

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JESUÍNA LUZIANE AZEVEDO MARTINS

**CORREÇÃO DE FLUXO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
AMAZONAS - PROJETO AVANÇAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO
MUNICÍPIO DE TONANTINS**

JUIZ DE FORA

2016

JESUÍNA LUZIANE AZEVEDO MARTINS

**CORREÇÃO DE FLUXO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
AMAZONAS - PROJETO AVANÇAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO
MUNICÍPIO DE TONANTINS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Rubem Barboza Filho
Coorientadora: Prof(a). Dr(a). Fabiana Coelho

JUIZ DE FORA

2016

JESUÍNA LUZIANE AZEVEDO MARTINS

**CORREÇÃO DE FLUXO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
AMAZONAS - PROJETO AVANÇAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO
MUNICÍPIO DE TONANTINS**

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

Prof^a. Dr^a. Fabiana Coelho - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Título + Nome – Membro externo
Universidade (...)

Título + Nome – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Sêneca¹ dizia que quem recebe um benefício com gratidão já pagou metade de sua dívida. Sempre tive esse pensamento como premissa. Portanto, devo agradecer por todo e qualquer ser que cruzou meu caminho durante esta difícil missão, pois todos, de uma forma e de outra, cooperaram para com meu crescimento pessoal e espiritual. Cada um, de uma forma bem peculiar, deixou algo de si em mim, o que fez com que eu me tornasse o que sou hoje e o que serei no futuro. Porque, em todas as criaturas, boas ou más, há um quê de Deus. Ele que é onisciente, onipresente e onipotente, e deixa que, através do livre arbítrio, cada um escolha seu próprio caminho. Ele é o que me move e o motivo de todas as vitórias que conquistei. Minha primeira atividade do dia consiste em agradecê-lo, por tudo que me impulsionou às conquistas que tive. Tudo que me ocorreu teve um motivo; se não o fosse, talvez não estivesse aqui escrevendo estas simplórias linhas. A Ele, o Tudo do meu viver, o princípio e o fim, dedico mais esta vitória.

Esse Deus que sempre me amparou em todos os caminhos, presenteou-me com uma família cuja presença é forte em minha vida. Minha gratidão será infinita para com todos eles. Aos meus pais Manoel e Francisca, que me mostraram que os laços do coração podem ser mais fortes que os consanguíneos. Aos meus outros pais Milton e Luzia, que me ensinaram a importância do perdão em nossas vidas, indicando-me que resiliência e superação são primordiais para nossa evolução enquanto seres humanos, em nossa eterna busca pela felicidade. A minha avó Jesuína Maria Azevedo (*in memoriam*), que mesmo habitando a morada do Pai há quinze anos, não deixou de se fazer presente em meu caminhar, com suas lições, inteligência, alegria, carinho, e com seus incandescentes pares de olhos azuis, sempre vivos em minhas recordações. Enfim, dedico minha gratidão a toda a família Azevedo, por suas orações e por seu apoio.

Há também aquela família que construímos por opção, por desejarmos conviver com alguém que se torna um ser único, unidos pelos elos do amor. Esse ser, em minha vida, é Dicsony Martins, meu esposo, que comigo decidiu trilhar os caminhos. Nunca mais me senti só, pois em seus braços encontrei abrigo em todas

¹ Lucius Annaeus Seneca foi um importante escritor e filósofo do Império Romano (4 a.C. - Roma, Império Romano, 65 d.C.). Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/seneca-filosofo/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

as vicissitudes de meu caminhar. Juntos conduzimos nossa grande família, como pilares que protegem e amparam nossos cinco filhos. A eles que suportaram minhas ausências na busca por esse sonho, só tenho a agradecer e pedir pela proteção Divina. À minha primogênita Líssia, que agiu como mãe dos irmãos; à Glíssia, por seu carinho em todos os momentos; aos meus gêmeos Gabriel e Emanuel, por sua alegria; e à caçula da família, Sophia, por deixá-la tantas vezes sem minha importante presença de mãe. A vocês, amores da minha vida, pedaços de mim, sentido do meu caminhar, minha eterna gratidão.

Em minha carreira profissional, tive a honra de crescer aprendendo com competentes profissionais. Dentre eles, posso mencionar o Secretário de Educação do Amazonas, Prof. Rossieli Soares da Silva, visionário da área, bem como a toda a equipe da Seduc-AM; ao Cegan, na pessoa da Prof^a. Regina Marieta (sempre preocupada conosco), agradeço imensamente por esta oportunidade. Agradeço, também, às instituições que me acolheram.

À Escola Estadual São Francisco, onde cresci em todos os sentidos, como estudante e como profissional de educação durante muitos anos, e a todos os profissionais e alunos com os quais convivi em diferentes fases da minha vida. À Universidade Federal de Juiz de Fora, em cujos profissionais encontrei chances de realizar esse sonho. À equipe da Professora Doutora Fabiana Coelho (Amélia Gabriela Paiva e Leonardo Ostwald Vilardi) que, com tamanha competência e paciência me acompanharam, instruíram e motivaram em todos os momentos, mostrando-me o quanto profissionais dedicados podem fazer a diferença na vida de um discente.

Enfim, agradeço aos meus irmãos, primos, amigos e colegas de mestrado, que me ajudaram a suportar e superar os obstáculos; aos participantes desta pesquisa, que aceitaram colaborar com a investigação; e a todos que acreditam na educação como um caminho para formar pessoas melhores, os meus mais sinceros agradecimentos.

Deus disse: de maneira alguma te deixarei, nunca, jamais te abandonarei (HEBREUS, 13:5). E assim se fez. Aqui está mais uma prova. Portanto, a Ti, soberano Pai, mais essa vitória.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito do mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da

Universidade Federal de Juiz de Fora da UFJF, teve como objetivo analisar o processo de implementação de uma política pública direcionada para a correção do fluxo escolar da rede pública de ensino do Amazonas – o Projeto Avançar –, em uma escola estadual do município de Tonantins, no interior do estado, no ano de 2010. Esse projeto, que posteriormente veio a fracassar, foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC-AM, a partir de uma metodologia que visa a corrigir o fluxo escolar dos alunos que apresentam dois ou mais anos de distorção idade-série, e tem sido desenvolvido em algumas escolas da rede desde 2005. A escolha da referida escola se deve ao fato de eu ter exercido a função de gestora nela por nove anos, para em seguida assumir a função de Coordenadora Regional de Educação de Tonantins, e posteriormente de técnica da Seduc, o que facilitou meu acesso aos arquivos da secretaria da escola, aos alunos que estudaram no projeto e aos professores que atuaram nas turmas pesquisadas. O PAE elaborado e apresentado ao final deste trabalho foi estruturado buscando-se analisar o fracasso da implementação do Projeto Avançar na referida escola. Para isso, estudamos a gestão no âmbito escolar, analisamos os dados empíricos coletados através de pesquisa qualitativa, e utilizamos aportes teóricos voltados para a gestão de políticas públicas em educação e para o problema da distorção idade-série nos diferentes sistemas educacionais. A proposta é que este programa de correção de fluxo seja reimplantado na escola, a partir de melhorias significativas nos processos de implementação e monitoramento. Isso porque os dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos egressos, aos professores, aos técnicos e à gestora que atuam e/ou atuaram diretamente no projeto mostram que tais processos foram deficitários, sendo necessária a criação de condições favoráveis para que se tenha sucesso, tendo em vista a grande demanda de alunos em distorção na escola.

Palavras-chave: Projeto Avançar; políticas públicas; distorção idade-série.

ABSTRACT

This study, conducted under the master of Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, has the objective to analyze the implementation process of a public policy directed to correct the school flow Public Education Network Amazon, the Avançar Project, held in a public school in the municipality of Tonantins in 2010, and failed. This project implemented by Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC-AM, this project introduce a methodology that seeks to correct the flow of school students who have two or more years of age-grade, and it has been developed in some network of schools since 2005. The choice of this school, it is because I have had the management function the same for nine years, then assumed the role of Coordenadora Regional de Educação de Tonantins and later Técnica da Seduc, which facilitated access to the school office files, students who have studied in the project and teachers who worked in the same classes. The PAE here prepared, it was structured with the aim of analyzing the failure of program implementation in this school, having as field of study management at the school level, analyzing the empirical data collected through qualitative research, grounded by the theoretical contributions of the management of public policies on education and the age-grade problem in different educational systems. The proposal herein is that this flow correction program to be redeployed at school with significant improvements in the implementation and monitoring processes. For the data obtained from questionnaires given to students graduating, teachers, technicians and managers who work and / or worked directly with the project, show that such processes were deficient in the school, it is necessary to create favorable conditions for it to succeed, in view of the high demand of students in distortion in the aforementioned school.

Keywords: Avançar project; public policy; age-series distortion.

LISTA DE ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
Cepan	Centro de Formação Padre Anchieta
Ceteb	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
Conclas	Conselho de Classe
Degesc	Departamento de Gestão Escolar
Deppe	Departamento Educacional de Políticas Públicas da Educação
EF	Ensino fundamental
EFMT	Ensino fundamental presencial mediado por tecnologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
EMMT	Ensino médio presencial mediado por tecnologia
EMR	Ensino médio regular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geseai	Gabinete Executivo Adjunto do Interior
HTP	Hora de trabalho pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas
OLP	Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Padeam	Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas
PAE	Plano de ação educacional

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Planejamento Estratégico Educacional
PEE-AM	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RGAS	Relatório de gestão ambiental e social
Sadeam	Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc/AM	Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
TRI	Teoria de resposta ao item
UEx	Unidade executora própria

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Taxa geral de distorção idade-série – Brasil - 2006 a 2013	26
FIGURA 2	Taxa de rendimento por etapa escolar	31
FIGURA 3	Regiões de governo do estado do Amazonas	32
FIGURA 4	Índices de distorção idade-série dos últimos anos	41
FIGURA 5	Consulta de rendimento escolar	46
FIGURA 6	Banner dos programas e projetos da Seduc	47
FIGURA 7	Comparativo das taxas de distorção idade-série	57
FIGURA 8	Evolução no Ideb de Tonantins	59
FIGURA 9	Rendimento Geral da Escola - anos 2006 a 2010	64
FIGURA 10	Taxa de rendimento por etapa escolar	65
FIGURA 11	Rendimento escolar 2014	78
FIGURA 12	Esquema da análise de políticas	85
FIGURA 13	Cadeia de atores envolvidos nas tomadas de decisão	86
FIGURA 14	Eixos de planejamento	91
FIGURA 15	Organograma do PAE - nível de gestão estadual	120
FIGURA 16	Organograma do PAE - nível de gestão escolar	131

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Alunos atendidos pela escola	68
GRÁFICO 2	Rendimento dos alunos do Projeto Avançar - Ano 2010	75
GRÁFICO 3	Situação dos alunos antes de ingressarem no projeto	109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Razões do fracasso escolar	29
QUADRO 2	Índice de Desenvolvimento Humano - IDH da educação de Tonantins	58
QUADRO 3	Ciclo de políticas	84
QUADRO 4	Os sujeitos da pesquisa	98
QUADRO 5	Tabulação da entrevista realizada com a coordenadora do Projeto Avançar na Seduc	100
QUADRO 6	Tabulação do questionário a uma das coordenadorias distritais de Manaus	103
QUADRO 7	Ações desenvolvidas pela escola no momento da implantação	104
QUADRO 8	Tabulação dos questionários aplicados aos professores	105
QUADRO 9	Tabulação dos questionários aplicados aos alunos	108
QUADRO 10	Tabulação do questionário aplicado à atual gestora da escola pesquisada	111
QUADRO 11	Problemas detectados na implementação no âmbito da escola	115
QUADRO 12	Problemas detectados na implementação no âmbito da gestão estadual	116
QUADRO 13	Ações para reestruturação do Projeto Avançar na Seduc	118
QUADRO 14	Ações para reimplantação do Projeto Avançar na escola pesquisada	126

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distorção idade/série por série no estado do Amazonas (2008 a 2013)	27
TABELA 2	Evolução do número de matrículas no Amazonas (2010 a 2013)	33
TABELA 3	Ranking dos municípios do estado do Amazonas segundo a renda per capita e a linha de pobreza para o ano de 2008	34
TABELA 4	Dados de reprovação, evasão e aprovação do estado do Amazonas (2011 a 2013)	38
TABELA 5	Estados brasileiros com maior percentual em índice de distorção idade/série por nível de ensino (2013)	39
TABELA 6	Distorção idade/série por série no estado do Amazonas	41
TABELA 7	Total de escolas públicas em Tonantins - 2009.	56
TABELA 8	Total de alunos da rede pública de Tonantins – 2009	56
TABELA 9	Faixa etária de alunos por série da Escola Estadual São Francisco (2008 e 2009)	63
TABELA 10	Proficiências no aprendizado de Português e Matemática (2007 e 2009)	63
TABELA 11	Percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (2007 e 2009)	64
TABELA 12	Distorção idade/série por níveis de ensino da Escola Estadual São Francisco (2008 a 2010)	66
TABELA 13	Distorção idade/série por série da Escola Estadual São Francisco (2008 a 2011)	66
TABELA 14	Divisão das turmas por turno	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 OS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	20
1.1 A distorção idade-série: um esboço do fracasso escolar	22
1.2 O cenário da distorção no Amazonas	30
1.3 O Projeto Avançar: uma política pública de correção de fluxo do Amazonas	41
1.3.1 A proposta pedagógica do programa e a estrutura organizacional do projeto	48
1.3.2 Aporte teórico-metodológico da proposta pedagógica	51
1.4 A distorção idade-série na educação básica do município de Tonantins	53
1.4.1 A Escola Estadual São Francisco	59
1.4.2 Os discentes atendidos pela escola	67
1.5 O Projeto Avançar em Tonantins	69
2 GESTÃO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO: ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TONANTINS	79
2.1 Gestão e política públicas	79
2.2 A implementação de políticas públicas: o teste da realidade	87
2.3 A importância de uma gestão escolar democrática para o sucesso de uma política pública em educação	89
2.4 Aspectos metodológicos da pesquisa.....	92
2.5 Os resultados obtidos com a pesquisa.....	100
2.5.1 A concepção, a implementação e os meios de monitoramento do programa	100
2.5.2 A implementação do Projeto Avançar na escola pesquisada.....	103
2.5.2.1 A visão dos professores	104
2.5.2.2 Os alunos do Projeto Avançar	106
3 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA DE REIMPLANTAÇÃO NA ESCOLA DE TONANTINS E O APERFEIÇOAMENTO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	115

3.1	Montagem do sistema de implementação, monitoramento, avaliação e sistematização do Projeto Avançar pela Seduc	116
3.2	A implantação do planejamento estratégico como ferramenta de gestão na escola	122
3.2.1	A inclusão do Projeto Avançar no planejamento estratégico	123
3.2.2	Seleção dos alunos e professores para o programa	123
3.2.3	Sensibilização de pais e alunos	124
3.3	Montagem do sistema de implementação, monitoramento, avaliação e sistematização do Projeto Avançar na escola	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1	138
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2	140
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 3	141
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 4	143
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1.....	146

INTRODUÇÃO

Entre os problemas educacionais que permeiam a educação do estado do Amazonas, evidenciados pelos dados oficiais do Censo Escolar², podemos mencionar a situação de indicadores tais como evasão, reprovação e índice de distorção idade-série, o que indica a necessidade de definição de estratégias que possam conter o avanço deles. Os dados de distorção referentes ao ensino fundamental, do 6º ao 9º³ anos, mostram que, em 2010, 30% dos alunos encontravam-se em defasagem de idade em relação à série cursada. Em resposta a esse problema na educação do estado nos últimos anos⁴, foi criado o Projeto Avançar, que consiste em uma política pública criada com o intuito de dirimir as altas taxas de distorção que atingem os estudantes.

O presente estudo consiste em uma pesquisa sobre o processo de implementação do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Projeto Avançar –, da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - Seduc-AM, na Escola Estadual São Francisco, localizada no município de Tonantins (AM). As turmas contempladas foram os 6º ao 9º anos, no ano de 2010. A investigação se volta para as causas que levaram ao fracasso do programa, considerando que a realidade da época demandava ações que pudessem dirimir as altas taxas de distorção idade-série.

Algumas perguntas instigaram e nortearam os caminhos percorridos, evidenciando questões por mim vivenciadas como gestora escolar. Ora, se havia na escola uma demanda expressiva para que o projeto funcionasse, o que o levou a fracassar? Quais foram os problemas nos processos que culminaram no fracasso do projeto? Que mudanças são necessárias para que o programa atinja os objetivos propostos em sua Proposta Pedagógica, proporcionando reais chances de avanço aos alunos nos estudos?

As experiências quanto ao projeto suscitaram novos questionamentos: o que pensavam os atores diretamente envolvidos? Quais foram os rendimentos dos alunos que estudaram no Avançar em 2010? Onde estão atualmente? Que estrutura

² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais, de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

³ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

⁴ Desde 2006, quando eram de 57%, os índices de distorção idade-série têm variado entre 40 e 50%. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas/censo-escolar>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

ou suporte a escola e os professores tiveram? Que âmbito da gestão do projeto afetou mais a trajetória dele na escola? Essas questões abriram espaço para outras indagações, tais como: como ocorreu o processo de implementação da política? Houve significativa instrumentalização das equipes envolvidas com o projeto nos diversos níveis de gestão do mesmo? Dos 136 alunos que estudaram no Projeto, somando-se os evadidos e reprovados, temos um percentual de 52%, maior que o total de aprovações, que foi de 48%. De forma que é pertinente inquirir que fatores estariam ligados a esses resultados supramencionados?

Com o intuito de responder a essas indagações, no primeiro capítulo buscamos contextualizar o problema da distorção idade-série, nos âmbitos federal e estadual. Em seguida, descrevemos, também, o lócus da pesquisa, no que tange à escola e ao município onde está localizada, bem como à clientela atendida pelo programa. É realizada, ainda, uma análise dos aspectos gerais da proposta de correção de fluxo escolar, investigando seus objetivos e os resultados obtidos, e descrevendo os meandros que envolveram a implantação da política na escola pesquisada.

A metodologia consiste em pesquisa de campo e bibliográfica. Utilizamos, ainda, dados oficiais que corroboram os altos índices de distorção idade-série da escola e uma análise da Proposta de Correção de Fluxo do Projeto Avançar. Também realizamos a leitura de documentos de referência no assunto, o que inclui leis, decretos, portarias, atas de reuniões da escola, pastas de alunos, pareceres descritivos, boletins, livros de atas de formatura, relatórios da Seduc-AM, revistas, materiais da Internet, entre outros. Para a pesquisa de campo, optamos por aplicar questionários semiestruturados em 47 alunos egressos no projeto e 11 professores de um total de 14 que atuaram nele. Ainda participaram da pesquisa, através de respostas aos questionários, a coordenadora do programa na Seduc, a atual gestora da escola pesquisada e funcionários de uma das sete coordenadorias distritais da capital, com o intuito de obter as visões de diferentes atores envolvidos e as nuances que envolvem o processo de execução do projeto em diferentes espaços.

No segundo capítulo, foi realizada uma análise bibliográfica a partir de autores como Silva e Melo (2000) e Condé (2011). Concordamos com Condé (2011, p. 91) ao dizer que o momento da implementação é um dos mais difíceis, pois “(...) depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas [...] é a hora de verificar o quanto a

política é crível, como ela vai se rotinizar [...]”. Assim, procuramos elucidar como se dá o direcionamento das políticas públicas nos diversos níveis de gestão, buscando salientar o contexto da prática e o momento da implementação como uma interferência à qual a política está submetida. Em seguida, realizamos uma análise aprofundada dos resultados obtidos nesta pesquisa, à luz da literatura existente e da legislação pertinente.

Esta investigação justifica-se pelo fato de o município em questão possuir índices de distorção idade-série mais altos do que os do estado do Amazonas e do Brasil. Por outro lado, o interesse em realizá-la se deu tanto por pedido do atual Secretário de Educação do Estado, professor Rossieli Soares da Silva, quanto por minha trajetória pessoal e profissional.

Ao concluir o Magistério, passei a atuar com turmas de alfabetização sempre muito heterogêneas quanto à idade, o que pode ocasionar diversos problemas de *bullying* por parte de alguns alunos maiores sobre os outros menores. Em seguida, passei a exercer a função de supervisora de escolas rurais da Semed - Tonantins, a partir da qual precisava buscar estratégias para ajudar os professores que ministravam aulas em turmas multisseriadas, nas quais o desafio era a grande diferença de idade entre os alunos. Em 2006, assumi a direção da escola onde fui aluna e professora, e continuei a lidar com o mesmo problema.

Posso dizer que minha experiência com o projeto se deu em três diferentes funções por mim assumidas nos últimos anos: gestora escolar, coordenadora Regional de Educação de Tonantins e, atualmente, supervisora Escolar no Gabinete do Interior, atuando em sete municípios do interior do estado, o que me proporcionou uma visão mais ampla do projeto.

No terceiro capítulo, a partir dos resultados da pesquisa, foi elaborado o PAE, como uma proposta para o retorno do programa, reimplantando-o na escola com melhorias no processo de implementação, monitoramento e sistematização dos dados obtidos, e utilizando como suporte o planejamento estratégico. O referido PAE apresenta contribuições para que as ações de implementação e monitoramento do programa, tanto em âmbito escolar quanto estadual, tornem-se mais eficazes. Apesar de reconhecer que o projeto carece de melhorias em seu desenho, o foco maior desta pesquisa destina-se à escola, visto como o “lugar da ação” (CONDÉ, 2011, p.15). Acreditamos que o lócus da política é o espaço privilegiado para as estratégias de ação, pois quando executadas de forma criativa, mesmo com os

inúmeros desafios pertinentes a esse nível de ensino, mudanças em sua execução poderão contribuir de forma significativa para a melhoria na aquisição de conhecimentos, bem como para o exercício pleno da cidadania e da vida dos cidadãos.

1 OS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dentre os problemas enfrentados pela educação brasileira na atualidade, um que merece destaque é a distorção idade-série. Essa é a condição em que se encontra o aluno que está cursando uma série com idade superior à prevista. O valor da distorção é calculado quando a diferença entre a idade do aluno e a prevista para a série em curso é de dois anos ou mais⁵. Esse não é um fator isolado, mas decorrente de outros problemas, tais como a reprovação, a evasão, ou ainda o acesso tardio à escola.

Mariano Enguita (1997, p.97) chama a atenção para a expansão do acesso à escola fundamental, quando ela deixa de ser privilégio dos setores médios, passando a atingir as mais variadas classes. Contudo, se esse processo reduziu a desigualdade quanto à entrada na escola, o mesmo não ocorreu com a permanência. De acordo com o IPEA⁶, há uma parcela considerável de alunos que entram na escola e não conseguem concluir as etapas, como se evidencia na passagem abaixo:

[...] Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma (IPEA, 2006, p. 129).

Este é um problema significativo, que pode levar o indivíduo à chamada exclusão social, visto que não proporciona a todos reais chances de ascensão social. A educação é dever do Estado (C.F, Art. 205) e tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e na garantia de seus direitos, tais como os econômicos, os sociais, os civis, os políticos e os culturais.

Por outro lado, este grave problema causa também um aumento no desperdício de recursos financeiros, gerando ônus extra aos sistemas educacionais. Conforme dados do site *Todos Pela Educação*⁷, anualmente são gastos no Brasil R\$ 120 bilhões com o ensino fundamental e com o ensino médio, dos quais R\$ 30

⁵ No Brasil, considera-se a idade de seis anos como a adequada para o ingresso no ensino fundamental, que tem a duração de nove anos.

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores/por-indicador/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

bilhões são despendidos com alunos multirrepetentes, com déficit de dois anos ou mais em relação à série cursada. São 10 milhões de alunos em defasagem, que representam uma demanda adicional de cerca de 800 mil contratos de professores de 20 horas/aula semanais.

De acordo com o Inep⁸, quando um aluno conclui sem interrupção as etapas educacionais, leva em média 10,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental e 3,7 anos para passar pelo ensino médio. Conforme dados oficiais do Governo Federal, do total de alunos que entram na educação básica, apenas 40% concluem o ensino médio no tempo previsto, levando, para isso, em média, 13,9 anos (BRASIL, 1998).

Na tentativa de amenizar o problema de distorção-idade série, o Governo Federal passou a investir, a partir dos anos 1990, na criação de programas de aceleração de aprendizagem por todo o território brasileiro (BRASIL, 1998). O objetivo desses programas consiste, basicamente, na diminuição das defasagens idade-série, através da aceleração de estudos. Este é um processo escolar que difere do padrão usual da seriação, exigindo compatibilidade com a legislação pertinente e possibilitando ao aluno concluir em menos tempo a educação básica, através de cursos mais compactos, que possam acompanhar, monitorar e documentar em registros administrativos, buscando, assim, reparar os índices de repetência e evasão deflagrados no período. Dessa forma,

[...] a aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido. A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem. Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2013)”.⁹

Nesse sentido, o presente estudo busca analisar o processo de implantação de um desses programas de aceleração de aprendizagem, em uma das regiões mais afetadas por esse problema no Brasil: o estado do Amazonas, mais

⁸ Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira.

⁹ Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

especificamente a Escola Estadual São Francisco, no município de Tonantins. O programa, denominado Programa de Aceleração de Fluxo – Avançar, foi concebido com o intuito de amenizar os altos índices de distorção idade-série que comprometem a educação do estado.

Neste capítulo, analisaremos o problema da distorção idade-série nos cenários nacional e estadual, e no município de Tonantins. Por último, será feita uma descrição da Escola Estadual São Francisco e de como ocorreu a implantação do referido programa, buscando identificar quais as causas de seu fracasso.

1.1 A distorção idade-série: um esboço do fracasso escolar

Apesar de ter sido enfatizado, na década de 1960, o discurso sobre a superação da defasagem idade-série, o Brasil chegou ao início dos anos 1980 com indicadores educacionais muito abaixo do esperado. Desde então, com as metas de universalização do ensino fundamental e a falta de planejamentos efetivos para o alcance de tais metas, problemas como evasão e repetência assumiram papel de destaque nas pastas governamentais. Com isso, foram criados programas e projetos para melhorar o fluxo escolar, como o *Ciclo Básico de Alfabetização*¹⁰, juntamente com os *Programas de Correção de Fluxo* e *Classes de Aceleração*.

A implementação de políticas de correção da distorção idade/série foi possível após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, as quais deram base legal para que os municípios estabelecessem seus próprios sistemas de ensino com relativa autonomia na formulação de políticas educacionais, sobretudo para a educação infantil e para o ensino fundamental.

A Constituição Federal determina, em seu Artigo 211, que

[...] A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino [...] § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (C.F., 1988¹¹).

¹⁰ CBA - permitia a promoção automática em algumas séries.

¹¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 18 nov. 2014.

Essas incumbências são corroboradas pela LDB:

Art. 8º. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 10º. Os estados incumbir-se-ão de: [...]

II - definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; [...]

Art. 11º. Os municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Assim, a legislação brasileira aponta para a distribuição das responsabilidades na formulação e implementação da política educacional entre as três instâncias governamentais: a União, os estados e municípios. A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também explicita a liberdade e a autonomia dos sistemas de ensino na coordenação dessa política, desde que esteja em conformidade com as diretrizes nacionais.

Uma das principais prioridades, de acordo com a legislação mencionada, refere-se à responsabilidade federal quanto à garantia de acesso ao ensino fundamental obrigatório, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta. Cada um obriga-se a assumir as suas responsabilidades na garantia da universalização do ensino.

Dessa forma, foram elaboradas políticas e ações governamentais que visam a contemplar toda a população em idade escolar ou fora dela, incluindo a regularização do fluxo escolar. A reorganização do tempo escolar, ou seja, o período em que o aluno leva para concluir a educação básica tem sido pauta amplamente discutida nessas esferas governamentais, e as políticas de regularização do referido fluxo têm sido implementadas pelos governos federal, estadual e municipal.

O Ministério da Educação (MEC), em 1997, estabeleceu o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que é uma ação emergencial criada com o intuito de corrigir a distorção do fluxo escolar, proporcionando aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual as mais diversas condições para combater o fracasso e, conseqüentemente, meios de o aluno superar as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em 1998, foram instituídos os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cujo objetivo era garantir a todas as crianças e aos jovens brasileiros o direito de usufruir da gama de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuíam caráter de obrigatoriedade, mas deveriam ser referência curricular para os sistemas de ensino, i.e., uma base nacional comum nos currículos, um eixo norteador na revisão ou elaboração da proposta curricular das escolas, para auxiliar os educadores em sua prática diária em sala de aula, bem como no planejamento e na construção do currículo da escola.

Tais documentos sinalizam que

[...] uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade-série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país (BRASIL, 1998, p. 22).

No conjunto de diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2001, também há destaque para a necessidade de correção de fluxo escolar:

[...] O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção de distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver (BRASIL, 2001, p. 18).

Na consolidação deste processo, conforme preconizado pelo MEC, os estados e os municípios têm buscado, em diferentes graus, definir e consolidar estratégias viáveis que deem conta do conteúdo dos textos das reformas e leis, cujas instituições políticas e atos legais expressam as bases dessa construção em âmbito estadual e municipal, com o Ciclo Básico de Alfabetização, os Programas de Correção de Fluxo e as Classes de Aceleração.

Os programas de aceleração da aprendizagem foram criados para proporcionar melhores condições para a recuperação dos alunos em situação de defasagem. Em alguns desses programas, o aluno poderia cursar três séries em um só ano, possibilitando-lhe chances reais de avanço escolar. Conforme afirma Sampaio (2000, p. 61),

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

Contudo, essas ações têm-se mostrado ineficientes ou insuficientes. Isso porque, com o passar dos anos, os índices de distorção mantêm-se inalterados ou com redução moderada, conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1: Taxa geral de distorção idade-série - Brasil - 2006 a 2013



Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 04 nov.2015.

Percebe-se, pela Figura 1, que no transcorrer de oito anos, houve uma redução de oito pontos percentuais. Reduziu-se 1% ao ano, caindo de 23% para 15%, o que denota pouca efetividade das ações empregadas. Entre os anos de 2008 a 2011, os percentuais mantiveram-se entre 18% e 19%, e em 2012, houve inflexão para 17% e depois para 15%.

Analisando os índices de distorção por série ao longo dos últimos seis anos, temos uma perspectiva mais detalhada de sua evolução. Isso é demonstrado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Distorção idade/série por série no Brasil (2008 a 2013)

Níveis	Ano	% distorção 2008	% distorção 2009	% distorção 2010	% distorção 2011	% distorção 2012	% distorção 2013
Fundamental I	1º ano	07	06	05	05	05	04
	2º ano	15	15	15	12	10	09
	3º ano	19	22	21	21	19	18
	4º ano	20	23	24	23	23	21
	5º ano	22	23	24	25	24	24
Fundamental II	6º ano	30	33	33	32	32	31
	7º ano	28	30	31	30	29	30
	8º ano	26	28	28	28	26	26
	9º ano	25	25	26	25	25	23
Ens. médio	1º ano	38	38	38	36	35	33
	2º ano	31	33	33	31	29	28
	3º ano	30	30	31	29	27	25

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Na Tabela 1, verifica-se que os números da distorção vão aumentando conforme os anos escolares aumentam, sendo mais altos do 6º ano em diante. Mesmo sem haver retenção no 2º ano do ensino fundamental, a partir dele já ocorre uma elevação desse índice, indicando acesso tardio à escola.

Dessa forma, com o intuito de sanar esse grave problema educacional brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) em vigência, Lei 13.005, estabelece em sua terceira meta:

[...] Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) [...] 3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade; [...] 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar [...] (PNE, 2011/2020, p.15).

Contudo, para a consecução dessas metas, muito ainda precisa ser feito. Atualmente, a taxa de distorção idade-série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental (conforme a Tabela 1), e isso ocorre, possivelmente, pelo excesso de aprovações entre os 1º e 4º anos, permitindo ao aluno progredir nos estudos com dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas

simples. Ressaltamos que nas turmas dos 1º ao 5º anos é adotada a organização do ensino em ciclos, o que permite progredir nos estudos nos 1º, 2º e 4º anos, havendo retenção somente nos 3º e 5º anos do ensino fundamental. Isso pode ocasionar altos índices de defasagem no aprendizado de muitos alunos.

De acordo com relatórios da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL, 1998-1999), os países com altos índices de desigualdade na distribuição de renda, inclusive o Brasil, não darão conta de fornecer às crianças mais pobres o cumprimento das metas do acordo internacional, visto que as melhorias na qualidade do ensino devem vir junto com as políticas de manutenção do jovem na escola, de maneira que esse venha a adquirir condições adequadas, que possibilitem evoluir em sua posição social.

O atraso escolar pode gerar inúmeros pré-conceitos, resultado da posição desfavorável do aluno, seja por ele se sentir desconfortável na presença de alunos menores, seja pelas condições sociais menos favorecidas, conforme analisa Patto (1993, pp. 50-51):

[...] A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela [...] mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

As principais causas do atraso escolar apontadas em pesquisas realizadas pelo Inep (2007) são a evasão e o abandono escolar. Todavia, existem causas primárias que contribuem para esses problemas. Apesar de muitas vezes estarem intimamente ligados à situação socioeconômica do aluno, nem sempre é fator determinante. Na realidade, o sistema educacional tem reproduzido as acentuadas desigualdades sociais, e a tendência é perpetuar a exclusão das camadas menos favorecidas.

De acordo com o que explicita Patto (1993, pp. 121-125), tentando resumir as razões do fracasso escolar, há três explicações mais frequentemente encontradas:

Quadro 1: Razões do fracasso escolar

1. As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.	2. A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média, e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.	3. Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa, por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.
---	--	--

Fonte: Patto (1993, p.122).

Tendo como referencial a teoria de Jean Piaget, Patto (1993, p.122) argumenta que são muitas as pesquisas desenvolvidas para mostrar que a criança pobre é portadora de déficits cognitivos. O segundo ponto recai no professor, que idealiza uma clientela e se depara com alunos com níveis de aprendizado inferiores aos esperados. Por fim, fala sobre a visão negativa e estereotipada que o professor tem dos próprios alunos.

Oliveira (2001) relaciona as causas do atraso escolar à repetência, à evasão, ao acesso tardio à escola e ao abandono. Para ele,

[...] a repetência não cria apenas um aluno fracassado: cria profissional e cidadãos fracassados em todas as dimensões da cidadania, como eleitor, consumidor, contribuinte e ser produtivo. Mas a escola que reprova os alunos de maneira maciça nunca é avaliada (OLIVEIRA, 2011, pp. 24-25).

