

AÇÕES POLÍTICAS DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO
DE APRENDIZAGEM NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE (2004-2007)

ERICA COSTANTINI DAS CHAGAS RIBEIRO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS
CAMPOS DOS GOYTACAZES – 2008

AÇÕES POLÍTICAS DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO
DE APRENDIZAGEM NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE (2004-2007)

ERICA COSTANTINI DAS CHAGAS RIBEIRO

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais à
banca da Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Martins de Almeida Nogueira

Campos dos Goytacazes – 2008

FICHA CATALOGRÁFICAPreparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

026/2008

R484 Ribeiro, Erica Costantini das Chagas

Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino : descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na Região Norte Fluminense (2004-2007) / Erica Costantini das Chagas Ribeiro -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.

126 f.

Orientador: Sonia Martins de Almeida Nogueira

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2008.

Bibliografia: f. 82 – 85

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Educação - Qualidade. 3. Educação – Região Norte Fluminense. 4. Programa de Aceleração da Aprendizagem I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

AÇÕES POLÍTICAS DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACELERAÇÃO
DE APRENDIZAGEM NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE (2004-2007)

ERICA COSTANTINI DAS CHAGAS RIBEIRO

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais à
banca da Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro.

Aprovada em 29 de Outubro de 2008.

Comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marly de Abreu Costa - UERJ /Doutora em Educação pela UFRJ

Prof.^a Dr.^a Liéte de Oliveira Accácio – UENF/Doutora em Educação pela USP

Prof.^a Dr.^a Leny Cristina Soares Souza Azevedo – UENF/Doutora em História e
Educação pela UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Sonia Martins de Almeida Nogueira - UENF/Doutora em Educação pela
UFRJ - Orientadora

Dedicatória

Dedico esta realização a Deus
e a minha família.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por mais esta realização em minha vida e por sua benção, orientação e capacitação.

A meus pais pela orientação, incentivo e apoio em todos os sentidos.

À minha irmã Daniella pelo incentivo.

Ao meu esposo Wallace por sua compreensão e apoio.

Aos meus professores que direta ou indiretamente contribuíram com seus ensinamentos para a produção deste trabalho.

À minha orientadora que me ensinou e acreditou na minha capacidade como pessoa e como profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e às Coordenadorias Regionais de Educação, pela recepção e contribuição.

Epígrafe

Os problemas da educação brasileira refletem, em grande medida, as distorções de distribuição de renda que faz do Brasil um dos campeões de desigualdade. Mas a injustiça distributiva nunca comparece sozinha. Seus companheiros inseparáveis são o gigantismo e a esclerose burocrática, o corporativismo e o descompromisso com o usuário do sistema educacional. Juntas, essas mazelas respondem pela má qualidade do ensino, pela má gestão de recursos, o casuísmo administrativo, a descontinuidade política. O resultado é um sistema educacional que reforça a desigualdade social, às vezes até sob o disfarce do discurso progressista.

Guiomar Namó de Mello

Resumo

Esta pesquisa teve como intento discutir e analisar as ações que vem sendo desenvolvidas no campo educacional direcionadas à amenização da distorção idade-série e conseqüentemente à melhoria da qualidade do ensino.

O objeto central foi o Programa de Aceleração da Aprendizagem, um programa de correção da trajetória escolar de alunos que apresentam distorção idade-série. Este, ainda pode ser considerado como um programa de inclusão social, na medida em que se propõe a resgatar os alunos que se *perderam* no processo de ensino-aprendizagem e correm o risco de virem a compor a estatística de jovens com baixo índice de escolaridade e conseqüentes problemas de acesso a oportunidades de trabalho, permanecendo na marginalidade.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, descrever e analisar o processo de implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na região Norte Fluminense. O que se intentou discutir e analisar foi se essas políticas e programas são eficazes na melhoria da qualidade do ensino.

A metodologia pretendida foi a de estudo de caso conduzido por uma pesquisa exploratória orientada pelo uso dos instrumentos questionário e entrevistas às instituições coordenadoras do programa: as três Coordenadorias Regionais de Educação que correspondem à região norte fluminense. Sendo complementado por uma entrevista com a Secretária de Educação Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, que coordena o programa junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado.

Esta pesquisa justificou-se pela necessidade de análise do fracasso escolar e o que tem sido desenvolvido para o seu enfrentamento em nível de políticas.

Percebeu-se ao longo da investigação, com base nas entrevistas, que este programa influencia positivamente a prática educativa e que promove a aceleração e promoção dos alunos para séries mais avançadas. Contudo, foram identificados problemas de ordem estrutural que dificultam ainda mais a amenização do problema da repetência e da distorção idade-série no sistema educacional e até mesmo sua erradicação por completo.

Palavras-chave: aceleração da aprendizagem – qualidade do ensino – correção do fluxo escolar – distorção idade-série.

Abstract

This research aimed to discuss and review the actions that have been developed in the educational field directed to decrease distortion of age-series and consequently to improve the quality of education. The central object is the Program for Accelerated Learning, which is a program for correction of the trajectory of school students can be considered as a program of social inclusion, in that it proposes to redeem the students that were left behind in the teaching-learning process and the risk that they would compose the statistics of young people with low education and consequential problems of access to work opportunities, remaining in marginality. The general objective of this research is to investigate, describe and analyze the process of implementing the programme of accelerated learning in the region North Fluminense. What we attempt to discuss and analyze is whether these policies and programs are effective in improving the quality of education. The methodology is intended to case study conducted by an exploratory research guided by the use of instrument-type questionnaire to the institutions coordinating the programme: the three coordinating regional education corresponding to the region North Fluminense. This research is justified by the need for analysis of school failure and what has been done to face it focussing state policies. It was noticed in the course of this research, based on interviews, that this program positively influences the pedagogical practice and fosters the acceleration and promotion of students to more advanced degrees. However, they are perceived structural problems that hinder further the decrease of the problem of repetition and distortion of age-series in the educational system.

Keywords: accelerated learning - quality of education - correction flow school - age-range distortion.

Lista de ilustrações

Ilustração 1 – Mapa da região Norte Fluminense.....p.8

Ilustração 2 – Material didático do Programa de Aceleração da Aprendizagem..p. 34

Lista de tabelas

- Tabela 1** – Número de Matrículas em Programas de Correção do Fluxo no Ensino Fundamental, em 2006.....p. 25
- Tabela 2** - Número de Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental, por Série de Ingresso, em 2006.....p. 25
- Tabela 3** – Taxa de distorção idade – série, no Rio de Janeiro em 2004/2005.....p. 26
- Tabela 4** - Distribuição das turmas de aceleração do estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2003 – 2005.....p.44
- Tabela 5** - Número de alunos e turmas de aceleração na região metropolitana, em 2006-2007.....p.51
- Tabela 6** - Número de alunos e turmas de aceleração nas Coordenadorias Regionais Baía da Ilha Grande, Baixada Litorânea I, Centro Sul, Médio Paraíba I e III e Serrana I, II e III, em 2006-2007.....p. 52
- Tabela 7** - Número de turmas e alunos na Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense I e III, em 2006-2007.....p. 52
- Tabela 8** - Número de turmas e alunos na Coordenadoria Regional Norte Fluminense I, II e III, em 2006-2007.....p. 53

Lista de abreviaturas e siglas

ABC - Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Internacionais

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

CENPEC - Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CETEB - Centro Tecnológico de Brasília

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente / Lei nº. 8.069, de 13-01-90

E/CR04. R - Coordenadoria Regional de Educação Norte Fluminense I

E/CR05. R - Coordenadoria Regional de Educação Norte Fluminense II

E/CR06. R - Coordenadoria Regional de Educação Norte Fluminense III

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCC - Fundação Carlos Chagas

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

IAS - Instituto Ayrton Senna

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº. 9.394/96

MEC - Ministério da Educação

PAA - Programa de Aceleração da Aprendizagem

PROVÃO - Exame Nacional de Cursos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEEDUC/RJ - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Lista de quadros

- Quadro 1** – Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação – RJ.....p. 9
- Quadro 2** – Quadro demonstrativo das Coordenadorias Regionais de Educação que aderiram ao PAA.....p.47
- Quadro 3** – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual da E/CR04 de ensino com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2007.....p. 56
- Quadro 4** – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual de ensino da E/CR05 com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2005.....p.56
- Quadro 5** – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual de ensino da E/CR06 com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2005-2007.....p.57
- Quadro 6** – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2004-2006.....p.59
- Quadro 7** – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.....p.60
- Quadro 8** – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.....p.61
- Quadro 9** – Quadro demonstrativo de aprovação, evasão e números de alunos, escolas e turmas do PAA, nos anos de 2004-2007.....p.77

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2004-2006.....p.59

Gráfico 2 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.....p.60

Gráfico 3 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.....p.61

Sumário

1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Qualidade e Educação	1
1.2 Ponto de Partida	6
1.2.1 Objetivos	7
1.2.2 Universo pesquisado	8
1.2.3 Metodologia Qualitativa dos dados	8
1.2.3.1 Entrevistas e Questionário.....	9
1.3 Os Indicadores da Qualidade da Educação	10
1.4 Justificativa.....	12
2 – A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA APÓS 1930: A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E PELA QUALIDADE	13
3 - POLÍTICA DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO: A PROPOSTA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	25
3.1 O Programa de Aceleração da Aprendizagem - Aspectos teóricos e metodológicos.....	28
3.2 A implementação da ação política voltada para a aceleração da aprendizagem: os programas oficiais	36
3.3 Desenvolvimento e alguns resultados do PAA.....	38
4 – A IMPLEMENTAÇÃO DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE	41
4.1 O processo de implementação do PAA na Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC.	42
4.1.1 – Abordagem Metodológica do PAA	45
4.1.2 – Recursos Didáticos	45
4.1.3 – Recursos Humanos	46
4.1.4 – Acompanhamento do Programa	48
4.1.5– Capacitação dos professores: três momentos	49

4.2 O processo de implementação do PAA juntos às coordenadorias regionais: descrição.....	49
4.2.1 Dados Gerais	50
4.3 O processo de implementação do PAA juntos às escolas públicas da rede estadual.	53
4.3.1 Relato da implementação	53
4.3.2 As CR em dados quantitativos	59
4.3.3 As CR em dados qualitativos: os indicadores da qualidade na educação	61
4.3.4 A percepção dos coordenadores e dos implementadores quanto à eficácia do Programa	70
4.3.4.1 Coordenação geral do Programa.....	70
4.3.4.1.2 Coordenadorias Regionais: Campos dos Goytacazes e São Fidélis	71
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES.....	86
Apêndice I - Carta de apresentação enviada por via eletrônica às Coordenadorias Regionais de Educação	87
Apêndice II - Questionário aplicado às Coordenadorias Regionais de Educação	88
Apêndice III - Entrevista aplicada nas Coordenadorias Regionais de Educação	89
Apêndice IV - Entrevista aplicada a Secretária de Educação Fundamental do Estado do Rio de Janeiro.....	90
Apêndice V - Entrevistas completas	91
ANEXOS	107
Anexo I - Quadro demonstrativo das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro.....	108

1 – INTRODUÇÃO

1.1 Qualidade e Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/96 em seus artigos oferece suporte legal aos sistemas de ensino, na medida em que dispõe sobre a autonomia de seus sistemas, permitindo às escolas a organização necessária com foco na aprendizagem dos educandos.

Esta lei, a lei maior da educação, tem características fundamentais como a flexibilidade, indispensável ao regime federativo, institui a autonomia para as instituições escolares e ainda prevê a avaliação dos resultados. Assim, cria condições para uma reforma educacional mais moderna e ampla, que seja menos vulnerável à instabilidade política. (MELLO, s/d)

Diversas propostas e alternativas podem ser utilizadas para atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: lições extras, grupos de reforço, aulas extras, voluntários para apoio, exames de recuperação, algum tipo de agrupamento especial para atender adequadamente alunos com defasagem, como as classes de aceleração, foco de estudo desta pesquisa.

Problematizar a respeito destes alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagem idade-série requer a busca por efetivas ações políticas que visem à mudança de quadro desta situação, além da elaboração de uma pesquisa sobre políticas de atendimento direcionadas a esses alunos descrevendo e analisando sua implantação e implementação e resultados obtidos em municípios das regiões brasileiras. Em especial, nesta pesquisa, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) na região norte fluminense.

Com relação à democratização do acesso a escola, podemos dizer que os resultados são bastante positivos, na medida em que quase todas as crianças têm acesso à educação. Diante deste cenário, o foco de discussão, análises e políticas públicas é reformulado. O alvo é a qualidade da educação:

[...] O Relatório da UNESCO-OCDE, ao apontar o problema da cultura da repetência como um dos maiores problemas da educação brasileira, coloca em debate um dos pontos nevrálgicos do novo desafio, ou seja, o da qualidade (WERTHEIN, 2000, s/p).

O real e exitoso enfrentamento do problema da cultura da repetência é consideravelmente mais difícil que o desafio da universalização da matrícula. O problema da qualidade é complexo, devido aos amplos fatores nele embutidos, um deles segundo o autor, é a diversidade sócio-cultural.

Com a expansão da oferta educacional, a questão social e cultural mesclada no interior da escola nos traz outra questão de igual importância: a igualdade, ou seja, a forma como a educação será distribuída. Uma tipologia bem aceita que define esta igualdade, dentro de quatro dimensões: igualdade de acesso (matrículas), igualdade de obtenção (também chamada de sobrevivência), igualdade de produção (ou de alcance do aprendizado) e igualdade de resultados, ou o retorno decorrente da escolaridade. (FARRELL, 1992 *apud* STROMQUIST, 2004, p. 13)

Há ainda uma quinta dimensão que pode ser adicionada a anterior: a igualdade de tratamento (ou acesso à boa qualidade de professores, materiais e experiência educacional em geral). (COLEMAN, 1968 *apud* STROMQUIST, 2004, p.13)

Estas cinco dimensões são de extrema relevância na discussão da qualidade da educação e necessárias para que ocorra uma educação de qualidade.

Um importante fator que a qualidade do ensino do século XXI demanda não se apóia somente na melhoria dos processos cognitivos ou da educação para o desenvolvimento de mapas conceituais. *Uma das lutas do próximo milênio será pela universalização da cidadania e isso demanda uma nova pedagogia da qualidade.* (WERTHEIN, 2000).

O Relatório Jacques Delors - UNESCO (1996) destaca quatro eixos fundamentais que devem nortear a educação deste século e que devem estar presentes na política de melhoria da qualidade da educação - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver junto, a aprender a ser. De acordo com Werthein (2000, s/p), os pilares abrangem *o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente. A visão de totalidade da pessoa integra a moderna concepção de qualidade em educação.*

O discurso da qualidade começou a se desenvolver na América Latina em decorrência ao discurso da democratização. Desde a década de 1980, percebe-se a relação entre a idéia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos. (GENTILI, 1995 *apud* OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.5)

Mas, o que significa qualidade? Uma educação de qualidade? É consenso entre os especialistas e autores que trabalham com o conceito de qualidade do ensino a dificuldade em defini-lo.

Contudo, de início é possível afirmar, de acordo com Demo (1994), que é equivocado pretender um confronto dicotômico entre quantidade e qualidade, no momento em que ambas as dimensões fazem parte da realidade e da vida, não podendo ser substituídas, embora seja possível preferir uma à outra.

O autor parte do pressuposto de que

Qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis. A intensidade da qualidade não é da força, mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade. (*ibid*, p. 12)

De forma geral, podemos argumentar que o termo qualidade comporta diversos significados, podendo desencadear neste sentido, falsos consensos, possibilitando interpretações diferentes segundo diferentes capacidades valorativas. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.7)

Segundo os autores, é possível apreender a noção da qualidade através de indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Assim, afirmam que *a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira.* (*ibid*, p.8)

Historicamente, a educação brasileira apresentou três significados distintos de qualidade que foram construídos e que circulam simbolicamente e concretamente na sociedade. O primeiro está condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; o segundo está relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não; e por último, a qualidade associada à medição de desempenho mediante testes padronizados. (*ibid*)

Analisemos então estes três indicadores, à luz dos autores referidos. A sociedade brasileira conviveu com uma noção de qualidade associada ao acesso à escola. Acesso este, limitado e insuficiente para atender a todos, pois o ensino privilegiava uma minoria. A título de ilustração, na década de 1920, mais de 60% da população

era analfabeta. A democratização e expansão da rede de escolas básicas para a população vieram diferenciar este quadro de qualidade associada a uma minoria.

A partir da década de 40, o problema da qualidade na educação progressivamente se tornou central nos debates educacionais, momento esse quando no Brasil houve uma significativa expansão de oportunidades educacionais. (HOBSBAWN, 1995 *apud* ARAÚJO E OLIVEIRA, 2005) Uma observação importante a ser feita é a inserção de uma maioria de população que antes não tinha acesso à escola, percebendo-se assim, tensões, contradições e diferenças presentes na sociedade, dentro dos muros da escola.

