira corresponde à assiduidade e pontualidade, que é a mesma do ensino regular, isto é, 75% de frequência, o que não condiz com o que está definido na EJA. O quarto ponto concerne ao uso de uma linguagem respeitosa que não agrida grupos com diferentes crenças, idades e gêneros. O quinto é sobre a valorização da autonomia. O sexto tem a ver com o trabalho em grupo e o último é sobre o respeito à diversidade dos diferentes estilos de vida, no campo ou cidade.

As perguntas aqui levantadas não têm a pretensão de serem respondidas, tão pouco garantimos que daremos conta de respondê-las nesse estudo, mas acreditamos e, por sinal, é também um dos nossos objetivos, que seja importante trazê-las à tona, a ponto de refletirmos e levarmos outras pessoas a refletirem a respeito do objeto pesquisado, e talvez instigá-las a pesquisar e se importar com o presente tema, afinal, igualmente como num PPP, este trabalho não deve ser considerado algo pronto e acabado, mas sim, um objeto de constante reflexão e reformulação.

4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA CAIS

O processo avaliativo insere-se em uma discussão histórica sobre a exigência de um processo formal de avaliação enquanto proposta pedagógica e de controle sobre as escolas e os professores, ou seja, historicamente a avaliação é vista como uma forma de autenticar o trabalho realizado em sala de aula e, infelizmente, na maioria das vezes o que está em jogo é a promoção ou o atraso, e não a forma pela qual o sujeito aprende.

Podemos evidenciar esta lógica nas avaliações em larga escala em nível nacional, como por exemplo o SAEB¹⁷, sistema este que engloba a ANEB¹⁸, ANRESC¹⁹ e ANA²⁰. Além desses mecanismos de avaliação, na mesma perspectiva temos o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que por sua vez tem como objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade” (Inep, 2016). E ainda, como instrumento renomado mundialmente temos o PISA – Programa de Avaliação de Estudantes.

Contudo, o que queremos ressaltar é que esses exames se preocupam muito mais com os resultados e não com o processo de aprendizagem do estudante. As avaliações em larga escala são elaboradas pensando em um todo que não representa as especificidades locais em que são aplicadas e muito menos se aproximam das singularidades de cada estudante. Nesse sentido, esses instrumentos avaliativos nos fazem refletir, mais uma vez, sobre o processo de avaliação e, também, sobre o real significado do termo “qualidade” que tanto é defendida por esses mecanismos. O que, deveras, é uma educação de qualidade? Será que resultados quantitativos são sinônimos de qualidade realmente?

Sendo um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação toma um papel importante nesse meio, uma vez que é a ferramenta mais utilizada para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes e como eles estão se apropriando dos conhecimentos apresentados em sala de aula.

¹⁷ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados”. (INEP, 2016).

¹⁸ “Abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação”. (INEP, 2016).

¹⁹ “Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo”. (INEP, 2016).

²⁰ “Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas”. (INEP, 2016).

Em contrapartida, a avaliação foi criada num contexto de formalização excessiva do controle do processo de aprendizagem e, com isso, é possível perceber as permanências desta visão elitista e discriminatória que as práticas avaliativas tradicionais possuem.

Um exemplo claro destas permanências é a construção de fichas comportamentais classificatórias no final de um semestre ou de um ano, o que equivale às anotações de avaliação utilizando pareceres descritivos padronizados ou escalas comparativas, tais como: se a criança atingiu, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes; não apresentou, todas elas realizadas no âmbito da Educação Infantil. Hoffmann (2011) aborda esse tema mais direcionado para a Educação Infantil, mas muito do que a autora defende está relacionado também com os demais níveis de ensino, por isso tomamos sua obra para fundamentar esse trabalho.

A avaliação não pode e não deve ser tomada como apenas o cumprimento de uma parte obrigatória do processo de ensino e aprendizagem, pois assim acaba se tornando maçante e insignificante e, além disso, o processo de ensino não deve ter como ponto de chegada o resultado de uma avaliação, mas deve considerar todo o percurso do estudante. De acordo com Martiello (2010, p. 20):

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como uma prática que colabora para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que quando o professor a compreende como um auxílio importante para o seu trabalho, tem e favorece aos alunos ganhos relevantes em relação à elaboração dos conhecimentos. Os objetivos são elementos norteadores da avaliação, isso implica que os professores, ao planejarem a sua aula, devem ter claro quais finalidades pretende atingir.

Nem tampouco a avaliação deve ser feita improvisadamente, sem preparo, sem planejamento, sem objetivos ou sequer, sem fundamentos teórico-metodológicos. A avaliação deve ser sistemática e contínua, deve posicionar o/a estudante como protagonista, como sujeito ativo e dinâmico nesse processo, e não apenas avaliá-lo/a quantitativamente ou classificá-lo/a a partir de critérios superficiais; é necessário que o ensino aconteça primando pela aprendizagem e que não esteja somente preocupado com a avaliação no final desse processo.