No entanto, Perrenoud (2000) nos conduz a uma reflexão sobre o fracasso escolar, o que para ele é uma realidade fabricada, ressaltando alguns itens que influenciam no processo. Um deles diz respeito às consequências advindas das dificuldades de aprendizagem não sanadas, que culminam na falta de competências necessárias para a aprovação.

São muitos os entraves que levam ao fracasso escolar. Mesmo se o estudante conseguir superar os obstáculos encontrados nas séries iniciais do ensino fundamental, já que apenas um terço chega ao 5º ano com um aprendizado considerado adequado, encontrará outro gargalo no caminho rumo ao ensino médio.

Ao chegar ao 6º ano, o aluno se depara com uma realidade totalmente diferente daquela com a qual está acostumado, pois deixa de ter uma única professora e passa a ter diversos educadores ministrando disciplinas específicas. Ocorre, então, uma elevação nos índices de repetência e abandono. A

consequência disso é que se o aluno reprovado seguir na escola, ou ainda, se o mesmo desistir, quando retornar à sala de aula chegará ao ensino médio com pelo menos um ano de atraso.

Durante o tempo em que atuei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e como gestora escolar, pude observar algumas questões. A primeira é que, nas séries iniciais, quando o aluno tem apenas um professor como referência e o currículo trabalha o lúdico, o interesse é mais facilmente despertado. A outra é a importância do monitoramento diário de seus alunos pelo professor.

Contudo, ao ingressar no segundo segmento do ensino fundamental, há um turbilhão de mudanças. O aluno passa a estudar com vários professores de estilos diferentes, que na maioria das vezes não conversam entre si. Há, ainda, a ampliação de disciplinas trabalhadas, de forma que muitos estudantes não conseguem acompanhar. Isso acaba promovendo um aumento no índice de reprovação e evasão nessa etapa de ensino. O mesmo ocorre com o ensino médio. Em termos gerais, o que se percebe é um aumento gradativo desses índices, na medida em que as séries avançam, conforme apresentado na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Taxa de rendimento por etapa escolar



Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Através da Figura 2, percebemos que ocorrem picos tanto de evasão quanto de reprovação nos 3º e 6º anos do ensino fundamental, bem como no 1º ano do ensino médio. Esses fatores podem estar contribuindo para com os altos índices de distorção idade-série no país.

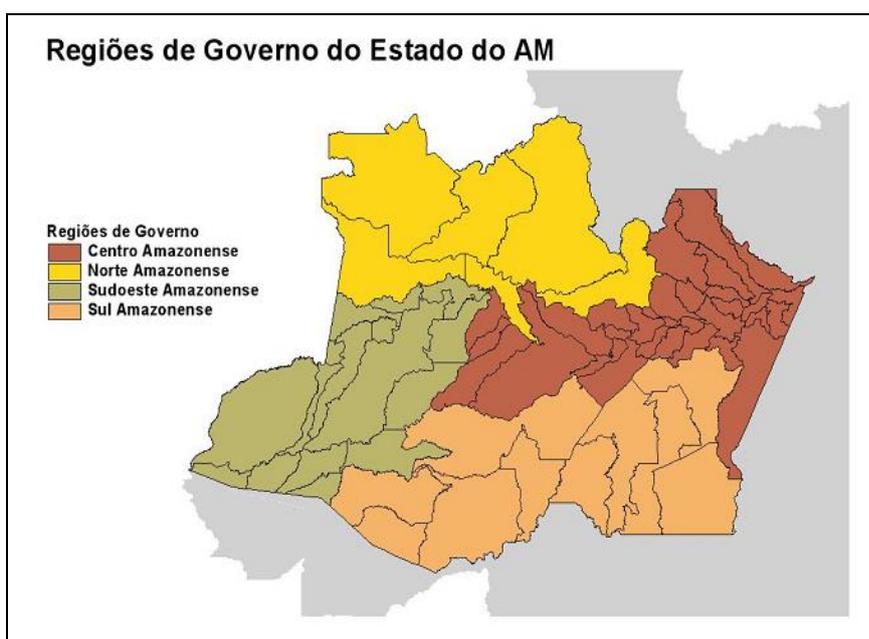
Dessa forma, podemos dizer que o estudo da distorção idade-série é fundamental para a política educacional do país, uma vez que há impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional. Esses impactos estão ligados a um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas, tais como as taxas de reprovação e repetência e as condições de infraestrutura, fatores que podem influenciar diretamente no desempenho dos alunos.

Após esta apresentação do cenário nacional, a próxima seção faz um esboço da educação no estado do Amazonas.

1.2 O cenário da distorção no Amazonas

O estado do Amazonas possui aproximadamente 1.570.745,680 km², sendo, portanto, o maior estado brasileiro em extensão territorial. De acordo com dados do IBGE (2009), possuía uma população estimada de 3.221.939 habitantes distribuídos em 62 municípios, divididos em cinco grandes territórios, considerando a divisão político-administrativa do governo estadual, representada pelo mapa da Figura 3:

Figura 3: Regiões de governo do estado do Amazonas



Fonte: Disponível em: <<http://www.ipam.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Em um estado com essa magnitude, cujas regiões são separadas por uma imensa bacia hidrográfica, os desafios em todos os âmbitos são imensos se comparados a outros estados do Brasil, em que o acesso entre as localidades é feito por estrada, e muitas vezes, em poucas horas se chega ao destino. No Amazonas, em algumas localidades, só é possível acesso em táxi aéreo; em outras, só se chega após dias de viagem pelo Rio Amazonas. Isso quer dizer que levar educação de qualidade aos rincões desse estado é tarefa árdua.

Assim, são muitos os problemas e desafios enfrentados em busca de uma educação de qualidade. Nesse contexto, problemas como evasão, reprovação e distorção idade-série são pertinentes à rede. Contudo, as ações governamentais têm-se direcionado ao cumprimento da legislação vigente. O sistema de ensino estadual tem buscado ampliar as possibilidades de cumprimento dos preceitos legais de educação para todos, que contemplem toda a clientela em idade escolar ou fora dela.

Com a Constituição de 1988 e com a aprovação da LDB 9394/96 e de vários instrumentos legais criados a partir de então, formas de organização dos diferentes níveis de ensino foram possibilitadas, sob a corresponsabilidade da União, dos estados e dos municípios. Dessa forma, ampliaram-se as ações governamentais para a inserção do maior número de alunos possível no sistema público educacional. Os municípios foram estimulados a ampliar e reorganizar seus sistemas educacionais para receber uma demanda expressiva da população em idade escolar, além da demanda fora da faixa escolar que regressava aos bancos escolares, principalmente com a instituição do Fundef¹², que a partir de 2006 passou a ser denominado Fundeb¹³.

Portanto, com esse processo de universalização da educação, surgem novas exigências e necessidades que visam a garantir o acesso e a permanência com sucesso nas escolas, principalmente das classes menos favorecidas. Assim, o contexto educacional do Amazonas passou a oferecer mais oportunidades à sua população, que precisa de maior qualificação e tem o desafio constante de construir novas formas de desenvolvimento regional.

¹² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação terá vigência de 14 anos (2006-2019).

A demanda de matrículas no estado acompanhou o processo de universalização, com expansão em alguns níveis e em outros não, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Evolução do número de matrículas no Amazonas (2010 a 2013)

MATRÍCULAS							
Ano	Creches	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio	EJA	Ed. especial
2010	15.035	106.156	449.966	320.181	163.308	90.615	3.618
2011	15.940	107.192	445.078	320.480	170.562	92.081	2.761
2012	20.178	106.425	439.515	320.480	170.562	92.081	2.888
2013	22.175	110.953	434.068	317.934	186.987	97.918	2.609

Fonte: Elaboração da autora com base em dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Percebe-se, pela Tabela 2, que houve evolução nas matrículas da creche, da pré-escola, do ensino médio e da EJA, mas reduziu-se o número de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na educação especial. Isso quer dizer que há uma demanda de crianças que, apesar de serem acolhidas por creches e pela educação infantil em geral, não ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, as crianças matriculadas no ensino fundamental, na maioria das vezes, permanecem em salas superlotadas e em turnos intermediários nas periferias das cidades. Vale mencionar que essa ampliação do número de matrículas, de acordo com dados do Inep (2007), concentra-se mais na área urbana do que na rural.

As diferenças entre a capital e o interior do estado são marcantes. Enquanto a capital apresenta indicadores socioeconômicos mais próximos da média nacional, o interior é marcado pela baixa densidade demográfica, por indicadores socioeconômicos geralmente abaixo da média nacional, e por expressiva população indígena, o que exige um trabalho diferenciado e abordagens educacionais específicas.

Analisando os números referentes à renda da população, que pôde ser mensurada monetariamente e, de maneira indireta, através do PIB per capita, podemos ter uma visão sobre as diferenças econômicas entre a capital e o interior do estado. Em termos absolutos, o quadro a seguir explicita a dimensão da

população acima e abaixo da linha de pobreza estimada no estado do Amazonas, tendo como referência o ano de 2008.

Tabela 3: Ranking dos municípios do estado do Amazonas segundo a renda per capita e a linha de pobreza para o ano de 2008

RANKING			
Nº	MUNICÍPIO	PIB PER CAPTA	LINHA DE POBREZA
01	Coari	23.084,39	17,48
02	Manaus	22.303,26	16,89
03	Presidente Figueiredo	10.954,42	8,29
04	Lábrea	9.597,18	7,27
05	Itacoatiara	9.354,40	7,08
06	Apuí	8.276,13	6,27
07	Silves	7.252,99	5,49
08	Anamã	5.568,81	4,22
09	Marãa	5.450,49	4,13
10	Codajás	5.354,26	4,05
11	Fonte Boa	5.282,96	4,00
12	Uarini	5.140,98	3,89
13	Boca do Acre	5.080,67	3,85
14	Irlanduba	4.966,95	3,76
15	Anori	4.827,43	3,65
16	Rio Preto da Eva	4.759,48	3,60
17	Ipixuna	4.681,50	3,54
18	Manicoré	4.680,77	3,54
19	Humaitá	4.649,38	3,52
20	São Gabriel da Cachoeira	4.607,99	3,49
21	Carauari	4.515,66	3,42
22	Guajará	4.478,15	3,39
23	Manacapuru	4.366,44	3,31
24	Maués	4.319,39	3,27
25	Itamarati	4.298,28	3,25
26	Careiro da Várzea	4.213,35	3,19
27	Tefé	4.187,35	3,17
28	Novo Aripuanã	4.168,59	3,16
29	Tapauá	4.144,51	3,14
30	Juruá	4.022,87	3,05
31	Envira	3.989,48	3,02
32	Caapiranga	3.924,13	2,97
33	Canutama	3.912,21	2,96
34	Parintins	3.836,35	2,90
35	Tabatinga	3.795,82	2,87
36	Nhamundá	3.786,04	2,87
37	Itapiranga	3.779,08	2,86
38	Japurá	3.741,31	2,83
39	Amaturá	3.698,68	2,80
40	Alvarães	3.697,14	2,80
41	Autazes	3.625,00	2,74
42	Manaquiri	3.588,98	2,72
43	Atalaia do Norte	3.580,12	2,71
44	Benjamin Constant	3.578,38	2,71

45	Urucurituba	3.462,37	2,62
46	Careiro	3.428,51	2,60
47	Urucará	3.408,83	2,58
48	Borba	3.394,98	2,57
49	São Sebastião do Uatumã	3.305,84	2,50
50	Pauini	3.301,89	2,50
51	Nova Olinda do Norte	3.225,10	2,44
52	Eirunepé	3.183,09	2,41
53	Tonantins	3.169,18	2,40
54	Santa Isabel do Rio Negro	3.115,61	2,36
55	Santo Antônio do Içá	2.875,30	2,18
56	Barcelos	2.871,06	2,17
57	Jutaí	2.855,78	2,16
58	Boa Vista do Ramos	2.842,01	2,15
59	Beruri	2.840,55	2,15
60	Barreirinha	2.774,16	2,10
61	Novo Airão	2.718,21	2,06
62	São Paulo de Olivença	2.539,93	1,92

Fonte: Seplan/DEPI¹⁴

Através da Tabela 3, é possível perceber que, de acordo com as pesquisas da Seplan-CTI¹⁵ referentes ao ano de 2008, dos 62 municípios, apenas Coari, que tem sua renda baseada na extração de petróleo, possui índices socioeconômicos mais altos que os da capital. Os outros municípios variam da metade do índice até 11,36% da renda da capital, percentual do último município da tabela naquele ano, chamado São Paulo de Olivença.

Há toda uma peculiaridade regional que contribui para tais discrepâncias. Algumas fontes são de difícil mensuração. Sabe-se que na região amazônica, por exemplo, grande parte da população da zona rural utiliza a coleta de produtos da floresta, da caça, da pesca e da agricultura familiar para complementar sua dieta alimentar. Esses produtos, no nível do coletador, são difíceis de mensurar monetariamente. No entanto, agregados à renda monetária, amenizam a situação.

Outro ponto característico que deve ser mencionado é a distância entre os municípios, sendo que algumas comunidades rurais são de difícil acesso e, dependendo da vazante do Rio Amazonas, ficam praticamente isoladas. Toda essa peculiaridade faz com que o problema do acesso à educação se torne ainda mais acentuado. Como alternativa, o estado do Amazonas investiu na criação e na

¹⁴ A metodologia utilizada para definição da linha de pobreza foi o PIB *per capita* municipal do estado do Amazonas. Dividiu-se o PIB municipal anual *per capita* pelo número de meses do ano e, em seguida, dividiu-se por 30 dias. O resultado, teoricamente, é a renda média diária. Esse mesmo resultado para cada ano foi dividido pelos valores em reais correspondentes à linha de pobreza. Disponível em: <<http://www.seplancti.am.gov>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁵ Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação.

expansão da cobertura educacional através do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia¹⁶, que ajuda a encurtar as distâncias ao proporcionar educação formal a alunos de comunidades remotas. Esse ensino, pelas vias tradicionais, seria de difícil consecução, em virtude da grande carência de profissionais formados em áreas específicas.

Através desse projeto, o ensino médio e o ensino fundamental expandiram-se para as mais distantes localidades. Para a transmissão das videoaulas, uma antena é instalada na comunidade e capta o que é transmitido ao vivo pelo Centro de Mídias da Educação do Amazonas, onde os professores ministrantes ficam. Os alunos assistem através do equipamento instalado. Há, também, um professor presencial que acompanha as turmas dentro da sala de aula.

Tais iniciativas têm servido como alternativa para dirimir as dificuldades educacionais encontradas no cenário educacional. A Rede Estadual de Ensino tem procurado cumprir os preceitos legais e as recomendações do MEC em busca da equidade no direito à educação. Dessa forma, conforme o que preconiza a LDB a partir do ano de 2007, o estado também ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos. Um dos objetivos dessa ampliação é amenizar as altas taxas de reprovação nas séries iniciais, uma vez que este é um problema pertinente à rede. Essas taxas de reprovação e de evasão são problemas que podem contribuir para as altas taxas de distorção idade-série presentes no estado.

Essa realidade evidencia fragilidades no sistema educacional do estado, tal como descrevemos e como consta no Relatório do Padeam (BR-L1328)¹⁷. De acordo com o Relatório de Gestão Ambiental e Social (RGAS, 2012) do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas - Padeam (BR-L1328), financiado e aprovado pelo BID¹⁸, entre as principais fragilidades do sistema educacional do estado estão:

[...] i) A baixa taxa de escolarização nos anos finais do ensino fundamental (EF) e principalmente no ensino médio (EM); ii) escolas com infraestrutura deficitária e poucos recursos didático-pedagógicos; iii) processos pedagógicos pouco eficientes, caracterizados pelo rendimento insuficiente dos alunos em todos os níveis de ensino (média de aprovação de 79%),

¹⁶ Coordenado pelo Centro de Mídias da Educação, utiliza tecnologia de transmissão bidirecional via satélite, permitindo alcançar comunidades remotas cujo tamanho populacional não justifica a criação de unidades escolares, e na qual há dificuldades de alocar professores com áreas específicas. O sinal é captado por uma antena instalada na comunidade rural.

¹⁷ Disponível em: <www.iadb.org/projectDocument.cfm?id=37292813>. Acesso em: 16 jan. 2016.

¹⁸ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

gerando altas taxas de abandono (8%) e distorção idade-série (46% no ensino fundamental e 51% no ensino médio); iv) insuficiente formação dos docentes; v) pequena cobertura de programas de correção de fluxo (atende menos de 5% da população com distorção) e de correção de déficits de aprendizagem; e vi) fragilidade na gestão da rede e das escolas, com pessoal não qualificado em gestão de sistemas educativos e unidades escolares e ausência de ferramentas gerenciais, particularmente de um sistema de monitoramento dos alunos (RGAS, 2012, p. 3).

Tais fragilidades elencadas pelo relatório podem ser causadoras dos problemas educacionais do Amazonas. Prédios escolares apresentando estrutura pouco atraentes, falta de uma formação eficaz para os docentes, pequena cobertura de programas de correção de fluxo, gestão de sistemas educativos deficitário e ferramentas gerenciais precárias, principalmente no que concerne à sistematização de dados relativo ao monitoramento da frequência e da aprendizagem.

Dessa forma, alguns problemas têm sido recorrentes na educação do estado. Os dados oficiais evidenciam dificuldades que denotam grandes índices de prejuízo escolar. De acordo com dados estatísticos fornecidos pela Seduc-AM, os déficits resultados do fracasso escolar são bastante elevados, como se pode observar na Tabela 4:

Tabela 4: Dados de reprovação, evasão e aprovação do estado do Amazonas (2011 a 2013)

Níveis	Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
Fundamental I	2011	11,4	3,9	84,7
	2012	10,8	3,7	83,6
	2013	8,6	3,0	88,4
Fundamental II	2011	8,5	8,5	83,0
	2012	8,7	8,4	83,0
	2013	8,6	7,5	83,8
Ens. médio	2011	6,0	10,4	83,6
	2012	6,4	11,6	82,0
	2013	7,0	11,7	81,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

De acordo com a Tabela 4, houve redução dos índices de reprovação de 2011 a 2013, mas também um aumento no quadro de evasão. Esses dados comprovam que, apesar dos esforços para a garantia de acesso, o sistema educacional continua excluindo os alunos. Vale salientar, ainda, que a redução das taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série e, conseqüentemente, dos

recursos desperdiçados, poderiam contribuir para com a implementação de ações de melhoria e desenvolvimento da rede escolar em sua totalidade.

Os dados gerais sobre o percentual de aprovação, reprovação e abandono dos últimos três anos revelam que o Amazonas possui índices comprometedores do que preconiza a legislação vigente. Alguns permanecem inalterados por vários anos, como é o caso do índice de reprovação nos anos finais do ensino fundamental.

Pode-se perceber, também, que os índices de reprovação e abandono no ensino médio só aumentaram. Ao analisarmos o ensino médio no estado do Amazonas, verificamos que as taxas superam a média nacional. Pelos dados de aprovação, pode-se dizer que, se por um lado houve aumento no número de matrículas, esses dados podem refletir a entrada de mais alunos com baixo desempenho. Em 2009, a taxa de aprovação era de apenas 69%, menor que vários estados da região Norte e Nordeste. Ainda de acordo com o Relatório de Gestão Ambiental e Social (RGAS, 2012), há outros problemas educacionais que merecem atenção:

[...] O número de matrículas está abaixo da população em idade escolar, denotando que a cobertura do sistema educacional é insuficiente. Somente no ensino fundamental, a taxa líquida de matrícula é de 89,2%, sendo ainda menor no ensino médio (39,6%). É também expressivo o número de crianças fora da escola. Em 2009, a taxa de escolarização¹⁹ líquida era de 41,7% na pré- escola, muito aquém do objetivo estabelecido pela meta 1 do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), de universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos (RGAS, 2012, p. 3).

Com relação à taxa de escolarização líquida no ensino médio, o relatório menciona:

[...] A taxa de escolarização líquida no EM, relativa à população com idade entre 15 e 17 anos, é o indicador mais preocupante. A taxa de 39,6% é reveladora tanto de problemas de fluxo escolar (altas taxas de distorção idade-série que represam alunos no EF), como de cobertura. Ela se encontra, ainda, muito abaixo das médias de todas as regiões do país, e muito aquém da meta 3 do projeto de Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária (RGAS, 2012, p. 3).

¹⁹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), que pode ser líquida ou bruta. A taxa de escolarização líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no ensino fundamental, e a taxa de escolarização bruta identifica se a oferta de matrícula no ensino fundamental é suficiente para atender à demanda da faixa etária de 7 a 14 anos.

Esses dados negativos retratados pelas baixas taxas de escolaridade da população e pelos altos índices de reprovação e evasão acabam impactando nas taxas de distorção do estado do Amazonas. De acordo com dados do Inep (2013), compilados pelo Qedu²⁰, o Amazonas é o estado brasileiro com a maior porcentagem de alunos em atraso escolar na área rural:

Tabela 5: Estados brasileiros com maior percentual em índice de distorção idade/série por nível de ensino (2013)

Níveis	Estado	% distorção - 2013
Fundamental I 1º ao 5º anos	Amazonas	38%
	Pará	38%
	Piauí	33%
Fundamental II 6º ao 9º anos	Amazonas	59%
	Pará	56%
	Piauí	49%
Ens. médio 1º ao 3º anos	Amazonas	70%
	Pará	60%
	Piauí	57%

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

De acordo com a Tabela 5, o Amazonas possui os maiores índices de distorção idade-série em dois níveis de ensino. Apenas no ensino fundamental I (1º ao 5º anos), tem os mesmos números do Pará, superando em defasagem o estado do Pará e do Piauí no ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e no ensino médio.

A Tabela 6, a seguir, demonstra a magnitude do problema da distorção no estado, nos últimos anos, desde o ano de 2008:

Tabela 6: Distorção idade/série por série no estado do Amazonas (2008 a 2013)

Níveis	Ano	% 2008	% 2009	% 2010	% 2011	% 2012	% 2013
Fundamental I	1º	06	07	0	16	3	0
	2º	23	25	0	2	3	6
	3º	29	34	19	0	7	16
	4º	28	34	40	12	9	5
	5º	31	35	22	37	24	28
Fundamental II	6º	44	48	46	43	66	35
	7º	42	45	40	58	43	66
	8º	40	45	45	46	65	47
	9º	42	45	44	56	59	66
Ens. médio	1º	54	53	60	50	59	46
	2º	47	53	34	66	59	54
	3º	51	49	31	57	71	52

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

²⁰ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado>>. Acesso em: 06 nov.2015.

Excluindo-se o 1º ano do ensino fundamental, em todas as outras séries as taxas de distorção idade-série são elevadas, aumentando gradativamente e culminando em altos índices de defasagem no ensino médio.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas em vigência assinala esse problema da distorção:

[...] Em 2002, o índice de distorção idade/série do estado, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série no ensino fundamental foi de 53,9%, o que demonstra um esforço para corrigir o fluxo escolar, considerando que em 1998 foi de 64,6%. [...] Há evidência da necessidade de programas alternativos para a diminuição da distorção idade/série, principalmente no interior do estado do Amazonas. A consequência da distorção idade/série gera a repetência, mantendo o aluno por mais tempo nesse nível de ensino (PEE - AM, 2008, p. 25).

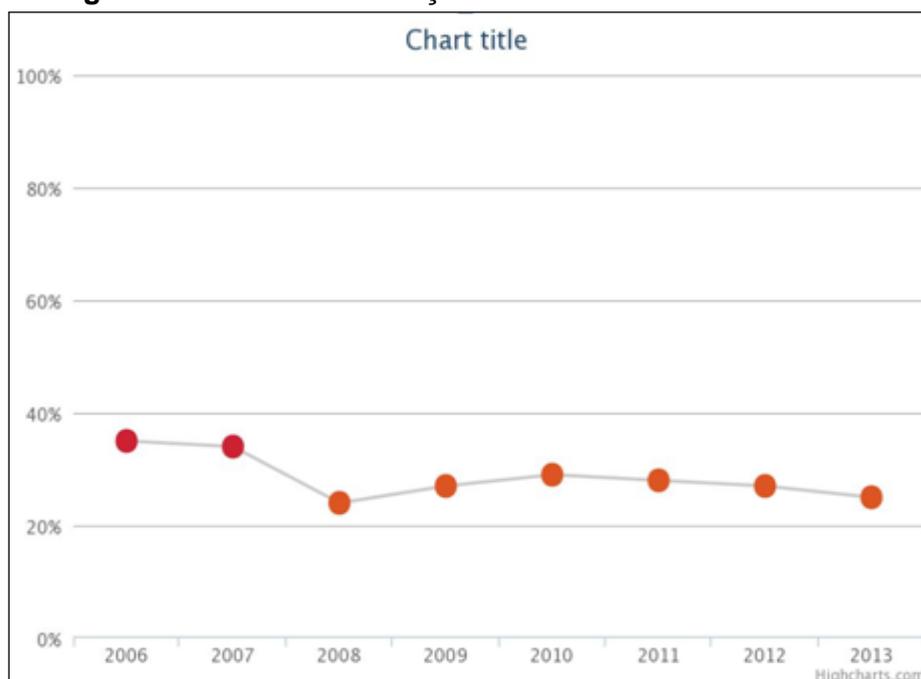
A fim de superar esse quadro alarmante, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE – AM / 2008-2018) traz, a partir de uma de suas diretrizes para o ensino fundamental, a

[...] redução da distorção idade-série, por meio de Programas de Aceleração da Aprendizagem, compatíveis com os conteúdos educacionais exigidos pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PEE-AM, 2008, p. 26).

A primeira e a segunda metas para o ensino fundamental dispõem sobre a necessidade de

[...] 1. Universalizar o atendimento da clientela do ensino fundamental, no prazo de vigência deste plano, propiciando condições de permanência de todos na escola, principalmente em áreas, zonas ou localidades em que são necessários programas específicos. 2. Regularizar o fluxo escolar reduzindo-se, anualmente, em 10% e 5% as taxas de repetência e evasão, respectivamente, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação progressiva de estudos ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem, no período de vigência deste plano (PEE-AM, 2008, p. 26).

Contudo, este plano está em vigência desde 2008. A figura a seguir mostra que, tomando-se como referência os anos de 2008 a 2010, esses índices aumentaram, e a partir de 2010 começaram a ter uma leve redução, como se percebe pela evolução dos índices de distorção idade-série nos últimos anos:

Figura 4: índices de distorção idade-série nos últimos anos

Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

De acordo com a Figura 4, de 2007 para 2008, houve expressiva redução nos índices, que passaram de 34% para 24%. Desde então, os números sofreram uma pequena variação em termos percentuais, reduzindo de 29% em 2010 para 25% em 2013. Esses dados apontam, no geral, um alto número de alunos matriculados que estão fora da faixa etária, desafiando o modo de organização da escola, as metodologias, os conteúdos curriculares adotados e o papel do professor.

Ressaltamos que, de acordo com o PEE-AM, os índices de distorção são mais altos no interior do estado, pois em 2002, na capital, era de 48,2%, e no interior de 59,1%. Esse quadro está presente na maior parte dos 62 municípios do Amazonas.

Nesse sentido, em resposta a uma exigência do Ministério da Educação, a Seduc-Am implantou um programa de correção de fluxo denominado Projeto Avançar, com o objetivo de dirimir os elevados níveis de distorção idade-série evidenciados pelos dados oficiais do Censo Escolar, que serão descritos na próxima seção.

1.3 O Projeto Avançar: uma política pública de correção de fluxo do Amazonas

Os programas de correção de fluxo têm como objetivo oferecer ao aluno com atraso escolar uma nova oportunidade de avançar nos estudos. Idealiza-se uma expectativa de aprendizagem, de conhecimento e, sobretudo, de oportunidades. Novas chances são dadas àqueles aos quais antes foram negadas, muitas vezes por circunstâncias que lhe fugiam do controle.

Desde a década de 1990²¹, o MEC ampliou os investimentos destinados às políticas públicas que visavam potencializar o ensino fundamental, com o intento de melhorar os índices educacionais, principalmente o acesso, a permanência, e a correção da distorção idade-série. De acordo com o Inep, em 1999, 40% dos alunos ainda estavam com atraso escolar, ou seja, em idade incompatível com a série cursada²².

Nesse sentido, a política de correção de fluxo do Amazonas foi criada pela Seduc num modelo *top-down*²³, a partir dos preceitos emanados pela legislação vigente. A Secretaria de Estado do Amazonas, em atendimento a uma exigência do Ministério da Educação – MEC, teve que elaborar uma política de correção de fluxo escolar que atendesse ao preceito constitucional da educação como um direito de todos, tanto daqueles que estão em idade escolar quanto dos que estão fora dela.

Segundo a professora e coordenadora do Programa de Correção do Fluxo Escolar do Ensino Fundamental da Seduc-Am, entrevistada para esta pesquisa, e dos registros feitos pela mesma, no ano de 2004 foi pensado e implantado o primeiro Programa de Correção de Fluxo da Seduc-Am com o nome de Programa de Aceleração da Aprendizagem de 1ª a 4ª séries, cuja primeira proposta foi publicada em 2005. A apresentação da proposta assim está escrita:

[...] Elaboramos orientações pedagógicas baseadas no material do Ceteb²⁴ (Centro de ensino Tecnológico de Brasília), no Programa de Aceleração da Aprendizagem 1ª a 4ª Séries. Em 1996, esse material foi testado com êxito

²¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 24 set. 2014.

²² Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2014.

²³ Característica de cima para baixo. De acordo com Condé (2011, p. 8), deriva do poder instituído. *Down/up*, o oposto, é decorrente da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes.

²⁴ Criado em 1968, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – Ceteb é uma organização que, há mais de 47 anos, desenvolve e implementa programas educacionais, forma e capacita pessoas, presta assessoria a instituições públicas e privadas, elabora publicações técnicas e materiais didáticos para cursos presenciais e a distância no Brasil, na América Latina, na África e no Japão.

em 150 classes dos estados do Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná. Em Manaus, foi iniciado em 1998, permanecendo nos dias atuais com valiosas contribuições para seu aprimoramento (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM, 2005).

De acordo com uma professora que participou da elaboração do primeiro projeto de Aceleração da Aprendizagem que e continua trabalhando na Gerência do ensino fundamental, em conversa informal para a pesquisa, a elaboração dele começou a partir do material do Ceteb. Ainda para ela, antes da exigência de que as Secretarias Estaduais de Educação elaborassem projetos próprios, a Seduc-AM já realizava um trabalho nesse sentido, utilizando os materiais do referido programa, que era composto por cartilhas do aluno e do professor. Uma das professoras assim o descreveu:

[...] O material do Ceteb era excelente, bem escrito, bem elaborado. Eu, até hoje, guardo as cartilhas em casa. Nós começamos o trabalho com ela; conseguíamos os materiais e encaminhávamos para algumas escolas da capital, até que tivemos que elaborar o nosso programa e tomamos como base essas coleções (P2, entrevista realizada em 06 jul. 2015, em Manaus).

Assim foi concebido o primeiro projeto, destinado apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, Segundo a Proposta Pedagógica, ele possuía três grandes objetivos:

[...] - Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos:
- Trabalhar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries;
- Desenvolver um conjunto de habilidades básica importantes para o sucesso na vida e na escola (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM, 2005).

O material era composto por seis projetos: (i) Quem sou?, (ii) Escola: espaço de convivência, (iii) O lugar onde vivo, (iv) Minha cidade, (v) O Brasil de todos nós, e (vi) Operação salva Terra. Cada projeto durava um mês, e tinha como característica principal a interdisciplinaridade. De acordo com seu processo de “Apuração do Rendimento Escolar”, o aluno tinha possibilidades de avançar nos estudos até a 5ª série, dependendo do desempenho registrado nas fichas de avaliação individual, observando os critérios e as habilidades a serem alcançados em cada projeto: leitura e escrita, comunicação oral, espontaneidade, raciocínio lógico, operações matemáticas, sociabilidade, conteúdos específicos de cada projeto, assiduidade e desenvolvimento da autoestima.

Após a criação da proposta pedagógica do programa, essa foi enviada às Coordenadorias Distritais para que realizassem e organizassem o processo de implementação nas escolas. Nos municípios onde não existiam coordenadorias, que na época eram maioria, as próprias escolas deveriam gerenciar o processo de implementação, abrangendo leitura e conhecimento da proposta, levantamento de demanda, sensibilização da comunidade escolar, coordenação das atividades de planejamento, solicitação de livros didáticos para os alunos e professores e, na ausência desses, alternativas para substituição. Era necessário, também, realizar o acompanhamento da aprendizagem e o monitoramento da frequência e da avaliação dos alunos.

No ano de 2005, foi elaborada uma nova proposta estendendo a abrangência do programa aos anos finais do ensino fundamental. Em agosto de 2006, foi encaminhado às escolas o memorando nº 1.124, comunicando que ocorreria uma capacitação através de convênio entre FNDE/MEC/Seduc²⁵. Cada município deveria enviar um representante para a capital amazonense para que esse pudesse participar. Fui enviada como representante do município de Tonantins. A referida capacitação tinha como compromisso “desenvolver a capacidade dos professores para produzir, pela experiência, um conhecimento pedagógico baseado na interação com os colegas como atitude para renovar a sua prática pedagógica”²⁶. Contudo, o curso só ocorreu no ano de 2007, quando o programa já tinha sido nomeado “Projeto Avançar”.

Durante a fase exploratória, no momento do levantamento de dados para a pesquisa, em conversa com a Gerência do ensino fundamental, fui informada de que a intenção da formação era capacitar os participantes em metodologias diferenciadas. Ao retornarem para os municípios, os participantes tinham como responsabilidade repassar aos outros professores as informações e os conhecimentos obtidos a respeito do projeto.

Na referida formação, foram realizadas oficinas nos diversos componentes curriculares durante uma semana. Optei por participar da oficina de ensino das artes, no turno vespertino, e de língua portuguesa no noturno. Contudo, em boa parte do tempo, ficávamos sem instrutor na sala de aula, produzindo materiais pedagógicos. A percepção era de desorganização. Meu sentimento e dos meus

²⁵ Convênio 826018/05.

²⁶ Memorando nº 1.124/2006.

colegas era de insatisfação, pois havia muita queixa sobre o fato de termos que optar pela oficina de apenas uma disciplina, e de não termos tido contato com o teor do programa em si, ou seja, com a proposta, a partir da qual se pudesse conhecer e discutir as metas e objetivos. De forma resumida, como participante da referida formação, posso dizer que ela não alcançou êxito em seus objetivos.