Essa ampliação, no entanto, gerou obstáculos ao prosseguimento dos estudos dos novos usuários da escola pública devido as suas diferenças culturais. E este obstáculo se transfere do acesso à permanência com sucesso no sistema escolar.

Somente em tempos recentes o Brasil alcançou os índices de escolarização obrigatórios, índices estes que foram atingidos por outros países desde a segunda metade do século passado.

A política educacional diante deste quadro, relacionando a qualidade à oferta insuficiente, frente à demanda pela escolarização, foi basicamente a construção de prédios escolares, aquisição de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e também da precarização do trabalho docente, salários e condições de trabalho. Os autores explicitam que nunca houve um debate sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. A primazia dos políticos realmente foi a construção dos prédios escolares.

A década de 1990 foi caracterizada pela tendência de regularização do fluxo do ensino fundamental com a implantação de ciclos, promoção continuada e programas de aceleração da aprendizagem, presentes e divulgados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/96, embora já estivessem sendo utilizados desde 1980 em alguns estados e municípios.

O terceiro e último indicador relaciona a qualidade à capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados mediante larga escala. Podemos citar como exemplos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) implantado em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, e o Exame Nacional de Cursos – o Provão, em 1996.

Os autores afirmam que esta aferição de capacidade mediante testes encontrou resistências por parte dos educadores. Os resultados destes testes constatam que a

ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais internas dos próprios sistemas. (ibid, p.12)

A argumentação nos permite considerar que:

A ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com o nível de qualidade equivalente para todos. (*ibid*)

Assim, o estabelecimento de padrões de qualidade é medida necessária e urgente para a garantia do direito à educação. Não se pode chegar a tão esperada *educação de qualidade* sem adotar como ponto nodal que *não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo* (DEMO, 1994, p. 16):

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (grifo do autor) (*ibid*, p. 20-21).

A educação, de acordo com o autor, tem sido termo-resumo para designar qualidade, pelas seguintes razões:

- I. A educação como instrumento indica construção do conhecimento e como fim, a preocupação com a humanização da realidade e da vida;
- II. Relacionada com a construção do conhecimento, ela impacta de modo decisivo a cidadania e a competitividade, ganhado o foro de investimento mais estratégico;
- III. É procedimento dos mais pertinentes para qualificar a população, tanto para os meios como para atingir os fins;
- IV. Está na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo. (*ibid*, p. 15)

A educação considerada como *meio para* e *fim* nos remete a dois conceitos de suma importância: qualidade formal e qualidade política. Qualidade formal é a habilidade de manejo dos meios, das formas, das técnicas, dos instrumentos, procedimentos frente ao desenvolvimento. Inovação. Já a qualidade política, está na competência

de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. Caminha para os fins, valores e conteúdos. É ideológica, pois definição política é sua marca. As duas são faces do mesmo todo:

Conhecimento sem qualidade política resvala para a implantação da agressão e do privilégio, pois perde a noção ética e serve a qualquer ideologia. Ideologia sem conhecimento apenas inculca a ignorância e dela vive, confundindo competência com fidelidade. (*ibid*, p. 14)

Segundo Mello (s/d), a demanda do séc. XXI aos sistemas de ensino e escolas é:

- Formar mão-de-obra qualificada para o novo perfil de produção, no qual a inteligência, o conhecimento, a solução de problemas, a capacidade de selecionar e processar informações e a autonomia são fundamentais;
- Qualificar para o exercício da cidadania moderna e responsável que sabe organizar-se e usar conhecimentos para melhorar as condições de vida;
- Preparar para conviver produtiva e criticamente com os processos de difusão de conhecimento propiciados pelas tecnologias da informação;
- Contribuir para recuperar e construir a dimensão social e ética do desenvolvimento.

A pergunta latente diante disto é: o que se tem feito para o alcance da qualidade da educação e como se tem feito? Que inovações têm sido criadas frente a toda uma história de busca pela qualidade? Como os municípios e suas escolas têm acolhido todas essas inovações e programas sociais?

1.2 Ponto de Partida

A presente pesquisa pretendeu ampliar o trabalho monográfico de graduação¹ que discutiu a temática das políticas de correção do fluxo escolar como medida para a melhoria da qualidade do ensino, partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos e deve ser oferecida com equanimidade e padrão de qualidade a todos os cidadãos.

O objeto central deste trabalho foi o Programa de Aceleração da Aprendizagem, considerado um programa de correção do fluxo escolar no combate às altas taxas de repetência, problemática apontada como uma das maiores na educação e como

¹ Política de correção de fluxo escolar: um estudo de caso da implementação de classes de aceleração da aprendizagem no município de Campos dos Goytacazes – R.J. (1999 – 2004). Defendida em Maio de 2005.

fator propiciador da evasão escolar, que agrava o quadro da exclusão de crianças e jovens das oportunidades educacionais.

No trabalho monográfico foi realizada uma investigação da implementação deste programa no município de Campos dos Goytacazes e consistiu de um levantamento de dados na Coordenadoria Regional de Educação do Norte Fluminense I – CR 04, que coordena o Programa de Aceleração da Aprendizagem na região norte fluminense, e de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores e professores envolvidos no programa.

Dentro desta perspectiva, a atual pesquisa de dissertação objetivou a abrangência do trabalho citado de forma que o seu contexto fosse ampliado para a região norte fluminense, possibilitando o aprofundamento da investigação e a análise desse mesmo processo, levantando sugestões de possíveis ações para a intervenção pública no campo dos programas da educação, com base nos resultados da pesquisa.

O foco foi discutir acerca dos programas sociais educacionais que objetivam a inclusão social e a melhoria da qualidade da educação. O Programa aqui proposto como objeto de estudo é um programa de correção da trajetória escolar de alunos que apresentam o fenômeno chamado distorção idade-série, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, e pode ser considerado como um programa de inclusão social, na medida em que se propõe a resgatar os alunos que se *perderam* no processo de ensino-aprendizagem e correm o risco de virem a compor a estatística de jovens com baixo índice de escolaridade e conseqüentes problemas de acesso a oportunidades de trabalho, permanecendo na marginalidade da sociedade.

A questão orientadora desta pesquisa foi discutir e analisar se essas políticas e programas são eficazes na melhoria da qualidade do ensino, na busca pelo direito a uma educação de qualidade.

1.2.1 Objetivos

O objetivo geral foi investigar, descrever e analisar o processo de implementação do programa de aceleração da aprendizagem na região norte fluminense.

Os objetivos específicos foram:

1. Analisar a implantação e implementação do programa de aceleração da

aprendizagem na região norte fluminense, seu desenvolvimento e ações atuais;

2. Conhecer as percepções dos gestores do Programa na região norte fluminense, em relação ao PAA como uma política pública de inclusão e qualidade de ensino;
3. Levantar sugestões de possíveis ações para a intervenção pública no campo dos programas de educação, a partir do estudo realizado.

1.2.2 Universo pesquisado

O universo proposto para investigação foi a região norte fluminense. A justificativa para a escolha desta amostra se dá pela localização da Universidade Estadual do Norte Fluminense e sua responsabilidade social.

A região norte fluminense é composta pelos seguintes municípios: Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana e São João da Barra.

REGIÃO NORTE FLUMINENSE

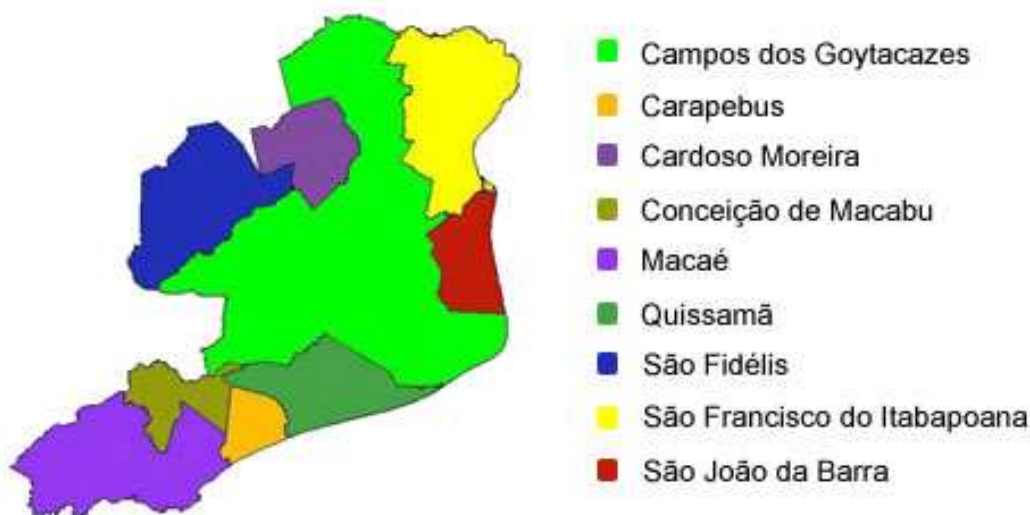


Ilustração 1 – Mapa da região norte fluminense.

Fonte: www.cederj.edu.br/

1.2.3 Metodologia Qualitativa dos dados

A metodologia pretendida foi a de estudo de caso (BIKLEN; BOGDAN, 1994). O estudo foi conduzido por uma pesquisa exploratória orientada pelo uso de instrumento do tipo questionário fechado e entrevistas individuais e estruturadas (MINAYO, 1994). Os sujeitos pesquisados foram as instituições coordenadoras e desenvolvedoras do programa, na pessoa de suas supervisoras: a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação e as três Coordenadorias Regionais de Educação, que coordenam o programa na região norte fluminense: a E/CR04. R – Norte Fluminense I, E/CR05. R – Norte Fluminense II, E/CR06. R – Norte Fluminense III.

O quadro 1 descreve os municípios onde se encontram a sede das Coordenadorias e os municípios de abrangência:

Quadro 1 – Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação – RJ

COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	SEDE	ABRANGÊNCIA
E/CR04. R – NORTE FLUMINENSE I	Campos dos Goytacazes	São Francisco do Itabapoana, São João da Barra
E/CR05. R – NORTE FLUMINENSE II	Macaé	Quissamã, Carapebus, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Conceição de Macabu
E/CR06. R – NORTE FLUMINENSE III	São Fidélis	Italva ² , Cardoso Moreira, Macaúbas, São Fidélis

Fonte: SEE/RJ, 2004-2007. Elaboração própria.

1.2.3.1 Entrevistas e Questionário

As entrevistas e questionário foram aplicados nas sedes das coordenadorias, com exceção da Coordenadoria de Macaé, realizada por e-mail, por impossibilidades de agendamento de dia para sua realização e impossibilidade de fechamento da segunda parte da entrevista, por motivos internos de mudança de coordenação do

² O município de Italva pertence a micro região norte fluminense.

PAA nesta coordenadoria.

A entrevista com a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação também foi aplicada por e-mail.

Os tópicos abordados no questionário se dividiram em duas partes. A primeira parte teve como foco a implantação e implementação do programa na região através de perguntas fechadas. A segunda parte consistiu no recolhimento de informações quantitativas: matrícula inicial, evasão, aceleração (promoção) e retenção dos alunos em classes de aceleração.

Com as entrevistas direcionadas as coordenadorias se buscou conhecer a percepção das mesmas a respeito do PAA como política da qualidade do ensino, e através de indicadores pré-estabelecidos se as ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade na educação têm sido atingidas.

A entrevista direcionada a Coordenação do programa junto a Secretaria Estadual de Educação teve o objetivo de entender a implantação e implementação nas coordenadorias.

1.3 Os Indicadores da Qualidade da Educação

Os indicadores utilizados basearam-se no documento *Indicadores da qualidade na educação*, coordenado pelas instituições: Ação Educativa, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Ministério da Educação (MEC).

Este documento é direcionado às escolas e seu objetivo principal é mobilizar a comunidade escolar em torno de ações voltadas para a busca da educação de qualidade para todos. Os Indicadores permitem uma ampla avaliação da escola, identificando pontos fortes e fracos.

Esses indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que qualificam algo. No documento tomado por base, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a elementos importantes de sua realidade: as dimensões. São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões.

Segundo o documento, os indicadores da qualidade na educação têm o objetivo de ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Seu pressuposto se baseia na escola e no seu poder de intervenção para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades.

As dimensões segundo o documento são:

1. **Ambiente educativo.** A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. É na escola onde os indivíduos se socializam e experimentam a convivência com a diversidade humana e desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.
2. **Prática pedagógica.** Através da ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: a aprendizagem do aluno com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos.
3. **Avaliação.** A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. A avaliação deve ser um processo. A auto-avaliação do aluno e do professor também é muito importante.
4. **Gestão escolar democrática.** Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência. Compartilhar as decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Os conselhos escolares, por exemplo, são mecanismos de participação da comunidade na escola.
5. **Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola.** Todos os profissionais da escola têm um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Isto exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta formação continuada aos profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre

a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, salários condizentes com a importância do trabalho.

6. **Ambiente físico escolar.** Os ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral.
7. **Acesso, permanência e sucesso na escola.** Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos.

O conceito de qualidade utilizado pelo documento é *um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação.* (Indicadores da Qualidade na Educação, 2004, p.6)

1.4 Justificativa

Esta pesquisa justificou-se pela necessidade, diante do quadro de fracasso escolar instaurado na educação brasileira, de análise deste fenômeno e o que tem sido desenvolvido para o seu enfrentamento em nível de políticas públicas, visando ao oferecimento de uma educação de qualidade para todos.

2 - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA APÓS 1930: A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E PELA QUALIDADE

Dentre as várias formas de exposição e análise da educação brasileira escolar, há a possibilidade de estudo pelo campo da política educacional, em que nos cabe falar a respeito das ações e intenções de governos e partidos, sindicatos e instituições semelhantes, tendo como referência os textos da legislação (GHIRALDELLI JR., 2003). Esta abordagem foi adotada neste estudo.

Baseado nesta argumentação, este primeiro capítulo destinou-se à análise da educação escolar através dos dispositivos constitucionais referentes à educação, na medida em que se apropria dos mesmos para estudá-la, detendo-se numa linha de tempo histórica, a partir da década de 30, momento marcado por acontecimentos relevantes na educação brasileira.

Na literatura educacional, diversos autores desenvolvem este tipo de análise. Dentre eles, podemos citar Vieira (2007), que justifica a relevância deste tipo de estudo para a política educacional:

O estudo das constituições é tema relevante para a reflexão sobre a política educacional por várias razões. As cartas magnas são documentos escritos para serem divulgados e incorporados à vida pública; configuram - se, portanto, como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no País. Como elementos da administração pública, definem estratégias e registram políticas. Por isso mesmo é importante conhecê-las e analisá-las. (p.306)

A autora aponta que as constituições brasileiras são documentos-chave para a compreensão do contexto e dos temas relevantes nos diferentes momentos históricos e sinalizam as agendas de reformas, assim como a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia o maior ou o menor grau de sua importância ao longo da história:

As constituições expressam desejos de reforma da sociedade, apontando possibilidades sem assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo. (*ibid*, p. 292)

Importante se faz iniciar esta análise buscando nas constituições e em documentos legais, a presença da declaração do direito à educação a todos os cidadãos, assim como reformas e ações significativas, debate este tão discutido na literatura

especializada e presente nas ações e estratégias políticas.

O direito à educação e a forma como esta deverá ser oferecida a todos os cidadãos estão presentes em várias constituições e textos legais. Embora tenhamos determinado o momento histórico a ser desenvolvido neste capítulo, na tentativa de contextualização, é relevante conhecer a parcela de importância da educação e suas referências nas duas primeiras constituições anteriores à Carta de 1934.

Nas primeiras constituições, as dos anos de 1824 e de 1891, são poucos os dispositivos sobre a educação, que só passou a ser mais referida a partir da Carta de 1934 e nas Cartas de 1937, 1946, 1967 e 1988. Esta escassez de referências, segundo Vieira (2007), ilustra a pequena relevância da educação para a sociedade da época, que só veio aumentar com a demanda por acesso à escola:

Entre as referências iniciais ao ensino superior e à gratuidade da instrução primária, da Carta de 1824 e o amplo espectro de temas da Constituição de 1988 há um percurso interessante a observar. As constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado. Assim, se em 1934 idéias liberais aparecem no texto constitucional, em 1937 o movimento é no sentido inverso. Já em 1946 as idéias reformistas voltam a permear as referências à educação. Por outro lado, se alguns temas perpassam o conjunto das constituições, outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas.
(p. 293)

A declaração do direito à educação é explicitada na Constituição Imperial de 1824, primeira Constituição do Brasil Império, promulgada por Dom Pedro I. Neste período, momento após a Independência, tem início uma fase de projetos e discussões que objetivavam a estruturação de uma educação nacional. Esta Carta foi a de maior vigência, 65 anos, e orientou o ordenamento jurídico do país, vindo a ser substituída pela de 1891, com o advento da República, quando o momento político se caracterizava por anseios de autonomia e de idéias da antiga colônia, marcada por princípios de um liberalismo moderno expressando a busca de separação entre a colônia e a metrópole, processo este marcado por ambigüidades e contradições (*ibid*, 2007).