Desse modo, podemos notar que não é somente na Educação Infantil que a ferramenta de avaliar por meio de fichas classificatórias é utilizada; evidenciamos a presença desses meios avaliativos também no Projeto do Programa CAIS, no qual este mecanismo avaliativo é chamado de Parecer Descritivo, conforme tabela abaixo:

Tabela 1:

Parecer Descritivo:

Aluno (a): _____

PARECER DESCRITIVO	mínimo	Razoável	máximo
1- Interação			
2- Envolvimento e Interesse			
3- Aprendizagem			
4- Respeito e Regimento			

5- Atitude Coletiva			
6- Mudanças Significativas			
7- Leitura			
7.1- Escrita			
7.2- Oralidade			
8- Habilidades Matemáticas			
9- Habilidades Artísticas			

FONTE: Projeto Político Pedagógico do Programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social, 2007.

Nesse parecer, o docente avalia o educando conforme os critérios, estabelecidos na primeira coluna, em “mínimo”, “razoável” e “máximo”; ele apenas assinala o nível que o/a estudante atingiu, conforme sua ponderação. Iniciamos pelo básico: será que essa ação realmente é descritiva, como é intitulado o “parecer”? Avaliar o estudante em “mínimo”, “razoável” e “máximo” dará conta de considerar as especificidades de seu processo de aprendizagem? Uma vez que as possibilidades e limitações do sujeito estudante do CAIS já não foram acolhidas no ensino formal regular, essa seria a melhor forma de avaliá-lo/a a fim de considerar suas singularidades? Essa perspectiva avalia o nível de aprendizagem do estudante ou avalia o próprio estudante, reforçando os estigmas que ele já recebeu no ensino regular?

Esta prática muitas vezes acaba sendo um instrumento de seleção e exclusão dentro da escola por se tratar de classificar o aluno, comparando o seu desenvolvimento com os demais, pois como afirma Perrenoud (1999, p.11):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquia de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Corroborando com essa ideia, Vasconcellos (2002, p. 3) ressalta que “a simples existência da avaliação classificatória acaba por desviar a atenção do professor [...]: passa a ficar preocupado em definir ‘o quanto o aluno merece’ e não mais em ‘o que é preciso para que o aluno aprenda mais e melhor’”.

Divergindo dessa concepção tradicional de avaliação, é importante que o professor tenha conhecimento da necessidade de intervir na dificuldade do estudante através de uma avaliação diagnóstica que leve em conta as peculiaridades dele, ou de qualquer outra estratégia passível de analisar os conhecimentos e experiências que o sujeito já apresenta, visando uma mediação oportuna e que pretenda investigar a singularidade de cada sujeito. Segundo Hoffmann (2011, p.83):

A avaliação, enquanto mediação insere-se no processo educativo como um instrumento de reflexão, que auxilia o professor a tomar a consciência das mudanças a operar em sua ação, a comprovar e/ou refutar suas hipóteses sobre os processos vividos pelas crianças.

Avaliar, então, envolve as percepções, os sentimentos, a interpretação do educador e, principalmente, a reflexão dele sobre as ações educativas desenvolvidas com os estudantes, facilitando o replanejamento de

sua ação docente, o que mais tarde lhe proporcionará subsídios para o alcance de suas finalidades pedagógicas. Observar e julgar não leva a avaliação a um princípio mediador; é imprescindível ao educador observar e refletir sobre as ações e pensamentos dos educandos, neste caso “o professor é o mediador nesse processo e a avaliação enquanto ação se realiza à medida que ele intervém”. (HOFFMANN, 2011, p.55).

Piaget (1971) recusa a concepção comportamentalista de organização de estímulos pelo professor como fonte essencial do conhecimento para a criança, por isso sua teoria pode ser chamada de “construtivismo”, uma vez que, para ele, o conhecimento se constrói essencialmente na interação do sujeito com o objeto. A teoria de Piaget justifica as diferentes reações e entendimentos dos alunos perante a uma atividade proposta pelo professor, sendo que para alguns estudantes, a atividade ainda é muito difícil e para outros, já não é tão desafiadora. O que, mais uma vez, reforça a ideia de que uma avaliação unificada não contempla o desenvolvimento pleno da criança/adolescente, a qual possui personalidade própria.

De acordo com Hoffmann (2011), não se concebe a avaliação como um jogo de regras uniformes e definidas. Contudo uma proposta pedagógica que leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, assim como um professor investigador do cotidiano dela e um processo avaliativo de observação, registro e reflexão da ação, pensamento e desenvolvimento do sujeito principal desse processo seriam pressupostos básicos para planejar uma proposta de avaliação mediadora em todos os níveis de ensino.

Retomando a ideia de Hoffmann (2011) referente à questão de que a educação deve garantir o respeito e as diferenças, para que isso aconteça é preciso uma permanente observação e reflexão do processo individual de construção do conhecimento. Como exemplo, Perrenoud (1999, p. 15) nos diz que:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida.

Isso evidencia o equívoco da prática de construção de fichas comportamentais classificatórias como forma de avaliação, pois são concebidas mais para a classificação dos estudantes do que para a identificação do nível de conhecimento e desenvolvimento de cada um. Por isso a importância dos registros de avaliação, que integram a trajetória vivida pelos estudantes, ao contrário de registros superficiais ou classificatórios.