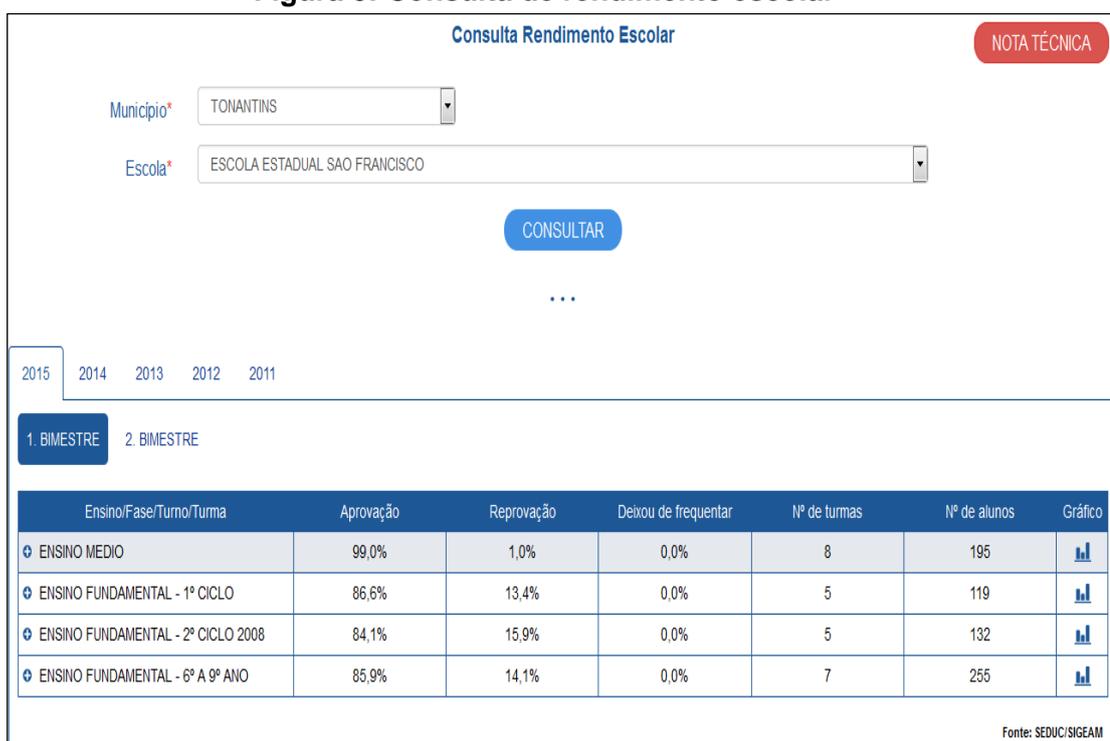
O ensino fundamental de 6º ao 9º anos trabalha com pelo menos nove disciplinas. Na referida formação, o professor poderia participar no máximo de dois componentes curriculares. Assim, podemos afirmar que a capacitação ficou aquém de seu objetivo maior: que o professor, através da interação com os colegas, fosse capaz de produzir um conhecimento pedagógico que tivesse como fim a renovação de sua prática. Mesmo que esse objetivo fosse atingido em dois componentes curriculares, que era o máximo exequível dentro da proposta da formação, a maior parte das disciplinas ficaria sem cobertura.

Durante a fase exploratória, em busca de dados sistematizados, visitei as gerências do ensino fundamental e a Gerência de Estatística, onde percebi que obter dados relacionados ao programa não seria tarefa fácil. No decorrer da pesquisa, verifiquei o quanto o programa carecia de registros sistematizados, que delineassem a trajetória percorrida e os resultados alcançados. Encontram-se, a Gerência do ensino fundamental, os esboços das propostas elaboradas, arquivos antigos com rascunhos, algumas cópias de relatórios individuais de alunos que passaram pelo programa no ano de 2004, quando foram implantadas as primeiras turmas do projeto de Aceleração de 1ª a 4ª séries etc. Contudo, não é possível encontrar sistematização efetiva de dados que corroborem se os objetivos do projeto foram alcançados ao longo de sua existência, bem como seu alcance, sua abrangência etc.

Assim, muitas informações sobre o projeto foram obtidas através de relatos de pessoas que o acompanham desde o início, até porque nem nos sites oficiais da Seduc-AM são encontrados links ou informações a respeito dessa política. No site de Rendimentos das Escolas²⁷, no qual podem ser obtidos os rendimentos das instituições de ensino, encontram-se os seguintes resultados da escola pesquisada:

²⁷ Disponível em: <<http://rendimento.seduc.am.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 5: Consulta de rendimento escolar



Fonte: Disponível em: <http://rendimento.seduc.am.gov.br/index.php/rendimento_escolas>.

Conforme a Figura 5, é possível obter, neste site, os dados de aprovação, reprovação, evasão, número de turmas e matrículas. Contudo, não são visualizados os índices de distorção idade-série.

Em outro site oficial da Seduc²⁸, encontram-se informações a respeito dos programas e projetos desenvolvidos pela secretaria, links que direcionam a outros sites oficiais de resultados educacionais, mas não há informações sobre o Programa de Correção de Fluxo da instituição, conforme visualizamos na Figura 6, a seguir:

²⁸ Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 6: Banner dos programas e projetos da Seduc

Banner – Programas e Projetos

[Duvir](#)

Conheça alguns dos principais Programas e Projetos desenvolvidos pela Seduc Amazonas:

- [Programa Amazonas Bilingue](#)
- [Programa Amazonas Alfabetizado](#)
- [Centros de Educação de Tempo Integral \(Cetis\)](#)
- [Centro de Mídias de Educação do Amazonas](#)
- [Tecnologias Educacionais](#)
- [Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas \(Sadeam\)](#)
- [Programas Pró-Engenhas e RH-TI](#)
- [Programa Ciência na Escola \(PCE\)](#)
- [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(PNAIC\)](#)
- [Educação Escolar Indígena](#)
- [Plano de Cargos, Carreira e Remuneração](#)
- [Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas \(Padeam\)](#)
- [Programa de Especialização e Mestrado para Professores](#)
- [Programa de Regionalização da Merenda Escolar \(Preme\)](#)
- [Programa de Regionalização do Mobiliário Escolar \(Promove\)](#)
- [Sistema Escolar Integrado de Vigilância do Amazonas \(Seivam\)](#)
- [Sistema Eletrônico de Avaliação \(Supletivo Eletrônico\)](#)
- [Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas \(Sigeam\)](#)
- [Mostras de Gestão Escolar](#)

Calendário

Agosto, 2015

S	T	Q	Q	S	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Consulta de Processos

SPRO

Transparência

- e-SIGA
- Portal da Transparência
- SEINF
- SEFAZ
- e-COMPRAS

O canal RSS desta conta do twitter não está disponível neste momento.

Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/banner-programas-e-projetos>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

Navegando pelos links do site, não é possível encontrar informações concernentes ao projeto, apesar de, no enunciado, constar informações sobre “alguns dos principais programas e projetos desenvolvidos pela secretaria”²⁹.

Apenas no site Sigeam Rendimentos³⁰ encontram-se dados respectivos aos indicadores do projeto a partir do ano de 2011.

Quanto à abrangência do programa, segundo o jornal D24am³¹, no ano de 2011, o atraso escolar afetava 100.657 estudantes de um universo de 287.594

²⁹ Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/banner-programas-e-projetos>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

³⁰ Sistema desenvolvido em ambiente de grande porte, centralizado na Prodam (*mainframe*), cujo objetivo é a administração das escolas. É integrado aos demais sistemas da área escolar da Seduc. Disponível em: <<http://sigeam.prodam.am.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

alunos do Amazonas que estudavam entre os 1º e 9º anos do ensino fundamental, e havia 10 mil alunos matriculados no Projeto Avançar. Isso quer dizer que apenas 9,93% dos alunos matriculados que se encontravam em atraso escolar faziam parte do programa de correção de fluxo.

De acordo com o relatório do Padeam³², aprovado pelo Senado Federal e publicado no Diário Oficial da União, de 16 de julho de 2014, no item “Componente 2: Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica”, com previsão de financiamento de US\$ 70,93 milhões, cujos objetivos são melhorar os índices de desempenho e conclusão dos alunos e reduzir a distorção idade-série na rede estadual do Amazonas, o alcance do programa deveria ser de pelo menos 79,48% desses alunos:

[...] O desenho, a implantação e a avaliação de um projeto de aceleração da aprendizagem para beneficiar 80 mil alunos de EF e EM, incluindo gastos com: (i) contratação de técnicos de apoio a gestão do projeto; (ii) formação de tutores e técnicos; (iii) a elaboração, a impressão e a distribuição de materiais didáticos; (iv) o desenvolvimento, a implantação, a manutenção e o treinamento para uso de um sistema de gestão do projeto; (v) o desenho e a realização de avaliações regulares do progresso dos alunos beneficiados (RGAS, 2012, p. 15).

Ainda de acordo com esse relatório, o Projeto Avançar será implementado pelos professores da própria Rede Estadual do Amazonas, com o apoio de uma equipe de gestão centralizada na Seduc. Menciona-se, ainda, que todos os envolvidos receberão intensa formação ao longo de todo o programa, conforme o trecho abaixo:

[...] é uma proposta pedagógica com um intenso programa de formação inicial e continuada para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas que fizerem a adesão ao projeto, e com livro didático específico para cada área do conhecimento, o que visa a possibilitar aos jovens formação adequada que contribua para o seu desenvolvimento global (RGAS, 2012, p. 15).

Sabe-se que o trabalho com turmas de correção de fluxo requer uma gama de ações envolvidas, tais como capacitações, material didático pedagógico específico, equipes com esforços direcionados a um objetivo comum etc. Tudo isso está

³¹ Disponível em: <<http://new.d24am.com/noticias/amazonas>>. Acesso em: 22 out. 2014.

³² Por meio do Padeam, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) investirá 273 milhões de dólares objetivando a ampliação e a otimização da rede pública estadual de educação. Além da operação de crédito internacional, somar-se-á aos investimentos do BID o incremento de US\$ 121,826 milhões por parte do governo do Amazonas.

teorizado na proposta; contudo, os entraves encontrados na consecução dos objetivos são muitos. Quando se tratam de programas de correção de fluxo, há muitos possíveis causadores dessas dificuldades, os quais, segundo Melo (2003), variam do despreparo teórico até a resistência ao novo por parte dos professores.

A próxima seção busca analisar a proposta pedagógica do programa, descrevendo a estrutura organizacional que dá suporte a ele e o aporte teórico metodológico nela contido.

1.3.1 A Proposta pedagógica do programa e a estrutura organizacional do projeto

De acordo com a proposta pedagógica do programa, através do Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE, a qual pertence à Gerência do Ensino Fundamental, a Secretaria Estadual de Educação operacionaliza e adota procedimentos que direcionam e oferecem as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto.

A referida proposta pedagógica (s/d, p. 11) diz que a Gerência do Ensino Fundamental tem papel central na execução das ações e na incorporação da filosofia do projeto. Cabe a ela promover reuniões pedagógicas, subsidiar as equipes pedagógicas, e assessorar e acompanhar o desempenho dos alunos, procurando apoio da comunidade escolar e prestando acompanhamento pedagógico em todas as etapas do programa.

Ao gestor escolar recai grande responsabilidade, uma vez que, conforme a proposta, o mesmo “deverá assumir o programa, integrando-o ao Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino” e, junto com a equipe pedagógica, dar apoio ao educador em sua atuação, estimulando-o em suas ações. Isso inclui visitas às classes, reuniões com os pais, orientações sobre o programa e acompanhamento do desempenho dos alunos para garantir o sucesso deles, visando principalmente “à eliminação da cultura de repetência e do abandono escolar” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s/d, p.11).

Cabe ao gestor, também, juntamente com o pedagogo, identificar e selecionar os professores cujo perfil corresponda ao preconizado pelo programa; promover reuniões pedagógicas em conjunto com a comunidade escolar, incentivando a participação de todos; apoiar os professores na execução de projetos interdisciplinares, acompanhando o rendimento dos discentes e buscando sempre

alternativas para melhorias do processo. Também está previsto, sem que seja realmente explicada a forma como isso será realizado, que o gestor deverá dar subsídios para que os professores desenvolvam sua prática pedagógica em sala de aula.

Os gestores escolares também têm como incumbência a seleção dos alunos que farão parte das turmas do projeto. Tais turmas deverão ser organizadas levando-se em consideração que o programa possui quatro fases, cada uma destinada a uma clientela específica, de acordo com a idade e a série de origem, conforme abaixo especificado:

- Fase 1: destina-se a alunos não alfabetizados de 9 a 14 anos ou que estejam cursando o 2º ano/1ª série do 1º Ciclo.
- Fase 2: é destinada a alunos alfabetizados de 9 a 14 anos, do 2º ano/1ª série do 1º Ciclo.
- Fase 3: destina-se a alunos de 14 a 18 anos cursando o 6º ano/5ª série do ensino fundamental.
- Fase 4: destinada a alunos de 14 a 18 anos cursando os 7º e 8º anos/6ª e 7ª séries do ensino fundamental.

O objetivo do Programa é regularizar em *um ano*³³ a vida escolar dos alunos em defasagem. Os alunos do 6º ano matriculados no projeto têm a possibilidade de avançar até o 9º ano. Os oriundos dos 7º e 8º anos têm a possibilidade de avançar até o 1º ano do ensino médio desde que obtenham conceitos elevados nas avaliações, conforme descrito abaixo:

[...] No Programa Correção do Fluxo Escolar nos anos finais do ensino fundamental: Projeto Avançar, o professor utilizará conceitos NAV, AV e AVM como parâmetros para avaliar o desempenho do aluno no processo ensino e aprendizagem, na procura do êxito e do sucesso escolar.

- Não Avançou – NAV, com equivalência 10, 20, 30, 40 e 50 (ao final do ano letivo) os alunos permanecem em seu ano (série) de origem, ou seja, permanecem no 6º ano (5ª série), 7º ano (6ª série) ou 8º ano (7ª série).
- Avançou - AV, com equivalência 60, 70, 80 (ao final do ano letivo) os alunos avançam para os 7º, 8º ou 9º anos (6ª, 7ª ou 8ª série).
- Avançou Muito - AVM, com equivalência 90, 100 (ao final do ano letivo), os alunos avançam para o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s/d, p. 25).

³³ O objetivo é que o aluno matriculado na fase 4 tenha condições de, em um ano, avançar até três anos em relação à série de origem. Por exemplo, se o aluno vier do 7º ano e obtiver conceito AVM - avançou muito, ele avançará para o 1º ano do ensino médio. A ideia é que ele precise de apenas *um ano* para regularizar seu fluxo escolar.

De acordo com essa orientação, o aluno tem a possibilidade de avançar até o 1º ano do ensino médio, caso esteja cursando a Fase 4 do projeto, se obtiver conceito AVM - Avançou Muito. Isso quer dizer que é possível que avance de um nível de ensino para outro, do ensino fundamental para o ensino médio, mediante o consenso de todos os professores ministrantes dos componentes curriculares. Caso não avance e tenha obtido como média final NAV (não avançou), permanece na série de origem. Caso obtenha o conceito AV (avançou), segue para a série seguinte.

O educador que atua no programa também assume um importante papel, pois é ele quem avalia o aluno e executa diretamente as ações. Além disso, deve estimular constantemente a autoestima dos educandos, “acreditando em suas potencialidades, aplicando a metodologia preconizada e viabilizando condições que garantam o sucesso de todos os alunos matriculados no referido programa” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 15). Deverá, também, promover a avaliação continuada e processual, diagnosticando os progressos ou as dificuldades dos alunos de forma que se promova a recuperação imediata das dificuldades encontradas: “[...] o professor do programa deve ter a responsabilidade de avaliar o aluno e definir os conceitos de acordo com o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem por eles realizadas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 22).

Os pais, apesar de importantes para a execução profícua de qualquer programa na área da educação, visto que exercem influência direta sobre o resultado de uma política educacional, não são mencionados na proposta.

No que tange aos materiais de suporte do Projeto Avançar, foram produzidos: (i) a Resolução 083/2007 do Conselho Estadual de Educação, que legaliza a implantação do projeto Avançar para alunos da Rede Estadual de Ensino do Amazonas; (ii) as propostas pedagógicas do programa para as Fases 01 e 02 e 03 e 04; (iii) livro didático para os alunos no ano de 2008. Além desses materiais, não foram produzidos outros que pudessem servir como guia aos envolvidos de forma direta com o projeto.

1.3.2 Aporte teórico-metodológico da proposta pedagógica

A proposta pedagógica fundamenta suas concepções no método socioconstrutivista, a partir do qual o aprendizado não se subordina ao desenvolvimento biológico das estruturas intelectuais do indivíduo, mas é fruto de uma troca, de uma interação entre os sujeitos. O conhecimento se produz na relação aluno-professor e aluno-aluno, o que hoje é “zona de desenvolvimento proximal”, que representa a distância entre o que se manifesta no presente como possibilidade e o “desenvolvimento real”, aquilo que tem potencial de aprender (VYGOTSKY, 1992).

Dessa forma, a proposta pedagógica do projeto defende:

[...] faz-se necessária a aquisição da aprendizagem por descoberta, e não apenas forma de aprendizagem receptiva, porque através da representação mental é que se aprende a pensar sobre os fatos, e isto é mais importante do que aprender fatos sobre o mesmo assunto como produto final, não envolvendo qualquer tipo de atividade por descoberta, exigindo que o aluno apenas internalize o que é apresentado. A aprendizagem deverá proporcionar que o aluno torne-se receptível a outros conceitos e responsável por sua ação futura (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 15).

Esse modelo de aprendizagem por descoberta é também chamado de aprendizagem significativa, cujo autor é o pensador David Ausubel³⁴. Sua teoria cognitivista enfatiza a aprendizagem como algo dinâmico, significativo e compreendido, discordando de um tipo de ensino expositivo, com uma aprendizagem mecânica ou memorizada.

Contudo, alguns pressupostos são necessários para que haja aprendizagem significativa. Primeiramente, o aluno tem que estar motivado, querer aprender, envolver-se, transformar a informação em conhecimento, construir, assumir uma nova atitude. Para que isso ocorra, a atitude assumida pelo professor é ponto primordial, considerando que as classes de aceleração são compostas, em boa parte, por alunos desmotivados, apáticos e com autoestima baixa.

³⁴ O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) dizia que quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, que encerra a série *Teoria Passada a Limpo*, é contundente na abertura do livro *Psicologia Educacional*: “[...] o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Sua concepção de ensino segue a linha oposta à dos behavioristas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

[...] Um dos maiores obstáculos que impede o aluno de avançar no seu processo de aprendizagem é a falta de **motivação**. Por isso, é importante que o professor proponha aos alunos que vivenciem e experimentem situações através de **atividades pedagógicas** que facilitem a relação com o seu cotidiano. Assim procedendo, criará oportunidades para que aprendam os novos conceitos (conteúdos) e possam relacioná-los com a sua própria realidade (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p.15, grifo nosso).

Dessa forma, espera-se do professor um trabalho diferenciado, com metodologias diferenciadas, utilizando recursos que possam despertar no aluno o interesse pelo estudo, estimulando e buscando alternativas para tornar as aulas mais atrativas. Espera-se que o ritmo de aprendizagem de cada um seja respeitado, e que a experiência de vida de cada aluno seja ponto de partida para o processo de aprendizagem. “Por isso, é importante que o professor proponha aos alunos que vivenciem e experimentem situações através de *atividades pedagógicas* que facilitem a relação com o seu cotidiano” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 27, grifo nosso).

Assim, a proposta sugere como metodologia o trabalho com projetos interdisciplinares, a partir dos quais sejam valorizados os “conceitos específicos de cada componente curricular”, abrangendo uma mudança da práxis pedagógica “para que sejam trabalhados seus conteúdos em cada componente curricular, com o objetivo de favorecer os alunos na aquisição de uma aprendizagem significativa (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 28)”. Para o planejamento, é sugerido um encontro semanal, para que os próprios professores façam a seleção do que consideram importante para a fase do programa, priorizando “os conteúdos significativos referentes a cada ano (série), de forma que um conteúdo facilite a compreensão de todos os conteúdos das outras séries” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO AVANÇAR, s/d, p. 28).

Percebe-se que essa seleção de conteúdos é discricionária ao professor. Nas relações de conteúdos dos diversos componentes curriculares, a proposta os elenca por série. No projeto, esses mesmos conteúdos estão dissociados, e não compoem apenas um bloco por fase. De forma que, na proposta da Fase 4, há uma seleção de conteúdos para o 7º e outra para o 8º, cabendo ao professor fazer a escolha do que considerar primordial.

Outra responsabilidade do professor é o preenchimento dos documentos relativos ao desempenho dos alunos que compõem o projeto. Esses documentos

são: Relatório Descritivo Bimestral (por aluno), Relatório Descritivo Final (por aluno), Ata final (por turma), e uma planilha com sugestões de indicadores (por aluno).

Setubal (2000) pontua a respeito da implementação dos programas de correção de fluxo. Para ele, “[...] a implementação de tais programas tem resultado em mudanças nas estatísticas educacionais, sobretudo no que se refere ao maior acesso à instituição escolar” (SETUBAL, 2000, p. 16). Dessa forma, o estudo da implementação desses programas apresenta-se como ponto primordial quanto ao acesso a uma educação de qualidade. Contudo, para que se entendam as nuances que envolveram a implantação do Projeto Avançar na escola pesquisada, faz-se necessária uma discussão dos resultados obtidos com a pesquisa, assim como dos instrumentos e metodologias aplicados, o que será feito na próxima seção.

Dessa forma, após a análise das características gerais da proposta pedagógica do Projeto Avançar, investigamos, na próxima seção, a implementação do projeto no município de Tonantins, onde está situada a escola pesquisada.

1.4. A distorção idade-série na educação básica do município de Tonantins

No sudoeste amazonense, à margem esquerda do Rio Solimões, a 850 km da capital, está localizado o município de Tonantins³⁵. É considerado pequeno, com aproximadamente 19 mil habitantes, e seu decreto de emancipação política data de 1982. Cultiva basicamente a mandioca, que é uma das fontes mais significativas e tradicionais de renda. A agricultura é forte no município. A maioria dos alunos são filhos de agricultores, conforme apresentado na Figura 7. Outras áreas que merecem destaque é a caça e a pesca, que também são tradicionais no município, além de investimentos no manejo de lagos para a preservação do pirarucu. No entanto, é comum a exportação ilegal de peixes para outros países, principalmente para a Colômbia, devido à proximidade.

De acordo com dados da prefeitura municipal³⁶, o comércio local também merece menção, pois há expressivo número de empresas, de micro, pequeno e médio portes. Boa parte da renda do município se concentra no funcionalismo público, em diversas áreas, nas redes estadual, federal e municipal.

³⁵ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 08 out. 2014.

³⁶ Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Administração de Tonantins.

Com as missões de frades capuchinhos, em 1920, quando Tonantins ainda era apenas uma vila, surgiu a primeira instituição de ensino: a Escola São Francisco. Os investimentos públicos em educação iniciaram-se aproximadamente em 1950 na localidade. Desde então, o quadro educacional foi evoluindo lenta e gradualmente.

Na época em que trabalhei como supervisora escolar na zona rural, na Semed - Tonantins³⁷, sempre observei que o aumento no número de escolas não acompanhou o crescimento da população. A migração rural é intensa. O fluxo de pessoas que migram constantemente da área rural para a sede do município é grande. Sempre tivemos que expedir inúmeras transferências escolares em virtude dessa migração. Em determinados períodos do ano, como na época da colheita ou de caça e pesca na área rural, há expressiva migração de retorno. Outro fluxo relevante corresponde ao contingente de habitantes estrangeiros, provenientes, em sua maioria, do Peru e da Colômbia, devido à proximidade geográfica. Assim, as escolas têm que acolher essa diversa e heterogênea massa, oriunda dos mais diversos lugares.

A rede de ensino de Tonantins, no ano de 2009 (de referência da pesquisa), contava com o seguinte panorama, esboçado a partir das Tabelas 6 e 7:

Tabela 7: Total de escolas públicas em Tonantins - ano 2009

Níveis	Esfera	Nº de escolas	Total
Fundamental I	Escola pública estadual	02	56
	Escola pública municipal	54	
Fundamental II	Escola pública estadual	03	09
	Escola pública municipal	06	
Ensino médio	Escola pública estadual	03	03

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do MEC/INEP/DTDIE.

Tabela 8: Total de alunos da rede pública de Tonantins - Ano 2009

Níveis	Esfera	Nº de escolas	Total
Pré-escolar	Escola pública municipal	791	791
Fundamental II	Escola pública estadual	1.508	3.796
	Escola pública municipal	2.288	
Ensino médio	Escola pública estadual	838	838

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do MEC/INEP/DTDIE.

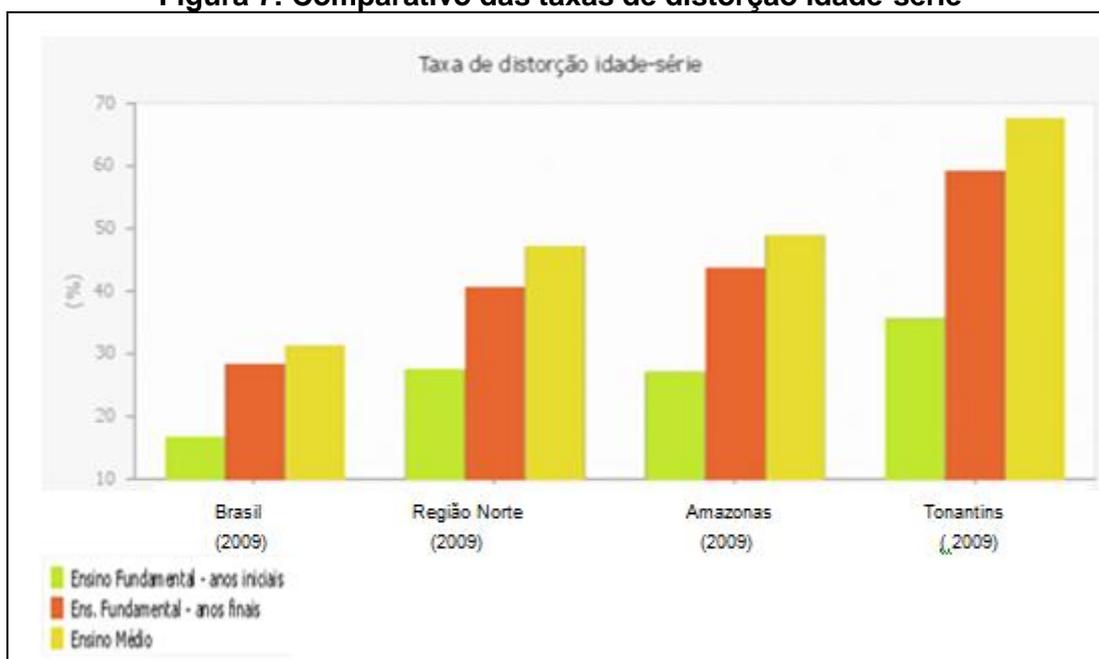
³⁷ Secretaria Municipal de Educação.

Em 2009, havia na sede do município apenas duas escolas estaduais e três municipais. As duas estaduais tinham capacidade aproximada de 1.000 alunos. Quanto às duas municipais, uma tinha capacidade aproximada de 200 e a outra de 500 alunos. Isso quer dizer que, de um total de 56 escolas no município, apenas 5 são na sede. As outras 51 estão espalhadas pelas diversas comunidades rurais. Convém mencionar que algumas dessas instituições possuem um número bem pequeno de alunos, em virtude de estarem localizadas em lugares remotos e de difícil acesso.

Essa quantidade de escolas no município não atende à demanda de modo adequado. As salas de aulas estão lotadas e, para atender minimamente a essa clientela, outros espaços têm sido utilizados para a docência, tais como a biblioteca municipal, galpões, residências, antigas lojas, salas de professores, laboratórios de informática, salas de técnicos, entre outros. Além disso, os espaços não dispõem de condições mínimas para funcionarem como salas de aula; não são climatizados (apesar do clima tropical quente e úmido da região, com temperatura variando de 35 a 40 graus), a ventilação é precária, a maioria não tem banheiro e a merenda escolar não é frequente. Evidentemente, essas adequações estão longe de corresponderem a um tipo ideal de atendimento escolar, o que acaba contribuindo para o aumento de problemas como evasão, reprovação, distorção idade-série e má qualidade da educação. Tudo isso compromete a garantia efetiva de alguns direitos preconizados em dispositivos legais, tais como a universalização do ensino e a permanência com a consecução de padrões mínimos de qualidade.

O panorama geral da educação do Amazonas revela alunos de faixas etárias e modalidades diferentes, salas de aulas superlotadas, e ainda escolas cada vez mais sucateadas. A consequência dessa defasagem é evidenciada nos índices educacionais. Nesse sentido, Crahay (2007, p. 190) diz que “[...] os alunos que permanecem os 04 anos em classes de tamanho reduzido têm, no 4º ano, um avanço da ordem de seis a nove meses em termos de aquisição sobre seus colegas de classes mais numerosas”. Isso é corroborado na figura apresentada a seguir, em que os dados de distorção são traçados em comparação com os índices nacionais, estadual, da região Norte e do município de Tonantins.

Figura 7: Comparativo das taxas de distorção idade-série



Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Através do gráfico, percebemos que a região Norte é fortemente afetada pelo problema da distorção idade-série. Essa é a região que apresenta índices mais altos comparados aos indicadores nacionais, sendo o estado do Amazonas o mais crítico entre os estados do Norte, mas ainda menos crítico que os índices apresentados pelo município de Tonantins. Como é possível perceber, esses índices aumentam conforme a série. Nos anos finais são mais altos do que nos anos iniciais, e no ensino médio mais altos do que nos dois anteriores.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH da educação de Tonantins³⁸, temos o seguinte percentual:

Quadro 2: Índice de Desenvolvimento Humano - IDH da educação de Tonantins

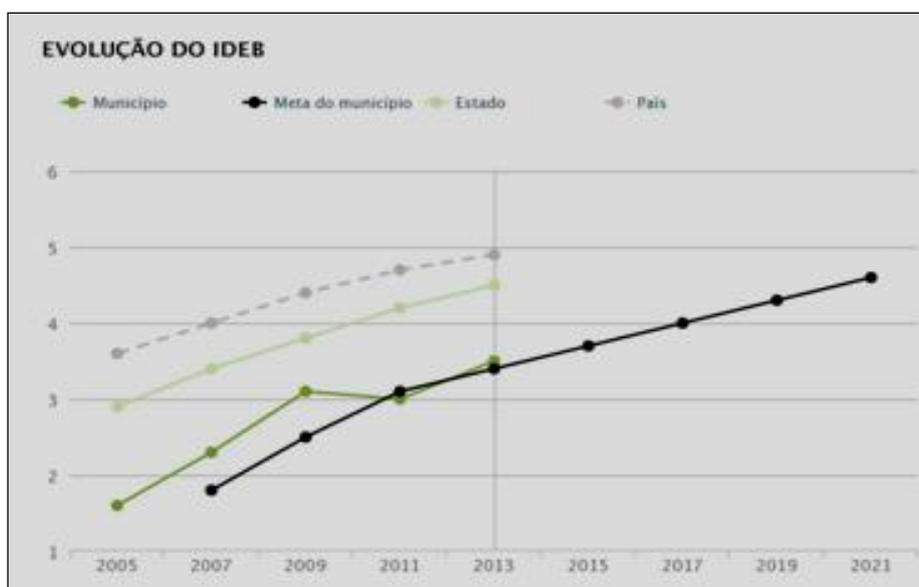
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EDUCACIONAL DE TONANTINS				
Percentual da população de 5 a 6 anos de idade frequentando a escola	Percentual da população de 11 a 13 anos de idade frequentando os anos finais do ensino fundamental ou que já concluiu o fundamental	Percentual da população de 15 a 17 anos com fundamental completo	Percentual da população de 18 a 20 anos com o ensino médio completo	Percentual da população de 18 anos ou mais com fundamental completo
86,65	63,52	26,43	11,89	32,50

Fonte: Disponível em: <<http://blog.estadaodados.com>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

³⁸ Disponível em: <http://blog.estadaodados.com/ranking-do-indice-de-desenvolvimento-humano-municipal>. Acesso em: 11 out. 2014.

Conforme se verifica no Quadro 2, apenas 26,43% da população com idade entre 15 e 17 anos possui o ensino fundamental completo, ou seja, menos da metade dos jovens do município. Apenas 63,52% da população com idade entre 11 a 13 anos estão frequentando os anos finais ou já concluiu o ensino fundamental, de forma que há uma expressiva clientela com defasagem de idade para a série cursada. Esses dados produzem impactos negativos nos resultados obtidos no Ideb³⁹, por exemplo. Os resultados do Ideb de 2005 demonstram que o município de Tonantins obteve a penúltima classificação do estado do Amazonas, com a média 1.6, o que indica que a educação neste município precisava ser melhorada, conforme apresentado na Figura 8, a seguir:

Figura 8: Evolução no Ideb de Tonantins



Fonte: Disponível em: <http://www.qedu.org.br/municipio>. Acesso em: 20 nov. 2015.

A figura indica que, de 2005 para 2013, houve evolução nos índices. Porém, mesmo atingindo as metas para o município, os resultados ainda continuam bem abaixo da média estadual e nacional.

Por outro lado, nota-se que as escolas de Tonantins não estão preparadas para lidar com o alto grau de heterogeneidade de seus alunos, em que se incluem: (i) indígenas, (ii) oriundos da área rural, (iii) portadores de necessidades especiais, ou ainda (iv) estrangeiros. O fato é que há carência de programas que contemplem essa clientela tão diversa. Um exemplo a ser mencionado são as aulas ministradas nas comunidades indígenas, que são em Língua Portuguesa, e em sua grande

³⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

maioria por professores não índios, mesmo em comunidades em que a língua indígena é predominante.

Há um expressivo número de alunos fora da escola, evadindo, ingressando tardiamente, sendo reprovado, e com idade em defasagem para a série preconizada. Diante disso, torna-se urgente a necessidade do desenvolvimento de políticas e ações que possam atacar esse problema de maneira efetiva e eficaz.

Além de todos esses aspectos, tem ocorrido com frequência o “abandono intelectual”⁴⁰, já que muitos alunos são matriculados e frequentam a escola para cumprir determinadas exigências de programas sociais (como o Bolsa Família), que monitoram a frequência discente. Contudo, a maioria dos pais desses alunos não comparecem às reuniões e não acompanham o aprendizado dos filhos. Só comparecem para realizar a matrícula e renová-la ao final do ano letivo. Isso fica patente nas atas de reuniões da escola e nas listas de frequência. Para que haja uma presença mais eficaz desses pais na vida escolar de seus filhos, algumas escolas têm adotado estratégias e buscado parcerias com o Conselho Tutelar e com o Ministério Público.