Apesar de conter poucas referências à educação, na Declaração dos Direitos do Cidadão, no artigo 179, parágrafo 32, declara: *A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*. Entretanto, é preciso considerar, que o termo *cidadãos*, não incluía todos os brasileiros, uma vez que o usufruto da cidadania circunscrevia

posicionamento econômico e social na estrutura da sociedade. Aos escravos, por exemplo, a instrução pública era negada. Ainda podemos destacar no artigo 179, parágrafo 32, a *inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros*.

A presença pouco expressiva de dispositivos legais é um indicador da pouca relevância dada à educação no Império. Segundo Oliveira, Adrião (2002), embora tenha sido o Brasil um dos primeiros países a apresentar em sua legislação a gratuidade educacional a todos os cidadãos, não houve efetivação na prática. (*apud* VIEIRA, 2007, p.294)

O século XIX, mais especificamente nas suas duas décadas finais, é sem dúvida, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o momento em que ocorreram as transformações mais decisivas no Brasil nos planos econômico, político, social, cultural e educacional.

Como produto do alvorecer da República, a Constituição de 1891 é marcada por contradições e anseios por um novo projeto para a educação. Teve sua importância na medida em que trouxe mais dispositivos sobre a educação do que a Carta anterior, apresentando temas importantes que estariam presentes ao longo da história. Como signo da república trouxe a bandeira da laicidade do ensino.

A título de ilustração, vale destacar neste período, a Reforma Benjamin Constant, que aprova Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981/90), do Ginásio Nacional (Decreto n. 1.075/90) e do Conselho de Instrução Superior (Decreto n.1232-G/91) (VIEIRA, 2007).

É a partir do advento da República que a escola pública, sob a égide dos estados federados, começa a ter sentido próprio. O poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, com o objetivo de difundir o ensino para a população, tendo seu início em São Paulo, em 1890 (*ibid*).

Vieira (2007) descreve que o cenário neste momento foi muito rico para a educação brasileira, apontando agenda de reformas e criação de organizações especializadas, como o Ministério da Educação e Saúde:

[...] Vários Estados deflagram reformas (Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Cria-se o Ministério de Educação e Saúde (1930), sendo seu primeiro dirigente Francisco Campos, jurista e político mineiro. Sua ação orienta-se para a reforma do ensino superior e secundário. No campo do ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial

importante do pensamento liberal com repercussões sobre idéias e reformas propostas em momentos subseqüentes. (p.296)

Após a revolução de 1930, a educação começa a ser reconhecida como uma questão nacional. Várias medidas de alcance nacional foram implementadas, das quais Saviani (2004) nomeia como legados do século XX: em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo*, e a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4024/ 61*.

Numa sociedade de efervescência política e ideológica, no que diz respeito à nova estruturação do sistema educacional, destacamos um movimento renovador que viria a opor-se ao modelo tradicional até então vigente na prática educacional.

Romanelli (2005) relata o cenário instaurado:

Naturalmente, desde que aceitemos que a sociedade brasileira, após 1930, iniciou a liquidação da velha ordem oligárquica, sem, no entanto eliminá-la totalmente; desde que concordemos com que o poder passou a ser estruturado e as lideranças manipuladas de forma que acomodavam velhas e novas posições; enfim, desde que admitamos que o regime se estabeleceu à base do compromisso tácito entre o novo e o velho, é incontestável que, na estrutura então vigente do sistema educacional, o movimento renovador representava a nova ordem de coisas e a oposição à tradicional. (p.151)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado *A reconstrução educacional do Brasil, dirigido ao povo e ao governo*, foi uma medida de suma importância para a conquista do direito a uma educação pública para todos.

Paschoal Lemme (1988), um dos signatários do Manifesto, afirmou:

[...] seria a elaboração de um documento, no qual, os mais representativos educadores do País traçariam a orientação geral a que deveria obedecer uma política educacional pelo poder público na organização do ensino público, em todos os seus aspectos, modalidades e níveis, e em todas as esferas administrativas. Esse documento apareceria mais tarde, em março de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 25 outros educadores de renome sob o título: *A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dirigido "Ao Povo e ao Governo"*. Esse documento foi considerado da maior importância por todos os meios intelectuais do País, e recebido como a única contribuição verdadeiramente orgânica para a indicação dos rumos que a Revolução de 1930 deveria imprimir aos problemas de educação e ensino no País. Tornou-se, por isso um documento histórico no panorama educacional e intelectual do Brasil. (*apud* KASTELIC E MACHADO, s/d)

Esse movimento de renovação escolar instaurado na sociedade passou a ser conhecido como *Escola Nova* ou *Escola Ativa*, baseada nos progressos então mais recentes da psicologia infantil. Reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade individual nas diversas fases de seu desenvolvimento. John Dewey, educador norte-americano, defendia como uma verdadeira revolução. O centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta pelo educador. (LEMME, 2005)

O Manifesto apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação pública abrangendo desde a educação infantil até a universidade.

Segundo Saviani (2004), *emergia a tendência a considerar a escola como chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando à idéia da 'escola redentora da humanidade'.* (p. 22)

O Manifesto foi redigido por Fernando Azevedo e teve 25 signatários que objetivavam realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, sendo eles, entre outros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Paschoal Lemme, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles.

O documento pressupunha uma educação com função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola. Além de enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um *Plano de reconstrução educacional*. Ghiraldelli (2003) assevera que o documento enunciava que dentre os diversos problemas sociais nenhum poderia disputar primazia com o problema educacional.

Importante é destacar que o Manifesto é um documento de política educacional, cuja defesa mais do que da Escola Nova, é a defesa pela escola pública:

Como documento de política educacional, o manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, aos exercícios dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos estados federados. (SAVIANI, 2004, p.34).

Segundo Libânia Nassif Xavier, o Manifesto representa um *divisor de águas* na história da educação brasileira. Legado que é deixado pelo século XX. É marco de referência, influenciando as gerações seguintes, a teoria da educação, assim como a prática pedagógica, além de atribuir novas valorações a determinados princípios, idéias e realizações no campo educacional. (*apud* SAVIANI, 2004, p.35)

Em 1934, tem-se a Constituição, que é a carta que, pela primeira vez, contempla em seu texto um capítulo dedicado à educação. Foram 17 artigos, dos quais 11 em capítulo específico sobre o tema. Em seu art. 149, faz a declaração do direito à educação e define suas competências:

A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Mais adiante, o art. 166, da Carta de 1934 também estabelece que *a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

A Carta de 1937 se faz presente na vigência do Estado Novo, cenário de retomada da centralização. Os anos iniciais da década de 40 são marcados por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, sob a administração do Ministro Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Cultura - MEC. Estas leis eram integradas por 6 decretos-leis e efetivados de 1942 à 1946. (VIEIRA, 2007)

Segundo Vieira (2007), esta carta possui orientação oposta ao texto liberal de 1934. Um ponto importante a ser destacado nesta carta é a questão da livre iniciativa do ensino. *A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. (art. 128).* De acordo com a autora, com a abertura à liberdade do ensino, o dever do Estado com a educação é colocado em segundo plano, atribuindo à educação uma função compensatória na oferta escolar. Assim sendo, como descrito no art. 129, o **ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas** é compreendido como o **primeiro dever do Estado** em matéria de educação. A concepção da educação pública é aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. (*ibid*, p.298, grifo da autora)

O Estado Novo teve sua política educacional centrada no ensino profissional, ponto central das reformas conduzidas por Gustavo Capanema, no contexto de uma proposta política de transição do modelo econômico, prioritariamente agrícola, para o desenvolvimento do setor secundário, de perfil industrial.

Outro ponto relevante é a gratuidade do ensino. Ainda, Vieira (2007) expressa sobre a Carta de 1937:

À idéia de gratuidade da Constituição de 1934 o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que "o ensino primário é obrigatório e gratuito" (art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que "não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal pobre". (p.300)

A Constituição de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934 e apresenta algumas novidades. Ressurge o tema da educação como direito de todos. Contudo, falta o vínculo direto do direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como na Carta de 1934:

[...] o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167). Outro aspecto importante é a determinação de que o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II). (*ibid*, 2007, p.300)

Outro marco foi a Lei nº. 4024/61, a primeira LDB. Os efeitos da promulgação desta lei suscitaram posições das mais extremadas, indo do otimismo, sendo a mesma tachada de *carta de libertação da educação nacional*, ao pessimismo (ROMANELLI, 2005, p. 179).

A lei propunha os fins genéricos da educação universalmente adotados. Em seu art. 1º, descreve:

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito, a dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua

- participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e raça.

Em 1967, a Constituição foi criada em um cenário de supressão das liberdades políticas e após sua promulgação as principais propostas de reformas foram encaminhadas. Por exemplo, a Reforma do Ensino Superior (Lei nº. 5540/68) e a Reforma do ensino, organizando-o em 1º e 2º graus, abrangendo o ensino primário e o ensino secundário (Lei nº. 5692/71).

Alguns princípios e orientações já existentes em cartas anteriores são reeditados, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Carta de 1946, art. 168, I e II e Carta de 1967, art. 176, parágrafo 3, II). À noção da educação como direito de todos, presente na carta de 1946 (art. 166), o texto de 1967 acrescenta o dever do Estado. Ainda nos mesmos moldes da Carta de 1946 (art. 167), a Constituição de 1967 determina que o ensino seja "ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos" (art. 176, § 1º):

Embora ambas definam que este seja "livre à iniciativa particular", nota-se, porém, uma importante diferença entre elas. O texto de 1946 observa que devam ser "respeitadas às leis que o regulem" (art. 167), ao passo que a Carta de 1967 avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo". (art. 176, § 2º). (VIEIRA, 2007, p.302)

A década de 70 era caracterizada pela demanda por revisão do papel do ensino e da função da escola e democratização da escola, no que se refere ao acesso e permanência. Estava em questão o combate às desigualdades, levando à transformação da escola em menos seletiva, podendo levar à diminuição dos problemas e da desigualdade social do Brasil. (GONÇALVES, 2005)

A década de 80 retém as mesmas expectativas do período anterior, mas com ênfases diferentes. Porém, diminui-se a ênfase na possibilidade da escola como potencial transformadora da sociedade.

A Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, nasce em um período de abertura política. É a mais extensa de todas no que diz respeito à educação. São

dez artigos específicos (arts. 205-214) e mais quatro dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60-61).

Neste período, houve muitos debates sobre a educação, que culminaram em documentos que expressavam os anseios de mudança do momento, como *Educação para todos: caminho para a mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre a Educação*.

A Carta propõe a inclusão de sujeitos que foram historicamente excluídos do direito à educação. Podemos listar algumas das conquistas asseguradas: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I); a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I) e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III). (*ibid*)

Vieira (2007) assevera que o espírito da Carta de 1988 está expresso nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. Analisemos então alguns artigos desta carta.

Em seu art. 6º faz a declaração dos direitos sociais. *São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*, o que assegura à educação sua presença em políticas de Estado.

A noção do direito à educação é reeditada amplamente. No capítulo que cabe à educação, no art. 205, assim está explicitado:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outro ponto crucial, que a Constituição também provê em sua redação, é a especificidade da forma como a educação deverá ser oferecida:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Ainda nos reportando à Constituição Federal, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, encontra-se referência ao direito à educação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Neste texto também são inscritos os princípios norteadores do ensino que são tratados no art. 206. Vieira (2007) cita cinco princípios: a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; a "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; a "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; e a "garantia de padrão de qualidade" (art. 206, II, III, IV, V e VII). (p.304)

Outros pontos importantes podem ser destacados, como o dever do Estado, por exemplo, que avançou significativamente:

Outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma avançaria tanto quanto a "Constituição Cidadã". Além daqueles já mencionados, cabe acrescentar: a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio"; o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um"; o "atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (art. 208, II, VI e VII, respectivamente). O mesmo artigo dispõe que o "não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (art. 208, § 2º). Atribui ainda a este a tarefa de "recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola" (art. 208, § 3º). (*ibid*, p.305)

A década de 90 é caracterizada pela discussão de alguns temas de suma importância pra a educação com o foco na democratização da escola: a gestão

escolar, participação da comunidade e da sociedade civil, a qualidade do ensino, o papel dos profissionais, sua formação, capacitação e questão salarial. (GONÇALVES, 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069, de 13-01-90, que dispõe sobre os direitos dos menores de idade e os deveres da sociedade perante os mesmos, também dedica um capítulo à educação – Capítulo IV, Do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer – no art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...].

Observamos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96), no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O conhecimento do direito à educação e sua reflexão com base nas constituições é de suma importância. Revelam-nos como a educação foi e é pensada e que grau de importância a mesma teve ao longo da sua história, os avanços e conquistas dos governos em seus planos políticos na definição de política educacional e diretrizes de ação. Além de nos revelar como a qualidade do ensino tem sido tratada e que estratégias têm sido executadas para melhoria do ensino.

Fundamentalmente, estes textos nos revelam a distância entre o discurso oficial na legislação e a prática, a aplicação da lei. Santos (1989) corrobora esta afirmação. Segundo o autor, *a igualdade dos cidadãos perante a lei choca-se com a desigualdade da lei perante os cidadãos.* (apud HORTA, 1998, p.8)

Vial (1979) expressa em seu questionamento essa contradição existente entre a universalização do acesso à escola como expressão do direito do cidadão e a realidade apresentada nos altos índices de abandono, repetência e evasão:

A escola pública, gratuita e obrigatória, aparece, freqüentemente, como prova incontestável do caráter democrático de nossa sociedade. Não é ela uma escola onde se podem encontrar crianças de todas as classes sociais, que recebem a mesma educação, têm

as mesmas chances e onde conseqüentemente, todas são iguais?.
(p. 12-13)

O direito à educação deve ser observado para além da questão do acesso. O direito pressupõe acesso, garantia de permanência e sucesso na escola. Essa não permanência e insucesso escolar observado na educação fazem com que novas estratégias governamentais sejam estabelecidas. O que se busca é o alcance da eqüidade e uma educação de qualidade.

3 – POLÍTICA DE CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO: A PROPOSTA DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A política de correção do fluxo escolar é uma diretriz governamental, que visa através de programas, a desobstrução do fluxo de alunos que cursam os ensinos fundamental e médio e que, por inúmeras repetências, atribuídas a fatores diversos, permanecem no sistema ocupando as vagas.

A implantação e implementação destes programas ocorrem no ensino fundamental e médio e apontam para o fato de que os sistemas de ensino, em suas várias instâncias (municipal, estadual e federal) estão se voltando para o combate ao fracasso escolar e conseqüentemente para a melhoria da qualidade da educação, elegendo um de seus aspectos: a distorção idade-série, ou seja, uma significativa parcela de alunos que, por entrada tardia na escola ou sucessivas repetências, se distancia do seu grupo etário e não cursa as séries correspondentes à sua idade.

Na tabela 1, podemos verificar um considerável número de matrículas em programas de correção do fluxo escolar, principalmente na rede pública municipal de ensino, o que revela a necessidade emergencial de programas deste caráter:

Tabela 1 – Número de Matrículas em Programas de Correção do Fluxo no Ensino Fundamental, em 2006.

	Estadual	Municipal	Privado
Rio de Janeiro	5.000	8.098	7.063
Brasil	173.433	287.698	29.749

Fonte: Censo Escolar 2006.

Ainda pode ser verificado que o maior número de matrículas nestes programas é na 2ª série/3º ano, como mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Número de Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental, por Série de Ingresso, em 2006.

	Ano Inicial	1ª série/ 2º ano	2ª série/ 3º ano	3ª série/ 4º ano	4ª série/ 5º ano
Rio de Janeiro	1.075	2.621	4.894	3.326	2.597

Fonte: Censo Escolar 2006.

As políticas que visam corrigir o fluxo escolar devem resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série/ano seguinte. O principal objetivo da correção é a eliminação da distorção idade-série.