Segundo Hoffmann (2011), algumas questões são orientadoras ao “olhar avaliativo” do educador. Como as de procurar saber as áreas de conhecimento o educando apresenta progresso, como ele vem se desenvolvendo nas relações sócio afetivas, qual a postura dos pais frente ao desenvolvimento de seus filhos e ao trabalho na instituição; qual o comportamento da criança diante dos seus próprios avanços e dos trabalhos propostos pelo professor, entre outros argumentos delineadores de uma avaliação mediadora.

Quando se fala em postura avaliativa, não se refere apenas à relação professor/educando, mas a todos que fazem parte do processo educativo e de descobrimento do mundo do estudante, assim como os diretores, coordenadores, funcionários, colegas e, principalmente, os pais. Hoffmann (2011, p.88) afirma que:

É preciso refletir sobre o agir e o pensar de todos os elementos da ação educativa com respeito pelas suas concepções e histórias de vida. Uma prática avaliativa mediadora se

constrói pelo agir, gradativa reflexão sobre esse agir, e nunca por ensinamentos, normas ou regimentos das instituições.

Nessa perspectiva, a avaliação assume o papel de indicadora do trabalho do professor, orientadora do processo e, ainda, de forma favorável, contemplará as curiosidades, necessidades, aproximações e solicitações dos sujeitos principais do processo de avaliação, o estudante. “Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares” (PERRENOUD, 1999, p.13). Dessa forma, há uma necessidade de repensar a avaliação, percebê-la não como um momento terminal do processo educativo, mas como um processo de evolução contínuo, dinâmico e reflexivo. Em resumo, a avaliação precisa ser tomada como uma base da prática pedagógica a fim de promover o desenvolvimento máximo e possível de cada estudante, e não como um instrumento de classificação e seleção.

Vasconcellos (2002) faz uma importante ponderação quando diz que no processo de avaliação não basta parar na verificação, pois aplicar um instrumento, corrigir e atribuir um conceito não pode ser considerado uma avaliação; é necessário que o professor constate a dificuldade do estudante. Em contrapartida, a constatação da dificuldade não serve apenas para conceder uma nota ponderada justa para o indivíduo, mas sim para verificar onde consiste o problema, a fim de trabalhar isto para que a aprendizagem se dê significativamente.

Para tanto, Vasconcellos (2002, p. 4) nos indica alguns procedimentos pertencentes à avaliação que considera o estudante ‘protagonista’. Entendendo que não é uma receita pronta a ser seguida, nesse sentido o autor estabelece os seguintes mecanismos de uma avaliação diagnóstica:

[...] adequar o nível de exigência; ser professor dos alunos concretos que tem e não virar professor de “determinados conteúdos preestabelecidos”; desenvolver metodologia de trabalho interativa em sala de aula; incentivar que o aluno “diga com as suas palavras” aquilo que está aprendendo; abordar conteúdo de forma diferente; buscar expressão diversificada do conhecimento; fazer retomada dos assuntos (currículo em espiral ascendente); dialogar sobre as dificuldades (postura de investigação, pesquisa); ajudar aluno a se localizar no processo de ensino-aprendizagem (metacognição); acompanhamento/atendimento durante atividades em sala; atividades diversificadas de acordo com as necessidades dos alunos; adequar o nível de dificuldade das atividades propostas em sala, levando o aluno ao sucesso na sua realização e, conseqüentemente, fortalecendo sua ; trabalhos de grupo em sala; trabalho de monitoria (em sala ou fora); assembleias de classe periódicas para análise da caminhada; espaços diferenciados (biblioteca de classe, cantinho da leitura, cantinho dos jogos, estante do verde, caixa de experiências, etc.); revisão da proposta de trabalho (conteúdos, metodologia, relação professor-aluno); entendimento da avaliação como espaço de aprendizagem; avaliação diferenciada, de acordo com as necessidades dos alunos (inclusive alunos portadores de deficiência); desenvolver a responsabilidade coletiva pela aprendizagem de todos em sala; favorecer o crescimento da autonomia do aluno; conselhos de classe participativos; organização das turmas sem critérios discriminatórios; professor-orientador para aluno com dificuldade maior na aprendizagem ou no relacionamento; propiciar a formação permanente dos educadores; avaliar o avaliador (a instituição, a equipe, o professor); trabalho com representantes de classe; o mesmo professor acompanhar a turma no ano seguinte (além de conhecer melhor os alunos, evita comentários dos colegas do ano seguinte de que “os mandou sem base”); trabalho coletivo: discutir com colegas dificuldades que está encontrando com alunos em sala de aula; partilha de experiências, estudo; planejamento conjunto, “negociação” de conteúdos; uso de portfólio (pasta com todas as produções do

aluno) como forma de melhor acompanhamento da aprendizagem; uso de parecer descritivo (ao invés de nota ou conceito) para poder se conhecer melhor o desenvolvimento dos alunos; propiciar horário comum de estudo em sala (ex.: na primeira aula do dia os alunos pesquisam os assuntos das próximas aulas); laboratório de aprendizagem para trabalhar as necessidades específicas de aprendizagem; abertura a estagiários de cursos de formação de professores para ajudar no trabalho com alunos com dificuldade; fortalecimento da autonomia do professor.