Contudo, o Conselho Tutelar, segundo os conselheiros, não dispõem de apoio ou estrutura para trabalhar, uma vez que as condições são precárias. Eles também reclamam que falta apoio da Polícia Militar para a realização dos trabalhos, e essa, por sua vez, reclama da insuficiente quantidade de efetivos. Já o Ministério Público tem sede no município vizinho e o mesmo promotor atende a vários municípios do entorno, o que dificulta muito a efetivação das ações na escola.

É nesse contexto que está inserida a Escola Estadual São Francisco, na qual foi desenvolvida a pesquisa, popularmente conhecida como “o Colejão⁴¹”, cuja descrição será realizada na seção subsequente. A referida escola foi a única dentre

⁴⁰ O crime de abandono intelectual visa proteger os menores sobre sua instrução fundamental, bem como o acesso à educação de base, transferindo a responsabilidade da condução do filho à escola a seus genitores ou responsáveis legais. Em síntese, a educação dos filhos menores é uma preocupação do Estado, transformando em crime a omissão de seus responsáveis, pois a educação básica facilita o convívio social. A Constituição Federal garante a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Art. 208, I, da Constituição Federal), informando o dever da família em assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação. A missão do Estado é disponibilizar e incentivar o ensino. No entanto, cabe aos pais, cumprindo os deveres que são inerentes ao poder familiar, dirigir a criação e a educação dos filhos menores. Assim, é de suma importância o estudo de tal empreitada criminosa, visando à efetividade das medidas protetivas ao menor. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13965>. Acesso em: 15 nov. 2015.

⁴¹ Codinome atribuído à escola pelos alunos.

as seis localizadas na sede do município que implantou um projeto direcionado ao problema de distorção idade-série e que veio a fracassar.

1.4.1 A Escola Estadual São Francisco

A escola pesquisada está localizada no município de Tonantins - AM, na área urbana. Possui uma história de fundação anterior à fundação do próprio município; enquanto esse conta com 31 anos de emancipação política, o decreto de criação da referida escola remonta a 1968, possuindo, portanto, 46 anos de existência. Construída por Frades Franciscanos vindos da Itália, a escola foi a única, durante muitos anos, a oferecer uma educação formal aos seus comunitários. Trata-se de um prédio em alvenaria, com dois andares, todo fechado e pouco ventilado. Possui 15 salas de aula permanentes, divididas em dois andares. Em virtude da carência de escolas no município, sempre funcionou com salas provisórias e anexos localizados em comunidades rurais.

O referido prédio, alugado pelo Estado, vem sofrendo um longo processo de decadência e deterioração. A aparência da construção, no geral, é precária, com pichações espalhadas em várias partes externas. Desde a sua construção, em 1957, passou apenas por uma reforma em 2006, que tornou o local apenas mais aprazível. Os problemas mais sérios de estrutura física não foram sequer contemplados. Conseqüentemente, reapareceram antigas infiltrações, rachaduras nas paredes, crateras no piso, goteiras espalhadas por diversos locais do prédio, até mesmo em salas de aula, no refeitório e na cozinha, bem como problemas na rede elétrica e hidráulica.

Algumas salas de aula são amplas, comportando até quarenta alunos. Outras são demasiadamente pequenas, com capacidade máxima para apenas vinte alunos, funcionando, contudo, com trinta e cinco. No entanto, em virtude da carência de escolas, boa parte dos espaços disponíveis, na maioria das vezes, estão lotados. A escola possui uma biblioteca, secretaria, direção, sala de apoio pedagógico, um pequeno laboratório de informática sem Internet, e não dispõe de auditório ou espaços amplos nos quais seja possível realizar reuniões com um grande número de participantes, bem como não disponibiliza ginásio ou quadra coberta para as atividades de educação física. A sala dos professores funciona como sala de aula e

a biblioteca como sala de desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação⁴².

Os poucos recursos financeiros disponíveis para a escola vêm do Governo Federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola⁴³, da Associação de Pais, Mestres e Comunitários UEx⁴⁴ e de alguns financiamentos do governo do estado. A maior parte desses recursos não atende às necessidades básicas da escola e, muitas vezes, são destinados para a compra de material de limpeza e/ou pequenos reparos. As questões de ordem pedagógica permanecem em segundo plano.

No que concerne aos recursos humanos, em 2009, havia uma demanda suficiente de professores para o atendimento da clientela. Todos têm curso superior, mas a maioria é graduada para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Em razão da carência em algumas áreas específicas, como a de Ciências Exatas, muitos trabalham fora da área de graduação.

Também em virtude da carência de profissionais, não havia pedagogo atuando na escola no referido ano. Um professor era designado para desempenhar a função de Apoio Pedagógico, em cada um dos três turnos de funcionamento. Na secretaria, atuavam o secretário, dois professores readaptados e três auxiliares administrativos, para dar conta de toda a demanda da escola.

Apesar do quantitativo de professores ser suficiente para o atendimento da demanda, quando um professor falta à escola, não há ninguém no quadro para substituí-lo. Quando algum docente se afasta por licença prevista em Lei, a escola tem que aguardar a contratação de substituto pela Seduc-AM, o que na maioria das vezes é um processo demorado, principalmente em virtude da dificuldade de comunicação.

O número de auxiliares de limpeza é insuficiente, pois a escola conta apenas com cinco serventes para todo o prédio. De acordo com a Normativa Instrucional de Lotação da Seduc, o ideal seriam doze auxiliares de limpeza. O número de merendeiras é o que mais se aproxima do ideal, pois há cinco alocadas nos três turnos de funcionamento; o necessário para o atendimento da demanda da escola

⁴² Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

⁴³ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (...).

⁴⁴ Unidade Executora Própria - entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar.

seriam seis. Quanto a serviços de vigilantes ou de atendentes de portaria, há apenas um vigia no quadro de servidores, que frequentemente desenvolve outros serviços em virtude da necessidade.

A clientela atendida pela escola em questão é composta por alunos das mais variadas classes sociais, constituídos em sua grande maioria de crianças, jovens e adultos oriundos da área rural, filhos de famílias de comerciantes, agricultores, pescadores, madeireiros, pequenos pecuaristas e indígenas. A escola funciona nos três turnos, com alunos de ensino fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos e ensino médio com mediação tecnológica. A faixa etária vai desde os seis anos de idade até sessenta ou mais, oscilando sempre entre 1.500 a 2.000 alunos, sendo 1.300 no prédio e o restante espalhado pelos diversos anexos. Esses estudantes são divididos nas séries conforme as faixas etárias demonstradas a seguir:

Tabela 9: Faixa etária de alunos por série da Escola Estadual São Francisco (2008 e 2009)

Níveis	Ano	Idade em 2008	Idade em 2009
Fundamental I	1º ano	06 a 07	06
	2º ano	07 a 09	07 a 09
	3º ano	08 a 10	08 a 10
	4º ano	09 a 11	09 a 11
	5º ano	10 a 13	10 a 14
Fundamental II	6º ano	10 a 14	11 a 15
	7º ano	15 a 20	15 a 21
	8º ano	21 a 22	21 a 22
	9º ano	22 a 23	22 a 23
Ens. médio	1º ano	15 a 23	15 a 24
	2º ano	16 a 28	16 a 30
	3º ano	18 a 20	18 a 26

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados coletados na secretaria da escola.

Dentre essa vasta clientela, há uma expressiva quantidade de alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental, ou em outras séries, sem ter adquirido as noções básicas de leitura e escrita, bem como de Matemática, como percebemos na tabela a seguir:

Tabela 10: Proficiências no aprendizado de português e matemática (2007 e 2009)

Leitura e interpretação (Português)					
Série/Ano	Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
5º	2007	1%	5%	45%	50%
	2009	1%	7%	38%	54%
9º	2007	0%	2%	54%	44%

	2009	1%	6%	65%	28%
Resolução de problemas (Matemática)					
Série/Ano	Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
5º	2007	0%	3%	26%	71%
	2009	0%	4%	33%	63%
9º	2007	0%	0%	36%	64%
	2009	0%	1%	37%	62%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Legenda:

Avançado	Além da expectativa
Proficiente	Aprendizado esperado
Básico	Pouco aprendido

De acordo com os resultados das avaliações externas, os índices de proficiência dos alunos em Português e Matemática são baixos. Raros são aqueles que se encontram no nível avançado, poucos são proficientes, e a maioria está dividida entre o básico e o insuficiente. Esse déficit de aprendizagem fica ainda mais evidente se comparado aos níveis de proficiência estadual e municipal:

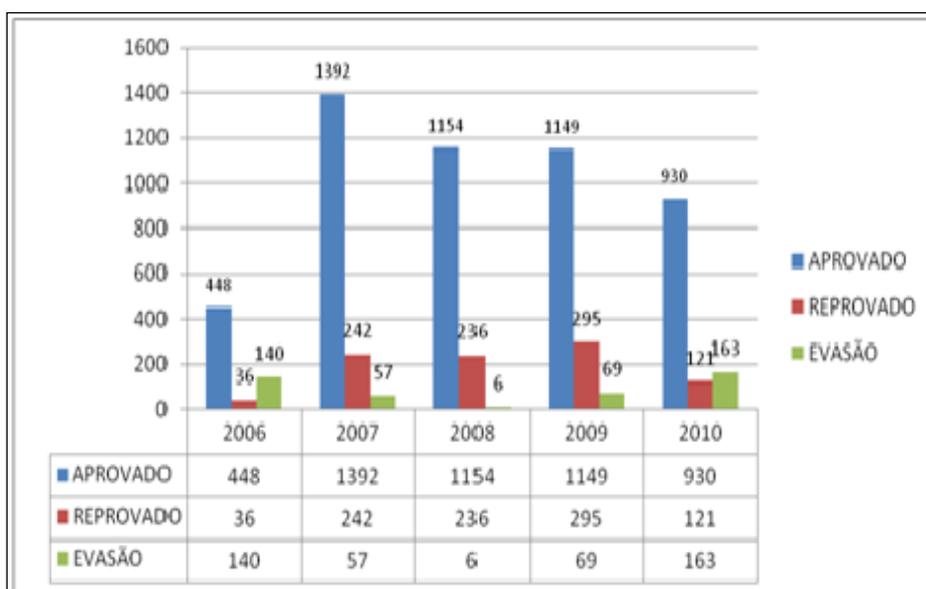
Tabela 11: Percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (2007 e 2009)

Níveis	Língua Portuguesa		
	Brasil	Amazonas	E.E. São Francisco
5º ano	37%	28%	4%
9º ano	22%	16%	5%
Matemática			
5º ano	33%	22%	4%
9º ano	12%	8%	2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Com base nos dados apresentados na tabela, os níveis de aprendizado do estado do Amazonas e, sobretudo, da Escola Estadual São Francisco, estão muito abaixo dos níveis nacional e estadual. Esse pode ser um dos motivos que contribui para o aumento de alunos com dois ou mais anos de distorção, bem como dos altos índices de reprovação e evasão, conforme dados coletados na escola:

Figura 9: Rendimento geral da escola - anos 2006 a 2010



Fonte: Secretaria da escola.

Pode-se observar, de acordo com o gráfico, que os índices negativos de evasão e reprovação só aumentaram de 2008 para 2009. No ano de 2010, reduziu-se a reprovação, mas aumentou o número de evasões. O gráfico a seguir apresenta os dados da escola por série neste mesmo ano:

Figura 10: Taxa de rendimento por etapa escolar



Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

A reprovação e a evasão atingem picos no 3º, 5º, 6º e 9º do ensino fundamental, e no 3º ano do ensino médio. Possivelmente, isso tem ocasionado os altos índices de distorção idade-série. Percebemos, também, que a evasão nos anos iniciais do ensino fundamental foi praticamente inexistente, e se acirra à medida que a faixa etária avança; quanto maior a proximidade com o mundo do trabalho, maior é o aumento do índice.

De acordo com dados do Inep, entre os anos de 2008 e 2009, houve um considerável aumento nas taxas de distorção da escola, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 12: Distorção idade/série por níveis de ensino da Escola Estadual São Francisco - 2008 a 2010

Níveis	Ano		
	2008	2009	2010
Fundamental I	23%	29%	20%
Fundamental II	40%	46%	44%
Ens. Médio	28%	36%	42%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

De acordo com os dados, os índices dão um salto no ensino fundamental II em ambos os anos. O problema da distorção está presente em quase todas as turmas da escola, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 13: Distorção idade/série por série da Escola Estadual São Francisco - 2008 a 2011

Ano	2008	2009	2010	2011
1º ano EF	0%	0%	0%	16%
2º ano EF	33%	6%	0%	2%
3º ano EF	21%	59%	19%	0%
4º ano EF	25%	18%	40%	12%
5º ano EF	28%	30%	22%	37%
6º ano EF	43%	49%	46%	43%
7º ano EF	43%	45%	40%	38%
8º ano EF	48%	42%	45%	46%
9º ano EF	26%	47%	44%	56%
1º ano EM	26%	31%	60%	50%
2º ano EM	35%	31%	34%	66%
3º ano EM	25%	41%	31%	57%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

De 2008 a 2009, a distorção no primeiro ano do ensino fundamental foi zero, e subitamente deu um salto em 2010. De acordo com os registros da escola, isso se deve ao fato de ter adotado, nesses anos, a homogeneidade quanto à idade no ato da matrícula, negando vagas para os alunos fora da faixa etária da turma. Contudo, em 2010, em virtude da carência de escolas no município, abriram-se vagas para outras faixas etárias.

Percebemos, também, que há uma súbita elevação dos percentuais no 3º ano do ensino fundamental, que é quando acontece a primeira retenção. De acordo com o apoio pedagógico da escola e com dados da secretaria, 80% dos alunos retidos naquele ano não ingressaram na escola no 1º ano do ensino fundamental, mas realizaram suas matrículas no 3º ano, oriundos da rede municipal.

Ainda de acordo com os registros da escola, nos anos de 2008 a 2010, a escola adotou como critério de matrícula a homogeneidade de idades, aceitando como alunos para o 1º ano do ensino fundamental apenas crianças de 06 anos; por isso, há o percentual de 0% nesta série. O resultado é que a escola chegou a 2010 com 0% no 3º ano. Contudo, em virtude da carência de escolas para o atendimento da demanda, era necessário matricular alunos das mais diversas idades em outras séries, como evidencia o percentual.

Considerando essas questões, o interesse pelo tema deste trabalho se justifica com a realidade encontrada na educação do município de Tonantins, mais especificamente na escola estadual pesquisada, cujas taxas de evasão, reprovação e conseqüentemente de distorção idade-série são elevadas. Mesmo com esse quadro, até o ano de 2009, não houve implementação de uma política que objetivasse minimizar tais problemas, i.e., os altos índices de reprovação, de evasão, de repetência, e as baixas médias nas avaliações externas.

Em virtude desses altos índices, que sinalizam para a necessidade de se empreenderem esforços para a melhoria da qualidade do ensino, no ano de 2010, foi implantado o Programa de Correção de Fluxo - Avançar, da Secretaria Estadual de Educação - Seduc, em uma Escola Estadual de Tonantins. O intuito era corrigir ou amenizar essa grande defasagem, expressa em termos de prosseguimento de estudos e de aprendizagens significativas, bem como no desenvolvimento de competências cognitivas básicas, no fortalecimento da autoestima do aluno, na busca por melhores resultados, e em práticas pedagógicas diferenciadas.

Essas práticas diferenciadas justificam-se, também, por serem direcionadas para uma clientela com peculiaridades próprias e específicas, a qual será descrita na próxima seção.

1.4.2. Os discentes atendidos pela escola

No final do ano letivo de 2008, de acordo com o livro de atas da escola, em reunião com o Conselho de Classe – Conclas, foi pontuada pela gestora e pelo secretário a preocupação com o aumento dos níveis de distorção idade-série. Acrescenta-se, ainda, o fato de o Ideb da escola não avançar, mesmo com os esforços realizados pela equipe pedagógica e pelos professores para elevar a proficiência dos alunos nas avaliações externas. Para isso, a equipe trabalhava com projetos, debruçava-se para analisar os resultados das avaliações e os descritores em que os alunos apresentavam maior dificuldade, e reunia os pais para expor os resultados⁴⁵, debater e mobilizá-los por uma educação melhor.

Porém, esses esforços eram direcionados ao aprendizado, mas não eram elaboradas ações efetivas que atacassem os negativos índices de reprovação, evasão, abandono e distorção, pois não havia controle e monitoramento da frequência dos alunos, ou compilação de dados detectados nas discussões e reuniões.

A clientela atendida pela escola, no ano de 2009, era constituída conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir:

⁴⁵ Esse debate girava em torno dos resultados nas avaliações internas, externas, índices educacionais, notas baixas dos alunos, excesso de faltas etc.

Gráfico 1: alunos atendidos pela escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na secretaria da escola.

A grande maioria dos alunos filhos de agricultores e pescadores é oriunda da área rural do município. Esses discentes, ao ingressarem na escola, já apresentavam defasagem na aprendizagem e distorção na idade em relação à série cursada. Muitos ingressavam no sexto ano sem saberem sequer assinar o próprio nome.

A montagem das turmas tinha como critério a homogeneidade quanto à idade, ao máximo que isso era exequível, visto que a diversidade é grande. Contudo, nem sempre era possível. Algumas salas chegavam a ter alunos de várias faixas etárias. Isso, por vezes, ocasionou sérios problemas de indisciplina, principalmente quando na mesma sala estudavam crianças e adolescentes.

Como a escola atende o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos, a situação é de intensa diversidade. Crianças, pré-adolescentes, adolescentes, adultos e alguns idosos circulam pelos mesmos ambientes e, muitas vezes, estudam nas mesmas salas, onde há muito improviso quanto à estrutura, tanto no que tange ao espaço quanto ao mobiliário disponível. As carteiras, por exemplo, são adequadas para adultos e desconfortáveis para as crianças. Assim, as turmas são distribuídas da seguinte forma:

Tabela 14: Divisão das turmas por turno

MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
6º ano EF	1º ano EF	1º ano EMR
7º ano EF	2º ano EF	2º ano EMR
8º ano EF	3º ano EF	3º ano EMR
9º ano EF	4º ano EF	1º ano EMMT
1º ano EMR	5º ano EF	2º ano EMMT
2º ano EMR	6º ano EFMT	3º ano EMMT
3º ano EMR	7º ano EFMT	EJA EF
-	8º ano EFMT	EJA EF
-	9º ano EFMT	EJA EM
-	-	EJA EM

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados coletados na secretaria da escola.

Legenda:

EF	Ensino Fundamental
EMR	Ensino Médio Regular
EFMT	Ensino Fundamental Presencial Mediado Por Tecnologia
EMMT	Ensino Médio Presencial Mediado Por Tecnologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Dessa forma, preocupados com a caótica situação enfrentada pela escola e com as cobranças da Seduc-AM por avanços nos resultados, como gestora da escola, decidi propor aos professores a implantação do Projeto Avançar, um programa de correção de fluxo escolar da Seduc-AM, cujo processo de implementação propus-me a analisar nesta pesquisa. A intenção é averiguar os motivos de o projeto ter fracassado nessa instituição de ensino. Para tal, a forma como ocorreu a implementação do referido programa na escola será descrita na próxima seção.

1.5 O Projeto Avançar em Tonantins

O Programa de Correção de Fluxo do Estado do Amazonas - Projeto Avançar foi criado com a finalidade de promover a aceleração de estudos para os jovens que apresentam distorção de idade em relação à série cursada na rede estadual de ensino, considerando que há um quantitativo expressivo dessa população cursando o ensino fundamental.

O Projeto Avançar é forma de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua

trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola.

A proposta das classes de aceleração, de maneira geral, visa a diminuir a defasagem idade-série, influenciando positivamente no fluxo escolar ao readaptar alunos com dois ou mais anos de repetência no ensino regular. Tais alunos, em função dessas múltiplas reprovações, acabam ficando deslocados de seu grupo ou classe, onde estão reunidas crianças bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta a organização escolar.

Dessa forma, os espaços das classes de aceleração são permeados pela heterogeneidade. Esse é um fator a ser considerado e deve ser trabalhado por meio de atividades que estabeleçam uma articulação entre as diferentes concepções e os desempenhos, que favoreça a troca de experiências entre alunos com diferentes graus de dificuldades. Contudo, na proposta pedagógica, essa heterogeneidade é mencionada apenas de forma indireta:

[...] O que precisamos rever é o caráter da prática educacional na sociedade, com o objetivo de propiciar a todos o exercício da cidadania, respeitando a identidade individual e coletiva, construindo a solidariedade, favorecendo uma análise crítica do autoritarismo nas escolas, da evasão escolar e da repetência, fatores que influenciam diretamente no fracasso escolar (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, s/d, p.9).

Desse modo, algumas perguntas são pertinentes, pois evidenciam o problema em si: (i) por quais motivos o programa fracassou na escola? (ii) Houve formação proporcionada pela Seduc/AM no processo de implantação do projeto? (iii) A equipe da Seduc fez um acompanhamento sistemático do programa, tanto no âmbito do município de Tonantins quanto no âmbito estadual? (iv) Houve mobilização da equipe pedagógica da escola, dos professores e dos pais no momento da implantação por parte da gestão da escola? (v) Os profissionais conheciam as metas e os objetivos do programa? (vi) Qual é o papel do gestor escolar no Projeto Avançar? (vii) Qual é a abordagem do programa nas séries que apresentam maiores índices de distorção?

A direção da escola tomou conhecimento do projeto em uma formação oferecida na capital, para um representante de cada município do estado do Amazonas. Na referida formação, coordenada pela Gerência do Ensino

Fundamental da Seduc-AM, houve oficinas em vários componentes curriculares, e o representante optava por participar de uma delas. A metodologia do projeto, a abrangência, a importância e a gravidade do problema na rede não foram temas debatidos ou estudados nesse encontro. Isso fez com que a insatisfação fosse um sentimento pertinente à grande maioria dos participantes.

Esse programa já existia na Seduc e poderia ser implantado através de adesão. Contudo, no município até então, nenhuma escola havia aderido. Foi proposto aos professores pela gestora da Escola Estadual São Francisco, em uma reunião pedagógica realizada no final do ano letivo de 2009, que no ano seguinte a escola aderisse ao Projeto Avançar com o intuito de buscar uma alternativa para amenizar os altos índices de distorção.

A partir de então, a equipe pedagógica e a secretaria da escola se reuniram para fazer a seleção dos discentes que estudariam no projeto. Com a triagem dos alunos existentes, decidimos quantas turmas seriam montadas e qual fase do programa seria implantada. Assim, foram selecionados todos os que iriam cursar o sétimo e o oitavo ano, que estavam com dois ou mais anos de defasagem em relação à idade. Tais alunos foram inseridos nas turmas do Avançar, e a escola implantou a Fase 4 do projeto, conforme prevê a proposta:

[...] A proposta pedagógica do Programa de Correção do Fluxo Escolar nos anos finais do ensino fundamental: o Projeto Avançar oportunizará a alunos do 6º ano ao 8º ano (5ª série a 7ª série) das escolas públicas estaduais que apresentem distorção idade e ano (série), a possibilidade de:
Para os alunos que estejam no 6º ano, avançarem até o 9º ano.
Para os alunos do 7º ano e 8º ano, a possibilidade de avançarem até o 1º ano do ensino médio.
Objetivando, assim, sua ascensão cultural, facilitando o seu desempenho profissional, em busca de uma plena integração social (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, s/d, p 16).

A maioria dos alunos alocados no programa apresentava baixo nível de aprendizado, com dificuldades em Leitura e Matemática, notas baixas, e histórico de repetências e evasões.

No momento da implantação, foram selecionados os professores que faziam parte do quadro da escola e tinham perfil para trabalhar com as turmas do Avançar. Esses não atuavam apenas no projeto, mas ministravam aulas em outras turmas do ensino regular para complementar a carga horária de vinte horas. Isso causava inúmeras reclamações devido à quantidade de trabalho acumulado em virtude de

todas as atividades pertinentes ao cotidiano do professor. Além disso, havia atraso na entrega de notas e relatórios à secretaria, preconceito entre os alunos etc. Conseqüentemente, nenhum professor queria trabalhar nas turmas do projeto.

Um dos pontos de maior dificuldade para os professores foi a falta de capacitação para atuarem no programa. Eles buscavam sanar suas dúvidas com a equipe pedagógica da escola, contudo, havia pouca informação a respeito do projeto e, conseqüentemente, o acompanhamento e o monitoramento foram escassos ou inexistentes.

Quanto ao material pedagógico, que também está previsto na proposta, esse não chegou à escola, de forma que tanto alunos quanto professores careciam de materiais que auxiliassem no planejamento. Quanto ao livro didático para uso do aluno, a proposta assim prevê:

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

Nesse sentido, a partir da leitura da proposta pedagógica do programa, eram realizados os planejamentos bimestrais dos professores. Os conteúdos a serem trabalhados eram pesquisados nos livros didáticos do PNLD⁴⁶ de séries do ensino regular, e na medida das possibilidades esses mesmos livros eram disponibilizados aos alunos.

Vale mencionar que o projeto implantado no estado todo era coordenado, acompanhado e monitorado por apenas uma pessoa responsável, que ficava na Seduc. Em 2010, nos municípios pequenos, com menos de três escolas estaduais, não havia coordenadorias regionais, e nesse quadro estava inserido Tonantins. As coordenadorias só foram criadas em junho de 2014. Por isso, essas escolas dependiam da Gerência de Ensino Fundamental, que ficava localizada na sede da Seduc, para desenvolverem o projeto. As dúvidas que naturalmente surgiam no processo deveriam ser sanadas ou esclarecidas pela pessoa responsável desta gerência, através de contato telefônico ou email.

⁴⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

A Proposta Pedagógica do Programa é detalhada em alguns aspectos. A teoria é bem esboçada; contudo, a escola teve que descobrir, na prática, durante o processo, como era a metodologia, os processos de avaliação e o acompanhamento do aluno. Sem contar que houve pouca informação para os pais a respeito do programa em que seus filhos estavam inseridos. Ressaltamos, ainda, que a escola não dispunha de pedagogos, apenas de um professor, chamado de apoio pedagógico, que auxiliava nos planejamentos e acompanhamentos de todas as quinze turmas do turno matutino.

A referida proposta supõe um trabalho complexo e minucioso, em que as capacitações, os materiais de apoio, e as equipes de suporte e de orientação são fundamentais para subsidiar o trabalho do professor em uma prática pedagógica consciente. Deve-se oportunizar aos profissionais momentos de estudo e reflexão, a fim de proporcionar aos alunos em atraso escolar uma educação verdadeiramente inclusiva.

No que concerne às formações mencionadas, a referida proposta preconiza o seguinte:

[...] A Gerência de Ensino Fundamental conduzirá as ações de execução, incorporando a filosofia, promovendo reuniões pedagógicas, subsidiando gestores, pedagogos e professores, acompanhando junto com a equipe pedagógica o desempenho das classes e buscando o apoio da comunidade escolar, com vistas à correção do fluxo escolar dos alunos defasados em idade/ano (série). A equipe pedagógica dará apoio pedagógico ao educador em sua atuação docente, visitando as classes, realizando reuniões com os pais, fornecendo orientações sobre o programa e acompanhando o desempenho, com vista a garantir o sucesso dos alunos (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, S/D, P.11)

Contudo, essas visitas, o acompanhamento, os subsídios e as reuniões proporcionados pela gerência não aconteceram. A equipe pedagógica incumbida de dar apoio ao professor não foi capacitada para tal, não tinha como fornecer orientações sem antes ter sido orientada.

É interessante pontuar que, mesmo com alarmantes índices de distorção idade-série, a proposta selecionou apenas vinte escolas de início e depois mais dez na capital para desenvolver o programa, já com número delimitado de vagas. O interior não foi mensurado. A inserção de outras demandas era feita por adesão e iniciativa das unidades escolares. Sua fundamentação legal está assim embasada:

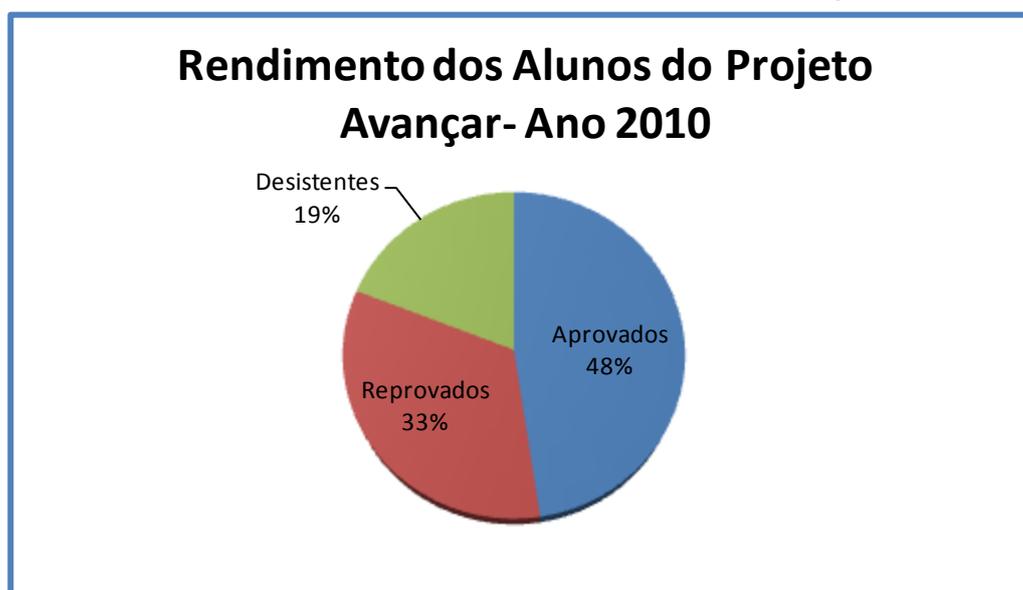
[...] A Proposta Curricular está fundamentada nos direitos de legalidade. A formalização da escolarização chegou com a Constituição de 1988, a qual

determina que a **educação é um direito de todos e dever do Estado e da família**⁴⁷ (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AVANÇAR, s/d, p.16).

Isso quer dizer que o professor não teve formações para atuar no programa, não tinha acompanhamento, mas a responsabilidade maior recaía sobre ele. Por outro lado, o material pedagógico para seu subsídio não chegou à escola, mesmo estando mencionado na proposta. Tal dificuldade pode ter sido ocasionada pela distância entre Tonantins e Manaus⁴⁸, uma vez que o material enviado chega através de balsas que levam em torno de quinze dias até o município.

Os resultados das dificuldades encontradas repercutiram no baixo rendimento das turmas. De acordo com os dados obtidos na secretaria da escola, o rendimento das turmas do projeto evidencia resultados que só endossavam a forte pressão dos professores para que o programa não fosse mais trabalhado na escola no ano seguinte. O Gráfico 2, a seguir, mostra o desempenho dos alunos no ano de 2010:

Gráfico 2: Rendimento dos alunos do Projeto Avançar - ano 2010



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na secretaria da escola.

De acordo com o Gráfico 2, o número de aprovados nas turmas não alcançou 50% dos discentes; foram aprovados apenas 48%, sendo o número de reprovados bastante expressivo. Pois dos alunos matriculados 33% foram reprovados e quase 20% evadiram da escola, de forma que se obteve pouco avanço. A proposta prevê que o aluno poderia avançar até dois anos, poderia até mesmo passar do ensino

⁴⁷ Grifo da própria proposta.

⁴⁸ A 872 Km em linha reta e o acesso é apenas por via fluvial.

fundamental para o ensino médio caso obtivesse o conceito máximo nas avaliações e nos relatórios (chamados de “parecer descritivo”). Porém, nenhum aluno atingiu média suficiente para que ocorresse esse avanço; nenhum obteve conceito AVM - Avançou Muito, apenas Avançou, ou seja, foram aprovados para o ano subsequente.

A busca pela equidade educacional e social está aquém dos indicadores mencionados. A falta de preparo dos professores para trabalhar com algo novo, as condições de trabalho, a carência de informações, de material de suporte pedagógico e de um acompanhamento eficaz, representam alguns importantes condicionantes do desempenho dos alunos e da escola. Para que uma política educacional seja eficaz, é preciso, dentre outros fatores, *a priori* analisar de que forma as informações chegarão às pessoas e de que forma elas transformam essas informações em decisões.

Dessa forma, houve intensa pressão dos professores para que o projeto não voltasse mais a funcionar no ano seguinte. O encerramento do ano letivo nas turmas foi conturbado, e como o aluno, no ano seguinte, poderia novamente ser matriculado nas turmas do ensino regular, a direção da escola, juntamente com os professores, decidiu que o projeto de correção de fluxo - Avançar deixaria de ser trabalhado, e alguns dos alunos que foram reprovados e, que naquele momento, já tinham a idade recomendada, ingressaram nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, mesmo após todo esse conturbado ano de trabalho, permeado por inúmeras dificuldades e transtornos, em 2014, a escola, mais uma vez, decidiu implantar a Fase 4 do Projeto Avançar, dada a inquietude ocasionada pelo alto índice de distorção idade série demonstrada nos dados do Censo Escolar⁴⁹ de 2013, que era de 53% nos anos finais do ensino fundamental e 51% nas turmas de ensino médio.

Dessa forma, foram realizadas, pela gestora da escola, algumas ações com o intuito de mobilizar a comunidade para que o projeto fosse reimplantado. As ações realizadas foram:

- reunião com os professores a fim de sensibilizá-los quanto à importância e à necessidade do projeto para o atendimento da demanda da escola;

⁴⁹ Disponível em: http://www.qedu.org.br/escola/8912-ee-sao-francisco/distorcao-idade-serie_years&year=2013. Acesso em: 06 nov. 2015.

- reunião com os pais com o objetivo de sensibilizá-los e informá-los a respeito do Projeto Avançar, enfatizando os porquês, as necessidades e vantagens de os alunos estudarem em um programa de correção de fluxo escolar;
- reunião com os alunos para explicar o porquê de terem sido selecionados para o projeto, enfatizando as vantagens de estudarem no projeto;
- encaminhamento de ofício para a Seduc oficializando a implantação do projeto e solicitando livros didáticos e materiais pedagógicos para alunos e professores;
- reunião de planejamento com os professores;
- monitoramento de frequência e notas dos alunos;
- visitas às turmas para acompanhamento e motivação dos alunos;
- reunião com os pais no final do primeiro bimestre para informar sobre as notas e os avanços obtidos.