Uma das principais causas da distorção idade-série é a repetência. Uma segunda causa é o abandono daqueles alunos que se matriculam no início do ano e deixam a escola, podendo regressar no ano seguinte ou não. A entrada tardia na escola por diversos fatores de natureza social e econômica e a evasão dos alunos que abandonaram o curso fundamental antes de concluí-lo também acarretam a chamada distorção idade-série. (OLIVEIRA, 2003)

A correlação entre a idade e a série é uma convenção adotada pela maioria dos sistemas escolares e se baseia em questões de ordem prática:

Na escolarização básica, a socialização ocupa lugar importante, daí a conveniência de agrupar as crianças em idades semelhantes, pois isso refletiria níveis de maturidade psicossocial relativamente homogêneos. A idade é tomada como critério de homogeneidade... Os currículos são (ou seriam) dosados de acordo com o nível de maturidade e desenvolvimento intelectual, ao qual, supostamente, corresponderiam essas idades. (OLIVEIRA, 2003, p. 23-24)

A tabela 3 mostra a taxa de distorção idade-série no 1º segmento do Ensino Fundamental e revela que sua taxa vem diminuindo, como também revela que está no final deste segmento a taxa mais alta.

Tabela 3 – Taxa de distorção idade – série, no Rio de Janeiro em 2004/2005.

Ano / Série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2004	24.2	43.2	40.6	48.4
2005	21.9	41.9	39.7	46.1

Fonte: MEC/INEP

O insucesso escolar dos alunos afetados por este fenômeno acarreta conseqüências de duas ordens: 1) afetiva e cognitiva - a perda de auto-estima e a não-aprendizagem e 2) financeira - danos ao sistema escolar como um todo, onerando o financiamento para a educação pública, na medida em que esses alunos permanecem no sistema por vários anos.

Torres (2004, p. 39) afirma que *a repetência é pedagógica, social e financeiramente ineficaz*. Grande parte dos estudos realizados nos países desenvolvidos e industrializados contradiz a hipótese sobre a qual se baseou a prática da repetência no meio escolar, ou seja, a repetência do ano escolar assegura a aprendizagem. Estudos etnográficos, análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação são convergentes na conclusão de suas pesquisas obtendo resultados similares: a ineficácia pedagógica, social e administrativa descrita por Torres (2004). A baixa qualidade da educação é refletida em três grandes sintomas: altos índices de repetência, de distorção idade-série e nos baixos níveis de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2003)

Pedagogicamente, a repetência é baseada em premissas erradas. Uma delas é a suposição de que o aluno não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente e que aprenderá se percorrer exatamente o mesmo caminho pela segunda vez – o caminho que o fez fracassar pela primeira vez. Ainda constatar que nada foi aprendido ao longo do processo e que é necessário começar de novo desde o início; que o conhecimento e a aprendizagem operam em uma dimensão linear e seguem rotas fixas e são resultados de práticas repetitivas.

Perante a sociedade, a repetência reforça e corrobora para a formação de um círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa-estima e do fracasso escolar. As baixas qualificações dos filhos são interpretadas pelos pais como um sinal de sua incapacidade para o aprendizado.

Do ponto de vista administrativo e financeiro, a repetência é um enorme gargalo e desperdício de recursos, contribuindo assim direta e indiretamente para a ineficácia do sistema escolar, consumindo recursos que poderiam ser utilizados para a melhoria da qualidade do ensino.

Um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados. (MENEZES; SANTOS, s/d) O Programa de Aceleração da Aprendizagem é subsidiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96. Com sua publicação estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e novas formas de organização dos sistemas escolares foram suscitadas, o que facilita a inserção de novos elementos no trabalho pedagógico da escola para o combate ou amenização do fracasso escolar. Um desses elementos é a aceleração dos estudos, uma possibilidade de

verificação do rendimento para alunos com atraso escolar, foco de análise deste trabalho.

Seus dispositivos têm aberto um leque de possibilidades, como também autonomia e flexibilidade para organização dos sistemas de ensino e suas propostas pedagógicas:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ainda dentro destas possibilidades, pode-se verificar no art. 24, inciso V, alínea b, que corresponde à verificação do rendimento escolar, o respaldo para a aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar:

Art.24

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

(...) b) possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;

3.1 O Programa de Aceleração da Aprendizagem - Aspectos teóricos e metodológicos³

Oliveira (2003), idealizador da proposta de aceleração da aprendizagem, a apresenta relatando que a proposta de melhoria da qualidade do ensino, partindo da correção do fluxo escolar, teve seu início na elaboração de subsídios por Cláudio de Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira e para o plano educacional da candidata Roseane Sarney em 1994, ao governo do Maranhão, a partir da constatação de altos índices de repetência, distorção idade-série e seus elevados custos. O Estado do Maranhão, segundo os dados de avaliação dos alunos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB estava entre os cinco piores estados do país. A solução, então, era identificar uma estratégia para modificar esta situação.

A partir desta constatação, foi levantada a proposta de concentração da prioridade do projeto político para a educação básica na correção do fluxo escolar, através de um programa de aprendizagem acelerada. O nome original dado ao programa era

³ Este item transcreve em grande parte, o texto apresentado na monografia de conclusão do Curso de Bacharelado em Ciência da Educação, defendida em 19 de Maio de 2005.

Profluxo.

No mesmo ano, a necessidade de corrigir o fluxo escolar e a implantação de uma política de correção estava presente no plano de governo do Governador Mário Covas. A autora da proposta foi Roserley Neubauer da Silva, depois Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

Posteriormente, João Batista Araújo e Oliveira propôs uma colaboração na viabilização dos planos a serem implementados no Maranhão e em São Paulo. Ainda em 1994, João Batista Araújo e Oliveira, a convite do Ministro Paulo Renato, passou a integrar a equipe do MEC. Assim, a correção do fluxo escolar e seus programas se transformaram também em prioridade do Ministério da Educação, tendo ainda o apoio de outros estados interessados, como Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso.

Em 1995, foi estabelecido um convênio com o Centro Tecnológico de Brasília (CETEB) para a instrumentalização de material didático adequado ao programa. Foram obtidos recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a produção do material. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) facilitou a intermediação desse repasse. Este material foi testado em 160 escolas nos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Maranhão, sendo que, neste último, em 1995, teve início na rede pública estadual o Programa de Aceleração da Aprendizagem; posteriormente outros estados aderiram ao PAA.

Em 1996, o PAA estabeleceu a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que decidiu apoiar o desenvolvimento do programa com o objetivo de consolidar os instrumentos e documentar os resultados para promover sua disseminação em todo país. O projeto foi patrocinado pelo IAS e denominado "Acelera Brasil". Inicialmente, o projeto teve a adesão de 15 municípios, envolvendo cerca de 3.500 alunos que apresentavam o problema da distorção idade-série, sendo seu objetivo a correção desta defasagem no prazo máximo de quatro anos. O IAS desenvolveu um programa de avaliação externa e a Fundação Carlos Chagas (FCC) prestou este serviço para assegurar a integridade dos resultados e para o aprimoramento do programa.

Segundo Oliveira (2003), o Instituto Ayrton Senna trouxe para os alunos participantes do programa um ídolo inspirador, um modelo a ser imitado, pois a imagem de Ayrton Senna representa sucesso, em condições de adversidade, aliada

à tenacidade, esforço, garra e a vontade de vencer.

Segundo Oliveira (2003, p. 65), *o programa de correção do fluxo escolar é uma proposta de política educacional*. Isto é traduzido no comprometimento das autoridades no período de seus mandatos com a regularização do fluxo.

O programa propõe que seja organizada uma classe especial com os alunos de primeira à quarta série, multirrepetentes, na qual farão estudos em regime de aceleração. O objetivo é promovê-los para a quinta série, no final do ano letivo. Nestas classes não são trabalhados todos os conteúdos que geralmente são trabalhados nas quatro séries iniciais; é feita uma seleção desses conteúdos, extraindo seus principais conceitos, que serão desenvolvidos no período de um ano letivo. A proposta é abalar a convencional relação tempo/conteúdo, dando espaço a uma organização flexível, temática, cíclica, permitindo a integração dos diversos conteúdos.

Sampaio (2000, p. 61) comenta que as classes de aceleração podem ser interpretadas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha a possibilidade desses alunos promoverem o seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Oliveira (2003) ainda ressalta que o Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica. Este programa se propõe a substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. Segundo ele, o problema da repetência é político e sua solução requer que se altere a política educacional e que a política da repetência deixe de ser aceitável. Essa nova política pode ser expressa em duas frases: *a escola só é boa quando o aluno aprende. O professor só é bem sucedido quando o aluno dá certo e é feliz.* (*ibid*, p. 13)

A título de ilustração, é interessante explicitar neste trabalho uma experiência externa que, segundo Prado (2000), exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros: o Programa *Accelerated Schools*, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. O Programa das Escolas Aceleradas tinha como objetivo o sucesso escolar dos alunos “em risco”. Henry Levin, um de seus principais criadores, em 1992, em sua visita ao Brasil, possibilitou a disseminação da idéia das escolas aceleradas, especialmente por meio de um artigo publicado sobre o assunto. Portanto, a idéia de classes de aceleração não é nova, e nem inovação nacional.

No Brasil, no entanto, há 34 anos atrás já se falava nisso. O educador Lauro de Oliveira Lima escreveu:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de **aceleração**, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima '**revolução pedagógica**' será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de '**aceleração da aprendizagem**', de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade. (grifos do autor) (1969 apud PRADO, 2000, p. 53)

Oliveira (2003), idealizador deste projeto, nos apresenta os principais elementos dessa proposta. São eles:

- 1 - Vontade política dos governantes. A correção do fluxo escolar é uma opção política, não se limita apenas a 'acelerar' alunos, o que seria uma mera inovação pedagógica;
- 2 - Correção do fluxo escolar. A escolha da correção do fluxo escolar deve ser prioridade central da gestão educacional durante o período de 3 a 4 anos;
- 3 - Critérios de promoção. Os critérios de promoção devem ser baseados na efetiva aprendizagem, não na promoção automática;
- 4 - Medidas complementares. Adoção de medidas complementares à aceleração da aprendizagem, para assegurar a correção do fluxo escolar em longo prazo, e a substituição da cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. (p. 12)

O PAA se baseia na Pedagogia do Sucesso e vários autores estão na base teórica de sua formulação, entre eles: Piaget, Freinet, Dewey, Rogers, Vygotsky, Luria, Paulo Freire, Saviani, Mello, Gadotti, Libâneo, Luckesi.

A Pedagogia do Sucesso consiste na crença da capacidade humana de aprender e que os alunos que apresentam esta acentuada defasagem idade-série, que já tiveram várias oportunidades de manter contato com conteúdos curriculares, são capazes de dominá-los com rapidez, desde que esses sejam ensinados adequadamente, de forma dinâmica, prática, ativa, num ambiente motivador, investigador, com a participação de um professor consciente e dedicado, com o fim de acumular sucessos, desenvolvendo assim sua auto-estima:

É importante ressaltar que, quando a aprendizagem se torna uma

experiência dolorosa, fonte de humilhação constante, como no caso dos alunos várias vezes reprovados e rotulados de 'burros', 'incapazes', 'incompetentes', ocorre um bloqueio emocional, um mecanismo de defesa do próprio cérebro, que não mais absorve as informações, armazenando-as no subconsciente. O desbloqueio das emoções negativas dos alunos em relação à escola torna-se uma responsabilidade do professor que, ao fortalecer-lhe a auto-estima, propicia-lhe o alcance do sucesso nas atividades escolares e valorizar esse sucesso, resgata do subconsciente as informações que possibilitarão as novas aprendizagens. (CETEB, 199-)

O PAA elaborado pelo Centro Tecnológico de Ensino de Brasília (199-) - CETEB estabelece diretrizes de ação bem definidas e que devem nortear todo o trabalho pedagógico do professor e da escola. São elas:

1. As experiências, interesses e necessidades dos alunos devem ser considerados como ponto de partida da ação docente. A maturidade cronológica é um elemento importante no contexto do desenvolvimento intelectual e social do ser humano. Os alunos do PAA possuem uma idade muito avançada para a série que estão cursando, uma média de 13 a 15 anos, sendo assim, a metodologia adotada em sala de aula deve considerar as necessidades e interesses próprios da idade destes alunos. E por fim partindo deste pressuposto, a escolha dos temas a serem trabalhados;
2. O planejamento das atividades, o acompanhamento constante do desempenho do aluno, o *feedback* imediato e as retomadas necessárias conduzirão a otimização do tempo pedagógico;
3. Trabalho interdisciplinar e contextualizado dos conteúdos como suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas;
4. As aprendizagens significativas como critério de avaliação do progresso dos alunos;
5. O aprender fazendo, caracterizado pelo trabalho com atividades, a partir de projetos, consistirá na dinâmica da sala de aula;
6. As atividades englobarão os conteúdos programáticos estabelecidos nas diferentes áreas do conhecimento do currículo oficial.

Essas diretrizes de ação são orientadas por três grandes objetivos, que assim se explicitam: fortalecer e desenvolver o auto-conceito, a auto-estima dos alunos; ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries; e ensinar um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola. Estas

habilidades são estabelecidas como:

1. Ler bem, com discernimento e gosto;
2. Expressar-se bem com clareza e desenvoltura, em diversas situações;
3. Usar os instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia-a-dia;
4. Planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares;
5. Participar de grupos de estudos com objetividade, contribuindo para o atingimento das metas do grupo e para a aprendizagem dos colegas;
6. Aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com seriedade e alegria; e, sobretudo,
7. Acreditar em si mesmo, ter autoconfiança, estar pronto a se auto-superar em tudo o que faz.

Tendo os objetivos pretendidos como orientadores do programa, este foi elaborado atentando para uma matriz curricular que se caracterizasse por responder, ou buscar responder, ao desafio da aceleração. O ponto de partida foi à análise dos currículos de ensino adotados pela maioria dos estados, consoantes com as diretrizes propostas pelo MEC, e foram, então, estabelecidos três componentes estruturantes: conteúdos programáticos, definidos a partir da análise comparativa dos diversos programas tendo em conta o domínio das competências básicas das quatro primeiras séries do ensino fundamental; a leitura como elemento fundamental do programa, visando ao desenvolvimento e o domínio da língua e habilidades básicas, que são: métodos e técnicas de estudo, comportamento em sala de aula, em situação de grupo, exposição clara e fluente, escrita e verbal e comportamento social e responsabilidade individual. (OLIVEIRA, 2003, p. 77)

O currículo foi organizado em projetos e subprojetos interdisciplinares integrados. O material didático é composto por um módulo introdutório e por seis projetos.



Ilustração 2 – Material didático do Programa de Aceleração da Aprendizagem

O objetivo do módulo introdutório – *Decolando para o sucesso* – é introduzir essa nova forma de trabalho e iniciar o desenvolvimento do auto-conceito. Este módulo deve ser utilizado durante aproximadamente um mês, dependendo da classe. O importante é garantir que todos aprendam.

O Módulo Introdutório tem como objetivo o desenvolvimento do auto-conceito e auto-estima dos alunos. Os subprojetos atentam para um tema central que é a identidade do aluno e sua relação com o ambiente e deve ser realizado no prazo de dois meses. Este módulo desempenha três papéis fundamentais, assim descritos:

1. A metacognição. *Refere-se às estratégias de pensar o pensar, ou seja, pensar sobre o que se está aprendendo. É o processo de monitorar a aprendizagem. Refere-se às ferramentas intelectuais que as pessoas precisam aprender para se tornarem aprendizes autônomos. Elas variam desde técnicas simples de leitura, leitura dinâmica ou mnemônica, para facilitar a retenção, hábitos e técnicas de estudo até estratégias complexas de heurística, solução de problemas e de explicitação do próprio processo de pensar.* (Oliveira, 2003, p. 78) As estratégias de metacognição estão presentes em todo o material didático. Através da Pedagogia de Projetos, a aprendizagem é dividida em partes para que se efetue a aprendizagem significativa;
2. Sucesso imediato. O módulo introdutório permite que o aluno tenha sucesso em todas as suas atividades. Os subprojetos são subdivididos em tarefas de

crescente complexidade, para o aluno poder obter sucesso de imediato;

3. A elevação da auto-estima. O aluno deve perceber que é capaz de aprender, através das atividades e dos projetos.

Terminado o módulo introdutório, iniciam-se os projetos. Cada projeto tem duração prevista para, aproximadamente, um mês e se caracteriza por sua interdisciplinaridade – Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais se integram – e culmina com atividades bem significativas. Seis grandes temas constituem o núcleo de todo o trabalho:

Projeto I – Quem sou eu?

Projeto II – Escola: espaço de convivência

Projeto III – O lugar onde eu vivo

Projeto IV – Minha cidade

Projeto V – O Brasil de todos nós

Projeto VI – Operação salva – terra

O material propicia um dia-a-dia variado sem, entretanto, perder de vista o objetivo a ser alcançado. Embora possua esta característica, estabelece uma rotina diária, com os seguintes momentos bem definidos: leitura; revisão do para casa; o desafio diário; as rotinas do projeto; a revisão e o para casa.