Ainda em consonância com Vasconcellos (2002), há a importância de, além de o professor mudar a sua prática, mudar a postura também, uma vez que nada adianta uma prática nova com postura antiga; que o professor e o estudante estejam mais próximos; que as queixas em relação aos educandos diminuam e se tornem desafios; que haja mudança nas estratégias de sala de aula; que os replanejamentos sirvam para rever os erros e verificar o que está dando certo; que aumente a quantidade do registro por parte do professor; que a sala de aula seja um ambiente que possibilite maior expressão dos sujeitos, mais liberdade, menos medo de errar; que a avaliação seja considerada um momento de construção e, ao contrário do que vem sendo vista, como tensão e temor; que haja menos competição entre estudantes e profissionais; que a pesquisa se torne mais presente no mundo escolar e que as diferenças sejam respeitadas.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que uma avaliação diagnóstica, que considere o sujeito protagonista do processo, não pode entrar no campo do comodismo ou do “Copia e Cola”. Mesmo entendendo que é um caminho trabalhoso, o qual demandará mais tempo do docente, tem grandes possibilidades de ser enriquecedor, tanto para o professor, quanto para o estudante.

Desse modo podemos trazer à baila o texto de Luckesi (2000), “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? ”, que vai tratar sobre as questões da Avaliação, a qual não deve e não pode ser confundida com os exames, uma vez que estes ameaçam e submetem a todos, além de selecionar e colocar os estudantes à margem do processo de ensino.

Luckesi (2000, p. 2) defende a ideia de que “avaliar um educando implica, antes de tudo, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. Ou seja, o processo de avaliação da aprendizagem precisa antes de mais nada começar pelo ponto do acolhimento, segundo o autor. Não obstante, o autor ainda ressalta a ideia que além do ato de acolher, a avaliação requer dois processos articulados e que não podem se dissociar que são o *diagnosticar* e o *decidir*. O primeiro se remete aos outros dois estágios, que são a constatação do estado do objeto/sujeito a ser avaliado e a qualificação, ou seja, a atribuição de uma qualidade deste objeto/sujeito. Depois do diagnóstico, o próximo período é o da decisão, a qual remete à questão: o que fazer com o objeto/sujeito avaliado?

Resumindo, segundo o autor “avaliar é um ato pelo qual, por meio de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa [...] tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (LUCKESI, 2000, p. 4). Além disso, o autor levanta três pontos básicos e necessários para o diagnóstico do estado de aprendizagem do educando: 1. Dados relevantes 2. Instrumentos 3. Utilização de instrumentos. Para finalizar, Luckesi (2000, p. 6) ressalta que “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso”.

Como última observação, mesmo que essa temática tenha ainda muitos pontos para discussão, ficamos com a seguinte reflexão a partir da concepção de Luckesi (2000, p.7):

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa.

Para tanto, uma ação pedagógica sem teoria é uma ação vazia, desprovida de objetivos. Com relação à avaliação não é diferente. Nesse sentido, há uma necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional do docente e de autorreflexões de sua própria prática, ou seja, vê-se aqui a indispensabilidade de uma boa formação docente dos profissionais atuantes, nesse caso, no Programa CAIS, bem como uma política de formação continuada docente ou complementar, bem consolidada para os professores em ação nessa classe.

Essa pesquisa, em função do curto prazo que foi realizada, não deu conta de analisar mais precisamente a política de *Formação Continuada e Complementar do Município de Paulo Lopes*²¹, portanto, não temos subsídios para afirmar como ela é efetivada, se é feita por meio de programas disponibilizados pelo governo federal e/ou por meio de recursos municipais, entre outros.

Porém, citaremos a seguir alguns documentos oficiais que traçam um panorama da formação continuada no cenário brasileiro. De início temos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional número 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), que em seu Título VI e § 1º do artigo 62 se refere ao dever da União, Distrito Federal, Estados e Municípios em promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério e ainda, no inciso III do artigo 63, estabelece que os Institutos Superiores de Educação deverão amparar programas de educação continuada para os profissionais da educação de modo geral. Não obstante, a Lei no § 2º do artigo 67 estabelece o compromisso dos sistemas de ensino em relação à promoção da valorização dos profissionais da educação através de aperfeiçoamento profissional continuado com afastamento remunerado para esse intuito.

Logo mais podemos citar a Lei 11.502 que atribuiu a Capes²² em seu § 2º a finalidade de, no âmbito da Educação Básica:

[...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007).

Por último, temos o Parecer do CNE²³/CEB²⁴ 7/2010 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que tem como objetivo determinado em seu terceiro capítulo:

²¹ Importante considerar que esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, exigiria uma investigação de campo, conforme anteriormente pensada no pré-projeto de TCC. Contudo, consideramos que neste momento os dados aqui apresentados dão conta de um diagnóstico preliminar sobre o que vem ocorrendo em classes de correção de fluxo, como acontece, por exemplo, na rede municipal de ensino de Paulo Lopes/SC. Tal panorama local dialoga com os programas de aceleração de aprendizagem ocorridos em diferentes partes do Brasil.

²² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

²³ Conselho Nacional de Educação

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Desse modo, temos ciência que, legalmente, no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação está, aparentemente, bem amparado. A questão é: isto é posto em prática? Se sim, como é feito?

Podemos também citar os projetos de Formação Continuada para Professores que o Ministério da Educação (MEC) oferece. Dentre eles está o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se refere a um curso presencial, cuja duração é de dois anos para Professores alfabetizadores, atingindo uma carga horária de 120 horas anuais, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Nesta formação continuada são desenvolvidas ações que possibilitam o debate em torno dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; as questões de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das ações didáticas; e orientação para uso dos materiais distribuídos pelo MEC, visando à melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Depois, temos o Parfor²⁵, que por sua vez, induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, possibilitando aos profissionais a formação exigida pela LDB e contribuindo para a elevação da qualidade da Educação Básica no Brasil. (MEC, 2016).

O MEC ainda dispõe um tipo de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar chamado Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), o qual oferta cinco cursos diferentes na área. São eles: Introdução à Educação Digital, com duração de 60h; Tecnologias na Educação, também com espaço de tempo correspondente a 60h; Elaboração de Projetos, cuja carga horária condiz a 40h; Redes de Aprendizagem, também totalizando 40h; e o Projeto UCA (Um Computador por Aluno), o qual não tem as horas que precisam ser cumpridas sinalizadas no site do MEC. Além do ProInfo Integrado, o Ministério da Educação oferece outra formação continuada visando as Tecnologias da Informação, o e-Proinfo. Este, por sua vez, é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (MEC, 2016).

Com o intuito de contribuir para a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, no site do MEC está estabelecido também como formação continuada o Pró-letramento, programa em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses (MEC, 2016). Por mais que o material ainda esteja disponível online, no site do MEC, este programa não está mais disponível. O Pró-letramento era o programa anterior ao PNAIC, programa citado anteriormente.

²⁴ Câmara de Educação Básica

²⁵ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Para os anos finais, é oferecido pelo MEC o programa Gestar II (Gestão da Aprendizagem Escolar), como foco em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas. Possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática (MEC, 2016).

Ainda existe a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a qual foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Além desses que são destinados aos Anos Iniciais e Finais, também existe o PROINFANTIL que se remete aos professores da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas (MEC, 2016).

Ainda que estejam dispostos, esses programas não abrangem as Classes de Correção de Fluxo e, muito menos, os profissionais que trabalham nessas Classes. Mesmo assim, entendendo que os programas e ações estão dispostos, podemos fazer as seguintes indagações: todos os profissionais da educação atuantes em salas de aula têm acesso a esses programas? Quando se coloca um número X de vagas para cada formação continuada estamos falando de Educação para todos? Infelizmente, podemos responder negativamente...

Além da não abrangência aos programas de Correção de Fluxo, o campo da Formação Continuada contorna uma série de questões que, por vezes, são problemáticas. Como um problema dessa temática, apontamos um segmento do texto de Rossi e Hunger (2013a, p. 85-86), o qual ressalta que:

A formação continuada dos professores se faz necessária, mas o ponto em questão é o delineamento que se tem atribuído às ações. O que se verifica é que, estando essa dimensão da profissão docente integrada com o mundo globalizado, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, exercem influência na definição de suas diretrizes em âmbito nacional, sendo contempladas muitas de suas recomendações nos documentos oficiais, como a ênfase na formação em serviço e na educação a distância. No cenário da nova ordem global e ideário neoliberal, a educação (em todas as suas formas) é transformada em mercadoria. Nesse sentido, institui-se o mercado da formação, no qual a formação continuada, por vezes, é mais que um projeto formativo, é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado.

Sendo assim, as autoras analisam que a Formação Continuada, neste caso, parece estar mais preocupada com a lógica do mercado do que com a valorização do professor, sujeito crítico e situado historicamente. Eis aqui um ponto que precisa ser repensado e, de acordo com Rossi e Hunger (2013b, p. 114):

[...] que a formação não seja um componente isolado da profissão docente e que se traduza em oportunidades para que o professor transcenda a posição de profissional técnico que implementa prescrições de outros, convertendo-se em um profissional que participe ativa e criticamente no processo de inovação e mudança educacional e social.

Assim, essa temática, quando compreendida na forma ideal, baseada nas necessidades locais, é um dos pilares para uma educação de qualidade. Desse modo abordamos alguns autores com o intuito de trazer à tona a concepção de uma formação continuada docente que efetivamente seja significativa e que não sirva

apenas como desencargo de uma obrigação. Desse modo, podemos afirmar que as propostas de curso de Formação Continuada, segundo Goglio (2015, p. 251):

[...] devem ser elaboradas a partir das demandas dos professores, pois cursos com temáticas desfocadas da realidade do professor não contribuem para a melhoria da qualidade de sua atuação pedagógica na sala de aula e se tornam enfadonhos, o que gera absentéismo e insatisfação. A mudança na melhoria da qualidade da educação passa necessariamente pelo envolvimento do professor no processo.