Dessa forma, a Fase 4 do projeto foi reimplantada em 2014, para 76 alunos, selecionados das turmas do Ensino Regular do ano anterior. Foram divididos em três turmas compostas, com uma faixa de 25 alunos, para que não houvesse superlotação. Eram feitas visitas às turmas e reuniões bimestrais de planejamento com os professores. Contudo, mais uma vez, o encerramento do ano letivo foi difícil. A equipe pedagógica era pequena para atender a uma escola que atuava no momento com 17 salas de aulas por turno e 7 anexos em comunidades rurais, totalizando aproximadamente 2 mil alunos. Vale mencionar que, naquele período, eu ainda exercia a função de gestora da escola e de representante da Seduc em Tonantins, o que dificultava ainda mais o acompanhamento.

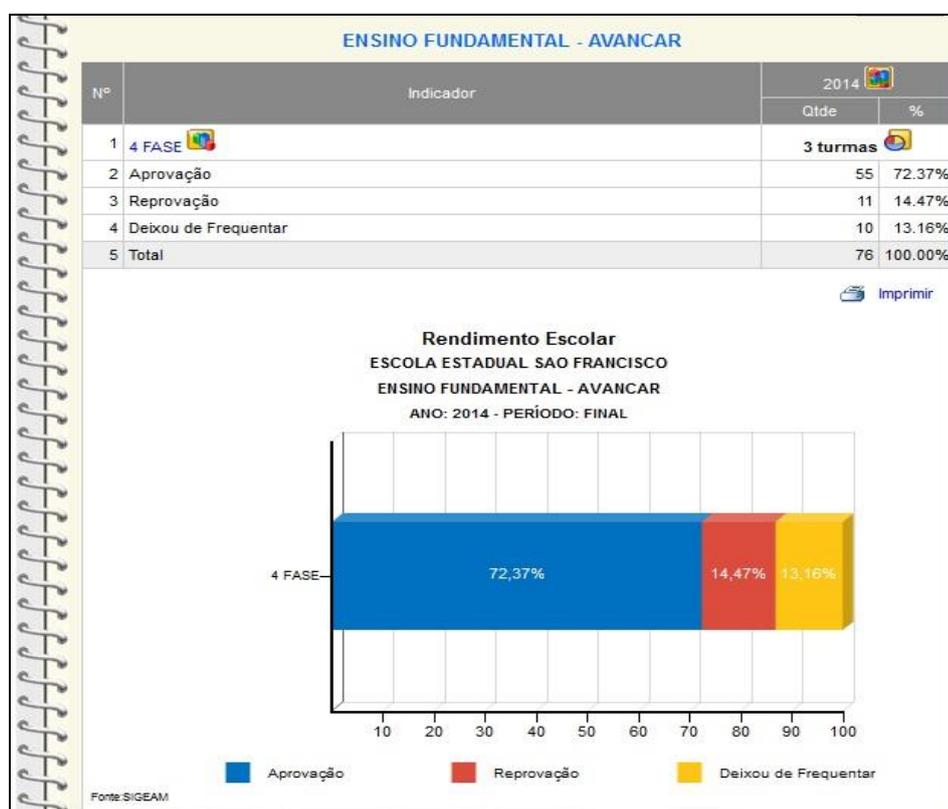
Quanto aos materiais didático-pedagógicos e ao apoio recebido, mais uma vez não chegaram. Foram entregues aos alunos os livros didáticos do PNLD para que pudessem acompanhar as aulas. Os professores faziam a seleção dos conteúdos de acordo com a Proposta Pedagógica, e os buscavam nos livros de 7º e 8º anos. Os contatos com a Seduc continuavam complicados; quando conseguíamos ligações, eram pouco esclarecedoras.

No entanto, fazíamos o possível dentro de nossas possibilidades para que o projeto tivesse bons resultados. Tentávamos acompanhar os alunos e, sempre que

havia faltas, procurávamos os pais ou responsáveis. Dessa forma, ao final do primeiro bimestre, ainda tivemos alguns discentes com notas baixas, mas nenhuma desistência.

Contudo, a partir de 1º de junho, fui promovida à Coordenadora Regional de Educação de Tonantins, e a direção da escola passou a ser exercida por outra professora. A partir de então, algumas ações já delineadas deixaram de ser executadas. Não houve mais visitas da direção da escola e apoio pedagógico às turmas, tampouco o contato mais aproximado com os pais foi pauta de ações a serem executadas como primordiais para o sucesso dos alunos. Dessa forma, ao final do ano letivo, os rendimentos das turmas foram os seguintes:

Figura 11: Rendimento escolar 2014



Fonte: Disponível em: <servicos.sigeam.am.gov.br>⁵⁰. Acesso em: 25 nov. 2015.

Os rendimentos obtidos foram melhores em comparação com o ano de 2010, pois houve evolução no índice de aprovação que subiu de 48% para 72,37%, redução no número de reprovados, que em 2010 foi de 33% e em 2014 foi de

⁵⁰ Vale ressaltar que neste site de dados educacionais da Seduc-AM estão disponíveis apenas os dados da escola a partir do ano de 2011. Não há rendimentos lançados no sistema de datas anteriores.

14,47%, e no número de desistentes, que anteriormente era de 19% e reduziu para 13,16%. Contudo, nenhum aluno “Avançou Muito”, e as aprovações foram apenas para a série subsequente. Essa melhora nos índices pode ser resultado de vários fatores, tais como a redução do número de alunos por turma, as ações desenvolvidas pela escola no momento da implantação e no monitoramento dos alunos, e o contato frequente com os pais.

Por outro lado, após a troca de gestor da instituição de ensino, as ações de acompanhamento e monitoramento das turmas deixaram de ser executadas, o que provavelmente pode ter contribuído para as evasões e reprovações.

Como coordenadora, tentei realizar o acompanhamento das turmas. Contudo, tanto eu quanto a nova gestora estávamos em fase de adequação às novas funções. A função de coordenadora era nova no município, e os gestores escolares ainda não estavam habituados ao que eles chamavam de “interferência”, de forma que a comunicação entre direção e coordenação eram conturbadas e conflituosas. Dessa maneira, mais uma vez, os professores queixavam-se da falta de apoio, tanto da Seduc quanto da direção da escola e da Coordenação, e as turmas seguiram sem um acompanhamento eficaz. Conseqüentemente, houve pressão por parte dos próprios docentes para que o projeto não fosse executado em 2015. Assim, tanto os alunos aprovados quanto os reprovados foram inseridos em turmas do ensino regular.

Após a descrição da situação problema desta pesquisa e da contextualização do caso em estudo, realizadas no primeiro capítulo, com o objetivo de munir o leitor de uma visão holística do assunto pesquisado, no Capítulo 2, a seguir, abordamos os aspectos gerais que envolvem a gestão das políticas públicas e a influência que essa gestão pode ter no alcance de seus objetivos. Ainda, discorreremos sobre a metodologia utilizada para a realização desta investigação e analisamos os resultados coletados.

2 GESTÃO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO: ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TONANTINS

No primeiro capítulo, apresentamos o problema da distorção idade-série e o Projeto Avançar como uma política pública direcionada à correção do Fluxo Escolar no estado do Amazonas. Além disso, realizamos um estudo da proposta pedagógica do programa, analisando seus aspectos gerais, e contextualizamos o ambiente da pesquisa e os meandros da implementação da política na escola estadual pesquisada.

Com o intuito de fortalecer essa inquirição, o presente capítulo aborda, na Seção 1, teorias pertinentes ao tema desta pesquisa, tais como a gestão das políticas públicas e a importância de uma gestão eficaz para o alcance dos objetivos propostos na elaboração e na execução de uma política. Ainda, de que forma uma gestão escolar eficaz, utilizando os meios e instrumentos necessários, pode contribuir significativamente para o sucesso da política. Na Seção 2, abordamos a implementação como um importante momento do ciclo de política – o *locus* real para onde se destinam as idealizações propostas na elaboração, e o momento onde estão os sujeitos para os quais a política foi pensada –, que é condicionante ao alcance das metas estabelecidas. Na segunda parte do capítulo, realizamos a descrição da metodologia utilizada e analisamos os dados coletados com os instrumentos aplicados nesta pesquisa, buscando investigar variáveis que condicionam o problema.

Dessa forma, buscando analisar os resultados alcançados com a pesquisa e a forma como o projeto foi conduzido na escola analisada, e ainda mantendo um diálogo com a literatura existente relacionada ao caso em estudo, as duas próximas seções exploram a temática da gestão e das políticas públicas.

2.1 Gestão e política públicas

Nas últimas décadas, o campo das políticas públicas tem registrado, no Brasil, um crescimento no que tange à busca pelo entendimento e pelo conhecimento nesta área. Tal fato deve-se às mudanças históricas, econômicas e políticas vivenciadas pela sociedade, que se traduziram em evolução e mudança na

forma de pensar, compreender, formular, executar e avaliar a própria política (ARRETCHE, 2003).

O campo de estudos sobre políticas públicas está associado à necessidade de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam a promoção de atividades implementadoras. A literatura internacional explicita essa característica: “[...] a análise de políticas públicas [...] é uma pesquisa aplicada desenhada para atender profundamente problemas sociotécnicos e, assim produzir soluções cada vez melhores” (MAJONE & QUADE, 1980, p.5).

Segundo Faria (2003), originalmente, as políticas públicas eram consideradas *outputs*⁵¹ do sistema político, ou seja, resultantes das atividades políticas, e isso justificava a atenção dos investigadores inicialmente nos *inputs*, ou seja, nas demandas e nas articulações de interesse. Em síntese, os *inputs* mobilizam o sistema político e, com isso, há um processamento dessas demandas que culminam na produção dos *outputs*. Esses, por sua vez, fomentam modificações do ambiente, e essa dinâmica constante e contínua retroalimenta o sistema e produz os *inputs* (insumos externos ao sistema político). Justamente a combinação profícua desses dois fatores é que se configura em maior probabilidade de formulação de uma política.

Esse mesmo autor afirma que há, atualmente, uma variedade de abordagens e vertentes analíticas que procuram dar uma significação à diversidade dos processos de gestão das políticas públicas. Esse entendimento do ciclo político é necessário para que se possa ter uma melhor compreensão da análise das políticas (FARIA, 2003).

Nesta acepção, sobre essa diversidade de abordagens do ciclo de políticas, Condé (2011, p.79) afirma:

[...] Ainda que exista uma variedade de abordagens, a concepção de “ciclo” permite àquele que se interessa por este campo um conjunto de sinais para mapear seu caminho, particularmente compreendo esta perspectiva não como linear, mas de momentos entrelaçados, idas e vindas, conflitos e constrangimentos (CONDÉ, 2011, p. 79).

Ham e Hill (1993, p. 5) explicam que apenas “[...] recentemente a política pública tornou-se um objeto importante para os cientistas políticos. O que distingue a

⁵¹ Easton (1953, 1965) propôs uma teoria dos sistemas que considera a vida política como um processo que engloba *inputs* (entradas ou perguntas), oriundas do ambiente externo, que se transformam em *outputs* (saídas ou respostas) às decisões políticas. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

análise de política do que se produz em ciência política é a preocupação com o que o governo faz”. Essa análise engloba uma grande gama de atividades envolvidas de uma maneira ou de outra com o estudo das causas e consequências das ações governamentais, considerando que a política pública pode afetar ou influenciar a vida de todos.

Silva e Melo (2000), discutindo a evolução do ciclo de políticas, apontam três modelos de implementação capazes de minorar as vicissitudes do processo. Essa evolução é entendida pelos autores como um processo subsequente ao da formulação, não no sentido restrito de “cumprimento de algo prescrito *a priori*”, mas autônomo, a partir do qual as decisões, caminhos e mecanismos possam ser discutidos:

[...] Modelo clássico do ciclo de política (formulação e implementação) não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política. Ou seja, não a considera como um processo. Neste aspecto, a implementação é compreendida como um jogo de uma só rodada, onde a ação do governo é implementada de cima para baixo – *top down*. [...] Modelo como processo linear em que o processo de formulação e implementação é visto como um processo que propõe que o monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos que permitem correções de rotas. De acordo com este modelo as vicissitudes, obstáculos e problemas da implementação resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores; são gerados por problemas de natureza política e também derivam da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política. Outro grave problema é a primazia excessiva conferida à atividade de formulação e é vista como não problemática. Assume-se que: diagnóstico é necessariamente correto; o formulador dispõe de todas as informações necessárias ao desenho das propostas programáticas além de dispor também de um modelo causal válido. Este modelo causal consiste em hipóteses e pressupostos sobre determinados fenômenos sociais. [...] A implementação vista como um jogo: redes, aprendizado institucional e *stakeholders* –é um jogo entre implementadores onde papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam, e os recursos entre atores são objeto de barganha. De acordo com a análise empírica de políticas públicas os seus formuladores atuam em um ambiente de incertezas que se manifestam em vários níveis: grandes limitações de conhecimentos sobre os fenômenos intervenientes: a falta de controle e de condições de prever as contingências que podem afetar o *policy environment* no futuro; planos e programas são documentos que delimitam apenas um conjunto limitado de cursos de ação e decisões que devem ser seguidos; e os programas ou políticas são expressas pelas preferências individuais ou coletivas de seus formuladores (SILVA & MELO, 2000, p. 16).

De forma lacônica, podemos dizer que, no *Modelo Clássico*, “os entremeios e personagens” não são levados em consideração e, neste momento, não há monitoramento. Já no segundo aspecto, *Modelo como processo linear*, o processo de formulação e implementação é visto como um processo em que a avaliação e o

monitoramento podem permitir a correção de rotas. O momento da formulação não é visto como algo problemático, ou seja, o diagnóstico é considerado necessariamente correto. No terceiro modelo, a implementação é vista como um jogo de negociações entre os agentes implementadores; o momento da formulação é visto como limitado de conhecimentos sobre os fenômenos intervenientes. Assim, “[...] a visão da implementação enquanto aprendizado e articulada em uma rede de agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente dos mecanismos de implementação de políticas” (SILVA & MELO, 2000, p.16).

Nesse sentido, no que tange ao Projeto Avançar, podemos dizer que este seguiu o Modelo Clássico, uma vez que foi uma política elaborada no gabinete sem a participação de outras instâncias envolvidas com a mesma, pensada de cima para baixo. Além disso, a implementação é realizada de igual maneira, sem a participação de outros sujeitos envolvidos na sua execução. Não há processos de monitoramento e avaliação e os “entremeios e personagens” não são ouvidos, de forma que fica difícil a correção de rotas e análises de resultados não profícuos, bem como negociações que possam corrigir problemas encontrados.

A análise pautada no Ciclo de Políticas evidencia a necessidade de se estudar uma política por diversos motivos. Nesse sentido, sobre a necessidade de análise de políticas públicas, Condé (2011, p. 80) pontua:

[...] Por que analisar? Basicamente porque políticas públicas podem assemelhar-se a uma “caixa preta”, fechada a cadeado. Não em um sentido metaforicamente ético (ainda que assim possa parecer), mas em questões de desenho, conteúdo e processos. É preciso tentar encontrar a chave da entrada.

No ato da elaboração de uma política, são estabelecidas metas a serem alcançadas na busca pela resolução de problemas sociais nas mais diversas áreas, tais como saúde, educação, habitação, assistência social, transporte, segurança, meio ambiente e lazer. Assim, a política pública emerge como uma maneira de equacionar problemas sociais e econômicos, de buscar uma forma de solucionar tais problemas.

Grande parte dos estudos em políticas públicas se destina à compreensão de um determinado momento da política, analisando-a em estágios ou etapas, como por exemplo, o momento da elaboração ou da implementação das propostas. Esse modelo de análise de políticas, em que essas são compreendidas em fases ou estágios, por meio de abordagem sequencial, é denominado ciclo de políticas

públicas, visto como etapas distintas e guiadas por lógicas diferentes (MULLER & SUREL, 2002).

Frey (2000) apresenta algumas categorias que têm conseguido relevância na literatura no que se refere à análise das políticas públicas. Para ele, há uma sequência de ações consideradas importantes nesse processo. A gestão das políticas públicas está relacionada às atividades que envolvem o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação das ações e políticas governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, e a prestação de serviços à sociedade como um todo.

Essas são etapas importantes a serem consideradas no Projeto Avançar, o planejamento no âmbito da gestão estadual do Programa tem sido deficitário, em diversos sentidos, visto que atende um percentual muito baixo da demanda existente, assim como a previsão de subsídios, materiais pedagógicos e recursos humanos para desenvolvimento das ações nos diversos momentos da execução da supramencionada Política Pública. Essa premissa possivelmente seja resultado de um diagnóstico mal elaborado, não fundamentado em bases sólidas, em dados precisos e consistentes. Vale mencionar que esta política não passa por avaliação, em nenhuma de suas fases, o que ocasiona dificuldade em se detectar possíveis falhas em sua execução.

Segundo Condé (2011, p. 79), a dimensão do ciclo de políticas é importante para que se compreendam as políticas públicas em todo o seu processo. Para tanto, de maneira similar a Frey (2000), o autor considera que essas fases englobam os seguintes aspectos: indicações gerais sobre análises e suas dimensões; aspectos a considerar sobre a agenda, formulação e decisão, implementação e avaliação. No entanto, sempre com a ressalva de que não se trata de um roteiro acabado, mas sim de indicações que possam orientar o analista, preserve-se de avaliações simplórias.

Condé (2011) explicita no Quadro 3:

Quadro 3: Ciclo de políticas

"Fases"	Perguntas
O problema	Qual? Como se apresenta?
As informações sobre o problema	Quais os elementos centrais do problema? Qual seu alcance? Quais variáveis precisam ser observadas? Quais as alternativas a considerar para a solução?
O desenho	Qual(is) a(s) alternativa(s) utilizada(s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?
O ensaio – o <i>ex ante</i>	Como se manifestaram as alternativas?
A implementação	Iniciar
Monitoramento	Acompanhar
Avaliação – <i>ex post</i>	O que aconteceu? E como? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?

Fonte: Condé (2001, p. 80).

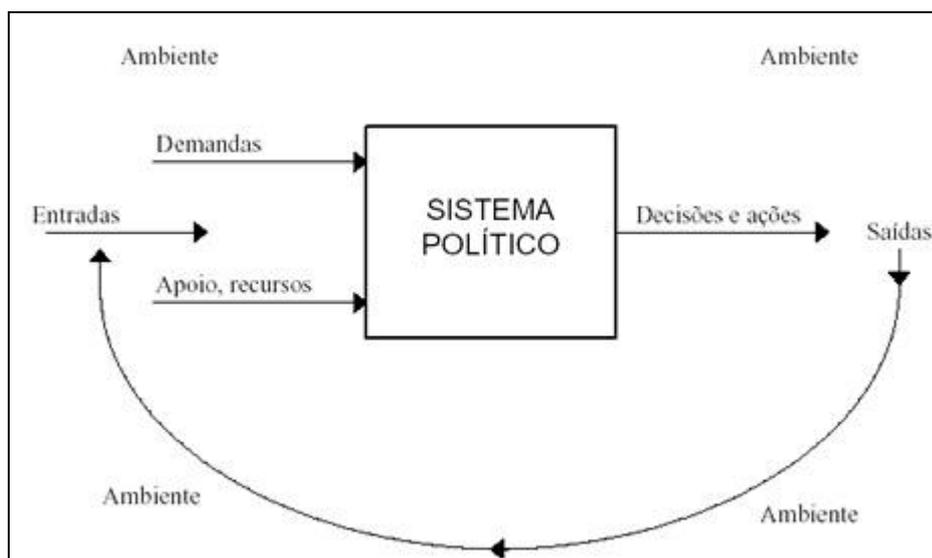
Dessa forma, entendemos que o ciclo envolve os diferentes momentos da política, desde aquele em que surge o problema e a política é pensada, até o momento da avaliação.

A partir de informações precisas e consistentes sobre o problema, elabora-se o desenho da política, em que são apresentadas soluções, com objetivos, metas, alcance, finalidade e recursos, buscando diferentes alternativas. É importante que o desenho contemple, também, as formas de implementação, o que inclui a execução da política e o monitoramento, assim como a definição *a priori* dos momentos em que ocorrerão as avaliações dos resultados alcançados, as análises das ações empreendidas, os recursos envolvidos, o alcance das metas e objetivos. Teoricamente, essas fases correspondem às políticas públicas; contudo, na prática, essas etapas se misturam e nem sempre ocorrem em sequência.

Para Easton⁵² (1965), a análise da política deve sempre levar em consideração o contexto social, econômico e político em que estão inseridos os problemas, tal como está explícito no esquema proposto por ele:

⁵² Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Figura 12: Esquema da análise de políticas

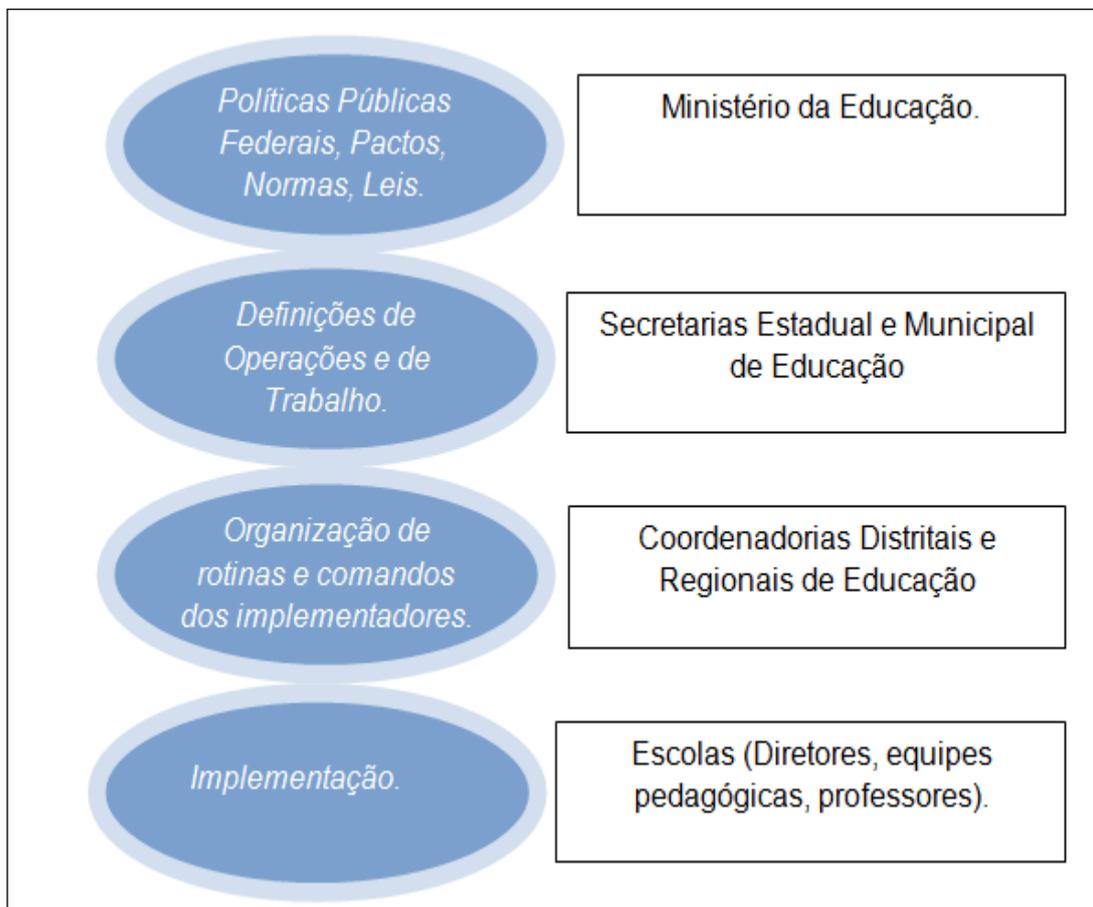


Fonte: Easton (1965 apud Organización de Estados Iberoamericanos).

Conforme o esquema, tanto as entradas quanto as saídas do sistema político estão sujeitas às “interferências” do ambiente. Isso porque as organizações sofrem as influências da sociedade nas quais operam, e dos diferentes atores em seus diferentes contextos.

Considerando essas questões, para realizar a análise do Projeto Avançar e melhor compreender a cadeia de atores envolvidos nas tomadas de decisão acerca da política pública em questão, elencamos, na Figura 13, alguns dos principais atores, instituições e diferentes contextos que podem estar envolvidos com uma política pública em educação no Amazonas:

Figura 13: cadeia de atores envolvidos nas tomadas de decisão das políticas públicas do Amazonas



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Lotta (2010, p. 88).

Evidenciam-se, através da figura, os envolvidos na tomadas de decisão em diferentes âmbitos da política pública, desde o momento da formulação, em que é pensada e elaborada, até o lócus da efetivação e execução. São diversas as instituições e os indivíduos envolvidos, de forma que a implementação em cada esfera acaba gerando aspectos específicos e peculiares. Também se pode dizer que essa complexa cadeia envolvendo diversos e diferentes atores pode resultar em tomadas de decisão ambíguas, equívocas e contraditórias, fato que pode influenciar os múltiplos contextos nos quais são implementadas.

O Projeto Avançar é uma política elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, em atendimento a uma exigência do Ministério da Educação. As definições e operações de trabalho do projeto foram pensadas no âmbito da secretaria, na qual foi concebida a Proposta Pedagógica do Programa⁵³.

⁵³ Único documento norteador do projeto.

De acordo com a coordenadora do Projeto Avançar,⁵⁴ a referida proposta é enviada para as Coordenadorias Distritais da capital do estado, para as Regionais do Interior e para as escolas. Para a maioria, esse envio é feito através de e-mail e a implementação por adesão é discricionária às escolas, sem a participação direta dos formuladores, o que pode causar equívocos e atropelos devido à falta de orientações mais detalhadas.

O estudo da implementação das políticas públicas, grosso modo, pode ser resumido a partir do questionamento da efetividade delas. Cabe responder à pergunta “por que algumas políticas dão certo e outras não?”. Esse modelo, também conhecido como *top down*, enfoca o momento da implementação como um processo de execução das ações teorizadas pelas organizações, dos objetivos definidos anteriormente.

Assim sendo, podemos dizer que é necessário ampliar o olhar sobre a análise das políticas públicas. Trata-se de olhar não apenas para um ator ou uma organização burocrática, mas para as diferentes instituições, agências e agentes envolvidos na implementação, de maneira que as diversas pressões, os princípios e as finalidades sejam vistos como parte integrante dessa fase.

Com o intuito de aprofundarmos na questão da implementação de políticas públicas que, conforme aponta Condé, (2006, p. 90), “[...] representa a passagem em direção à experiência real. [...] É o momento quando colocada em confronto à realidade, a política enfrenta constrangimentos [...] administrativos, institucionais ou econômicos que podem gerar obstáculos”, a próxima seção busca discutir essa fase do ciclo de políticas.

2.2 A implementação de políticas públicas: o teste da realidade

A “fase” do ciclo chamada de “implementação de políticas públicas” está estreitamente ligada a necessidades de adequações que possibilitem a implementação, no lócus destinado e aos sujeitos para os quais a política foi pensada, considerando as condições e os meios para a efetivação com sucesso.

Segundo Barrett (2004), com o passar do tempo, o olhar sobre a política foi modificado, passando a voltar-se para sua efetividade, assim como para os meios

⁵⁴ Entrevistada para esta pesquisa.

de avaliá-la. Com essas avaliações, começou-se a perceber que alguns elementos possivelmente levavam o processo de implementação a falhar. Nesse sentido, para a melhoria dos processos de implementação das políticas públicas, Mazmanian e Sabatier (1983 *apud* LIMA, 2013, p. 2⁵⁵) elencam as "condições para a efetiva implementação", ou seja, elaboram um *check list* de fatores para o cálculo da probabilidade de um programa atingir os objetivos:

- [...] a legislação deve oferecer objetivos claros e consistentes.
- a legislação deve incorporar uma teoria sólida, identificando os principais fatores e links causais, que afetam os objetivos, e dar aos implementadores jurisdição suficiente sobre o grupo alvo e outros pontos de influência para atingir os objetivos.
- a legislação deve estruturar a implementação para maximizar a probabilidade de que implementadores e grupos alvo façam o que se deseja. Isso envolve trabalhar com agências solidárias e integração hierárquica adequada, recursos financeiros suficientes e acesso a suporte.
- os líderes das agências implementadoras devem possuir habilidades políticas e gerenciais e estarem comprometidos com os objetivos da política.
- o programa deve ser apoiado por grupos organizados e por alguns legisladores-chave ao longo da implementação.
- as mudanças contextuais que podem constranger a implementação, como a emergência de políticas públicas conflitantes ou mudanças nas condições socioeconômicas (MAZMANIAN & SABATIER, 1983 *apud* LIMA, 2013, p. 2).

De acordo com as condições elencadas, a legislação tem que possuir objetivos claros e teoria sólida, com estrutura que envolva recursos e equipes suficientes ao suporte e ao apoio ao longo da implementação e execução. Tais elementos foram estudados por pensadores como Pressman e Wildavsky (1973), Gunn (1978), entre outros, que elencaram, fundamentalmente, os seguintes fatores:

- (i) Falta de clareza nos objetivos propostos pelas políticas, o que possibilita diferentes interpretações na ação;
- (ii) na implementação são envolvidos inúmeros atores e agências, ocasionando possíveis problemas de comunicação e conflitos de coordenação;
- (iii) divergentes motivações são geradas em virtude dos valores inter e intra organizacionais peculiares;
- (iv) o controle administrativo é limitado pela relativa autonomia das agências implementadoras.

Assim, os autores tratam a implementação como uma série de ações consecutivas, como algo contínuo, parte integrante do processo político, pelos quais

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

a mesma é negociada, mediada e alterada conforme os interesses e valores envolvidos. Contudo, nem sempre isso é possível, dada a limitação da autonomia dos agentes implementadores.

A implementação, para Najan (1995), corresponde à transição, aos afazeres, aos ambientes, aos sujeitos e a tudo o que os agentes implementadores lidam nesse momento. Para ele, a chave do sucesso é o enfrentamento contínuo dos contextos, das divergentes personalidades, dos acordos e dos eventos. É preciso que se reconheça, nesse ínterim, os erros, as mudanças de caminho e o aprendizado, o que pode ser efetivado através do monitoramento. Isso quer dizer que um dos meios de garantir a eficácia de uma política pública é o desenvolvimento de ações, de instrumentos e de meios que visem ao acompanhamento e ao monitoramento de todo o processo de execução.

Por outro lado, o desenvolvimento de tais instrumentos pode não ser o suficiente para garantir o sucesso da política. Para garantir essa eficácia, faz-se necessário que a gestão escolar esteja não apenas devidamente instrumentalizada, mas também comprometida com o alcance das metas estabelecidas, o que é o ponto crucial para que a política tenha reais chances de sucesso. Dessa forma, na próxima seção, buscamos discutir a necessidade de uma gestão escolar democrática, que busque envolver todos os segmentos nas decisões da instituição e no planejamento de suas atividades.

2.3 A importância de uma gestão escolar democrática para o sucesso de uma política pública em educação

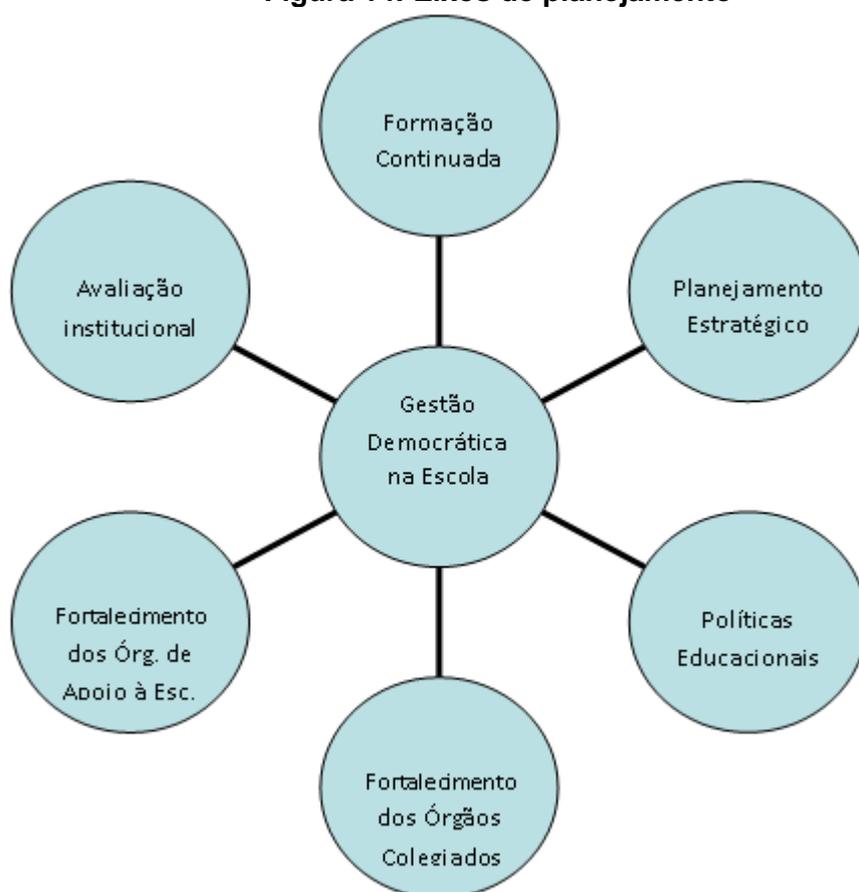
A melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem pode se traduzir na evolução dos resultados educacionais e no alcance das metas estabelecidas. Para tal, faz-se necessária a constituição de uma gestão escolar pautada nos preceitos constitucionais de gestão democrática, que tenha compromisso com a finalidade precípua da escola de perseguir uma educação de qualidade, envolvendo toda a comunidade escolar na elaboração das ações para correção dos índices negativos que venham a ser detectados.

O processo participativo objetiva envolver todas as pessoas – pais, funcionários, alunos, professores e representantes da comunidade escolar local –, em condições de igualdade nas tomadas de decisão. Nesse sentido, o Planejamento

Estratégico surge como importante instrumento para auxiliar a gestão escolar no planejamento de suas atividades, capacitando o gestor educacional para as decisões e auxiliando na realização de um trabalho sistemático e direcionado. Assim, integrando o planejamento estratégico à gestão democrática, e utilizando os recursos e ações que são peculiares a ambos, o gestor pode perceber quais estratégias são primordiais e relevantes para o alcance dos objetivos educacionais.

A figura abaixo explicita de que forma o planejamento estratégico pode ser incorporado à gestão democrática como um instrumento que vise a proporcionar evolução nos processos pedagógicos educacionais:

Figura 14: Eixos de planejamento



Fonte: elaborada pela própria pesquisadora.