É importante assinalarmos que a leitura é uma atividade realizada todos os dias e que o desafio representa um processo de aprendizagem que conduz o aluno no percurso de pensar a respeito do que faz, aprender com o que faz. Por outro lado, o projeto é o fio condutor das tarefas e atividades e a revisão, ao final de cada aula, permite identificar o que precisa ser retomado. O dever de casa favorece a consolidação do domínio de conceitos e operações importantes trabalhadas ao longo do tempo letivo.

Basicamente as tarefas realizadas durante a aula são: trabalho individual, trabalho em grupo, trabalho coletivo, leitura, produção de texto, para casa, brincadeira, avaliação, desafio, atividade no caderno. (CETEB, 199-)

3.2 A implementação da ação política voltada para a aceleração da aprendizagem: os programas oficiais

O Ministério da Educação criou uma política nacional de aceleração da aprendizagem que apóia a implementação de uma das duas principais propostas pedagógicas de aceleração no 1º ou 2º segmento do Ensino Fundamental, desenvolvidas por duas organizações não governamentais: o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e o Centro de Pesquisa para Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), cujos pressupostos gerais assim se apresentam:

1) Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB)

Querino (2000), técnica para projetos educacionais do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), descreve as características do programa desenvolvido pelo CETEB para atender ao 1º segmento do Ensino Fundamental.

O CETEB coordena a capacitação de técnicos para o gerenciamento local do programa, diretores e professores para a atuação didática segundo os pressupostos do projeto, bem como a elaboração do material didático que contempla os conteúdos programáticos das 4 primeiras séries do ensino fundamental. Este material didático dá ênfase às habilidades de leitura e escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da metacognição, ou seja, o planejamento, a organização, a comunicabilidade, a sociabilidade, a cooperação e a auto-avaliação. O material é todo voltado para ser trabalhado no enfoque da Pedagogia de Projetos.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem se baseia em três dimensões: política, operacional e pedagógica que podem ser enunciadas, segundo Querino (2000, p. 140):

- Dimensão política: A importância do comprometimento das autoridades estaduais e municipais, governador, secretário de Estado da Educação, prefeito, secretário municipal de educação em propiciar as condições mínimas de um funcionamento normal: recursos materiais, espaço físico e acompanhamento sistemático.
- Dimensão operacional: É feito um levantamento de dados de defasagem idade/série de cada escola; de seleção de profissionais; de avaliação das capacitações realizadas; de acompanhamento de atuação didática (aplicação da

metodologia); de planejamento, participação e avaliação das reuniões pedagógicas; de acompanhamento do ritmo de desenvolvimento de projetos; de acompanhamento do desempenho escolar, das leituras realizadas pelo aluno e de controle de sua frequência; de dados de promoção dos alunos, além dos perfis dos municípios, das turmas, dos professores e dos supervisores e coordenadores, que são tabulados e analisados pelo CETEB. É feita uma capacitação de professores de 40 horas.

- A dimensão pedagógica do projeto abrange quatro eixos metodológicos a serem trabalhados: fortalecimento da auto-estima como processo pedagógico, aprendizagens significativas, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos.

O fortalecimento da auto-estima orienta-se, com fundamentação na Psicologia, para a superação dos bloqueios emocionais gerados pelos sucessivos fracassos escolares. Quanto à interdisciplinaridade, destacamos que a ação pedagógica se desenvolve no que se refere aos conteúdos escolares, com uma abordagem multidisciplinar e contextualizada.

É importante destacarmos que a proposta da pedagogia ativa, que se realiza através dos projetos, se fundamenta em Dewey (1897) e Kilpatrick (1918), precursores da orientação metodológica adotada.

Quanta à avaliação, esta avalia o desempenho do aluno, a atuação do professor, a supervisão realizada, os aspectos da coordenação local e o assessoramento do CETEB. Ressaltamos que da avaliação do desempenho do aluno constam a auto-avaliação, a observação diária e personalizada e a aplicação de conhecimentos. Tem-se em conta que o programa para cada aluno tem duração de um ano letivo e não se prevê a sua repetição.

O Programa dispõe de um material didático específico, estruturado em projetos e subprojetos, voltado para o ensino dos conteúdos básicos das quatro primeiras séries. É realizada uma seleção de tópicos mais importantes e interessantes dos currículos e programas da maioria dos estados brasileiros, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's divulgados pelo MEC.

2) Centro de Pesquisa para Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

O outro projeto, que atende ao 2º segmento do Ensino Fundamental, é o desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação

Comunitária (Cenpec), para as classes de alunos repetentes de 5ª à 7ª série, instaladas no âmbito do Projeto Correção de Fluxo Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed). A proposta não é a reformulação de um programa de recuperação dos conteúdos, mas fazer uma reorganização curricular.

A fase que se estende da 5ª à 7ª série é uma fase de mudanças, pois neste período ocorre a organização dos currículos por disciplinas, distribuídas por vários professores diferentes e o horário escolar é fragmentado em curtas e em várias aulas por dia. A expectativa é que os alunos dominem aprendizagens das séries anteriores, que articulem diversas informações novas, se organizem no tempo, desenvolvam hábitos de estudos e tenham muita disciplina pessoal para acompanhar o estudo, mas são levadas em conta as necessidades dos alunos, cujas condições de vida muitas vezes não são contempladas no atendimento das escolas.

O currículo foi elaborado com vistas à aprendizagem dos alunos, à retomada da sua autoconfiança e a sua inclusão no processo formativo da escola, deixando de lado o critério serial e indicando um caminho consistente para a continuidade e articulação dos conteúdos.

Os conteúdos são organizados em unidades temáticas, temas ou projetos. É proposto também um conjunto de aprendizagens básicas e instrumentais em torno da leitura e da escrita. Estas aquisições podem e devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas, não somente em Língua Portuguesa.

A avaliação é usada a favor do aluno, na qual o professor pode investigar as dificuldades e realizar intervenções para ajudá-los a superá-las.

No Projeto Correção de Fluxo da Seed/PR, o Cenpec ficou responsável pela produção de material de apoio e pela formação de professores de cinco disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. A proposta de cada uma assumiu feição própria, em função dos referenciais teórico-metodológicos específicos da área do conhecimento.

3.3 Desenvolvimento e alguns resultados do PAA

1) Experiências Internacionais

O Êxito do Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido em 22 estados brasileiros, possibilitou que a avançada concepção pedagógica do CETEB ultrapassasse fronteiras e ganhasse espaço e respeito em 4 países da América Latina. São eles:

El Salvador

Em 1999, por indicação do MEC e por meio da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Internacionais (ABC), o CETEB chegou a El Salvador para implantar o Programa no país. Capacitou técnicos do Ministério da Educação local, coordenadores e professores, perfazendo um total de, aproximadamente, 100 profissionais da educação, para desenvolvê-lo em âmbito nacional. O programa, em El Salvador, financiado pelo Banco Mundial, vem alcançando excelentes resultados, segundo avaliação do próprio Banco.

Colômbia

Em 1999, o CETEB chegou também à Colômbia, com a finalidade de repassar a metodologia do Programa a ser desenvolvido com o apoio da Corpoeducacion, entidade de apoio ao Ministério de Educação local. O CETEB não só capacitou técnicos e professores como também acompanhou e avaliou o processo de versão para o espanhol do material didático. Recebeu técnicos colombianos que visitaram Classes de Aceleração da Aprendizagem no entorno de Brasília.

Venezuela

Em 2000, foi a vez da Venezuela se interessar pelo Programa. Uma comissão mista, Brasil (CETEB)/Colômbia (Corpoeducacion), desembarcou no país para transmitir a experiência exitosa dos dois países com a Aceleração da Aprendizagem. Técnicos do Ministério da Educação e Coordenadores regionais participaram da capacitação entusiasmando-se com a metodologia preconizada.

República Dominicana

No ano de 2003, técnicos da Republicana Dominicana estiveram no Brasil para conhecer as experiências de Aceleração da Aprendizagem desenvolvidas por outras instituições. Por recomendação de El Salvador, interessaram-se pelo Programa do CETEB e, após conhecê-lo e realizar cotejo entre os vários Programas, a Secretaria Nacional de Educação do país optou pelo Programa do CETEB. Em 2004, técnicos do CETEB estiveram em Santo Domingo, em dois períodos diferentes, preparando a equipe gestora para implantar o referido Programa.

2) Experiências Nacionais

No Brasil, o Ministério da Educação, por intermediação do FNDE, dá assistência financeira a projetos educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Os recursos são provenientes do salário-educação e destinam-se ao ensino fundamental, incluindo a educação infantil (creche e pré-escola), educação de jovens e adultos, educação especial, áreas remanescentes de quilombos e educação indígena. Destinam-se, ainda, a programas como Aceleração da Aprendizagem, Paz nas Escolas, Transporte e Saúde do Escolar e outros que visam à inclusão educacional.

Em relação à correção do fluxo escolar, a Aceleração da Aprendizagem foi criada para assegurar o atendimento aos alunos de 1ª à 8ª série que apresentam defasagem idade-série de dois ou mais anos. Possibilita ao sistema público condições de reverter à situação de fracasso escolar, oferecendo aos alunos oportunidades para superar as dificuldades da aprendizagem. Os recursos são destinados à capacitação de professores e confecção de material didático e sua liberação está condicionada aos índices de defasagem na rede pública do estado ou do município.

4 – A IMPLEMENTAÇÃO DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE

O quarto capítulo é destinado à apresentação das informações coletadas na pesquisa exploratória mediante utilização de questionário e entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos na implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem da rede estadual de ensino.

Como já explicitado anteriormente, foram entrevistadas três supervisoras do Programa de Aceleração da Aprendizagem, correspondentes às três Coordenadorias Regionais de Educação da região norte fluminense - a E/CR04. R – NORTE FLUMINENSE I (Campos dos Goytacazes), E/CR05. R – NORTE FLUMINENSE II (Macaé) e a E/CR06. R – NORTE FLUMINENSE III (São Fidélis). Foi entrevistada também a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, que atua na coordenação do Programa na Secretaria Estadual de Educação.

As informações foram coletadas a partir dos objetivos enunciados, que constituíram categorias para esta exposição e análise, organizando-se nos seguintes itens:

- 1. O processo de implementação do PAA na Secretaria Estadual de Educação.**
- 2. O processo de implementação do PAA juntos às Coordenadorias Regionais.**
- 3. O processo de implementação do PAA juntos às escolas públicas da rede estadual.**
- 4. A percepção dos coordenadores e dos implementadores quanto à eficácia do Programa.**

Inicialmente se faz necessário o esclarecimento das funções exercidas pelas instâncias educacionais aqui citadas, no quadro do sistema educacional, para que assim se faça um panorama geral do campo pesquisado. São elas: a Secretaria Estadual de Educação, as Coordenadorias Regionais de Educação e escolas.

Partimos então da instância maior, no caso desta pesquisa, especificamente, a Secretaria Estadual de Educação.

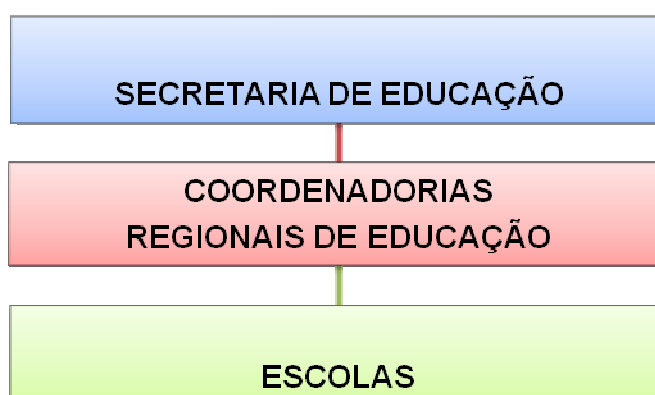
A Secretaria desempenha, no contexto da administração pública, o papel de agente executor e avaliador do cumprimento das políticas educacionais emanadas do

governo federal, sob o suporte da lei maior da educação brasileira, a lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabe à Secretaria executar a política estadual de Educação (Secretaria Estadual de Educação – SEE/RJ, 2004)

As Coordenadorias Regionais de Educação são instâncias implementadoras de políticas e programas da SEE, atuando na coordenação e supervisão das escolas da rede em cada município de sua abrangência.

E as escolas são unidades educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer. São também *lócus* das ações das instâncias anteriores.

Esta relação hierárquica está descrita no organograma que se segue:



Fonte: Secretaria Estadual de Educação/ RJ. Elaboração própria.

4.1 O processo de implementação do PAA na Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC

A Secretaria Estadual de Educação considera a defasagem idade-série um problema que deve ser encarado com rigor, por ser um indicador da baixa qualidade do sistema educacional.

Diversas são as conseqüências provocadas pelo grande número de alunos da rede pública de ensino com distorção idade-série, tais como o alto desperdício financeiro e questões de ordem social e afetiva, o que levou a SEEDUC à efetivação de determinadas ações para a mudança do quadro instaurado.

De acordo com dados da Secretaria, dos 564.146 alunos matriculados no 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano)⁴ do Ensino fundamental em 2002, cerca de 44.583 desses

⁴ De acordo com o sistema de ciclos no ensino fundamental, a nomenclatura de série tem uma modificação. Assim, quando se diz 1º ano está se referindo à classe de alfabetização, 2º ano à 1ª série, 3º ano à 2ª série, 4º ano à 3ª série, 5º ano à 4ª série, 6º ano à 5ª série, 7º ano à 6ª série, 8º ano à 7ª série e 9º ano à 8ª série. Cada segmento do EF (1º e 2º segmento) possui 2 ciclos. O 1º ciclo abrange: 1º, 2º, 3º anos; o 2º ciclo abrange: 4º e 5º anos; o 3º ciclo abrange: 6º e 7º anos e o 4º ciclo abrange: 8º e 9º anos.

alunos, do 2º e 3º ano do 1º ciclo e 1º ano do 2º ciclo, encontravam-se com defasagem idade/série de dois anos ou mais, ou seja, 8% do total.

Fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (art. 23 e 24), já comentados no capítulo 2 e na portaria 048/2004 (artigo 11 alínea “a”), o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado em 2002, para a correção da distorção idade-série, envolvendo os 10 municípios que apresentavam o maior índice de distorção. Inicialmente, o Programa atendeu 6.000 alunos que correspondiam a 10% dos alunos matriculados no 1º segmento das escolas situadas nas Coordenadorias Metropolitanas.

Em 2003, foram atendidas 91 turmas, com uma matrícula inicial de 2283 alunos, dos quais, 1108 foram acelerados⁵, sendo 837 promovidos⁶, com uma parcela de 238 casos de abandono e 100 casos de transferência. Em 2004, foram atendidas 91 turmas com matrícula inicial de 2286 alunos. Destes 1074, foram acelerados, 881 promovidos, com 194 casos de abandono e 137 de transferência. Em 2005, foram 204 turmas com 5011 alunos, destes 1796 foram acelerados e 2423 promovidos e ocorreram 368 casos de transferência e 424 de abandono.

As turmas eram constituídas de 25 alunos no máximo, oriundos do 2º e 3º anos do 1º ciclo e 1º ano do 2º ciclo, com dois anos ou mais de defasagem, visando ao avanço para 5ª série ou para a série para a qual evidenciassem condições de prosseguimento seguro nos estudos.

Abordando os dados em sua totalidade, podemos considerar que nos três anos iniciais de implementação foram 9580 alunos matriculados em classes de aceleração, em 386 turmas. O índice de promoção, considerando os alunos acelerados e promovidos, é de 85% como mostra a tabela 4:

⁵ É considerado acelerado o aluno que, ao final do processo, é transferido para o ciclo seguinte.

⁶ É considerado promovido o aluno que ao final do processo permanece no ciclo de origem e prossegue para uma série mais avançada dentro do mesmo ciclo.

Tabela 4 - Distribuição das turmas de aceleração do estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2003 – 2005.

Ano	Turmas	Alunos	Acelerados	Promovidos	Transferência	Abandono
2003	91	2283	1108	837	100	238
2004	91	2286	1074	881	137	194
2005	204	5011	1796	2423	368	424
TOTAL	386	9580	3978	4141	605	856

Fonte: Relatório da SEEDUC - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005. Elaboração própria.

Estes números nos revelam a evolução dos três primeiros anos iniciais de implementação do programa, nos quais se pode destacar a grande parcela de alunos com distorção idade-série no sistema, como também a permanência do problema, refletida no aumento do número de alunos e turmas, o que levou à criação de novas turmas no ano de 2005.

No período de 2003 a 2004, houve a permanência do mesmo número de turmas. Percebe-se somente um aumento de três alunos. Em contrapartida, esse aumento não afeta em relevância o índice de aprovação que foi de 85% em 2003 e 86% em 2004. Nesse período, o índice de transferência sofreu uma elevação e o de abandono uma queda, este último fator podendo ser considerado um indicador de melhoria, pois um índice menor de abandono é sinônimo de maior número de crianças na escola. Em 2005, houve um considerável aumento no número de alunos atendidos, o que nos mostra que o problema está enraizado e necessita de estratégias para sua amenização. O número de aprovação neste ano foi de 84%.