Ou seja, os cursos precisam estar de acordo com o contexto da escola e, substancialmente, devem ser pensados a partir da necessidade que os professores estão sentindo, quais são as suas sugestões e temáticas que lhes é mais interessante no momento. Cursos cujos temas são escolhidos pelo (a) Secretário (a) Municipal de Educação, Diretor (a) de escola ou por outras pessoas que não sejam os próprios professores, podem deixar de serem significativos, uma vez que cursos com temas genéricos, focados em metodologias de ensino, podem não instigar os docentes a participarem. Nesse sentido, “quando os professores não se sentirem proprietários da mudança, é provável que elas não sejam bem sucedidas” (GEGLIO, 2015, p. 251).

Outro ponto relevante é aquele relativo à sucessão dos projetos trabalhados nos cursos de formação continuada. Pouco adianta termos cursos pontuais, sem qualquer tipo de ligação com cursos anteriores e/ou subsequentes. É necessário que haja uma correlação entre eles, a fim de se atingir um resultado relevante para os problemas que surgem nas escolas. Ainda assim, consoante com Silva e Morais (2004, p. 3):

É importante também nos atermos ao fato de que a formação se dá em diferentes e múltiplos espaços e tempos, numa rede de relações em diferentes contextos, o que nos permite perceber que discutir a formação dos professores não é nem simples e nem pode ser pensado de forma aligeirada, como quase sempre vem ocorrendo na esfera governamental o que explica a grande lacuna existente entre a expectativa dos professores e as entidades que organizam e planejam a formação dos profissionais da educação.

Sem a pretensão de concluir, mas de fomentar um processo de reflexão contínua, fazemos a seguinte citação em conformidade com Fürkotter et. al (2014, p. 865-866), que diz respeito sobre um ideal de Formação Continuada, a qual teria de:

[...] estar amparada nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho; fornecer elementos para a constante melhoria da prática docente, visando uma educação de qualidade; contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, considerando os saberes dos professores, assim como a realidade específica em que exercem o seu trabalho; articular os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes desenvolvidos nas práticas escolares; ressignificar a representação social sobre o trabalho docente, enfatizando o quê e como ensinar; e superar a dicotomia teoria e prática e a desarticulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações.

Temos ciência que não é tão fácil e nem parece ser, mas é preciso que no âmbito da *Formação Continuada* objetive-se a formação de professores enquanto seres humanos críticos, e que tal formação não seja ofertada apenas como cumprimento de uma obrigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos observados na presente pesquisa, percebemos que o problema da repetência e da evasão escolar não é algo novo; esses percalços vêm fazendo parte do cenário educacional, basicamente, desde que as instituições públicas de educação surgiram no Brasil. Pior do que saber que esses problemas eclodiram, é ter a noção de que eles ainda fazem parte do cotidiano escolar. Então, ainda por se fazer presente nas escolas, a repetência se tornou uma preocupação para o Estado, uma vez que índices negativos na educação não são uma boa marca para o país.

Com isso, após várias discussões entre diferentes fóruns (lutas entre a sociedade civil e a sociedade política) e diferentes perspectivas aí presentes, foi criada a Lei 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; através dela assegurou-se a possibilidade de as escolas oferecerem um “caminho alternativo”, que não fosse o Ensino Regular de Ensino, para aqueles estudantes, cuja trajetória escolar estivesse atrasada ou com sucessivas repetências. Então, a partir desse fato as instituições iniciaram os movimentos de adesão aos programas de Correção de Fluxo. Porém, a partir dos estudos neste trabalho, percebemos que as discussões sobre o sistema de ensino e a respeito das políticas educacionais relacionadas à Correção de Fluxo não estão surtindo mudanças significativas e concretas para reverter o quadro da reprovação. Por mais que haja políticas que deem suporte a esse problema, essas ainda são insuficientes para solucioná-los, visto que são asseguradas pelo Estado, mas esse, por sua vez, não dá condições necessárias para sua implementação, como Formação Continuada na área para os profissionais atuantes nessas Classes, por exemplo.

Dado o exposto em relação aos documentos retidos para análise da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes, constatamos que há indispensabilidade de reestruturá-los, em razão de que as necessidades educacionais estão a todo o momento se alterando, o que poderia ser determinante no ano em que os documentos foram organizados, pode não ser mais nos dias atuais, e até mesmo novas questões surgem constantemente e não integram esses documentos desatualizados. Uma Proposta Pedagógica, cujo ano de elaboração é 2007 não contempla as necessidades atuais da Classe e muito menos dos estudantes. O público-alvo do CAIS em 2007 não é o mesmo de 2008, 2009 e dos demais anos, por isso, vê-se a importância de a Proposta Pedagógica do CAIS, bem como da E. B. Dr. Ivo Silveira, ser estruturada anualmente, de acordo com as exigências dos estudantes do respectivo ano.