O planejamento estratégico esboçado na figura acima, cujo eixo central é a gestão democrática nas escolas, é um processo gerencial que visa à formulação de metas e objetivos da organização e deve ser realizado em etapas, de maneira que enfoque o conteúdo, as orientações e os resultados do sistema educativo, levando em consideração as relações entre as forças internas e externas e sua evolução.

Esse planejamento é a consolidação das ideias para que produzam resultados satisfatórios. Consecutivamente é importante que essas ideias sejam implementadas para que a organização alcance melhores resultados com as estratégias delineadas.

Dessa forma, inspirados em Godoy (2007, p. 79), elencamos, a seguir, alguns passos importantes e seus conceitos, delineando melhor a proposta elencada na Figura 14:

01- Planejamento: consiste na identificação, na análise e na estruturação dos objetivos da organização, identificando e delineando os rumos que se pretendem alcançar, estabelecendo metas que levem em consideração as políticas e os recursos disponíveis. Atua nos níveis táticos, estratégicos e operacionais.

02- Estratégias: abrange um conjunto de decisões e definições que orientam as ações institucionais, mobilizando-as na construção do seu futuro a partir do cenário em que estão inseridas. Grosso modo, pode-se dizer que se trata do caminho escolhido ou das maneiras consideradas para atingir os desafios propostos.

03- Diagnóstico: trata-se da definição da situação atual. Determina-se, nesta etapa, como se encontra a instituição educacional, tomando como base sua missão, sua visão, seus princípios e as análises do meio onde estão inseridas. Essa é uma importante fase do planejamento, uma vez que fornecerá informações importantes para o estabelecimento das metas.

04- Objetivos: definem os resultados a serem alcançados e estão ligados de forma direta à visão da instituição, suas perspectivas e referenciarão a execução de todo o processo. A partir da definição desses objetivos, devem ser traçadas as medidas que precedem a elaboração dos planos de ação.

05- Indicadores de metas: são os indicadores de desempenho que retroalimentarão a análise em execução, apontando e comparando os resultados alcançados com os que foram preteridos. São dados numéricos que quantificarão o desempenho em cada processo. O gestor deve medir os resultados para saber com precisão se foram profícuos.

De acordo com Colombo (2004), “[...] o planejamento estratégico é um importante instrumento de gestão que auxilia, consideravelmente, o administrador educacional em seus processos decisórios em busca de resultados mais efetivos e

competitivos para a instituição de ensino”. Tal planejamento visa delinear o que está sendo executado e de que forma está sendo executado.

O modelo de planejamento estratégico proposto por Bryson (1995) considera como fundamental para o momento da análise, que se identifiquem conceitos importantes para o planejamento como: a filosofia da instituição, as atribuições, missão e valores institucionais; estudo dos ambientes, a implantação do planejamento e sua retroalimentação.

Uma gestão escolar pautada pelos preceitos democráticos deve perseguir o envolvimento de todos os segmentos educacionais nas decisões da instituição. De forma que o planejamento realizado contemple as reais necessidades da mesma, o que pressupõe uma constante dinâmica das atividades de planejamento, execução, monitoramento, avaliação sistemática e possíveis ajustes.

Nesse planejamento deverão estar inseridos, como dito anteriormente, todas as atividades, rotina, o Projeto Político Pedagógico, os programas e Políticas Públicas que a escola participa e outros mecanismos que possam orientar e delinear os caminhos a serem percorridos e que seja fruto de ampla participação. Dessa maneira, a gestão democrática na escola, passa a ser uma atividade meio na união de esforços coletivos para alcance dos fins da educação.

Desta forma, após esse embasamento sobre Políticas Públicas e educação, e sobre a importância de uma gestão eficaz para o sucesso da instituição, é possível realizar uma análise que possibilita averiguar as lacunas ocorridas na implementação do Projeto Avançar enquanto Política Pública, o que foi possível através dos instrumentos de pesquisa aplicados, tanto na escola pesquisada, quanto em outras instâncias envolvidas com esta implementação, como a Seduc, uma Coordenadoria Distrital, direção, alunos e professores.

Dessa forma, a próxima seção aborda a metodologia utilizada nesta pesquisa, buscando elucidar de que forma se deu a coleta de dados, os instrumentos utilizados e os sujeitos que responderam a estes instrumentos.

2.4 Aspectos metodológicos da pesquisa

Para que compreendamos as indagações dessa pesquisa, faz-se mister elucidar os aportes metodológicos utilizados para alcance dos resultados, bem como

dos caminhos percorridos, contextos e algumas das teorias abordadas sobre a temática inquirida.

A metodologia desta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que para Yin (2005), este é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Dessa forma, para averiguação das inquirições, seguindo as fases da pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010) que são: a fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Primeiramente foi feita a pesquisa documental concernente aos pressupostos teóricos metodológicos do Projeto Avançar, realizando levantamento de dados acerca do problema da distorção idade-série nas redes Federal, no Estado do Amazonas, no município de Tonantins e na escola pesquisada. Também foi adotada análise da política pública através da perspectiva do “ciclo de políticas” (CONDÉ, 2011; BALL & BOWE, 1992). Pois esta análise é um referencial profícuo para compreensão do programa em seus diferentes processos e a ação dos atores envolvidos.

A hipótese que instigou esta pesquisa é que o processo de implementação do projeto na escola foi deficitário, a divulgação e mobilização da comunidade intra e extraescolar foi precária, a carência de formação continuada específica do Projeto, a falta de material pedagógico, livros didáticos, bem como de acompanhamento e suporte culminaram no posterior fracasso do mesmo.

Uma das características básicas de uma pesquisa qualitativa apontadas por Lüdke e André (1986, p. 18-21) e Bogdan e Biklen (1994, p. 45-61), é a utilização do “ambiente natural como a fonte direta de coleta de dados e pesquisador como seu principal instrumento.” Assim, no intuito de ratificar/refutar essa hipótese, foram realizadas visitas à escola, onde foram analisados os arquivos da mesma, no intuito de localizar os alunos que estudaram nas turmas do Projeto Avançar em 2010, para que se pudesse aplicar aos mesmos os questionários de pesquisa e obter a visão daqueles para o qual o Projeto foi implantando na escola. Foi necessário realizar uma busca nos livros de registros oficiais da instituição para que fosse possível verificar os resultados do projeto naquele ano, averiguando os números de evasões, reprovações e aprovações.

Também foi feita a pesquisa documental nos arquivos da secretaria da escola, analisamos os Relatórios Descritivos, atas bimestrais, atas finais, livros de atas de formatura, pastas de alunos e todas as relações de discentes das séries em

que provavelmente os mesmos se encontravam nos anos de 2014 e 2015, para que fosse possível localizar em que situação atualmente tais alunos se encontravam, se já haviam concluído a educação básica, ou se continuavam estudando na escola.

Em seguida foram realizadas pesquisas nos sites oficiais que compilam os dados informatizados das escolas estaduais, visita às Gerências do Ensino Fundamental e Gerência de Pesquisa e Estatística na Seduc-Am, buscando obter mais informações e elementos que pudessem levar a um entendimento do problema e testar a hipótese inicial. Na Gerência de Pesquisa e Estatística averigui como ocorrem as formas de sistematização e registro de dados dos rendimentos do projeto. Na Gerência do Ensino Fundamental verifiquei as formas de suporte, monitoramento e acompanhamento do mesmo.

Na próxima visita à Gerência do Ensino Fundamental realizei entrevista com a Coordenadora do Projeto Avançar, com o objetivo de buscar entender os motivos pelos quais o mesmo veio a fracassar na escola, se as causas residiam apenas na gestão da escola ou se haviam problemas na gestão estadual que pudessem ter contribuído com os resultados alcançados no ano de 2010 da escola pesquisada.

Assim sendo, dentre as diversas técnicas de amostragem, foi escolhida para esta pesquisa a amostragem não probabilística, visto que de acordo com Malhotra, esta técnica não está baseada na seleção aleatória, mas no julgamento pessoal do pesquisador:

[...] A **amostragem não probabilística**⁵⁶ confia no julgamento pessoal do pesquisador, e não no acaso, para selecionar os elementos da amostra, o pesquisador pode, arbitrariamente ou conscientemente, decidir os elementos a serem incluídos na amostra.(...) As amostras não probabilísticas podem oferecer boas estimativas das características da população (MALHOTRA, 2012, p. 274).

Dessa forma, de acordo com o julgamento do pesquisador, foram definidos os sujeitos e ambientes utilizados como tamanho da amostra. Como instrumentos de coletas de dados, foram aplicados questionários semiestruturados para os seguintes atores: 47 alunos que estudaram no Projeto Avançar no ano 2010⁵⁷, para os 11 professores que atuaram nas turmas do programa no mesmo ano⁵⁸, para a atual

⁵⁶ Grifo do autor.

⁵⁷ (Apêndice- Questionário 01).

⁵⁸ (Apêndice- Questionário 02).

Gestora da escola pesquisada⁵⁹ e para uma das sete Coordenadorias Distritais de Manaus⁶⁰. Com a Coordenadora do Projeto na Seduc foi realizada entrevista pessoal com roteiro semiestruturado⁶¹. Esse foi definido como tamanho da amostra, “por considerações administrativas incluindo tempo e custos” (WEIMAN & BEVERLY, apud MALHOTRA, 2012, p. 296).

Os questionários aplicados foram compostos por perguntas não estruturadas, aplicados num processo direto, pois conforme Malhotra:

[...] As perguntas não estruturadas tem uma influencia tendenciosa muito menor sobre a resposta que as perguntas estruturadas. Os entrevistados tem a liberdade de expressar quaisquer pontos de vista. Seus comentários e explicações podem dar ao pesquisador valiosas informações sobre o entrevistado (MALHOTRA, 2012, p 248).

Os questionários foram aplicados aos alunos que estudaram no Projeto no ano de 2010, no intuito de averiguar a visão daqueles para os quais a política foi criada, indagando como se sentiam enquanto estudavam no Programa, que tipo de suporte e apoio receberam e se fez alguma diferença para eles estudar em um programa de correção de fluxo. Buscou-se averiguar também, os possíveis motivos de estarem em distorção idade-série.

O questionário semiestruturado com perguntas abertas foi aplicado para a atual gestora da escola pesquisada, pois em junho de 2014, quando esta assumiu a direção da escola, havia três turmas do Projeto na instituição. Objetivou-se com este questionário, coletar informações de outra gestora a respeito do trabalho com o Programa, que tipo de suporte e apoio recebeu, quais as dificuldades enfrentadas pela equipe, como foi feito o monitoramento das turmas e por quais motivos o mesmo não continuou em 2015, mesmo havendo demanda.

Os 11 professores que trabalharam de forma direta com as turmas do Projeto de 2010 e tiveram que executar o que estava delineado na Proposta Pedagógica, foram convidados a responder a um questionário semiestruturado com perguntas abertas, onde foram indagados sobre seus pontos de vista e como foi para os mesmos atuar em tais turmas, assim como, sobre as maiores dificuldades enfrentadas, o apoio que receberam das instâncias envolvidas com a execução da política, se receberam material de apoio pedagógico como livros didáticos e outros

⁵⁹ (Apêndice- Questionário 03).

⁶⁰ (Apêndice- Questionário 04).

⁶¹ (Apêndice-Roteiro de Entrevista 01)

materiais que dessem subsídio ao Programa e se tiveram formações específicas do Projeto.

Uma das sete Coordenadorias Distritais da Capital foi convidada a colaborar com esta pesquisa, no intuito de se averiguar as visões de diferentes atores envolvidos com a execução da política, em diferentes contextos, de que forma o projeto é conduzido na Distrital, se a equipe que coordena o mesmo passou por formações específicas do Programa, quais as dificuldades enfrentadas, os resultados obtidos, o suporte e os subsídios recebidos da Seduc, os meandros que envolvem a implementação nas escolas pertencentes à distrital e as formas de acompanhamento e monitoramento das turmas e se as dificuldades enfrentadas pela escola pesquisada foram em virtude de a mesma estar localizada no interior do Estado, de maneira que fosse possível comparar os processos de condução dos trabalhos e os suportes recebidos entre uma escola interiorana e uma Coordenadoria situada na capital.

Uma entrevista pessoal com roteiro semiestruturado foi realizada com a técnica que coordena o programa na Seduc, para que se tenha uma visão macro dos processos que envolveram a criação do programa, os processos de monitoramento, acompanhamento e sistematização de dados do mesmo, assim como a abrangência, resultados, formações proporcionadas às equipes que atuam em diferentes níveis de gestão do Projeto e os subsídios fornecidos às escolas que aderem ao mesmo. A entrevista agendada e gravada foi aplicada por que “em uma entrevista pessoal exige-se menos esforço do entrevistado (...) (Malhotra, 2012, p. 140)”. Foi realizada entrevista com roteiro semiestruturado com perguntas abertas, por se tratar de um instrumento flexível, visto que:

[...] o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI & LORENZATO, 2009, p. 121).

Mesmo com minha facilidade de acesso na escola, não foi fácil a fase exploratória, a coleta de dados em campo foi permeada de entraves, pois confirmou a afirmativa de Zago (2003, p.293) de que “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção”. Dentre os problemas encontrados estão: a dificuldade de encontrar todas as atas finais do projeto, bimestrais e pareceres descritivos dos

alunos, dada a desorganização com que se encontravam os arquivos; o desinteresse e má vontade da gestora atual da escola em responder à pesquisa, alegando sempre “falta de tempo pelo volume de trabalho”. À medida que se aplicavam os questionários e entrevista foram surgindo outras dificuldades por parte do pesquisador na apropriação dos dados em campo.

Pois é necessário ter a compreensão de que o método é um ato vivo concreto, revelado em nossas ações durante a investigação, construído na prática, revelado na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 2007, p.43). Não se trata de um percurso fixo, mas de algo que está sempre em construção, vivido na rotina, no caminho, na vivência de um problema, com persistência de alcance das perspectivas e metas.

Na última fase foi realizada a consolidação dos dados obtidos com a coleta em campo, articulando-os com a compreensão dos sujeitos e suas percepções, com os aportes teóricos que envolvem o estudo das políticas públicas e os discursos e diferentes práticas envolvidas com o problema em questão.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa, foram identificados como demonstrados no quadro 4 para melhor compreensão desta inquirição.

Quadro 4: Os sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	NOMINAÇÃO NO TEXTO
Coordenadora do Avançar na Seduc	Coordenadora
Coordenador da Distrital 07	Coordenador Distrital
Gestora atual da escola	Gestora
11 Professores que atuaram no Projeto	P 01 P 02 P 03 P 04 P 05 P 06 P 07 P 08 P 09 P 10 P 11
47 alunos do programa	A 01 A 02 A 03 A 04 A 05

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, foi necessário para esta pesquisa, além da experiência do pesquisador, inquirir os sujeitos e ambientes diferenciados supramencionados, no intuito de se obter respostas ao questionamento sobre o fracasso do Projeto Avançar na escola pesquisada, buscando-se ampliar o campo de visão analítica das implementações desta Política Pública, de forma que se considere não apenas a burocracia implementadora, mas sua relação com instâncias hierarquicamente superiores, as relações profissionais e pessoais, visto que estas vão além do que foi traçado.

Isto posto, realizada a descrição dos caminhos metodológicos percorridos e das técnicas adotadas para a coleta de dados, a próxima seção analisa os resultados obtidos com a pesquisa.

2.5 Os resultados obtidos com a pesquisa

2.5.1 A concepção, a implementação e os meios de monitoramento do programa

De acordo com os resultados obtidos com a pesquisa aqui desenvolvida e com as informações obtidas com os instrumentos aplicados em distintos ambientes e contextos envolvidos com o Programa, os problemas evidenciados explicitam lacunas em diferentes momentos da política, que vão para além da escola pesquisada.

São percebidos problemas na concepção do Programa que desencadeiam outras defasagens em importantes processos para o alcance do sucesso mesmo, tais como a forma como as agências implementadoras são envolvidas ou mobilizadas para a implementação, a ausência de instrumentos de monitoramento que possam acompanhar os resultados e corrigir as possíveis defasagens encontradas, assim como os materiais disponíveis para ações a serem desenvolvidas.

As respostas obtidas com as afirmações da Coordenadora do Projeto na Seduc, em resposta à entrevista realizada, foram tabuladas no quadro 05, e explicitam algumas dessas afirmações:

Quadro 5: Tabulação da entrevista realizada com a Coordenadora do Projeto Avançar na Seduc

Nº	Bloco de questões	Respostas
01	Equipe do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - É a responsável pelo Projeto, contudo todos na Gerência trabalham nas ações do programa quando é necessário. As equipes foram formadas para atuar com o programa e essas formações foram suficientes, pois conseguem repassar às escolas toda a metodologia que está na proposta pedagógica.
02	O Projeto Avançar	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto nasceu devido à demanda existente e exigência do MEC em 2004. - No início havia uma verba do MEC então havia como subsidiar as ações do programa com materiais diversos. A maior dificuldade hoje é a aceitação dos gestores escolares. - O programa até hoje já atendeu 23 ou 24 mil alunos. - A participação é opcional para a escola e para o aluno - A gerência orienta os alunos que são do programa. - Há reuniões com a escola no intuito de sensibilizar para a importância do programa. - O programa contribui com a redução dos índices de distorção idade-série no Estado. - As maiores dificuldades são: aquisição de material didático, as formações de professores, a continuidade do professor no programa em virtude da grande rotatividade de servidores e a aceitação dos gestores escolares; - Os resultados do programa são exitosos, pois temos alunos na universidade;
03	A proposta do programa	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta foi elaborada baseada em uma versão oficial, é de fácil compreensão e é uma orientação pedagógica dividida por áreas do conhecimento. - É uma proposta sociointeracionista e o conhecimento é construído através da interlocução com o aluno, numa construção coletiva.
04	As escolas participantes	<ul style="list-style-type: none"> - As primeiras escolas participantes foram selecionadas a partir dos dados do Censo Escolar, fornecidos pela Gerência de Estatística e hoje é feito por adesão das instituições de ensino. Tem uma escola que desenvolve o projeto desde o início; - Os professores devem ser selecionados pelo gestor; - As escolas são instrumentalizadas pelo recebimento da proposta pedagógica, pois agora não há outros materiais para fornecer, também são feitas formações com os professores, visitas às escolas e conversa com os professores e com os alunos, mostrando aos mesmos da importância do programa. Mas no início as escolas tinham muito mais suporte do que tem atualmente. - No início houve várias formações; hoje há formações, mas não exclusivas do programa e sim da gerência. - As formações têm sido feitas agora via centro de mídias. E os coordenadores regionais devem enviar os relatórios de participação;

05	Os meios de controle do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - O monitoramento é feito através de solicitação do relatório das coordenadorias regionais e da leitura dos dados através do Sigeam. E quando o rendimento está abaixo é solicitado que seja feito um plano de intervenção pela escola. - Os dados são sistematizados através de tabulamento. - As formas de contato são feitas através de visita às coordenadorias e às escolas somente por solicitação do coordenador na capital. No interior o elo são os supervisores do gabinete do interior, se os gestores solicitarem fazemos a visita in loco.
06	O suporte e o material disponibilizado pelo projeto	<ul style="list-style-type: none"> - O material didático do programa está em processo de aquisição há três anos. - É composto do livro didático e da proposta pedagógica. - O suporte dado ao interior é o mesmo da capital, não há diferença.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da entrevista realizada.

A coordenadora menciona que o projeto disponibiliza alguns subsídios que fazem parte do atendimento do programa, como formações, conversas com os alunos e professores, fornecimento de material didático etc. Contudo, quando perguntada se as escolas foram bem instrumentalizadas para trabalhar com o projeto, ela respondeu que sim, através do fornecimento da Proposta Pedagógica. Ou seja, apesar de a mesma mencionar esses subsídios, ela afirma que fornecem apenas a proposta como instrumento orientador.

Outra afirmação da mesma, é que sempre procura reunir com os gestores e as equipes das escolas para sensibilizar da importância do programa:

[...] Todas as vezes que nós nos reunimos, procuramos mostrar para toda a equipe da escola, da importância, principalmente o gestor, pois o gestor é aquele que vai conduzir esse processo e vai fazer que sua equipe acredite que aquele aluno tem potencial e realmente possa vir a reduzir esse seu processo de distorção e fazer seu avanço de estudos. Sempre a gente reforça que esse avanço deve ser significativo, um avanço de estudo pra que esse aluno lá fora possa dar continuidade ao seu processo educacional com qualidade (COORDENADORA, entrevista concedida em 14 set. 2015).

Sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho com o Projeto, a coordenadora cita que a maior delas é convencer os gestores a implantar o mesmo. Outras dificuldades enfrentadas são a falta de material didático específico- os livros didáticos estão em processo de aquisição há três anos e realizar visitas às escolas do interior. De forma que, segundo ela, a responsabilidade de verificar o “andamento

das aulas nestas escolas” é delegada aos Supervisores do GESEAI⁶², visto que a gerência tem dificuldade em realizar as visitas. Contudo, o foco de atividade precípua destes, não é específico do projeto e no ano de 2010 tais visitas às escolas eram raras, dada a peculiar geografia do Amazonas. Vale mencionar também, que não há um documento norteador fornecido aos supervisores para que acompanhem o projeto.

O que se percebe é que apesar de a coordenadora mencionar que há meios de controle e acompanhamento do projeto, como visitas e reuniões, isto não ocorre na prática. Isso se corrobora não só nas falas dos professores, como de outros entrevistados. Ela menciona visitas aos alunos e reuniões com os professores, que segundo estes nunca aconteceram. Por outro lado, essa ausência de meios de monitoramento, pode ser consequência das dificuldades de acesso ao município. Para averiguar se foi esse o provável motivo da ausência de acompanhamento do projeto na escola, foi aplicado um questionário em uma das Coordenadorias Distritais da Capital, onde foram obtidos os seguintes resultados elencados no quadro 6:

Quadro 6: Tabulação do questionário semiestruturado aplicado a uma das Coordenadorias Distritais de Manaus

Nº	Bloco de Questões	Respostas
01	Equipe do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Formada de 06 pessoas que atuam na coordenadoria distrital.
02	O Projeto Avançar	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos em distorção fazem parte do programa. - O programa até hoje já atendeu 4.345 alunos. - A participação não é opcional para a escola e para o aluno. - Há reuniões realizadas pela coordenadoria distrital com a escola no intuito de sensibilizar para a importância do programa. - As maiores dificuldades são: falta de material didático, falta de formações específicas para os professores do projeto e falta de acompanhamento da Seduc.
03	A proposta do programa	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta é de fácil compreensão. - A concepção teórica da proposta propicia a todos o exercício da cidadania, respeitando a identidade individual e coletiva.

⁶² O Gabinete Executivo Adjunto do Interior tem a responsabilidade de atender as demandas das escolas do interior. Para tal possui uma equipe formada pelo Secretário Adjunto do Interior, Onze Supervisoras, três Assessoras e um Assistente Administrativo.

04	As escolas participantes	<ul style="list-style-type: none"> - São selecionadas as escolas com maior número de alunos em distorção idade-série; - As escolas são instrumentalizadas pelo recebimento da proposta pedagógica.
05	Os meios de controle do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - O monitoramento é feito através de visitas in loco pela Coordenadoria Distrital, nas supervisões semanais, que não são exclusivas do projeto. - Os dados são sistematizados.
06	O suporte e o material disponibilizado pelo projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Não há material didático do programa e os poucos livros que chegaram são incoerentes com a proposta. - A Seduc não disponibiliza nenhum suporte.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado.

O que se percebe com as respostas da Pedagoga da Distrital, é que o acompanhamento, monitoramento e formações do Programa são realizados pela equipe da própria Coordenadoria, que também não atua exclusivamente com o Projeto, pois é responsável por todas as demandas oriundas das escolas sob sua jurisdição. As queixas são as mesmas do interior, não há material pedagógico específico, falta de formações para os professores e carência de suporte da Seduc, pois quando perguntada sobre este suporte a resposta foi “nenhum”. O acompanhamento e monitoramento são realizados através de visitas às escolas, elaboração de relatórios e tabulação dos resultados. Esses relatórios devem ser produzidos pelas equipes das escolas e enviados as distritais, contudo não há um modelo padrão que norteie a elaboração do mesmo.

2.5.2 A implementação do Projeto Avançar na Escola pesquisada

Com base nos dados obtidos com esta pesquisa, pode-se inferir que o trabalho com o Projeto Avançar na escola foi permeado de inúmeras dificuldades. O processo de implementação foi realizado de forma lépida e despreparado, principalmente no que cerne à divulgação e sensibilização quanto à necessidade e importância do programa. Problema ocasionado, principalmente, pela falta de informação e conhecimento a respeito do mesmo. A comunicação com a Seduc era difícil, para se conseguir uma chamada telefônica, eram necessárias inúmeras e persistentes tentativas. Nessa época a escola dispunha de uma internet que pouco ajudava. Direção e secretaria viviam buscando formas e alternativas de ajudar e orientar os professores, contudo as fontes de informações eram escassas. As ações

desenvolvidas demonstram a falta de planejamento nas atividades concernentes ao projeto. O quadro 7 elenca as ações desenvolvidas na escola envolvendo o programa:

Quadro 7: Ações desenvolvidas pela escola no momento da implantação

Nº	Ação	Exclusiva do Projeto	Pessoas envolvidas	Período
01	Levantamento de demanda	Sim	Direção e secretaria	Final do ano letivo de 2009.
02	Reunião com o Conclas	Não	Equipe pedagógica e professores	Final do ano letivo de 2009.
03	Reunião com os pais	Não	Professores, equipe pedagógica e pais	Início do ano letivo de 2010 e bimestrais.
04	Reuniões de planejamento	Não	Equipe pedagógica e professores	Início do ano letivo de 2010 e bimestrais.
05	Reunião com o Conclas	Não	Equipe pedagógica e professores	Final do ano letivo de 2010.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos livros de atas da escola.

O quadro 7 evidencia que apenas uma das ações desenvolvidas, o levantamento de demanda, foi exclusiva do projeto. Não aconteceu nenhuma reunião em que estivessem apenas os professores do programa, onde o tema debatido fosse direcionado ao estudo da proposta do mesmo, esses temas eram tratados nas reuniões pedagógicas gerais. A conjugação das ações descritas não foi suficiente para que o projeto tivesse resultados exitosos.

2.5.2.1 A visão dos professores

De forma que, a denotação explícita para a maioria dos professores, era de insatisfação. A queixa dos docentes quanto à carência de formação, suporte e material de apoio é inquietação pertinente a todos. Isto está evidente nas falas. Sumariando as respostas dos professores no bloco que cerne às dificuldades encontradas com os trabalhos com projeto, as elencamos no quadro 8 com seus respectivos percentuais:

Quadro 8: Tabulação dos questionários semiestruturados aplicados aos professores

Nº perguntas	Respostas	Percentual de professores que responderam
01 ponto positivo	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de redução do número de alunos com distorção idade-série; - Possibilidade de conclusão dos estudos em menos tempo; 	92%
02 pontos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoio dos pais, da escola e da Seduc; - Deficiências na execução do projeto; - Escassez de material de apoio pedagógico, livros do professor e do aluno; - Falta de orientações; 	98%
03 receberam material de apoio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Não 	100%
04 atuariam novamente no projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Não 	80%
	<ul style="list-style-type: none"> - Sim (Mas com mudanças expressivas no Projeto) 	20%
05 maiores dificuldades manifestadas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, escrita, indisciplina, falta de interesse, dificuldade em acompanhar os conteúdos, falta de domínio no eixo números e operações matemáticas; 	100%
06 - A distorção idade-série pode afetar a aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Eles apresentam muita desmotivação, desinteresse, não acompanham os conteúdos, descrentes na própria capacidade de aprender, se sentem discriminados por serem mais velhos. 	90%
	<ul style="list-style-type: none"> - Afeta, mas não é um fator decisivo; 	10%
07 - Impressões que tiveram de alunos egressos do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa autoestima, falta de interesse, indisciplina, comodismo, pouco valor à escola, baixas proficiências, intimidados pela idade; 	85%
	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco perceptível a diferença; 	10%
	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma; 	05%
08 principais dificuldades encontradas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de livros didáticos, formações para os professores, alguns alunos não alfabetizados, falta de acompanhamento, suporte e apoio, elaboração dos pareceres descritivos, planejamento sem apoio; 	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aplicados.

Denota-se nas falas que as dificuldades encontradas com o trabalho foram inúmeras, entre as inquietações mais citadas configuram-se as falta de apoio e material e a pouca ou nenhuma assistência da Seduc. Na resposta à pergunta se o professor recebeu apoio no momento do trabalho com o projeto, demonstram-se essas afirmações: “Não. Mesmo porque os mentores do projeto não se preocuparam muito em preparar a equipe e nunca ninguém da Seduc veio aqui para nos dar suporte” (P 01, questionário respondido em 11/05/2015).

A insatisfação dos professores sobre a falta de apoio é clara e explícita nas falas, tanto no que cerne ao apoio da Seduc, quanto ao apoio da equipe pedagógica. Pois as respostas à pergunta sobre o apoio recebido, podem ser resumidas na fala de uma das professoras: “Apenas nos deram a proposta, leram algumas coisas e somente.” (P 03, questionário respondido em 11/05/2015) Quando perguntados se atuariam novamente no projeto, foram unânimes em dizer que não.

Outra queixa dos professores é de que as informações sobre o projeto eram escassas, quando perguntados se conheciam as metas e propostas do projeto, todos responderam que: “Não, literalmente. O que sei é através de terceiros, nunca participei de treinamento algum.” (P 01, questionário respondido em 11/05/2015).

Essa falta de conhecimento do programa, falta de subsídios e acompanhamento, resultaram em resultados negativos, a mesma insatisfação e desconhecimento a respeito do projeto, ficou explícita nas repostas obtidas com os questionários respondidos pelos alunos.

2.5.2.2 Os alunos do Projeto Avançar

Através de análise das relações dos 136 alunos que estudaram no Projeto em 2010, comparando com as relações de alunos atuais, dos Pareceres Descritivos, das atas finais, bimestrais e dos livros de atas da escola, foi possível localizar 47 alunos. Foi possível verificar através desta análise, que os alunos obtiveram os seguintes resultados:

- 45 alunos concluíram o Ensino Médio em 2014.
- 47 estão estudando atualmente nas seguintes séries:
 - 06 alunos no 9º ano do Ensino Fundamental
 - 06 alunos no 1º ano do Ensino Médio
 - 07 alunos no 2º ano do Ensino Médio
 - 07 alunos no 3º ano do Ensino Médio
 - 21 alunos na EJA (Educação de Jovens e Adultos)
- 18 alunos foram transferidos da escola e não retornaram.
- 26 alunos não há registro de sua situação, pois simplesmente não voltaram mais à escola.

Dessa forma, foram aplicados questionários aos 47 alunos que estudaram no projeto no ano de 2010 e que estão atualmente estudando na escola, tabulando os

principais eixos do questionário aplicado aos mesmos, configuram-se queixas similares a dos professores, conforme se esboça no quadro 9:

Quadro 9: Tabulação dos questionários aplicados aos alunos

Nº perguntas	Respostas	Total de alunos
1 - Faixa etária	▪ 14 a 18 anos	31
	▪ 18 a 25	16
2 - Idade que iniciou os estudos.	▪ Não sabia	09
	▪ 03 a 05	12
	▪ 07 a 14	26
3 - Sabe por que foi selecionado para o Projeto?	▪ Não sei	07
	▪ Por causa da idade	30
	▪ Nem sabia se tinha estudado no projeto	10
4 - Foi reprovado antes de entrar no projeto?	▪ Sim	29
	▪ Não	18
5 - Que expectativas tinha como aluno do projeto?	▪ Melhorar a capacidade	06
	▪ Avançar nos estudos	17
	▪ Terminar os estudos mais rápido	12
	▪ As melhores possíveis	03
	▪ Ser o melhor da sala	01
	▪ Não sei	08
6 - Desistiu dos estudos ou ficou sem estudar em algum ano?	▪ Sim	18 (desistiu)
	▪ Sim	08 (ficou pelo menos um ano sem estudar)
	▪ Não	21
7 - Há alguma diferença entre as aulas do projeto e as aulas do Ensino Regular?	▪ Não	37
	▪ Sim	10
8 - Pontos positivos	▪ Disse não saber responder	19
	▪ Não respondeu	06
	▪ Aprendeu muitas coisas.	09
	▪ Muitas coisas interessantes para os alunos.	06
	▪ Conseguir avançar mais nos estudos.	07
9 - Pontos negativos	▪ Falta de material, falta de apoio, falta de diálogo.	37
	▪ Desconhecimento sobre o projeto	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aplicados.

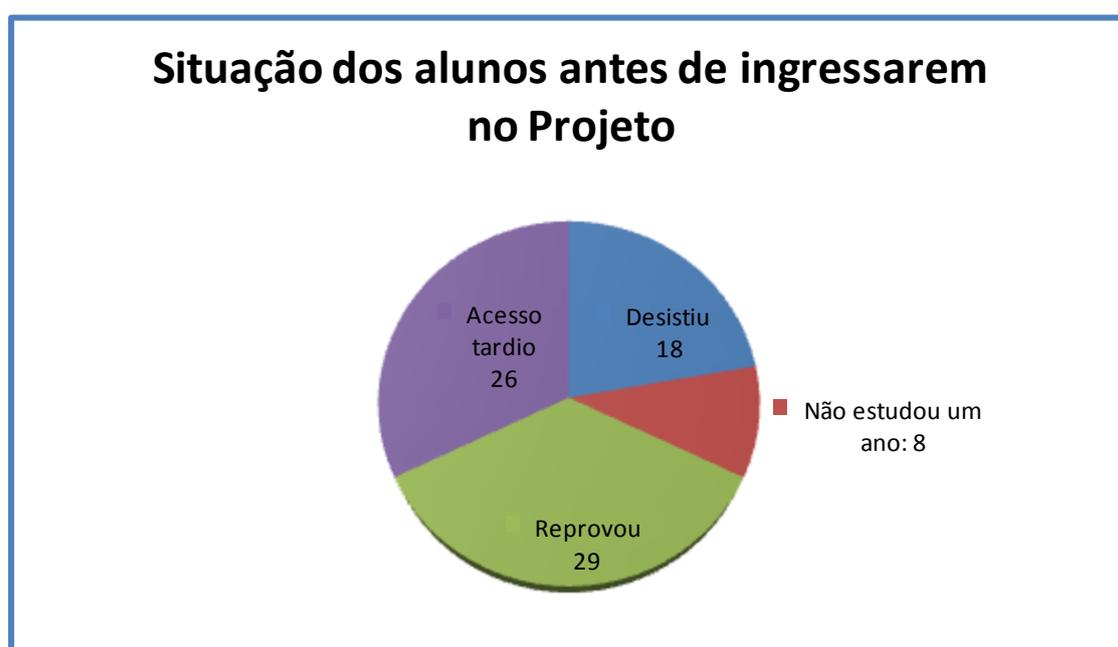
O que se percebe na fala de alguns alunos é que sequer sabiam que tinham estudado no projeto, dos 47 alunos que responderam ao questionário, 10 responderam: “Eu nem sabia que tinha estudado no projeto”. Outro aluno afirmou: “Eu não sei, nem sabia se estava frequentando o Avançar, vim descobrir agora. Me desculpe, eu realmente não sei.” (A 04, questionário respondido em 10/05/2015).