Estes dados revelam que o número de alunos fora da idade adequada à sua série é imenso. O fenômeno da distorção idade-série compromete o trabalho realizado nas escolas, ou seja, o ensino e a aprendizagem não são estabelecidos de forma satisfatória. Os professores não têm o suporte, nem acadêmico, nem material para fazê-lo e os alunos, por já estarem bloqueados emocionalmente e psicologicamente não conseguem apreender os conceitos necessários.

Obviamente, estes não são os únicos motivos que explicam o problema, mas são pontos que merecem nossa reflexão.

O programa visto através destes dados tem proporcionado melhoria na qualidade do ensino, mediante a aprovação de um grupo de alunos que talvez sem este auxílio não estivessem na escola ou em séries adequadas a sua idade e conseqüentemente promovendo a regularização do fluxo escolar.

4.1.1 Abordagem Metodológica do PAA

Os principais objetivos do Programa foram:

- Regularizar o fluxo escolar dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal ou estadual.
- Desenvolver alternativas pedagógicas de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagem significativa, a partir do Currículo Básico, e no fortalecimento da auto-estima do aluno.
- Promover o aluno, ao final do ano letivo, para a série em que apresente condições de prosseguimento regular de estudos.
- Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a auto-estima dos alunos.
- Ensinar os conteúdos básicos dos dois ciclos iniciais.
- Ensinar um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola (Relatório da SEE - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005).

A proposta pedagógica do Programa fundamenta-se na Pedagogia do Sucesso, em que a hipótese central pressupõe que os alunos com acentuada defasagem idade-série são capazes de dominar, com mais rapidez, os conteúdos básicos do currículo, desde que ensinados adequadamente e colocados em um ambiente motivador que lhes permita sucessos de forma progressiva e, assim, desenvolver adequadamente a auto-estima. Esta abordagem se pauta nas seguintes diretrizes de ação:

- As experiências, os interesses e as necessidades dos alunos constituir-se-ão pontos referenciais de partida da ação docente, uma vez que a maturidade cronológica deve ser considerada no contexto do desenvolvimento intelectual e social do ser humano;
- O tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conteúdos programáticos, inerentes a cada atividade, tornar-se-á suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas;
- As habilidades de reconhecer, associar, classificar, analisar, deduzir, generalizar, sintetizar, aplicar e transferir conhecimentos, dentre outras, desenvolver-se-ão mediante o estudo crítico dos conteúdos programáticos e a realização das atividades programadas; As aprendizagens significativas e as condições evidenciadas de prosseguimento seguro de estudos constituir-se-ão em critérios de avaliação do aluno. (Relatório da SEEDUC - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005)

4.1.2 Recursos Didáticos

A proposta pedagógica do Programa foi desenvolvida com apoio de um material didático específico, produzido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB.

O material é composto de sete instrumentos, denominados módulo Introdutório e Projetos I, II, III, IV, V, VI, que abordam os conteúdos programáticos a partir da Pedagogia de Projetos, conforme apresentado no capítulo anterior.

Os conteúdos programáticos trabalhados estão em consonância com os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

4.1.3 Recursos Humanos

Os processos de coordenação, supervisão, capacitação e acompanhamento do Programa de Aceleração da Aprendizagem envolvem a:

- Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação
- Coordenadora Estadual do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação
- Equipe de Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação
- Coordenadorias Regionais que aderiram ao PAA⁷.

⁷Uma lista com todas as coordenadorias de educação do estado do Rio de Janeiro encontra-se em anexo.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo das Coordenadorias Regionais de Educação que aderiram ao PAA.

COORDENADORIA REGIONAL	SEDE	ABRANGÊNCIA
E/CR02.R Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense II	Itaperuna	Laje do Muriaé, Cambuci, São José de Ubá
E/CR03.R Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense III	Miracema	Aperibé, Itaocara, Santo Antônio de Pádua
E/CR04.R Coordenadoria Regional Norte Fluminense I	Campos	São Francisco do Itabapoana, São João da Barra
E/CR05.R Coordenadoria Regional Norte Fluminense II	Macaé	Quissamã, Carapebus, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Conceição de Macabu
E/CR06.R Coordenadoria Regional Norte Fluminense III	São Fidélis	Italva, Cardoso Moreira
E/CR07.R Coordenadoria Regional Baixada Litorânea I	Cabo Frio	Armação de Búzios, Arraial do Cabo, São Pedro da Aldeia, Iguaba Grande
E/CR09.R Coordenadoria Regional Serrana I	Cordeiro	Cantagalo, Trajano de Moraes, Santa Maria Madalena, Macuco, São Sebastião do Alto
E/CR10.R Coordenadoria Regional Serrana II	Nova Friburgo	Carmo, Bom Jardim, Duas Barras, Sumidouro
E/CR11.R Coordenadoria Regional Serrana III	Petrópolis	Teresópolis, São José do Vale do Rio Preto
E/CR13.R Coordenadoria Regional Centro Sul I	Três Rios	Comendador Levy Gasparian, Paraíba do Sul, Sapucaia, Areal
E/CR15.R Coordenadoria Regional Médio Paraíba I	Barra do Pirai	Pinheiral, Pirai, Rio das Flores, Valença
E/CR17.R Coordenadoria Regional Médio Paraíba III	Resende	Quatis, Itatiaia, Porto Real
E/CR18.R Coordenadoria Regional Baía Da Ilha Grande	Angra dos Reis	Mangaratiba, Parati
E/CR19.R Coordenadoria Regional Metropolitana I	Nova Iguaçu	Nilópolis, Queimados, Japeri, Mesquita
E/CR20.R Coordenadoria Regional Metropolitana VI	Itaguaí	Paracambi, Seropédica
E/CR21.R Coordenadoria Regional Metropolitana VII	Belford Roxo	Belford Roxo
E/CR22.R Coordenadoria Regional Metropolitana VIII	Niterói	Niterói
E/CR23.R Coordenadoria Regional Metropolitana II	São Gonçalo	São Gonçalo
E/CR24.R Coordenadoria Regional Metropolitana IX	Itaboraí	Cachoeiras de Macacu, Tanguá
E/CR26.R Metropolitana III	Rio de Janeiro (Norte)	Méier, Penha, Penha Circular, Vila da Penha, Olaria, Higienópolis, Colégio, Madureira, Acari, Ilha do Governador, Cascadura, Bonsucesso, Brás de Pina, Inhaúma, Engenho de Dentro, Lins, Marechal Hermes, Ramos, Quintino, Oswaldo Cruz, Água Santa, Piedade, Vigário Geral, Vaz Lobo, Cordovil, Jacaré, Irajá, Bento Ribeiro, Cachambi, Rocha, Turiaçu, Vista Alegre, Caju, Rocha Miranda, Maria da Graça, Pilares, Cavalcante, Jardim América, Coelho Neto, Engenho Novo, Vila Kosmos, Tomás Coelho
E/CR28.R Coordenadoria Regional Metropolitana V	Duque de Caxias	Duque de Caxias
E/CR29.R Coordenadoria Regional Metropolitana XI	São João de Meriti	São João de Meriti

Fonte: Secretaria Estadual de Educação, 2004. Elaboração própria.

4.1. 4 Acompanhamento do Programa

O acompanhamento é realizado através da avaliação dos resultados e fornecimento de *feedback* a todos os integrantes do programa. São realizados também encontros mensais dos professores com os supervisores em pólos determinados pela SEEDUC com auxílio de profissionais da Secretaria ou organizados apenas pelas coordenadorias com os seus supervisores. Os supervisores se reúnem também na SEEDUC com a coordenadora geral do PAA, na busca de soluções imediatas para as dificuldades que são detectadas, da produção de informações de interesse dos envolvidos e do acesso às mesmas.

Os supervisores e diretores escolares possuem algumas atribuições:

1. Supervisão (coordenadoria regional):

- Preparar, continuamente, professores para atuarem com segurança;
- Observar o desempenho do professor, visando a ajudá-lo em suas dificuldades e corrigir disfunções;
- Reunir-se com os professores, no contexto da capacitação em serviço;
- Acompanhar o progresso dos alunos nos objetivos do Programa e respectivos indicadores;
- Planejar atividades complementares para professores e alunos que necessitarem;
- Analisar, com o professor e o diretor, os casos de infreqüência de alunos, sugerindo a adoção imediata das medidas pertinentes. (Relatório da SEE - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005)

2. Direção da escola:

- Assumir a classe de aceleração no contexto da dimensão pedagógica de sua função;
- Garantir condições materiais (espaço físico, recursos didáticos, etc.) para o funcionamento da classe de aceleração;
- Manter a acolhida e aceitação dos alunos e do Programa;
- Promover reuniões periódicas com os pais dos alunos da classe de aceleração para divulgar o progresso de seus filhos;
- Orientar as famílias para adotar atitudes positivas em relação aos filhos;
- Estimular professores e alunos no decorrer do programa;
- Adotar, imediatamente, em caso de infreqüência do aluno, medidas que viabilizem seu retorno ao processo escolar, recorrendo, se for o caso, às instâncias competentes;
- Desenvolver ações junto ao professor no sentido de favorecer a participação da família no processo da educação dos filhos.

(Relatório da SEE - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005)

4.1.5 Capacitação dos professores: três momentos

Em 2002, ano de implementação do Programa, ocorreu a 1ª etapa de capacitação inicial dos professores. Participaram desta etapa 80 professores, incluindo técnicos das equipes das 10 coordenadorias e de técnicos da Secretaria Estadual de Educação. A capacitação foi desenvolvida por técnicos do CETEB.

Esta primeira etapa, com duração de 64 horas, abordou as linhas gerais do Programa, os pressupostos básicos: desenvolvimento da auto-estima e crença na capacidade de aprender, criatividade, interdisciplinaridade, aprendizagens significativas, avaliação; os fundamentos filosóficos e metodológicos; a dinâmica a ser empreendida em sala de aula; os recursos didáticos de apoio ao desenvolvimento do Programa; a sistemática de avaliação da aprendizagem.

(Relatório da SEEDUC - Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005)

O trabalho com as classes de aceleração foi iniciado em abril de 2003. Nos procedimentos adotados na organização das classes foram conjugados três critérios: faixa etária, série escolar e domínio da leitura e escrita. Para isso foi necessário dar prioridade, na composição das classes, os alunos com idade mais elevada, até 17 anos, e identificar os alunos que apresentassem defasagem idade-série superior a dois anos.

O 2º momento de capacitação ocorreu em 2004 nas próprias coordenadorias regionais com os técnicos capacitados no final do ano de 2002.

O 3º momento ocorreu em 2005 e foi promovida pelo CETEB, acontecendo em dois momentos: de 11 a 15 de julho e 7 a 11 de novembro, num universo de 440 professores para as novas turmas de aceleração, que nesse ano estariam sendo formadas em todas as Coordenadorias Regionais.

4.2 O processo de implementação do PAA juntos às coordenadorias regionais: descrição

4.2.1 Dados Gerais

Alguns dados gerais relevantes puderam ser levantados para a apresentação de um panorama das 22 coordenadorias de educação do estado que implementaram o

PAA, considerando o índice de distorção idade-série e o número de turmas de aceleração implementadas nos anos de 2006 e 2007.

Os dados apresentados são referentes ao número de alunos e turmas nestes anos. Nestas turmas podem ser identificados dois níveis: o nível I – acelera-alfa, no qual estão matriculados alunos em fase de aquisição da leitura e escrita, defasados idade-série e o nível II – aceleração, no qual estão matriculados alunos de 1ª a 4ª série, também defasados idade-série. Estes dois níveis foram criados para atender a necessidade de aceleração de dois grupos distintos: os não alfabetizados e os alfabetizados.

As tabelas que se seguem destacam o grande número de alunos com distorção-idade, havendo a necessidade de criação de diversas turmas em todas as regiões do estado, o que identifica a urgência de medidas para a amenização do problema, talvez adotando outro foco que não seja somente a metodologia de aceleração de estudos.

Os dados estão organizados em tabelas e separados por região de acordo com a divisão das coordenadorias feita pela Secretaria Estadual de Educação:

1. A tabela 5 destaca a região metropolitana, composta por 9 coordenadorias regionais. O PAA implementado nas coordenadorias metropolitanas abrangeu 2427 alunos em 2006 e 1281 alunos em 2007, números esses que mostram uma diminuição de alunos defasados.

Se compararmos o número de turmas dos alunos não alfabetizados (nível I – acelera-alfa) com os de alunos alfabetizados (nível II – aceleração) podemos concluir que não há muita discrepância, pois em 2006, as turmas de não alfabetizados e alfabetizados correspondem, respectivamente, a 47 turmas em ambos os níveis e em 2007, 42 e 39 turmas.

Tabela 5 - Número de alunos e turmas de aceleração na região metropolitana, em 2006-2007.

Coordenadorias	2006			2007			
	Nº de alunos final	Nº de turmas		Nº de turmas / alunos			
		Nível I	Nível II	Acelera - Alfa	Aceleração		
Metropolitana I	537	9	14	8	.....	4	.....
Metropolitana II	326	12	6	9	201	8	174
Metropolitana III	.....	.....	.....	.....	.....	1	.....
Metropolitana V	481	11	10	5	111	12	254
Metropolitana VI	147	3	4	4	78	7	129
Metropolitana VII	507	.....	.....	5	128	2	39
Metropolitana VIII	44	10	8	10	81	2	17
Metropolitana IX	35	.....	2	.....	.....	1	.....
Metropolitana XI	82	2	3	1	25	2	44
TOTAL	2427	47	47	42	624	39	657

Fonte: SEEDUC. Elaboração própria.

2. Coordenadoria Regional Baía da Ilha Grande, Baixada Litorânea I, Centro Sul, Médio Paraíba I e III e Serrana I, II e III. A tabela 7 agrupa estas cinco coordenadorias.

A Coordenadoria da Baía da Ilha Grande abrangeu um total de 177 alunos em 2006 e 155 em 2007. Apresentando somente turmas de alunos alfabetizados, 8 no total.

A Coordenadoria Baixada Litorânea I abrangeu em total de 153 alunos em 2006, com 9 turmas de nível II e em 2007, 2 turmas de nível I, com 40 alunos em fase de alfabetização.

A Coordenadoria Centro Sul apresentou um total de 183 alunos em 2006, com 7 turmas de nível I e 5 turmas de nível II e em 2007, um total de 105 de alunos, com 3 turmas de cada nível.

As duas coordenadorias do Médio Paraíba, I e II apresentaram um total de 181 alunos em 2006 e 42 alunos em 2007, 2 turmas de nível I e 3 turmas de nível II.

As coordenadorias Serrana I, II e III apresentaram um total de 256 alunos e 2 turmas de nível I e 16 turmas de nível II em 2006. Em 2007, foram 94 alunos e 6 turmas de nível II. Em todas as coordenadorias citadas na tabela 6, vemos a diminuição do número de alunos com distorção idade-série e a maioria das turmas é de nível II, de 1ª a 4ª série.

Tabela 6 - Número de alunos e turmas de aceleração nas Coordenadorias Regionais Baía da Ilha Grande, Baixada Litorânea I, Centro Sul, Médio Paraíba I e III e Serrana I, II e III, em 2006-2007.

Coordenadorias	2006			2007				TOTAL
	Nº de alunos final	Nº de turmas		Nº de turmas / alunos				
		Nível I	Nível II	Acelera - Alfa		Aceleração		
Baía da Ilha Grande	177	.....	.....	.....	.....	8	155	340
Baixada Litorânea I	153	.....	9	2	40	.....	.....	204
Centro Sul	183	7	5	3	60	3	45	306
Médio Paraíba I	144	.....	.....	1	.....	1	.....	146
Médio Paraíba III	37	.....	.....	1	9	2	33	82
Serrana I	41	.....	4	.....	.....	4	58	107
Serrana II	128	.....	9	.....	.....	1	18	156
Serrana III	87	2	3	.....	.....	1	18	111

Fonte: SEEDUC. Elaboração própria.

3. Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense.

Esta coordenadoria apresentou um total de 141 alunos, 1 turma de nível I e 8 turmas de nível II em 2006. Em 2007, foram 138 alunos, com 7 turmas de nível I e 7 turmas de nível II, como mostra a tabela 7:

Tabela 7 - Número de turmas e alunos na Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense I e III, em 2006-2007.

Coordenadorias	2006			2007			
	Nº de alunos final	Nº de turmas		Nº de turmas / alunos			
		Nível I	Nível II	Acelera - Alfa		Aceleração	
Noroeste Fluminense I	76	1	4	5	.....	3	46
Noroeste Fluminense III	65	.....	4	2	32	4	60
TOTAL	141	1	8	7	32	7	106

Fonte: SEEDUC. Elaboração própria.