Em vista disso, é possível perceber que os objetivos pedagógicos da Rede colocados na Proposta Pedagógica da Classe de Aprendizagem para Inserção Social acabam ofuscando-se em meio a um Projeto que não é colocado em prática, assim como está no papel. Conseqüentemente, a

Classe de Correção de Fluxo é compreendida, muitas vezes, como solução do problema da defasagem entre idade e série dos estudantes e não como um ponto de partida para se trabalhar as dificuldades dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, chegamos ao entendimento de que os docentes desses programas acabam tendo uma gama restrita de aprendizagem ou de apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, uma vez que não recebem Formação Continuada na área específica da Correção de Fluxo ou da Educação de Jovens e Adultos, o que torna o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais fragilizado e inviável para que os estudantes continuem sua vida escolar. Porém, esta pesquisa nos permitiu encontrar documentos legais que prometem a garantia de política municipal de formação inicial e continuada para Paulo Lopes, como a Lei nº 1.648 de 25 de agosto de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Este Plano tem como sua décima terceira meta (PAULO LOPES, 2015, p.382):

Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política municipal de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada.

Portanto, a oferta de formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica do município estudado ainda é uma promessa, que está prestes a vencer, mas o importante é o que o primeiro passo foi dado. O passo seguinte é a reivindicação do monitoramento contínuo da Secretaria Municipal de Educação, da Comissão de Constituição, Legislação e Justiça da Câmara de Vereadores e do Conselho Municipal de Educação de Paulo Lopes em relação para o cumprimento da meta de número treze, bem como do restante do Plano.

Outro aspecto percebido é que as práticas vigentes de verificação da aprendizagem através de fichas não dão conta de amparar os estudantes nas suas competências, o instrumento de avaliação disposto na Proposta do CAIS está ainda associado à ideia de classificação e exclusão. Entendemos que é difícil, que é uma tarefa árdua e que surgem diversas indagações a respeito da temática da avaliação quando esta é colocada de forma divergente daquela que está posta tradicionalmente. Mas é preciso superar a velha ideia de avaliação quantitativa como verdade única.

De outro lado, não podemos generalizar ou aceitar apenas que tudo está perdido, que esse é um problema irremediável. Além de todos os limites explanados, podemos evidenciar, da mesma forma, as possibilidades e um ponto profícuo que os Programas possuem, que é a iniciativa de acolher aquele estudante que teve sua trajetória escolar marginalizada, em outra modalidade de ensino que não seja o Ensino Regular. Esse fato já podemos considerar como um ponto positivo da

Classe de Correção de Fluxo. Todavia, é necessário acolhê-lo e fazer jus a este termo. Acolher o estudante significa considerar suas especificidades, as trajetórias que ele traz consigo, seus limites e aproximações com o conhecimento escolar, enfim, todo o seu contexto para além do muro da instituição.

Por fim, em relação à inserção social e profissional que é anunciada no Programa, prometendo dar suporte aos estudantes após a conclusão de seus estudos, vimos que esta pouco ou quase nunca aparece na prática. E ainda, sem a pretensão de concluir, mas apenas para refletirmos: alguma vez os estudantes com sucessivas repetências estiveram fora da sociedade (já que entendemos que há uma inclusão social destes jovens, ainda que de forma desigual) para termos que fazer a inserção dos mesmos, como está disposto no título do Programa CAIS?

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Associa%C3%A7%C3%A3o_Brasileira_de_Normas_T%C3%A9cnicas&oldid=45141747>. Acesso em: 26 mar. 2016b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Formação continuada para professores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. dos (orgs) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Junqueira e Marín, Araraquara, SP; Brasília, D.F., 2008, p. 43-63.

CAETANO, LaudicéaViane Cavalcante; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Projeto político-pedagógico: diálogos intercruzados entre Veiga e Vasconcellos. In: **V Encontro De Pesquisa em Educação em Alagoas**. Maceió, 2010. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO-DIALOGOS-INTERCRUZADOS-ENTRE-VEIGA-E-VASCONCELLOS.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CUZ, Eliana Barbara Guimarães da; BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de. **Projeto de Regularização do Fluxo Escolar: Profilaxia ou Tratamento?** Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 9, n. 01, p. 56-76, Jan/Jun 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=JanY15kt5eEC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=o+programa+d+e+corre%C3%A7%C3%A3o+de+fluxo+frente+%C3%A0+supera%C3%A7%C3%A3o+do+fracass+o+escolar&source=bl&ots=K-cO-0h7Jk&sig=3IpcH_njnZJLKa_pF2v8LXN6gp8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewiSzcjorvKAhUBGZAKHcQ5CxsQ6AEITjAI#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 02 fev. 2016.

DI PIERRO, M. C. R.; MASAGÃO, V.; JOIA, O. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUARTE, Camila Lira Kanashiro. **Um estudo sobre alunos inseridos no programa de aceleração da aprendizagem**. Trabalho conclusão de curso. UCB. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/CamilaLiraKanashiroDuarte.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A promoção automática na década de 1950: Uma revisão bibliográfica na RBEP**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem?** 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú/MG, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. (2002). A internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro/2002.

FUNDAÇÃO DA CIDADANIA BRASIL: CONHEÇA MAIS SOBRE A FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. **Fundação da Cidadania Brasil**, 21 jan. 2016. Disponível em: <<http://institutocidadania.org.br/conheca-mais-sobre-a-fundacao-volkswagen/#>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

FURUNI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. cap. 3, p. 184-215.