Outro ponto percebido nas respostas é que nem todos estão com distorção por terem sido reprovados, pois 29 já foram reprovados por anos anteriores, contudo 18 nunca foram reprovados. Por outro lado, podemos perceber que 26 alunos

iniciaram os estudos entre sete e quatorze anos, estando, portanto com distorção por acesso tardio à escola.

Quando perguntados se evadiram alguma vez, 18 alunos responderam que sim e 08 informaram também que ficaram pelo menos um ano sem estudar. Tais informações corroboram o que foi dito anteriormente nesta pesquisa, que dentre os fatores que mais colaboram para os altos índices de distorção idade-série estão as reprovações, evasões e acesso tardio à escola. Conforme o gráfico 3:

Gráfico 3: Situação dos alunos antes de ingressarem no projeto



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aplicados.

Os dados nos mostram os prováveis motivos de os alunos estarem com distorção idade-série, que já nos são conhecidos. Alguns evadiram, outros reprovaram, outros iniciaram os estudos tardiamente- ingressaram na escola entre sete e quatorze anos e alguns afirmaram que por motivos particulares ficaram pelo menos um ano sem estudar. Alguns afirmaram inclusive tanto desistiram como reprovaram.

Outra percepção nos questionários dos alunos, é que em todos eles a falta de proficiência no aprendizado em língua portuguesa é alarmante. São inúmeros os erros de grafia e nítida a grande dificuldade que os mesmos têm em redigir respostas que exijam um mínimo de raciocínio lógico. E o mais preocupante é que

isso foi demonstrado também nos questionários respondidos pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Como se vê nas falas abaixo, transcritas *ipsis litteris*:

[...] bom, os pontos positivos e que era muito legal porque aprende alguma coisa e fez muitos colegas (...) os negativos e que não tinha nem um apoio. bom não davam materiais pro projetos e nem ajudavão o projeto (A 01, questionário respondido em 10 maio 2015).

[...] O motivo de ter sido selecionado para estudar neste projeto e onde estuda jovem e adultos que o projeto avançar onde idade esta avançada (A 02, questionário respondido em 10 maio 2015).

[...] As minhas expectativas eram um aluno com dificuldade para aprender esse projeto foi um dois minha vida porque eu aprender com essa aula (A 03, questionário respondido em 10 maio 2015).

A transcrição literal das respostas demonstra a grande dificuldade dos alunos com a escrita da língua portuguesa, são muitos os erros de grafia, acentuação gráfica, utilização de maiúsculas e minúsculas, concordância verbal e nominal, conexão de pensamento, seguir uma linha de raciocínio lógico etc. Corroborando as falas dos professores de que muitos alunos não estavam alfabetizados:

[...] Um dos pontos de maior dificuldade no trabalho com o projeto, é que só fizeram juntar uma grande quantidade de alunos problemáticos na mesma sala. Muitos problemas de indisciplinas, faltas, muitos não acompanham os conteúdos, alguns sequer estão alfabetizados e os pais dos piores alunos sequer aparecem nas reuniões, muitos moram na zona rural e nem conseguimos falar com eles (P 02, questionário respondido em 11 de maio 2015).

As salas realmente eram lotadas, pois as três turmas do projeto tinham mais de quarenta alunos e muitos dos alunos que apresentavam problemas de indisciplina, faltas e notas baixas os pais não eram encontrados, muitos moravam em casa de parentes, fatos que dificultavam mais ainda a permanência do aluno em sala e a consecução de avanços na aprendizagem dos mesmos.

No ano de 2014 a escola novamente implantou o Projeto, dada a grande demanda de alunos em distorção idade-série existente. Contudo, o mesmo mais uma vez veio a fracassar, pois apesar da necessidade não voltou a funcionar no ano de 2015. Em virtude disso, decidimos aplicar um questionário para a atual gestora da escola pesquisada, no intuito de analisar as prováveis causas de novamente o projeto fracassar, estabelecendo uma comparação com sua execução no ano de 2010. Os resultados da pesquisa com a referida gestora foram compilados no quadro 10:

Quadro 10: Tabulação do questionário semiestruturado aplicado à atual gestora da escola pesquisada

Nº	Bloco de Questões	Respostas
01	Equipe do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Formada pelo gestor, secretário da escola e apoio pedagógico.
02	O Projeto Avançar	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas alguns alunos em distorção fazem parte do programa. • O programa funcionou em 2010 e em 2014. • Houve reuniões realizadas pela antiga gestora no intuito de sensibilizar para a importância do programa, com alunos, pais e professores, mas a atual gestão ainda não realizou nenhuma. • As maiores dificuldades são: falta de material didático, falta de formações específicas para os professores do projeto e falta de acompanhamento da Seduc;
03	A proposta do programa	<ul style="list-style-type: none"> • A proposta é de fácil compreensão, mas não conhecemos as metas do programa.
04	As escolas participantes	<ul style="list-style-type: none"> • A escola não continuou com o programa em 2015 por falta de apoio didático e conhecimento do projeto.
05	Os meios de controle do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • O monitoramento é feito através de visitas nas salas, mas geralmente para informes. • Os dados são sistematizados.
06	O suporte e o material disponibilizado pelo projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Não há material didático do programa. • A Seduc não disponibiliza nenhum suporte. • A direção da escola deu suporte através da disponibilização de mídias.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário aplicado.

Evidenciam-se nas respostas da gestora da escola, as mesmas queixas do ano de 2010, carência de material pedagógico, de livros didáticos, de acompanhamento da Seduc e de formações para os professores. Segundo a gestora, houve pressão dos professores para que a escola não voltasse a trabalhar com Projeto enquanto o mesmo não passe por mudanças profundas na sua execução.

Na concepção de diferentes sujeitos envolvidos com a execução do Projeto Avançar e inquiridos nesta pesquisa, são vários os motivos de o mesmo ter fracassado e haver resistências em implementá-lo, apesar da necessidade. Identificamos que são executadas na sala de aula metodologias que em nada estimulam uma clientela tão peculiar como a dos Programas de Correção de fluxo Escolar. Os professores “viviam dando um jeitinho” para atuar com as turmas, um acompanhamento eficaz que desse suporte e orientações aos mesmos e às equipes pedagógicas também não aconteceu.

Os materiais básicos para o trabalho pedagógico com as turmas não existiam, de forma que o método tradicional imperou nas salas do Projeto, o que,

pelas falas dos alunos e pelos rendimentos das turmas não lhes possibilitou reais avanços e nem construção satisfatória dos conhecimentos.

Há evidência nas falas da atual Gestora da Escola pesquisada, da Coordenadora Distrital de Manaus e dos professores, que há uma frágil apropriação da Proposta Pedagógica do Programa, que é o único recurso disponibilizado, mas que não garante clareza e suporte a todos os recursos necessários. De forma que, sem outros documentos norteadores, sem materiais e sem apoio pedagógico necessários, as salas do projeto se constituem em espaços tradicionais, cuja diferença reside apenas no nome. A Gestora da Escola reforça sempre, que conhece pouco o Projeto e que nunca manteve contato com a Seduc para tirar as dúvidas que apareciam no processo, também não recebeu nenhuma ligação denotando que “alguém” acompanhava o mesmo.

Por outro lado, percebe-se que pelas falas da Coordenadora do Programa, que uma grande responsabilidade pelo Projeto é atribuída aos gestores escolares. Pois ela afirmou que um dos maiores problemas enfrentados é a resistência dos mesmos em aceitar a implantação do Avançar nas escolas e que muitas vezes, o mesmo não tem sucesso por falta de interesse dos gestores. Contudo, não há uma formação que os prepare para conduzir com eficácia os processos que envolvem a execução do Projeto, nem acompanhamento e, tampouco são ouvidos em suas dificuldades. Por outro lado, não foi percebido na entrevista, interesse em realizar uma avaliação da política pública para se identificar quais mudanças são necessárias para que a mesma obtenha resultados positivos e seus objetivos propostos sejam alcançados.

Dessa forma, os resultados da presente pesquisa denotam problemas de gestão do Projeto tanto no âmbito Estadual, quanto no âmbito da escola. De maneira que para que o mesmo seja executado com sucesso, são necessárias mudanças estruturais e pontuais.

Nesse sentido, o fracasso do Projeto na escola, deu-se por problemas de gestão em âmbito macro e micro, seja pela carência de acompanhamento e suporte prestado pela gestão do mesmo na Seduc, quanto pela falta de ações e busca de alternativas pela gestão da escola, para desenvolver uma metodologia que proporcionasse aos alunos um aprendizado com qualidade e reais chances de correção do fluxo escolar. Contudo, os rendimentos alcançados pelo

supramencionado Programa na escola no ano de 2014, mostram que simples mudanças na sua execução podem ter melhorias nos resultados.

Dessa forma, faz-se mister a implantação de um sistema de acompanhamento pedagógico e de monitoramento das turmas, bem como de melhorias no fornecimento de subsídios.

A necessidade de execução do Projeto é explícita nos dados obtidos nos sites oficiais do Governo, que denotam expressiva quantidade de alunos em distorção idade-série presentes na escola pesquisada. Dessa forma, o PAE é elaborado como sugestão de reimplantação do referido Projeto na escola dada a existência de clientela, porém, com mudanças pontuais na sua execução. Em âmbito da gestão estadual do Programa, sugerimos a criação de um sistema de suporte e monitoramento das turmas.

3 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA REIMPLANTAÇÃO NA ESCOLA DE TONANTINS E APERFEIÇOAMENTO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Nesta pesquisa foi realizado um estudo sobre a implementação do Projeto Avançar em uma escola do interior do Estado do Amazonas. Para tal, no primeiro capítulo realizamos uma descrição do problema da distorção idade-série a nível federal, estadual e municipal, descrevendo também o ambiente da escola onde a inquirição foi realizada. Analisamos também o Projeto Avançar enquanto Política Pública destinada à correção de fluxo escolar dos alunos em defasagem de idade com a série cursada no Amazonas. No segundo capítulo analisamos o processo de implementação do projeto na escola pesquisada, dialogando com a literatura que aborda o ciclo de políticas públicas.

Este aprofundamento obtido com a discussão da análise dos resultados e a interlocução com as teorias existentes no temário abordado nos permitiu averiguar os problemas evidenciados na gestão do Programa a nível estadual e em âmbito escolar. Apesar de esta pesquisa ter escolhido o micro espaço, fez-se mister averiguar se a existência de fatores supra que pudessem estar contribuindo para os problemas detectados. E segundo as evidências da pesquisa, para que houvesse melhorias significativas e substanciais, seria necessário reformular o desenho do Projeto.

Tais afirmações se corroboram nos problemas detectados, a saber: a falta de comunicação entre elaboradores e implementadores, falhas de implementação, divulgação, bem como nos processos fiscalizatórios, no fornecimento de subsídios para instrumentalizar as equipes que trabalham com o projeto, os materiais pedagógicos e livros didáticos que não chegam, as visitas que estão previstas na proposta pedagógica e não são realizadas, carência de sistematização dos dados são alguns dos problemas detectados na gestão do Programa em nível estadual e que se evidenciaram como comprometedores dos resultados alcançados na escola .

Contudo, em virtude do tema desta pesquisa, nos detemos em analisar com maior persistência o espaço escolar. Onde os problemas detectados na execução do Projeto, dentre outros, foram a falta de ações efetivas no momento da implementação, melhor divulgação, mobilização e sensibilização da comunidade escolar, momentos de estudo com os professores, falta de reuniões com alunos e

pais e efetivo monitoramento e sistematização dos dados das turmas, conforme resumido no quadro abaixo:

Quadro 11: Problemas detectados na implementação no âmbito da escola

1.	Falhas no processo de implementação
2.	Divulgação deficitária
3.	A comunidade escolar externa não foi informada sobre o programa
4.	Professores não foram devidamente informados e nem instrumentalizados para trabalhar com as turmas
5.	Carência de planejamentos específicos para os professores das turmas do projeto
6.	Falta de reuniões de pais e alunos
7.	Inexistência de monitoramento da frequência dos alunos
8.	Falta de acompanhamento efetivo da aprendizagem
9.	Falta de sistematização dos dados obtidos com o monitoramento
10.	Equipe pedagógica desinformada

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito da gestão estadual do Programa, dentre os problemas detectados, estão a falta de ações efetivas no momento da implementação, ampla e efetiva divulgação do Projeto, mobilização e sensibilização das equipes das escolas no que cerne à importância e necessidade de implantação do Projeto, formações para as equipes pedagógicas e professores, falta de acompanhamento, monitoramento e sistematização dos dados das turmas, inexistência de uma equipe que trabalhe exclusivamente com as ações do Projeto, problemas significativos na comunicação com as escolas e falta de instrumentalização adequada das mesmas para desenvolver as ações do Projeto, conforme resumido no quadro abaixo:

Quadro 12: Problemas detectados na implementação no âmbito da gestão estadual

1.	Falhas no processo de implementação.
2.	Divulgação deficitária.
3.	Falta de formações para as equipes pedagógicas e professores do Programa.
4.	As escolas não foram adequadamente instrumentalizadas para trabalhar com as turmas.
5.	Carência de planejamento das ações.
6.	Inexistência de processos de acompanhamento, monitoramento e sistematização dos dados do Programa.
7.	Carência de materiais pedagógicos específicos e livros didáticos do Programa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base a Resolução 01/2015 do Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), que prorroga o funcionamento do Projeto no segundo segmento do Ensino Fundamental, de 2015 até 2019, assim como o fato de o mesmo fazer parte do PADEAM-Plano de Aceleração de Desenvolvimento do

Amazonas, já mencionado nesta pesquisa, que capta recursos internacionais objetivando a ampliação e melhoria do sistema público de educação do Amazonas. O BID, através do PADEAM, investirá 273 milhões de dólares e o Governo do Estado entrará com o incremento de US\$ 121,826 milhões, destinados a otimização do sistema de ensino educacional. O site oficial da Seduc sinaliza que:

[...] Os recursos serão aplicados em ações que, no campo da engenharia, visam ampliar em, pelo menos, 33 mil novas vagas a capacidade de atendimento da rede pública estadual de educação do Amazonas e no campo pedagógico, favorecer a aceleração da aprendizagem por meio da expansão de programas como “Reforço escolar” e projeto “Avançar”. Os recursos também serão empregados na qualificação profissional da rede de ensino e de assistência técnica pedagógica a professores e escolas.⁶³

Dessa forma, em virtude dos problemas detectados nesta pesquisa, e partir dos recursos já disponíveis para o trabalho com o Projeto e conforme mencionado pelos relatórios do PADEAM, consiste o presente capítulo em uma propositura que se constitui como sugestão de melhorias no processo de execução do Projeto Avançar. A dimensão aqui contida pretende-se traduzir em melhorias nos resultados educacionais e na consecução de metas estabelecidas em dois âmbitos da gestão do Programa: a primeira parte do capítulo contém propostas de melhoria no Projeto à nível da gestão estadual, buscando contemplar as lacunas encontradas nos processos de implementação, sistematização, monitoramento e avaliação, bem como revisão na Proposta Pedagógica e na estrutura de suporte do Programa. A segunda parte do capítulo está direcionada à gestão do Programa em âmbito escolar, utilizando-se do planejamento estratégico como ferramenta de gestão, na qual será incluído o Projeto Avançar. As ações aqui sugeridas, descritas nas próximas seções, perpassam pela seleção de alunos, mobilização e sensibilização de pais e alunos e montagem do sistema de implementação, monitoramento, sistematização e avaliação do Projeto Avançar.

3.1. Montagem do sistema de implementação, monitoramento, avaliação e sistematização do Projeto Avançar pela Seduc

Em virtude do foco desta pesquisa ser o Projeto Avançar em âmbito escolar, mas que evidenciaram problemas estruturais no nível da gestão estadual,

⁶³ Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/programa-de-aceleracao-do-desenvolvimento-da-educacao-do-amazonas-padeam>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

principalmente por não dispor de uma equipe que tenha como atividade precípua a coordenação do Projeto, elaboramos como proposta a institucionalização da Coordenação Estadual do Projeto Avançar, com a finalidade de reestruturar o Projeto, acompanhar, monitorar, sistematizar os dados, elaborar planos com metas estabelecidas, avaliar o alcance dessas metas de forma sistêmica e estruturar materiais de suporte pedagógico e administrativo. Nesse sentido, elaboramos as seguintes propostas de aperfeiçoamento no programa:

Quadro 13: Ações para reestruturação do Projeto Avançar na Seduc⁶⁴

Nº	AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSÁVEL	PERÍODO	ONDE	QUANTO
01	Elaborar proposta de trabalho para institucionalização da Coordenação Estadual do Projeto Avançar	Levar à apreciação do secretário a criação da coordenação e seus objetivos de trabalho.	Deppe e Departamentos que o compõe.	Fevereiro de 2016	Na Seduc	Recursos disponíveis no PADEAM ⁶⁵ .
02	Elaborar um diagnóstico da situação atual no Estado, tanto da distorção idade-série, quanto do Projeto Avançar.	Sistematizar os dados do Projeto de forma precisa.	Gerência do Ensino Fundamental	Fevereiro/2016.	Na Seduc	Sem custo
03	Realizar 01 reunião com os departamentos e Gerências que compõe o Deppe ⁶⁶ .	Sensibilizar e informar a respeito do problema da distorção no Estado e da situação atual do Projeto.	Deppe	Março /2015.	Na Seduc	Sem custo
04	Montar uma equipe que coordene o Projeto na Seduc.	Institucionalizar uma equipe responsável pelo Projeto Avançar, atrelada ao	Deppe	Março /2015.	Na Seduc	Salário dos Técnicos.

⁶⁴ De acordo com o propósito desta pesquisa, o aprofundamento maior deste PAE, está direcionado a uma situação educacional específica e delimitada, o âmbito da escola, de forma que as propostas direcionadas à gestão estadual do Programa, restringem-se à ações sem maiores especificidades, apenas abrangentes, em virtude da investigação não ter aprofundado questões de nível macro sistema que pudessem esclarecer e fornecer robustez nessa direção.

⁶⁵ Os departamentos que deverão estar envolvidos com a reestruturação do Projeto Avançar, a saber DEPPE, Gerência do Ensino Fundamental e DEGESC (Departamento de Gestão Escolar), são equipes já institucionalizadas na Seduc.

⁶⁶ Departamento de Políticas Públicas da Seduc.

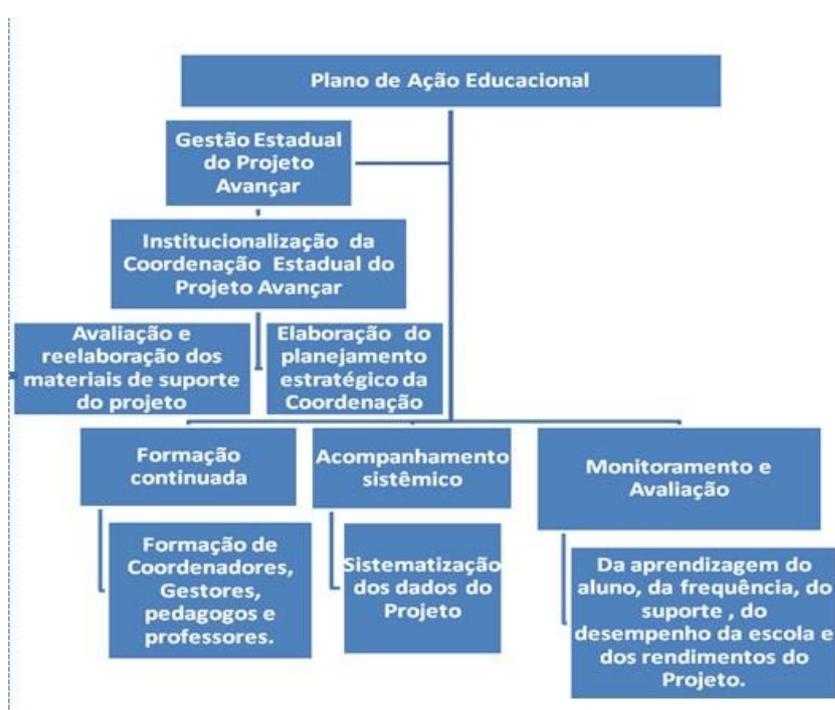
		Deppe.				
05	Elaborar um Plano de trabalho da Equipe Coordenadora do Projeto.	Planificar objetivos e metas de trabalho para a equipe, baseado no Planejamento Estratégico.	Coordenação Estadual do Projeto	Abril 2015	Na Seduc	Sem custo.
06	Revisar e Avaliar a Proposta Pedagógica do Projeto Avançar.	-Analisar e avaliar o documento estruturador do Projeto, todo material de suporte, bem como a eficácia e abrangência do mesmo.	Coordenação Estadual do Projeto	Abril 2015	Na Seduc	Sem custo.
07	Elaborar um kit de apoio e orientação do Projeto.	-Elaborar documentos que norteiem o trabalho do: Coordenador Distrital, gestor escolar, supervisão escolar, suporte pedagógico e professor que atuam ou atuarão com o projeto. -Elaborar documentos estruturadores dos materiais pedagógicos, tabelas de sistematização dos dados, monitoramento de frequência e modelos de relatório.	Coordenação Estadual do Projeto	Maio/ Junho/2015	Na Seduc	Recursos disponíveis no PADEAM ⁶⁷ .
08	Apresentar ao Secretário proposta de trabalho da equipe, bem como todos os documentos estruturadores do Projeto.	Levar a apreciação do Secretário	Coordenação Estadual do Projeto	Junho de 2015.	Na Seduc.	Sem custo.

Fonte: elaborado pela autora.

⁶⁷ Os departamentos que deverão estar envolvidos com a reestruturação do Projeto Avançar, a saber DEPPE, Gerência do Ensino Fundamental e DEGESC (Departamento de Gestão Escolar), são equipes já institucionalizadas na Seduc.

As propostas acima elencadas, delineadas com o propósito de institucionalização de uma Coordenação Estadual que possa atuar especificamente com Programas de Correção de Fluxo, perpassa por ações em cadeia, com trajetória delineada, envolvendo estudos, encontros, reuniões, reflexões, análises de diagnoses, que possam viabilizar a implementação do Programa com qualidade e maior possibilidade alcance das metas estabelecidas. Essas ações podem ser melhor visualizadas na figura 18, onde segue o organograma do Plano de Ação de Educacional direcionado à Seduc, melhor elucidando as ações descritas no quadro:

Figura 15: Organograma do PAE - Nível de Gestão Estadual



Fonte: Elaboração da autora.

A institucionalização da Coordenação do Projeto deverá minimizar os problemas da falta de acompanhamento do aprendizado e evolução dos alunos, monitoramento e sistematização dos dados do mesmo, suporte às equipes in loco, melhorar a comunicação com as Coordenadorias Distritais, Regionais, e escolas, bem como a realização sistemática de avaliação dos resultados alcançados.

Atualmente o material de suporte do Projeto é a Proposta Pedagógica, o que ocasiona ações, muitas vezes improvisadas, pela falta de orientações específicas delineando os papéis de todos os envolvidos nas diferentes etapas do mesmo. Daí

decorre a necessidade de elaboração de um material mais específico de suporte que possa orientar as equipes envolvidas, seja nas coordenadorias ou nas escolas.

Vale ressaltar que, para direcionar os trabalhos da Coordenação Estadual do Projeto, é imprescindível que a mesma elabore seu Planejamento Estratégico, pois para Mintzberg (2006, p. 135), o planejamento estratégico é “um meio não para criar estratégia, mas para programar uma estratégia já criada – para lidar formalmente com suas implicações”. Para tal, deverá ser realizado o diagnóstico da rede, através do qual se fará a elaboração de indicadores de metas, objetivos a serem alcançados e estratégias para alcance desses objetivos. Desta forma, as ações a serem realizadas no futuro devem ser avaliadas e controladas sistemicamente pelos gestores públicos, para que atenda as reais necessidades dos cidadãos.

Nessas estratégias, é imprescindível constar formações semestrais in loco para as Coordenarias Distritais de Manaus, proporcionadas pela Coordenação Estadual do Projeto e para os municípios do Interior do Estado, deverá haver ampla divulgação para as escolas com demanda de alunos em distorção idade-série, mobilização e sensibilização para que as Coordenadorias participem da formação transmitida via Centro de Mídias da Educação do Amazonas. As referidas formações contarão com uma estrutura já existente, pois os responsáveis serão os técnicos da Coordenação Estadual do Projeto Avançar, através dos equipamentos das salas de aula do Ensino Mediado por Tecnologia.

Através do Centro de Mídias, frequentemente utilizado pela Seduc para realizar outras atividades de interesse da instituição que não apenas a transmissão das aulas, a Coordenação Estadual também deverá realizar as divulgações do Programa para as escolas do interior do Estado, tendo como foco a expansão do mesmo, divulgando suas metas, objetivos, estrutura de funcionamento, importância etc., buscando atingir as escolas com maior número de alunos em distorção idade-série. Tal iniciativa tem o intuito de dirimir os problemas elucidados na pesquisa de falta do conhecimento do Projeto.

O acompanhamento sistêmico do Programa será feito através da avaliação dos resultados e análise sistemática das informações coletadas, tanto a nível diagnóstico como prognóstico, buscando acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos e os rendimentos das turmas, através de instrumentos criados para possibilitar uma análise longitudinal, ou seja, realizando a sistematização do monitoramento das turmas e o desempenho das escolas.

Dentre os problemas evidenciados pela pesquisa, “o sentir-se sozinho” foi um dos mais manifestados pelos entrevistados, são significativas as queixas pela falta de ter a quem recorrer no momento em que as dúvidas e problemas oriundos do processo de desenvolvimento do Projeto. Daí a necessidade da criação de mecanismos de controle e monitoramento, melhoramentos nos subsídios e suporte, que podem constituir-se como passo significativo para evolução no alcance dos resultados do mesmo. Esse acompanhamento mais específico pela Gestão Estadual pode ocasionar melhorias substanciais no desenvolvimento do Projeto no ambiente que o executa, no lócus para o qual foi criado, ou seja, a escola.

Contudo, onde acontece o teste da realidade dessa política é na escola, e para que a mesma alcance seus objetivos, esta precisa estar munida não só de instrumentos que possibilitem tal execução, mas de uma equipe gestora realmente comprometida com a busca de uma educação com qualidade primando pelo direito universal de educação para todos.

Portanto, por esse prisma, como forma de munir a escola de orientações que viabilizem a execução do Projeto, a próxima seção traz sugestões de ferramentas de planejamento que possam auxiliar a gestão escolar na consecução de melhores resultados.

3.2 A implantação do Planejamento Estratégico como ferramenta de gestão na escola

Retomando a questão do planejamento estratégico, podemos afirmar que o mesmo, é uma importante ferramenta de gestão que pode auxiliar os gestores no planejamento da rotina da escola, envolve, dentre outros, ações como programar, delinear as metas e os objetivos, bem como uma constante avaliação dos processos, persecução contínua de qualidade e inovação das atividades desenvolvidas.

A implantação do Planejamento estratégico deve ser feita, inicialmente através da avaliação da cultura e dos valores da organização e das relações de poder existentes na organização. Tais considerações feitas a priori são fundamentais para a implantação do mesmo na organização como ferramenta de gestão na busca da melhoria da qualidade do ensino.

Uma importante ferramenta que pode auxiliar o gestor neste planejamento é o PDE Interativo⁶⁸, uma ferramenta virtual criada pelo MEC que permite que o gestor e sua equipe visualizem a situação da escola e identifiquem seus pontos fracos a partir da apresentação do diagnóstico. Dessa forma, o sistema induz a equipe a refletir se a evolução do desempenho dos alunos nas avaliações tem sido satisfatórias. O próprio sistema indica “situações críticas” que deverão receber atenção especial e ter ações específicas direcionadas no plano para atacá-las.

Através do PDE interativo o gestor escolar e sua equipe deverão:

- realizar o diagnóstico identificando a situação atual em que a escola se encontra, ou seja, fazer o levantamento situacional real;
- Elencar os objetivos a serem perseguidos;
- Definir as metas a serem atingidas e;
- Delinear as estratégias para alcance das metas e objetivos.
- Produzir materiais escritos que possam servir de suporte e norte para todas as ações estratégicas estabelecidas.

O Planejamento Estratégico Escolar- PEE, como projeto macro da instituição, deverá ser alvo de planejamento e replanejamento de novas ações que possam contemplar toda a demanda de alunos existente na escola, que estejam em idade escolar ou fora dela, incluindo-se a adesão ao Projeto Avançar como alternativa para superar os índices de distorção idade-série evidentes em seus indicadores. A ausência dessas diagnoses compromete o planejamento das ações, de forma que o alcance das reais necessidades da escola pode não ser atendido.

Assim, para que o Projeto Avançar tenha uma implementação com reais possibilidades de eficácia e seja realizada com sucesso, sugerimos que o mesmo seja incluído no Planejamento Estratégico da Escola, conforme se descreve a seguir.

3.2.1 A inclusão do Projeto Avançar no Planejamento Estratégico

Como já mencionado nesta pesquisa, o Planejamento Estratégico Escolar- PEE, deve ser feito com base na realidade da mesma. Faz-se necessário que a

⁶⁸ Plano de Desenvolvimento da Escola, uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014. Disponível em <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

equipe pedagógica, primeiramente, apresente à comunidade escolar os dados da distorção idade-série presentes em cada turma e seja realizada uma conversa a respeito da regularização do fluxo escolar da vida do aluno, com a presença de pais, professores e equipe pedagógica, e uma exclusiva com os alunos. Essa reunião deverá ser feita no início do ano letivo.

Devem ser marcadas reuniões pedagógicas bimestrais exclusivamente com o intuito de abordar esse tema, onde será feita a sensibilização da equipe, tratando da necessidade e importância de implementação do programa, para a regularização do fluxo escolar dos alunos e como possibilidade de conclusão dos estudos em menos tempo.

Os encontros da equipe que irá alavancar a elaboração do PPP, onde deverá ser incluído o Projeto Avançar, deverão ser frequentes, a cada quinzena. Nesses encontros, as prioridades deverão ser definidas para o funcionamento do projeto em 2016. É importante seguir um roteiro de ações que possa orientar os passos a serem seguidos para reimplantação do programa.

Seguindo um planejamento elaborado sob a égide da gestão democrática, busca-se evitar o desconhecimento das ações desenvolvidas na escola, dos programas e projetos adotados, problema este evidenciado nesta pesquisa sobre o Projeto Avançar, pois todos farão parte de todo o processo e se sentirão parte dele, bem como evita-se o improviso nos processos decisórios.

3.2.2 Seleção dos alunos e professores para o programa

Após a inclusão do Projeto Avançar no PEE, tendo incorporado o mesmo nos projetos desenvolvidos pela escola através de processo democráticos de gestão, deverá realizada a seleção dos alunos que farão parte das turmas, ou seja, o próximo passo será realizar a seleção do público que irá participar do mesmo, o que deverá ser realizado pela secretaria da escola. Seguindo o recomendado na proposta, devem ser priorizados os alunos com dois ou mais anos de distorção que estejam frequentando as turmas do Ensino Regular e com base nos dados da secretaria da escola deverá feita a seleção dos mesmos.

Para seleção dos professores, a direção deverá realizar reunião com os mesmos e através de palestra sensibilizar a equipe para a necessidade de implementação do Programa e a partir de ato discricionário dos docentes realizar a

seleção, enfatizando as mudanças que ocorrerão no processo de implementação, como será feito o acompanhamento das turmas e planejamento das aulas e como será o suporte que a equipe pedagógica disponibilizará aos professores. A ênfase dada ao planejamento pedagógico será a partir da garantia de que o HTP⁶⁹ dos professores será sempre acompanhado e orientado, com fornecimento de materiais que possam subsidiar, fomentar e enriquecer esse planejar.

Além do planejamento nos horários de HTP, haverá reuniões mensais para acompanhamento das atividades concernentes ao trabalho docente, buscando obter informações a respeito das dúvidas, dificuldades e evolução pertinentes ao desenvolvimento das aulas.

Após a seleção de alunos para composição das turmas e escolha de professores para atuar nas mesmas, far-se-á a reunião com os pais e alunos, o que será descrito na próxima seção.

3.2.3 Sensibilização de pais e alunos

Direção e equipe pedagógica deverão realizar reunião com os pais dos alunos selecionados para o programa, no início do ano letivo, no intuito de informá-los do teor do projeto e sensibilizá-los quanto à importância do mesmo. Em seguida, organizar uma reunião para informação e sensibilização dos alunos e realizar a mesma preparando previamente o ambiente, tornando-o receptivo e acolhedor. Com os pais deverá ser estabelecido um pacto de responsabilidade, com reuniões previamente apazadas, acompanhamentos de notas e frequências pelos mesmos e responsabilização caso o aluno tenha faltas não justificadas.

O Conselho Tutelar do município deverá participar dessa reunião, como parceiro no combate à evasão e à faltas sem justificativas.

Após a montagem das turmas e da realização das reuniões informativas, deverão ser criados mecanismos de controle da evolução do aprendizado dos alunos, o que será descrito abaixo.

⁶⁹ Hora do Trabalho Pedagógico dos Professores.