4. Coordenadoria Regional Norte Fluminense.

Por fim, as coordenadorias Norte Fluminense I, II e II (foco do estudo) alcançaram 227 alunos em 2006, com 1 turma de nível I e 14 de nível II. Em 2007, 343 alunos foram atendidos, sendo 7 turmas de nível I e 20 turmas de nível II. O índice maior de distorção se encontra nas turmas de nível II.

Tabela 8 - Número de turmas e alunos na Coordenadoria Regional Norte Fluminense I, II e III, em 2006-2007.

Coordenadorias	2006			2007			
	Nº de alunos final	Nº de turmas		Nº de turmas / alunos			
		Nível I	Nível II	Acelera - Alfa	Aceleração		
Norte Fluminense I	.....	.....	.....	.....	.....	17	261
Norte Fluminense II	161	.....	11	5	.....	2	33
Norte Fluminense III	66	1	3	2	35	1	14
TOTAL	227	1	14	7	35	20	308

Fonte: SEEDUC. Elaboração própria.

4.3 O processo de implementação do PAA juntos às escolas públicas da rede estadual.

4.3.1 Relato da implementação

Este tópico reproduz o relato da implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem nas três Coordenadorias Regionais de Educação: Norte Fluminense I, II e III. O processo de implementação do PAA segue as mesmas regras nos municípios implementados, pois é de responsabilidade da mesma direção geral da Secretaria Estadual de Educação.

Para um enriquecimento maior do trabalho, o relato de implementação foi dividido por coordenadorias para poder também ressaltar as peculiaridades e experiências de cada um deles, segundo a fala de suas coordenadoras.

E/CR04. R – Norte Fluminense I – sede no município de Campos dos Goytacazes

O PAA foi implementado na Coordenadoria do Norte Fluminense I no ano de 2000. Contudo, as informações coletadas correspondem aos anos de 2004-2007, delimitação de tempo da pesquisa. O PAA foi implementado em 13 escolas no município de Campos dos Goytacazes e em 1 no município de São João da Barra.

A necessidade de implementação do programa partiu de uma pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), incentivada por estudos do Ministério da Educação (MEC), que revelavam um alto índice de distorção idade-série na região.

A escolha das escolas, professores e coordenadores se deu através de um convite da própria Coordenadoria Regional de Educação. As escolas interessadas, e as que

possuíssem o 1º segmento do ensino fundamental (CA à 4ª série) com mais de 100 alunos, foram convidadas a participar.

Algumas características foram exigidas para a formação de um melhor perfil do profissional atuante no Programa, como: ousadia, persistência, tolerância, paciência, afetividade e intimidade com os processos de formação da leitura e da escrita.

Os alunos que apresentavam a distorção idade-série foram identificados e localizados através de estatística feita pelas próprias escolas. O procedimento para identificação desses alunos foi a realização de uma reunião da Coordenadoria com os diretores, na qual os mesmos recebem a orientação para realizarem um levantamento da idade-série dos alunos na escola. As escolas da rede estadual de ensino são orientadas a, no final do ano, mais ou menos no mês de novembro, a enviar à Coordenadoria um ofício solicitando a formação da turma de aceleração. A iniciativa é da escola. Quando esta iniciativa não é tomada, a Coordenadoria convida a escola à formação das turmas.

Sabemos que os participantes do PAA têm dificuldades de aprendizagem e que essas dificuldades se originam devido a diversos fatores. No grupo de alunos que participam do Programa no município de Campos encontram-se alunos que sofrem violência domiciliar e abandono, o que é um agravante em sua situação escolar, causando evasão e repetência.

O Programa abrange turmas de 15 a 20 alunos, embora seja possível perceber turmas menores nos dados apresentados. Existe um professor orientador que acompanha as turmas de aceleração e um supervisor da Coordenadoria que acompanha e faz relatórios com a Coordenação Pedagógica da escola. A Coordenadoria conta com pessoal de apoio e programas da escola como laboratórios de informática e o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, que oferece cursos e atendimento especializado aos alunos.

Existem capacitações e cursos para os professores e coordenadores que acontecem fora do município, organizados pela própria Coordenadoria Regional de Educação e pela Secretaria de Educação. São realizados encontros mensais com os professores na Coordenadoria, com oficinas e estudos teóricos, com conversas para exposição de vivências. Os diretores das escolas também se reúnem.

O material didático de orientação das atividades adotado é produzido pela Coordenadoria e pelos professores do Programa. O material fornecido pelo CETEB, segundo a coordenadora do Programa, é direcionado para crianças já alfabetizadas

e descontextualizado da realidade local. Como o maior número de crianças atendidas pelo Programa não dominava perfeitamente a leitura e a escrita, foi criado um material próprio: material modular que propõe a integração e avaliação conceitual. O material é encaminhado às escolas e é reproduzido para os alunos. O material é adequado às crianças não alfabetizadas e possui sugestões de literatura infantil. É bem aceito nas escolas e está em fase de teste.

O Programa apresenta objetivos e pilares orientadores que são relidos pelas Coordenadorias, podendo resultar na construção de objetivos e pilares próprios. Os objetivos que foram desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, são dois:

- 1 – Corrigir de forma qualitativa as questões do fluxo escolar, pois custa ao sistema e ocupa as vagas. Além de ser fator de evasão escolar.
- 2 – Resgatar o nível de escolaridade não atingido nos anos anteriores, como também a aprendizagem.

Existem também os pilares orientadores desenvolvidos pela Coordenadoria:

- 1 – Desenvolvimento das competências, do saber fazer, ser e conviver.
- 2 – Linha Sócio-histórica e do Letramento, tendo como base autores como Freire, Vigotsky, Piaget e Ferreiro.

O quadro 3 mostra as 14 escolas desta coordenadoria que, em 2007, aderiram ao programa, abrangendo no total 17 turmas e 261 alunos.

Quadro 3 – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual da E/CR04 de ensino com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2007.

ESCOLAS em 2007	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA ATUAL	Nº. DE TURMAS
CIEP Nina Arueira	20	19	1
CIEP Wilson Batista	21	18	1
CIEP Nilo Peçanha	14	Desfez a turma	-
CIEP Celso Martins Cordeiro (Município de São João da Barra)	15/15	13/12	2
Escola Estadual Alcindor de Moraes Bessa	19	12	1
Colégio Estadual José Carneiro Terra	15	15	1
Colégio Estadual Desembargador Álvaro Ferreira Pinto	13	15	1
Escola Estadual Paulo Roberto Duarte de Mendonça	14	13	1
Escola Estadual Senador José Carlos P. Pinto	16	15	1
Colégio Estadual José do Patrocínio	13/16	12/16	2
Escola Estadual Prisco de Almeida	18	18	1
Colégio Estadual José Francisco de Salles	21	22	1
CIEP Maestro Villa Lobos	20/20	13/16	2
Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves	18/18	17/15	2
TOTAL	306	261	17

Fonte: Coordenadoria Regional Norte Fluminense I. Elaboração própria.

E/CR05. R – Norte Fluminense II, sede no município de Macaé⁸

O Programa foi implantado na Coordenadoria Norte II em 2005. Foram 4 escolas e 5 turmas atendidas, todas no município de Macaé. O quadro 4 mostra quais foram as escolas e o número de turmas em cada em 2005, ano da implementação do Programa. Todas as turmas são do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Quadro 4 – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual de ensino da E/CR05 com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2005.

ESCOLAS	Nº. DE TURMAS
Colégio Estadual Dr. Télió Barreto	2
CIEP Brizolão 257 - Joaquim do Rego Barros	1
CIEP Brizolão 271 - José Bonifácio Tassara	1
Colégio Estadual Casimiro de Abreu	1

Fonte: Coordenadoria Regional Norte Fluminense II. Elaboração própria.

⁸ As entrevistas e os dados estatísticos referentes ao município de Macaé ficaram defasados devido à própria indisponibilidade da Coordenadoria Regional e pela interrupção ocorrida no término da pesquisa de campo por motivos internos da Coordenadoria, o que prejudicou a finalização da pesquisa de campo.

A iniciativa da implantação deste Programa partiu da Secretaria Estadual de Educação. Em 2004, foi realizado um levantamento de alunos defasados idade-série para a localização destes alunos na escola.

As escolas com mais de 15 alunos com defasagem foram convocadas a participar do Programa. Os professores foram escolhidos pelo diretor da escola. Estes deveriam apresentar carisma e dedicação aos alunos.

A capacitação da equipe pedagógica foi realizada pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), entidade que também formulou o material didático adotado. Elaborado de acordo com a metodologia de projetos, os conteúdos são organizados de maneira interdisciplinar abordando inclusive os temas transversais.

Os objetivos e pilares orientadores do Programa foram:

1. Regularização do fluxo escolar.
2. Prevenção da defasagem idade-série e da evasão escolar.
3. Correção do problema da repetência no 1º segmento do Ensino Fundamental.

E/CR06. R – Norte Fluminense III, sede no município de São Fidélis

O Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado na Coordenadoria Norte Fluminense III. O programa foi implementado no nível fundamental (1º segmento). Em 2005, ano da implementação, foram apenas duas turmas de aceleração na mesma escola. Em 2006, foram 3 escolas no município de São Fidélis e 1 em Cambuci, município de abrangência desta coordenadoria.

Quadro 5 – Quadro demonstrativo de escolas da rede estadual de ensino da E/CR06 com turmas de aceleração da aprendizagem, em 2005-2007.

ESCOLAS	Nº. DE TURMAS		ANO
	Acelera - Alfa	Aceleração	
Colégio Estadual Barão de Macaúbas	.....	2	2005
Colégio Estadual Barão de Macaúbas	1	1	2006
Colégio Estadual Elvídio Costa	1	.....	2006
Colégio Estadual de São Fidélis	.....	1	2006
CIEP 276 – Ernesto Paiva (Cambuci)	.....	1	2006
Colégio Estadual Barão de Macaúbas	.....	2	2007
Colégio Estadual Elvídio Costa	.....	1	2007

Fonte: Coordenadoria Regional Norte Fluminense III. Elaboração própria.

A iniciativa de implementação do Programa frente à situação de distorção idade-série instaurada partiu da Secretaria de Educação, que convocou um representante de cada Coordenadoria. Mediante a apresentação do Programa, foi solicitado que fosse feito um levantamento das escolas em que seria necessária a implementação do Programa, a Coordenadoria convocou as escolas e divulgou o Programa.

A escolha dos coordenadores e professores foi feita através de um convite, uma solicitação. Segundo a coordenadora do Programa, o professor de aceleração deve ter um perfil para a turma, mas na maioria das vezes, há muita dificuldade em encontrar um professor com este perfil. Então, um professor é convidado a participar, mesmo que não seja do perfil. A Coordenadora ressalta que não é a forma mais adequada de seleção para Programa.

Nas escolas, os alunos defasados foram identificados pela ficha individual de matrícula, pelo relatório de competências, em avaliações e observações diárias.

A Secretaria de Educação, em parceria com o CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília promoveu uma capacitação para os professores e coordenadores. A capacitação ocorreu em Campos dos Goytacazes e aconteceu em duas etapas, uma semana de 11 a 15 de julho e uma semana de 7 a 11 de novembro de 2005, no Colégio Liceu de Humanidades.

O material didático utilizado foi a coleção de sete livros produzidos pelo CETEB, que foi apresentada no ato da capacitação. Este material é formado por um livro introdutório e seis volumes, trabalhado em forma de projetos.

Os objetivos e pilares orientadores do Programa são:

1. Resgatar a auto-estima do aluno, mostrar para o aluno que ele é capaz de aprender.
2. Apresentar um conteúdo significativo ao aluno.

Um grande olhar observador do diretor, do professor orientador e do professor de sala de aula foi realizado para fazer uma pesquisa rápida de quem são os alunos candidatos a participantes do programa. Num primeiro momento são alunos com defasagem idade-série. Num segundo momento aqueles alunos que têm uma dificuldade no aprendizado. Num terceiro momento, destacam-se também aqueles alunos que não têm apoio familiar nas atividades escolares.

4.3.2 As Coordenadorias Regionais em dados quantitativos

Este sub-item pretendeu mostrar através de dados quantitativos, matrícula inicial e final, número de transferidos e evadidos, número de acelerados, promovidos e retidos, o resultado do Programa de Aceleração da Aprendizagem nas coordenadorias pesquisadas.

A primeira coordenadoria analisada é a E/CR04. R – NORTE FLUMINENSE I, sediada no município de Campos dos Goytacazes.

Quadro 6 – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2004-2006.

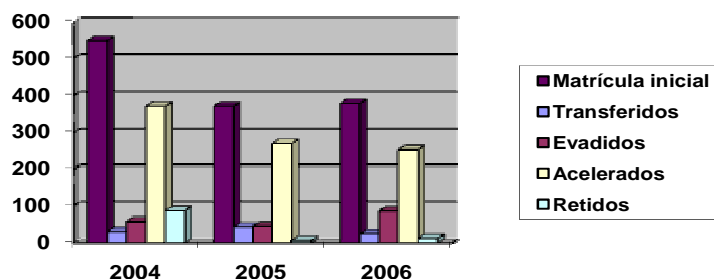
Ano	Matrícula inicial	Saíram do Programa		Matrícula Final	Promoção Final			
		Transferido	Evadido		Acelerado	Retido	Total	
							Nº	%
2004	549	32	60	457	370	87	370	67
2005	370	45	47	278	270	7	270	73
2006	378	26	86	266	253	13	253	67

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

De acordo com o quadro 6 podemos verificar que ao longo dos anos o número de matrículas sofreu uma queda em 2005 e um pequeno aumento em 2006.

Contudo, o número de acelerados não apresentou elevados índices. Nestes três anos os índices variaram de 67% a 73%. Com índices expressivos de transferências, evasão e retenção, como representado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2004-2006.



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

Os índices de transferências são explicados pelo movimento de transferência de alunos para outras escolas devido à mudança da própria família para outra residência ou mudança do aluno para a casa de outros familiares.

Os alunos não acelerados são retidos, pois não alcançaram a frequência mínima de 75% e são dirigidos à série de origem.

A segunda coordenadoria analisada é a E/CR05. R – NORTE FLUMINENSE II, sediada no município de Macaé.

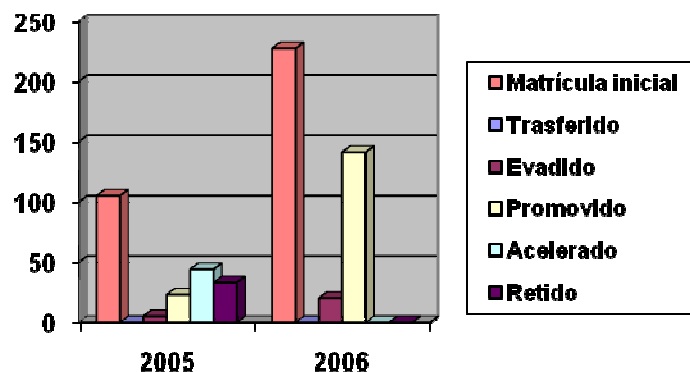
Quadro 7 – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.

Ano	Matrícula inicial	Saíram do Programa		Matrícula Final	Promoção Final			Total	
		Transferido	Evadido		Promovido	Acelerado	Retido	Nº	%
2005	105	0	5	100	23	44	33	67	67
2006	227	0	20	207	141	0	0	141	69

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

O quadro 7 nos mostra a elevação do número de matrículas nas classes de aceleração do ano de 2005 a 2006, destacando a necessidade de atendimento a esses alunos defasados. O índice de promoção, por sua vez, sofreu uma elevação. Nos dois anos apresentados, os índices variaram de 67% a 69%. O número de transferências, evasão e retenção possui baixos índices, como representado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

A terceira coordenadoria analisada é a E/CR06. R – NORTE FLUMINENSE III, sediada no município de São Fidélis.

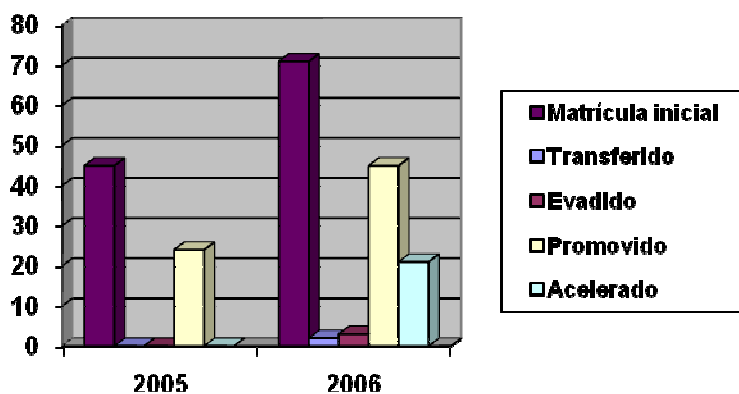
Quadro 8 – Quadro demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.