GEGLIO, Paulo César. **Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIS, Patrícia Cristina; TONDIN, Celso Francisco. O Programa Correção de Fluxo frente à superação do Fracasso Escolar. In: Encontro Latino americano de Profesores de Política Educativa, E56a (1. : 2015: Guarulhos, SP), Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, (2. : 2015: Guarulhos, SP). **Anais eletrônicos do I Encontro Latino americano de Profesores de Política Educativa; II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, 2015.** Guarulhos/SP: UNIFESP, 2015. Disponível em: <<http://www.encuentrorelepe.com.br/down.php?id=1097&q=1>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

HANFF Beatriz Bittencourt; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [online]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade** - Livro 2. 1. Ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2010. 213 p.

LALLI, Viviane Senna. O programa Acelera Brasil. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 145-146, jan. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Projeto de Correção de Fluxo: uma marco referencial na educação do Paraná. **Revista Em Aberto**: Programas de Correção de Fluxo. Brasília, v. 17, N. 71, p. 134-138, Jan 2000.

MARTIELLO, Paula Alves. **Avaliação da aprendizagem nas séries iniciais**. Um estudo utilizando a metodologia da problematização com o arco de Magueréz. 2010. 70fls. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 23 de mar. 2016.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Distorção Idade-série. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/distorcao-idade-serie/>>. Acesso em: 01 de fev. 2016.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

OLIVEIRA, Ana Carolina França de. **Perfil do profissional que atua com jovens em situação de vulnerabilidade social e ou risco do programa da correção de fluxo da Rede Pública Estadual de Ensino**. Orientado por KatarinaGrubisic. São José, 2013. 64f. Monografia (Especialização em Educação para a diversidade com ênfase em educação para jovens e adultos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, São José, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**. 15. Ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1032.pdf>. Acessado em: 02 fev. 2016.

PAULO LOPES. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paulo_Lopes&oldid=44732403>. Acesso em: 5 mar. 2016a.

_____. Lei nº 863, de 09 de junho de 2000. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino**. Disponível em: <http://www.paulolopes.sc.gov.br/uploads/1417/arquivos/494270_0.938539001384258134_n_863_01.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Lei nº 1.648, de 25 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Diário Oficial [dos Municípios de Santa Catarina]**, Florianópolis, SC, nº 1814, 26 ago. 2015, p. 372-384. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5-9jJtxVIQST3JJUK9kMIR6YIU/view>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Paulo Lopes. Histórico do Município, 05 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.paulolopes.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/58298>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Paulo Lopes. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Programa Classe de Aprendizagem para Inserção Social**. Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes. Paulo Lopes. SME, 2007.

PEREIRA, Lílian Alvez; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **Origem da Escola Pública Brasileira: A Formação do Novo Homem.** Orientado por Anaete Regina Schelbauer e Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2006? 20f. Trabalho como uma das exigências para a conclusão da disciplina Escola Pública e Pensamento Educacional na Contemporaneidade do Programa de Pós Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Ensino Aprendizagem e Formação de Professores – em nível de mestrado da Universidade Estadual de Maringá, 2006?.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas** / Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética.** Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIMENTEL, Alessandra. **O Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.17, p.49-56, Jan, 2000.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013b.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Apacerida Cynthia França. **O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores.** *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, Vol. 23, n.42, p. 72-89, Jan-Abr. 2013a.

SANTOS, Marcos Rogério dos. **Repetência e distorção idade-série nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo a partir dos dados da Prova Brasil 2011.** Orientado por Prof. Dr. Erni José Seibel. Florianópolis, 2013. 24f. Trabalho de Conclusão de Licenciatura (Curso de Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105025>>. Acessado em: 23 jan. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciência Sociais*. n. 01. Jul. 2009.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; PETRI, Claudia Maria. **As classes de aceleração e o sucesso escolar – o que faz a diferença.** Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WYVmlHtQnXYJ:24reuniao.anped.org.br/P2050131201939.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acessado em: 03 fev. 2016.

SILVA, Cristiane Moraes da. **Exclusão Velada e Interiorizada na Escola: Um Análise da Política de Progressão Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira; MORAIS, Maria Jose de. Formação continuada: um processo social. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004.** Curitiba - PR. Pesquisa em Educação e Compromisso Social. Curitiba - PR: PUC/PR, 2004. v. 1. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/10_01_11_FORMACAO_CONTINUADA_UM_PROCESSO_SOCIAL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. **Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.762-775, jul./set 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300025>. Acesso em: 23 mar. 2016.

TURMA 401 E 402. **Trabalho escolar: Resgate Histórico da Escola realizado pelos alunos da 4ª série do ano de 2010 da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, orientado pelas professoras Jade M. G. Bittencourt da Silveira e Marli Borges Carboni**. Paulo Lopes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação nos Ciclos de Formação**. São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino. São Paulo: Revista Prove, n. 1, nov. 2002. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1028.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **Da promoção em massa à progressão continuada: o percurso da promoção escolar no Brasil**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Campinas – SP, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/inovacoes_ppp.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho**. XXIII Simpósio da ANPAE. UFRGS: Porto Alegre/RS. Nov. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIÉGAS, Lygia S.; SOUZA, Marilene P. R. **Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200015>. Acessado em: 29 jan. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.