3.3 Montagem do Sistema de Implementação, Monitoramento, Avaliação e Sistematização do Projeto Avançar na escola

Para implantação e melhor acompanhamento do funcionamento do Projeto Avançar propomos as seguintes ações, em seus respectivos períodos e responsáveis:

Quadro 14: Ações para reimplantação do Projeto Avançar na escola pesquisada

Nº	AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSÁVEL	PERIODO	ONDE	QUANTO
01	Realizar através de parceria com o Cegan ⁷⁰ uma formação de 40 horas para os professores das turmas do projeto e equipe pedagógica, através do Centro de Mídias .	Capacitar os professores e equipe pedagógica para os trabalhos com turmas de correção de fluxo e metodologias diferenciadas.	Direção e Seduc-Am.	Fevereiro/2015.	Na escola	Salário dos Formadores, que são técnicos da Seduc.
02	Fazer seleção de livros e materiais didáticos.	Selecionar dentre os livros didáticos do PNLD ⁷¹ aqueles que mais adéquam à proposta pedagógica do programa.	Equipe pedagógica e professores	Fevereiro/2015.	Na escola	Sem custos para a escola.
03	Realizar reuniões Pedagógicas com os professores do programa.	-Discutir e debater as dificuldades encontradas. -Fornecer ideias de metodologias e estratégias diferenciadas para o trabalho pedagógico. -Planejamento das aulas.	Equipe Pedagógica	Mensal	Na escola	Sem custos para a escola.

⁷⁰ Centro de Formação Padre Anchieta. Departamento da Seduc-Am responsável em proporcionar Formações Continuidas em áreas diversas para a Rede Estadual de Ensino.

⁷¹ Programa Nacional do Livro Didático.

04	Realizar reuniões com a equipe pedagógica.	Debater sobre o andamento dos trabalhos e desempenho dos alunos das turmas;	Direção	Mensal	Na escola	Sem custos para a escola.
05	Visitar as salas das turmas do projeto.	Acompanhar o desenvolvimento das aulas.	Pedagogo	Semanal	Na escola	Sem custos para a escola.
06	Analisar os diários de classe dos professores.	Acompanhar o registro das atividades realizadas em sala de aula;	Pedagogo	Mensal	Na escola	Sem custos para a escola.
07	Tabular a frequência dos alunos.	-Monitorar a frequência dos alunos.	Secretaria da escola	Semanal	Na secretaria da escola	Sem custos para a escola.
08	Realizar visitas aos pais dos alunos infrequentes.	-Resgatar alunos infrequentes	Direção e equipe pedagógica	Semanal	Na escola	Salário da equipe pedagógica.
09	Realizar reuniões com os pais	-Firmar parceria com a família e informá-los a respeito da evolução da aprendizagem dos alunos.	Direção, equipe pedagógica e professores.	Bimestral	Na escola	Sem custos para a escola.
10	Aplicar quatro simulados durante o ano.	-Acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos e prepará-los para as avaliações externas- SAEB ⁷² E SADEAM ⁷³ .	Direção, equipe pedagógica e professores.	Bimestral	Na escola	Compra de papel e tonner, através dos recursos do PDDE.
11	Realizar Avaliação intermediária e final do Projeto.	-Avaliar o desenvolvimento das ações do programa; -Analisar os resultados alcançados;	Direção, equipe pedagógica e professores.	Semestral	Na escola	Sem custos para a escola.
12	Realizar a inscrição dos alunos na OBMEP ⁷⁴ e OLP ⁷⁵ .	-Incentivar a participação dos alunos; -Avaliar aprendizagem	Secretaria da escola	Anual	Na escola	Sem custos para a escola.

⁷² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁷³ Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas.

⁷⁴ Olimpíadas Brasileiras de matemática das Escolas Públicas. Disponível em <http://www.obmep.org.br/>.

		dos alunos.				
13	Elaborar Relatórios de desempenho das turmas	-Acompanhar o desempenho das turmas	Professor	Bimestral	Na escola	Sem custos para a escola.
14	Inserir os alunos com baixo desempenho no Programa Mais Educação ⁷⁶	-Proporcionar reforço escolar aos alunos que apresentem baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.	Direção	Mensal	Na escola	Sem custos para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Através da formação realizada em parceria com o Cepan, busca-se instrumentalizar os professores e equipes pedagógicas das escolas, sobre os objetivos e metas do Projeto, meios e formas de acompanhamento do desenvolvimento de todo o processo que envolve o trabalho com as turmas do Programa. Nessa formação, transmitida pelo Centro de Mídias da Educação, além do foco pedagógico, deverá ser apresentada a Coordenação Estadual do Projeto Avançar, delimitando as funções de cada técnico, os meios de comunicação disponíveis, os documentos de controle e monitoramento e a frequência de preenchimento dos mesmos, ou seja, além do foco pedagógico, é necessário que tenha também uma parte administrativa, visto ter sido uma das queixas dos professores que atuaram com as turmas pesquisadas.

Conforme mencionado no quadro, uma forma de suprir a carência de materiais pedagógicos para as turmas, ou para o professor, será a seleção de livros didáticos e outros materiais que possam subsidiar o trabalho do professor e servir de suporte e pesquisa para os alunos, a partir dos livros enviados à escola pelo PNLD.

⁷⁵ Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

⁷⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas de ensino fundamental das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. A escola aqui pesquisada faz parte desse programa e desenvolve atividades conforme a proposta do mesmo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 01 out. 2015.

Outro ponto imprescindível para que haja um acompanhamento mais próximo e mais efetivo, são as reuniões pedagógicas com os professores, visitas às turmas do Projeto e reuniões de pais, conforme acima especificado.

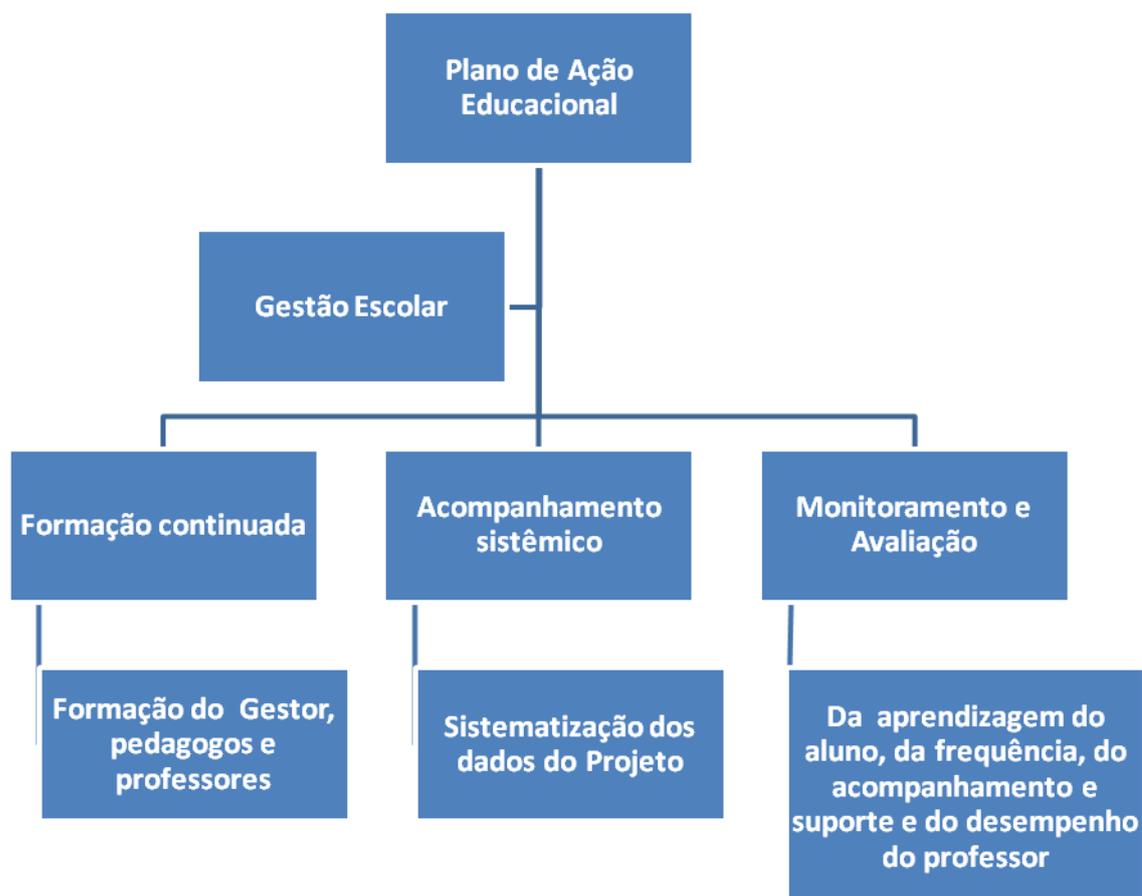
Como forma de avaliar o aprendizado dos alunos, sugerimos a aplicação de quatro simulados durante o ano, um ao final de cada bimestre, realizado pela equipe pedagógica, com questões a partir da TRI- Teoria de Resposta ao Item, onde se possa acompanhar de forma longitudinal a evolução do aprendizado do aluno, através do acompanhamento dos descritores que o aluno consegue resolver ou não. Outro meio de acompanhar o aprendizado dos alunos é a inscrição dos mesmos na OBMEP E OLP, assim como a inserção dos alunos com abaixo desempenho no Programa Mais Educação, como força de reforço escolar e desenvolvimento de atividades que ampliem as horas e espaços escolares.

No desenvolvimento do Projeto, faz-se necessário avaliar a eficiência do mesmo, processo este que deve fazer parte de todas as etapas de planejamento, como forma de possibilitar as correções necessárias durante o percurso, analisando o alcance dos indicadores propostos e dos objetivos delineados.

Como forma de prestação de contas e acompanhamento, é necessário o preenchimento de relatórios onde seja possível monitorar o desempenho das turmas, tanto com o cômputo de notas nas avaliações e trabalhos realizados, como da frequência dos alunos. Este controle, realizado pela gestão da escola, não deve ser visto como meio de intimidação, mas como suporte, auxílio e correção de percurso caso seja necessário.

Para melhor visualização das ações propostas, elaboramos o organograma com as ações sugeridas acima descritas:

Figura 16: Organograma do PAE- nível de gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o organograma, este PAE é subsídio de suporte à gestão escolar, sugerindo as formações das equipes que atuam com o Projeto como meio de fornecer instrumentalização teórica às mesmas, prevendo acompanhamento sistêmico, com o desenvolvimento de instrumentos de monitoramento do aprendizado e da frequência dos alunos.

As ações aqui elencadas não se pretendem constituir como fórmula única a ser seguida, mas como sugestões passíveis de discussão, ampliação e adequação pela equipe pedagógica. Elas pretendem sim, mobilizar a comunidade escolar a estar atenta à efetiva aprendizagem dos alunos e empenhada em acompanhar os resultados da escola. Tendo sempre como premissa que a função da escola pode ser entendida também como um mecanismo de socialização e inserção social que leve os sujeitos à construção de sua consciência crítica, ao cumprimento de seu papel na sociedade e ao exercício da capacidade de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos realizar nesta pesquisa, uma análise pontual de um estudo de caso em um ambiente específico. Contudo, como já citado na metodologia que norteou este trabalho, o caminho é vivo e dinâmico, construído a cada passo e as vicissitudes inerentes ao processo, instigaram a galgar outra trajetória dantes não pensada. Pois, como elucidar os resultados advindos do trabalho com um projeto em uma determinada localidade sem averiguar se os mesmos não tem relação com instâncias superiores? Não é falacioso de que ambas as organizações estão interligadas e se interdependem para alcançar os objetivos comuns.

Grosso modo, como investigar os resultados do Projeto Avançar em determinada escola, sem averiguar o suporte recebido de instituições das quais se está hierarquicamente subordinado?

Dessa forma, consideramos necessário delinear a trajetória da pesquisa de forma que discutíssemos o problema em dois níveis de gestão, obviamente com maior profundidade no nível da gestão escolar, onde recai o foco desta inquirição.

A situação educacional encontrada no município de Tonantins demonstra diversos problemas intra e extraescolar que podem estar ocasionando os baixos resultados encontrados, proficiências baixas no aprendizado, altos índices de reprovação e evasão, são muitos os problemas de ordem sociológica, econômicos e culturais que podem contribuir significativamente para as dificuldades evidenciadas no quadro educacional. De forma que, os dados aqui elucidados sobre distorção idade série do referido município podem parecer até irrisórios, diante de tantos problemas de ordem sociológica elucidados. Contudo, é justamente por causa dos problemas dessa natureza, que essa demanda de alunos precisa ser vista de fato. Carece que algo seja feito para que tenham reais chances de ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os programas de correção de fluxo constituem-se como uma alternativa de contribuir para que os alunos cuja idade não corresponde à série cursada, tenham chances de concluir seus estudos em menos tempo. Ora, seria muito cômodo “empurrar o problema para baixo do tapete”, fingir que tal clientela não existe e continuar sem fazer nada de fato.

Por mais que a pesquisa tenha evidenciado que o Projeto Avançar seja um projeto com sérios problemas, uma das considerações que podemos extrair desta pesquisa, a partir dos resultados alcançados pelo projeto no ano de 2014 na escola, é que simples mudanças na forma como as ações são conduzidas, já são geradoras de melhorias nos resultados. Mas esse é um fator que não pode depender exclusivamente da iniciativa de um ou outro gestor escolar, em virtude de se tratar de uma política pública estadual da qual depende vasta clientela, para os quais está assegurado pelos preceitos constitucionais o direito à educação. Um dos maiores desafios da educação nacional é garantir qualidade na educação básica.

Podemos perceber através da análise do ciclo de políticas, que a políticas públicas não podem ser pensadas descontextualizadas da realidade. As políticas de correção de fluxo, pensadas para o enfrentamento do fracasso escolar, devem ser pensadas sob as perspectivas dos diferentes participantes. Setubal (2000, p. 12), pontua a esse respeito, que:

- não é possível pensar as políticas educacionais descontextualizadas das realidades global, nacional e regional;
- a modernização e a articulação do sistema educacional, com vistas a uma educação de qualidade para todos, exige do Estado uma atuação mais ágil e flexível, que possa contar com a contribuição mais efetiva de amplos segmentos da população, tanto na formulação como no acompanhamento das políticas públicas;
- a escola como um espaço onde as relações entre o local, o nacional e o global, entre o cotidiano e o histórico, tornam-se possíveis, imprescindíveis;

Ou seja, um dos pontos primordiais para que o Projeto Avançar, enquanto Política de Correção de Fluxo alcance êxito em seus resultados é o fortalecimento da escola como lócus abundante de aprendizagens. É necessário que os diferentes sujeitos nos diferentes contextos sejam ouvidos e participem ativamente, principalmente da avaliação, além das condições disponíveis para efetivação da mesma, das condições de trabalho e as formações continuadas disponibilizadas para instrumentalização das equipes. A comunicação entre formuladores e implementadores tem que ser constante:

[...] É também ali que a linha entre formulação e implementação se completa, “embola” ou se rompe e também onde se verifica a relação entre essas duas fases. Isso produz dois resultados – ou confirma o andamento do desenho original, verificando sua “força”, ou induz mudanças tanto no desenho quanto na implantação. Uma boa avaliação de políticas é *policy oriented*, ou seja, permite corrigir o andamento do processo. Aponta mudanças e indica novas ações (CONDÉ, 2011, P.96).

De acordo com a pesquisa aqui desenvolvida, essa comunicação não acontece com o Projeto Avançar, os questionários respondidos, seja pela gestora da escola, ou pela Coordenadoria Distrital elucidam que essa é uma das etapas que precisa ser melhorada, para que as falhas no processo sejam corrigidas e os objetivos propostos sejam de fato atingidos.

Cabe-nos refletir sobre as mudanças necessárias para que as proposituras e objetivos contidos na Proposta Pedagógica do Programa cheguem de fato ao chão da escola e o discurso da inclusão aconteça de fato. Essas mudanças devem chegar ao nível da sala de aula e demandam investimentos que possam ajudar o aluno a superar as lacunas de aprendizagem acumuladas durante sua trajetória de fracasso escolar, de forma que sejam sanadas as deficiências de aprendizado herdadas de outras séries.

É necessário que o professor receba um suporte que possa auxiliá-lo a desenvolver metodologias diferenciadas, com uma fundamentação teórica consistente, que estimulem e motivem essa classe com características tão peculiares. E para tal, é imprescindível investir na formação continuada dos mesmos, numa reflexividade crítica que busque a reconstrução de sua identidade profissional.

Portanto, com todos os envolvidos no processo educacional, de todas as instâncias, participando efetiva e eficazmente do cumprimento da função social da escola, ou seja, fazer com que o aluno aprenda, pautada em uma visão democrática de educação, acreditamos ser possível preparar o educando para a vida sócio política e cultural, onde se garanta qualidade e equidade, colaborando para superação do abandono e do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS:

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus, 2008. Disponível em: <<http://consed.org.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

AMAZONAS. SEDUC/AM. **Proposta Curricular do Projeto Avançar**. Manaus, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, pp. 7-9, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, L. C. de M. **Projeto Acelerar Para Vencer (PAV): desafios e possibilidades**. Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

BARRETT, S. Implementation Studies: Time for a Revival? Personal Reflections on 20 Years of implementation Studies. **Public Administration**, n. 82, v. 2, 2004.

BERMAN, P. **The Study of Macro and Micro Implementation of Social Policy**. Santa Monica: The Rand Paper Series, 1978.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 47-51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. IBGE. **Os municípios**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do Inep mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Relatório de Gestão Ambiental e Social (RGAS)**, BID-2012. Disponível em: <<http://www.iadb.org/projectDocument.cfm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRYSON, J. M. **Strategic Planning for Public and Nonprofit organizations**. San Francisco: Jossey Bass, 1995. 325 p.

CASTRO, E. V. Promoção por avanços progressivos e aceleração de estudos; velhos ou novos rumos de ensino? In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Avaliação Educacional**: memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CLINE, K. Defining the Implementation Problem: organizational management versus cooperation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 10, n. 3, 2000.

COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional**: uma nova visão. Artmed, 2004.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Panorama social de América Latina 1997**. Santiago de Chile: Cepal, 1998. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/cepal/>>. Acesso em: 09 out. 2014.

CONDÉ, A. E. S. **Abrindo a caixa**: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62590914/conde-politicas-publicas-1>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 130, 2007. pp. 181-208.

DADOS EDUCACIONAIS. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola>>. Acesso em: 08 out. 2014.

EASTON, D. A. **Systems Analysis**. Prentice Hall, Englewood Cliffs N. J., 1965.

ELMORE, R. F. 1979. Backward Mapping: Implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, New York, v. 94, n. 4, pp. 601-616.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas. **RBCS**, v. 18, n. 51, fev 2003.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, pp. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em: 02 set. 2015.

GODOY, V. A. **Gestão Educacional**. São Paulo: Defant, 2006.

_____. **A arte de Gerenciar**. São Paulo: Defant, 2007.

GUN, L. A. **Why is Implementations so Difficult? Management Services in Government**, v. 33, 1978. pp. 169-176.

HILL, M. e HAM, C. **The Policy Process in the Modern Capitalist State**. Harvest, Nova Iorque, 1993.

HJERN, B e PORTER, D. Implementation Structures: a New Unit of Administrative analysis. In: HILL, M. e HAM, C. **The Policy Process in the Modern Capitalist State**. Harvest, Nova Iorque, 1993.

IDH-RANKING. Disponível em: <<http://blog.estadaodados.com/ranking-do-indice-de-desenvolvimento-humano-municipal>>. Acesso em: 11 out. 2014.

LAZIN, F. **Politics and Policy Implementation: Project Renewal in Israel** (Sunny Series in Israeli Studies). State University of New York Press, 1994.

LIMA, L. L. & D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?t>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

LOTTA, G. S. **Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família**. Tese de doutorado apresentada à USP, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positiva, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. G. **Estudo do Programa Autonomia em Três Escolas de Nova Iguaçu/RJ: possibilidades de diminuir a distorção idade-série**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MAJONE, G. & QUADE, E. S. (Eds.). **Pitfalls of Analysis**. London: John Wiley and Sons, London, 1980.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: Uma Orientação Aplicada**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MELO, L. **Da retórica à prática: estudo da Proposta de História em Classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP (1999-2001)**. 2003. Tese (mestrado em educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

MENEZES, E. T. de & SANTOS, T. H. dos. "Universalização do ensino" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=24>>. Acesso em: 16 março 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINTZBERG, H. & QUINN, J. B. **O processo de estratégia**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MULLER, P. & SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NAJAN, A. Learning from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective. (Working Papers). **International Institute for Applied Systems Analysis**, IIASA, Luxwnburg, Austria, 1995.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n.116, pp.177-215, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 08 out. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, R. R. C. **Estilos de implementação e resultados de políticas públicas: fiscais do trabalho e o cumprimento da lei trabalhista no Brasil**. Dados, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, 2009, pp. 735-769. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v52n3/06.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

PRESSMAN, J. & WILDAVSKY, A. **Implementation**. University of California Press, Berkeley, 1973.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SABATIER, P & MAZMANIAN, D. The Conditions of Effective Implementation. **Policy Analysis**, v. 5, 1979.

SAETREN, H. Facts and Myths about Research on Public Policy Implementation: out-of-fashion, allegedly dead, but still very much and relevant. **Policy Studies Journal**, v. 33, 2005. pp. 559-82.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, 2000. pp.57-73.

SETÚBAL, M. A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, 2000. pp. 9-19.

SILVA, P. L. B. & MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno nº 48**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2000.

SILVA, P.L.B. & MELO, M.A.B. O Processo de Implementação de políticas públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos. **Caderno nº 48**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989
YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. USA: Sage Publications Inc., 1989.
YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

**Foco: para alunos egressos do Projeto Avançar
(que concluíram o ano letivo)**

1 - Sexo:

() masculino () feminino

2 - Faixa etária:

() 14 a 18 anos

() 18 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

03 - Você começou a estudar com quantos anos?

04 - Em que série está hoje?

05 - Que série frequentava quando entrou no Projeto Avançar?

06 - Por quanto tempo frequentou a sala do Projeto Avançar?

07 - Você sabe o motivo de ter sido selecionado para estudar neste projeto?

08 - Você recebia apoio diferenciado da escola por ser aluno do projeto?

09 - Você recebeu material pedagógico diferenciado, como livros do aluno, cartilhas ou cadernos exclusivos do projeto?

10 - Antes de entrar no projeto, você foi reprovado quantas vezes?

11 - Houve algum ano em que você não frequentou a escola, ficando sem estudar?

12 - Seus pais foram informados que você iria estudar no Projeto Avançar?

13 - Quais eram suas expectativas como aluno do projeto?

14 - Para você, tem alguma diferença entre as aulas do projeto e as aulas do ensino regular?

15 - Você acha que aprendeu mais ou menos do que se tivesse ficado nas salas regulares?

16 - Quando concluiu o ano, você foi aprovado?

17 - Depois que você estudou no projeto, você foi reprovado em algum ano?

18 - Estudou no projeto apenas uma vez, ou depois da primeira, já retornou outras vezes?

19 - Quais os pontos positivos e os negativos do projeto?

20 - Ter estudado no Projeto Avançar fez alguma diferença na sua vida escolar?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2**Foco: onze professores do Projeto Avançar
(que atuaram no projeto)****Bloco I - perfil do entrevistado**

1 - Sexo:

() masculino () feminino

2 - Faixa etária:

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

03 - Qual é a sua formação e que disciplina você leciona?

04 - Há quantos anos é professor?

05 - Há quantos anos é professor nesta escola?

06 - Que disciplina você lecionava no projeto?

Bloco II - O Projeto Avançar

07- O que você sabe a respeito do Projeto Avançar?

08 - Você foi para o Projeto Avançar por opção?

09 - Você conhece as metas e propostas do Projeto Avançar?

10 - Você considera exitosos os resultados alcançados?

Bloco III - A Proposta do projeto

11- Você considera a proposta do projeto de fácil compreensão?

12- A proposta pedagógica do projeto abrange todas as disciplinas?

13- A proposta sugere o trabalho com metodologias diferenciadas para as turmas?

14- Você pautou seu trabalho na proposta?

15- Como você avalia o programa a partir da disciplina que você trabalhou?

Bloco IV- Motivos que levaram ao insucesso do Projeto Avançar na escola

16- Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o tempo que trabalhou no projeto?

17- Fale sobre as principais dificuldades de aprendizagem que seus alunos tiveram.

18- Você acha que a distorção idade/série dos alunos afeta de alguma forma a aprendizagem dos alunos?

19- Você já trabalhou com alunos egressos do Projeto Avançar? Quais suas impressões a respeito deles?

20- Há alguma diferença de desempenho dos alunos egressos no Projeto Avançar e os alunos do regular?

21- Você teve algum tipo de formação para atuar no projeto?

() Sim () Não

22- Você recebeu apoio da equipe pedagógica da escola quando trabalhava com o projeto?

23- Você atuou no projeto em 2014?

24- Você atuaria novamente no projeto? Justifique sua resposta.

Bloco V- Suporte e material disponibilizado pelo projeto

25- A proposta do projeto menciona que o programa “é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular”. Você recebeu livros do professor específicos para o projeto?

26- Além dos livros, você recebeu outro tipo de material pedagógico específico do projeto?

27- Os alunos receberam livros do projeto?

28- Como você avalia o material de apoio?

29- Esse material chega antes do início do ano letivo?

Bloco VI - Sugestões para o projeto

30- Quais são as suas sugestões para o projeto?

31- Apresente os pontos positivos e os negativos do projeto.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 3

Foco: atual gestora da escola pesquisada

Bloco I: perfil do entrevistado

1- Sexo:

() masculino () feminino

2- Faixa etária:

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

03- Qual é a sua formação?

04- Há quantos anos é professor?

05- Há quantos anos é gestora desta escola?

06- Você conhece o Programa de Correção de Fluxo Avançar da Seduc-AM denominado Projeto Avançar?

07- Você conhece as metas e objetivos do projeto?

Bloco II - O Projeto Avançar

08- Quais foram suas estratégias para trabalhar com o projeto, uma vez que, ao assumir a direção em junho de 2014, a escola já possuía três turmas dele?

09- O que motivou a escola a não continuar com o Projeto Avançar em 2015, considerando que, de acordo com os dados do Censo Escolar, há um número considerável de alunos com distorção idade-série?

10- Houve alguma orientação específica aos alunos que concluíram o ano de 2014 no projeto, no sentido de orientá-los no momento do reingresso nas turmas do ensino regular?

11- Até que ponto você considera que o projeto contribuiu para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

12- Você considera que houve redução nos índices de distorção idade-série com o trabalho desenvolvido no programa?

13- Quais foram as maiores dificuldades encontradas no trabalho com o Projeto Avançar?

14- Você considera exitosos os resultados alcançados?

Bloco III - A proposta do projeto

- 15- Você conhece a proposta pedagógica do projeto?
- 16- Você considera a proposta de fácil compreensão?
- 17- O que a proposta pedagógica objetiva proporcionar para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?
- 18- Qual é o seu entendimento sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar? A proposta está assim estruturada?
- 19- Qual é a concepção teórica de aprendizagem que está presente na metodologia proposta pelo projeto?

Bloco IV- Os meios de controle do projeto

- 20- Foi realizado o monitoramento e o acompanhamento do desempenho dos alunos das turmas do projeto?
- 21- Houve uma sistematização dos dados obtidos nesse monitoramento?
- 22- Foram realizadas visitas nas salas das turmas?

Bloco V- O suporte e o material disponibilizado pelo projeto

- 23- A proposta do projeto menciona que o programa “é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular”. Os livros foram disponibilizados para a escola?
- 24- Como você avalia o material de apoio?
- 25- De que forma você prestou suporte e apoio aos professores que atuavam no projeto?
- 26- Como os professores e os demais profissionais lidavam com as principais dificuldades identificadas no contexto da prática com o trabalho no projeto?
- 27- Qual foi o suporte disponibilizado pela Seduc no trabalho com o projeto?

Bloco VI- Sugestões para o projeto

- 28- Quais são as suas sugestões para o projeto?
- 29- Apresente os pontos positivos e negativos do projeto.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 4

Foco: Coordenadoria Distrital da capital
Total: uma das sete coordenadorias

Bloco I: perfil do entrevistado

1- Sexo:

() masculino () feminino

2- Faixa etária:

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

03- Qual é a sua formação?

04- Há quantos anos é professor?

05- Há quantos anos trabalha nesta Coordenadoria Distrital?

06- Que função desempenha na Coordenadoria?

07- Quais são as suas atribuições no Projeto Avançar?

08- Você conhece as metas e os objetivos do projeto?

Bloco II - A equipe do projeto

09- Quantas pessoas fazem parte da equipe que trabalha com você no projeto?

10- A equipe conhece as metas e objetivos do projeto?

11- Houve formações para as equipes que atuam e atuavam no projeto?

12- Essas formações foram suficientes? Se sim, quais dados confirmam sua resposta?

Bloco III - O Projeto Avançar

13- O que motivou esta distrital a aderir ao Projeto Avançar?

14- Quais foram as maiores dificuldades na implementação do projeto?

15- Você acredita que a divulgação do projeto é exitosa?

16- Desde a adesão ao projeto, qual foi o número de alunos atendidos?

17- Todos os alunos em distorção idade-série das escolas que compõe esta distrital participam do programa?

18- Há alguma orientação específica aos alunos no momento do ingresso no projeto?

19- Há alguma orientação específica aos alunos no sentido de dar um direcionamento no momento do reingresso nas turmas do ensino regular?

20- Há dados oficiais sobre o impacto do projeto para os alunos?

21- Até que ponto você considera que o projeto contribuiu para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

22- Há sensibilização quanto à importância do projeto, dos diversos atores (professores, pedagogos ou apoios pedagógicos, gestores escolares, pais e alunos) envolvidos com o Projeto Avançar?

23- Houve redução nos índices de distorção idade-série com o trabalho desenvolvido no projeto?

24- Quais são as maiores dificuldades encontradas no trabalho com o Projeto Avançar?

25- Você considera exitosos os resultados alcançados?

Bloco IV- A proposta do projeto

26- Você conhece a proposta pedagógica do projeto?

27- Você considera a proposta de fácil compreensão?

28- O que a proposta pedagógica objetiva proporcionar para os alunos dos anos finais do ensino fundamental?

29- Qual é o seu entendimento sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar? A proposta está assim estruturada?

30- Qual é a concepção teórica de aprendizagem que está presente na metodologia proposta pelo projeto?

Bloco V- As escolas participantes

31- Qual é o critério de seleção das escolas participantes?

32- Qual é o critério de seleção dos professores para atuar no projeto?

33- Você considera que as escolas foram bem instrumentalizadas para trabalhar com o projeto?

34- Houve formações para os professores que atuam e atuavam no projeto?

35- Essas formações foram suficientes?

Bloco VI - O meios de controle do projeto

36- Como é feito o monitoramento e o acompanhamento do programa nas escolas participantes?

37- Há uma sistematização dos dados obtidos nesse monitoramento?

38- Quais são as formas de contato com as escolas participantes? São realizadas visitas *in loco*?

Bloco VII - O suporte e o material disponibilizado pelo projeto

45- Qual foi o suporte disponibilizado pela Seduc no trabalho com o projeto?

39- A proposta do projeto menciona que o programa “é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular”. Os livros estão sendo disponibilizados para todas as escolas participantes?

40- Esse material pedagógico é para uso do professor e do aluno?

41- O que compõe o material pedagógico?

42- Como você avalia o material de apoio?

43- Esse material chega antes do início do ano letivo?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

Foco: coordenadora do Projeto Avançar na Seduc

Bloco I: perfil do entrevistado

1- Sexo:

() masculino () feminino

2- Faixa etária:

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

03- Qual é a sua formação?

04- Há quantos anos é professor?

05- Há quantos anos desempenha a função de técnica na Seduc?

06- Que função desempenha na Gerência do Ensino Fundamental?

07- Há quantos anos está à frente do Projeto Avançar?

08- Você trabalha com o projeto desde o início de sua criação?

09- Quais são as suas atribuições no projeto?

Bloco II - A equipe do projeto

10- Quantas pessoas fazem parte da equipe que trabalha com você no projeto?

11- Houve formações para as equipes que atuam e atuavam no projeto?

12- Essas formações foram suficientes? Se sim, quais dados confirmam sua resposta?

Bloco III - O Projeto Avançar

13- Como nasceu o Programa de Correção de Fluxo da Seduc-AM denominado Projeto Avançar ?

14- O que motivou sua criação?

15- Quais as maiores dificuldades de implementação do projeto?

16- Você acredita que a divulgação do programa é exitosa?

17- Desde o início do projeto, qual foi o número de alunos atendidos?

18- Todos os alunos em distorção idade-série participam do programa?

- 19- Há alguma orientação específica aos alunos no momento do ingresso no projeto?
- 20- Há alguma orientação específica aos alunos no sentido de dar um direcionamento no momento do reingresso nas turmas do ensino regular?
- 21- Há dados oficiais sobre o impacto do projeto para os alunos?
- 22- Até que ponto você considera que o projeto contribuiu para o aumento dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 23- Há sensibilização quanto à importância do projeto aos diversos atores (professores, pedagogos ou apoios pedagógicos e gestores escolares) envolvidos?
- 24- Houve redução nos índices de distorção idade-série com o trabalho desenvolvido no projeto?
- 25- Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com o Projeto Avançar?
- 26- Você considera exitosos os resultados alcançados pelo projeto?

Bloco IV- A proposta do projeto

- 27- Desde sua concepção, quantas vezes a proposta do projeto já passou por reelaboraões? Atualmente está em que versão?
- 28- Você considera a proposta de fácil compreensão?
- 29- O que a proposta pedagógica objetiva proporcionar para os alunos dos anos finais do ensino fundamental?
- 30- Qual é o seu entendimento sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar? A proposta está assim estruturada?
- 31- Qual é a concepção teórica de aprendizagem que está presente na metodologia proposta pelo projeto?

Bloco V- As escolas participantes

- 32- Qual é o critério de seleção das primeiras escolas participantes?
- 33- Qual é o critério de seleção dos professores para atuar no programa?
- 34- Você considera que as escolas foram bem instrumentalizadas para trabalhar com o projeto?
- 35- Houve formações para as professores que atuam ou atuavam no projeto?
- 36- Essas formações foram suficientes?

Bloco VI - O meios de controle do projeto

- 37- Como é feito o monitoramento e o acompanhamento do programa nas escolas participantes?
- 38- Há uma sistematização dos dados obtidos nesse monitoramento?
- 39- Quais são as formas de contato com as escolas participantes? São realizadas visitas *in loco*?

Bloco VII - O suporte e o material disponibilizados pelo projeto

40- A proposta do projeto menciona que o programa “é uma proposta pedagógica com livro didático específico para cada componente curricular”. Os livros estão sendo disponibilizados para todas as escolas participantes?

41- Esse material pedagógico é para uso do professor e do aluno?

42- De que é composto o material pedagógico?

43- Como você avalia o material de apoio?

44- Esse material chega antes do início do ano letivo?

45- Há diferenças entre o suporte disponibilizado para as escolas participantes do interior e o suporte para a capital do estado?