Ano	Matrícula inicial	Saíram do Programa		Matrícula Final	Promoção Final			
		Transferido	Evadido		Promovido	Acelerado	Total	
							Nº	%
2005	45	0	0	45	24	0	24	53
2006	71	2	3	66	45	21	66	93

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

Como descrito no quadro 8, o número de matrículas também é crescente, o que confirma a necessidade de políticas para a educação no combate à repetência. Os índices de transferência e retenção são bem baixos, ponto positivo. O índice de promoção é o mais alto dos três municípios analisados, varia de 53% a 93%.

Gráfico 3 - Demonstrativo de matrícula, transferência, evasão e promoção dos alunos participantes do PAA, nos anos de 2005-2006.



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

4.3.3 As CR em dados qualitativos: os indicadores da qualidade na educação

As sete dimensões são muito importantes para a reflexão pela escola sobre a qualidade da educação oferecida, como também são indicadores (sinalizadores) para sua avaliação. São eles: ambiente pedagógico, prática pedagógica, avaliação,

gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola.

Assim, buscando saber se o Programa de Aceleração da Aprendizagem tem permitido o alcance da qualidade e tem sido eficaz em seus pressupostos, foi perguntado às coordenadorias regionais a respeito destes indicadores e o que tem sido feito na escola para o atingimento da qualidade da educação na região.

Ambiente pedagógico

Esse ambiente não é um ambiente adequado. (E1)

A dimensão 1 é o ambiente pedagógico. Esse ambiente é a escola, lugar de ensino e aprendizagem, espaço de convivência e troca de experiências e de exercício da cidadania. Nesse ambiente, aluno despende anos de sua vida, então tudo o que é realizado para melhorar e proporcionar crescimento do educando é válido para seu sucesso e permanência na escola.

As ações das coordenadorias são direcionadas na tentativa de resolver os problemas ou tentar pelo menos vencer os obstáculos enfrentados pelos professores na sala de aula, sendo eles que trabalham diretamente com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, são realizadas reuniões, encontros e trocas de experiências com os coordenadores, supervisores e professores.

A primeira ação citada desenvolvida para melhoria do ambiente escolar foi a oferta de material pedagógico especializado, tanto para os professores alfabetizadores quanto para os professores das classes de aceleração.

Tem sido repensado o referencial curricular do 1º segmento, com algumas modificações como a inclusão das artes, história e geografia como disciplinas independentes, a questão da educação física e um eixo novo em Língua Portuguesa, que é a Literatura.

Mas o ponto de destaque para a melhoria desse ambiente é a melhor organização da estrutura da própria escola, que deixa a desejar. Um dos principais problemas é a falta de profissionais para atender as necessidades das crianças, como os coordenadores pedagógicos que dariam o suporte junto às escolas, e seriam contato das escolas com as coordenadorias. Também falta professor no âmbito extra

curricular (cultura, lazer, esportes). Segundo a Coordenadoria Regional de Campos, se tem muito mal o professor da sala de aula:

[...] a questão básica de contratação de pessoal que é fundamental para qualquer programa acontecer, tem que ter um mínimo de pessoas trabalhando nele, né. Essa aí é uma questão. Esse ambiente não é um ambiente adequado [...]. (E1)

Esse espaço educativo deve ser diferenciado, com suporte de instrumentos principalmente para as crianças com dificuldades de aprendizagem; contudo a falta de profissionais especializados prejudica não só a criação de ações e projetos, como a sua implementação:

No ano de 2005, a gente adquiriu brinquedotecas, exatamente para essas crianças com dificuldade de aprendizagem. Especificamente com jogos pedagógicos e a gente queria uma pessoa dentro da escola para estar oferecendo essas ferramentas às crianças. Aí a gente montou inúmeros processos e não conseguiu esse profissional para a brinquedoteca. [...] Então, a assistência as brinquedotecas comprada por nós, em um projeto em parceria com a Fenorte, nossa iniciativa, estão arrumadas e muito pouco utilizadas. Algumas nem arrumadas, porque a escola não tem condição nem de arrumar por não ter ninguém que pudesse estar usando os jogos pedagógicos. Então, tentar, de todas as maneiras a gente tenta, mas existem situações muito, que foge muito ao controle da gente [...]. (E1)

O ponto nodal da discussão desta dimensão é a contratação de profissionais especializados para o sucesso de qualquer programa educacional:

[...] Então eu acho assim, que fazer economia, é importante: de energia, de água, reciclar, mas não pode fazer economia de professor, você vai fazer economia de professor, e vai ter um resultado trágico lá na frente, porque um mínimo necessário a gente teria que ter [...]. (E1)

Prática pedagógica

[...] A prática pedagógica está muito longe daquela que vai solucionar os primeiros problemas que a gente tem, no meu ponto de vista [...]. (E1)

A dimensão 2 é a prática pedagógica. Esta prática deve ser baseada no planejamento e reflexão diária do professor visando à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Essa prática vem sendo dificultada pela formação que

os professores recebem. Os futuros professores não saem preparados para trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem:

[...] O professor até hoje, muitos deles pensam que eles não são feitos para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Eles acham que deveriam estar em outro lugar, menos na sala de aula dele, na escola. Eles pensam que se formaram para crianças que já sabem as coisas naturalmente [...]. (E1)

A cultura profissional já instaurada também dificulta a prática. A cultura de espontaneísmo, de não planejar, de não saber como avaliar. Existe a dificuldade de não saber como preparar as atividades, de transpor didaticamente o conteúdo.

Por outro lado são feitas reuniões e diretrizes são apresentadas pela coordenadoria, só não se tem a comprovação de que as mesmas são cumpridas, e não existe nenhum tipo de punição para os que não cumprem.

Avaliação

[...] Quando a gente fala na aceleração, a gente pede muito que o professor não está avaliando só o conteúdo [...] para ele anotar qualquer progresso. Porque a auto estima é um ponto muito importante [...]. (E2)

A dimensão 3 é a avaliação. Esse momento é de reflexão do professor e de seu trabalho.

O modelo de avaliação proposto pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem tem objetivos diferentes da avaliação aplicada em salas que não aderiram ao programa. O foco é recuperação da auto-estima, que fará com que o aluno não tenha mais bloqueios e consiga aprender dominar aqueles conceitos básicos não alcançados anteriormente.

Não há aplicação de prova escrita. O processo consiste numa avaliação diagnóstica e observação feita diariamente através das atividades e de relatórios de competência:

[...] Não é uma avaliação como se faz normalmente. A gente sabe que tem que colocar a mão no coração na hora de avaliar estas crianças, porque eles já têm uma historia muito complicada. (...) A avaliação é sempre generosa, tipo assim, mas com caráter de diagnóstico do que nota mesmo. É descritivo não tem nota [...] (E1)

A Coordenadoria Regional de São Fidélis nos forneceu orientações do CETEB em relação à metodologia da avaliação a ser utilizada. O CETEB dá 10 itens:

[...] 1º) Avaliamos para ver para onde estamos indo e se precisamos mudar de direção. 2º) Avaliamos para verificar o que foi feito ou dito. 3º) Avaliamos para medir o progresso feito. 4º) Avaliamos para melhorar nossos métodos de trabalho. 5º) Avaliamos para identificar nossas qualidades e defeitos. 6º) Avaliamos para julgar nosso trabalho. 7º) Avaliamos para poder planejar melhor o futuro e nossas ações posteriores. 8º) Avaliamos para tornar nosso trabalho mais eficaz. 9º) Avaliamos para obter mais informações e dados. 10º) Avaliamos para saber se o nosso trabalho custa demais e consegue de menos. Porque a boa avaliação é aquela que avalia quem está fazendo e quem está aplicando [...]. (E2)

Para apoiar a avaliação destes alunos, a Coordenadoria Regional de Campos dos Goytacazes oferece ajuda psicológica, neurológica e fonoaudiológica, através do NAPES – Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado:

[...] É com a auto-estima é que a gente mais se preocupa, que eles vêm com muitas seqüelas, eles sabem que eles falharam ainda mais que eles têm em torno de 12 ou 13 anos, não tem ninguém com menos de 10, todo mundo é maior que 10 [...]. (E1)

Gestão democrática

A dimensão 4 é a gestão democrática. O diretor tem um papel importante na escola e a sua gestão compartilhada com a sua equipe é fundamental para o sucesso da escola.

O apoio desse diretor aos programas implementados na escola é essencial junto a outros fatores para a realização dos objetivos. No caso específico do PAA, inicialmente muitos diretores foram contrários a sua implementação, por diversos fatores, dentre eles, o trabalho de organização e formação das turmas:

[...] É difícil até que os gestores abracem e entendam essa turma. Tem diretor que diz assim: eu não vou ter turma de aceleração na minha escola não. Se você tem aluno com defasagem, você vai ter que organizar turma. Eles dizem: ah, dá trabalho, o professor não é qualquer um, eles são trabalhosos quando ficam juntos. Eu acho que hoje não tem mais isso não [...]. (E1)

Quando se fala em gestão democrática, outro ponto importante é a autonomia conferida às escolas. A autonomia financeira é um ponto destacado nas entrevistas. Um exemplo citado foi a verba para merenda escolar. Na rede estadual a verba que

é direcionada à merenda escolar vai direto para a escola e isso facilita o atendimento que melhor se encaixe às necessidades daquela escola específica. Além disso, prestação de contas das verbas acontece junto à comunidade, no pátio da escola. Essa ação de gestão transparente dos recursos da escola é um ponto fundamental da gestão democrática:

[...] Ela tem autonomia. A escola pode suprir melhor as suas necessidades. Então isso é uma parte da gestão democrática. (E2)

Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola

[...] As condições de trabalho não são as adequadas. Estão longe de ser, e a formação a gente tem que pensar na escola que forma o professor [...]. (E1)

A dimensão 5 é a formação e condição de trabalho dos profissionais da escola. A formação adequada dos profissionais na escola junto a condições adequadas de trabalho que lhes garantam equilíbrio e preparo é garantia para o cumprimento de sua função.

Relacionado a este indicador, um ponto muito destacado é a falta de formação dos professores para trabalharem com o Programa. Como já dito anteriormente, o professor para o PAA deve ter um perfil bastante diferenciado.

Alguns alunos participantes do programa carregam com eles algumas infrações e precisam de um espaço socio-educativo. Não há profissionais preparados para lidar com esses alunos. A Coordenação Regional de Campos relata:

[...] então que experiência este professor tem para trabalhar com estas crianças? Praticamente nenhuma. Então a proposta da gente no fórum foi: porque não pensar numa disciplina para trabalhar para a escola sócio-educativa? Quando eu tenho um menor infrator, com pena cumprida ou não, como que eu faço com ele dentro da sala? Respondo: nada. Ele não tem habilidade para trabalhar com este aluno, na casa dele vende droga, tem prostituição no quintal da casa onde ele mora. Então estas questões são reais, a escola não pode fazer de conta que isto não existe [...]. (E1)

Dito isto, há necessidade de ressignificação desta formação, tanto nas escolas quanto nas universidades, segundo a coordenadora.

Na Coordenadoria Regional de São Fidélis o quadro apresentado é outro. Grande parte dos professores tem ensino superior, mas muitos professores ainda não têm e por estarem perto de se aposentar não se disponibilizam a cursar o ensino superior.

Em relação às condições de trabalho, os professores têm acesso a cadernos e livros e materiais básicos que são fornecidos pela própria escola. Para a melhor implementação do PAA, o que mais dificulta é a não disponibilidade de salas somente para a utilização do programa, pois as salas são também usadas em outros turnos por outras turmas.

Esse ano, nós já conseguimos fazer com que algumas turmas conseguissem uma sala só para elas. Mas isso é muito difícil. Então nós temos essa dificuldade. Porque às vezes o aluno de outra turma não respeita aquilo dali. [...] Então isso dificulta de dispor as atividades dos alunos, que na aceleração é um ponto muito importante [...]. (E2)

Existem laboratórios de informática e bibliotecas. A utilização da tecnologia tem auxiliado a aprendizagem dos alunos:

[...] algumas turmas avançaram muito usando o laboratório de informática, de conhecer as letras lá no computador, de jogos educativos à disposição deles. Naquela magia do computador, muitas crianças tiveram uma melhora significativa na sala de aula, por conta disto [...]. (E1)

[...] Existe a biblioteca, o laboratório de informática e isso acrescenta muito e enriquece muito o trabalho do professor [...]. (E2)

Apesar dessas condições oferecidas, a falta de profissionais capacitados corrobora a não utilização dos recursos ou para a sua insuficiente utilização:

[...] eles têm os laboratórios todos desativados, por conta que o orientador tecnológico pode não estar lá, porque tem que estar na sala de aula. Então quer dizer estas economias que são complicadas, como você vai admitir um mundo hoje, onde todo mundo no serviço tem de entender de informática, que a escola não oferecer pelo menos os primeiros contatos, o primeiro encontro da criança com o computador, e para eles os grandões alguns até ensinavam os professores [...]. (E1)

Ambiente físico escolar

A dimensão 6 é o ambiente físico escolar. A estrutura física da escola, seus espaços e conservação influenciam no espaço ensino-aprendizagem.

Em geral, as escolas da rede estadual têm uma boa estrutura física, boas salas, arejadas e espaçosas, refeitórios, cozinhas, quadras cobertas, apesar de precisarem

de alguns consertos. Disponibilizam uma boa merenda. As escolas dispõem de cardápios orientados por bons nutricionistas. A limpeza é feita por cooperativas terceirizadas. A escola também pode ter acesso a diversos livros e materiais pedagógicos, como relatado a seguir:

A escola não tem material escolar hoje, só se não quiser, pois ela tem verba também para isto, e hoje os programas do MEC eles são interessantes, não tem falta de livros, as bibliotecas tem os melhores livros que possa imaginar, qualquer material pedagógico a escola pode adquirir e o MEC manda. A gente recebeu agora um Kit Multimídia, tem jogos de encaixe, quebra cabeça. Esse material didático também não falta. O problema é o professor disposto a usar e que saiba usar [...]. (E1)

Na Coordenadoria Regional de São Fidélis, a realidade não é tão diferente. As escolas são limpas e, apesar de necessitarem de alguns reparos, são bem cuidadas.

[...] A limpeza diária é boa. Tem assim, aquelas carteiras velhas, mas que ainda estão em condições de serem usadas. Estão sujas, quebradas, não está com uma boa aparência. As escolas não pintam as paredes todo ano, e a clientela é muito grande. As escolas do Estado têm cerca de 800, 1.000 alunos aqui na Norte III. Coordenadorias maiores, em municípios maiores têm 3.000 alunos. Então é muito difícil você manter isso, mas a gente vê que dentro das possibilidades a escola ainda é muito bem cuidada [...]. (E2)

Acesso, permanência e sucesso na escola

A dimensão 7 é o acesso, permanência e sucesso na escola. O direito a educação é garantido por lei e deve ser oferecida à população em idade escolar pelos órgãos competentes, com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme os artigos 205 e 206 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9394/96.

O acesso às escolas nas duas coordenadorias é facilitado. Não faltam escolas nesses nos municípios de abrangência.

Toda criança na escola, isso já é passado. O problema agora é: que escola é essa que as crianças estão tendo [...]. (E1)

O acesso é fácil, não é negado nunca. Uma vez que a própria lei diz isso. A permanência na escola, um dos fatores é a aceleração [...]. (E2)

Sabemos que praticamente todas as crianças estão na escola. A grande preocupação hoje é a permanência desse aluno na escola, principalmente os alunos das classes de aceleração, que, junto à dificuldade de aprendizagem, têm outros problemas agregados.

O combate à evasão é um dos pontos chave para garantir a permanência na escola. Para combater essa situação, a Coordenadoria Regional de Campos dos Goytacazes, implementou um programa de combate à evasão: o FICAI. Programa que monitora a frequência do aluno. Quando um aluno falta por 10 dias consecutivos ou alternados, imediatamente a ausência é comunicada pelo professor à direção da escola, que aciona a família. Se a visita não for suficiente, é feita uma comunicação ao Ministério Público. Então o Ministério Público vai agir diretamente junto à família, para garantir esta criança na escola.

O PAA foi a alternativa para combater a distorção idade-série e conseqüentemente suas conseqüências, como a evasão e a repetência. Todas as ações das escolas estão direcionadas ao alcance do sucesso dos alunos, segundo as supervisoras.

O sucesso é esta tentativa que a gente estar de todos os lados cercando de forma a aparelhar a escola, garantir que o professor esta sendo formado e tentar de alguma forma sensibilizar o sistema para importância da gente ter um professor específico, se possível até com concurso próprio para tratar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Isto é o que a gente vem fazendo, a gente tenta de todas as formas dar um bom atendimento a essas crianças, não deixar que elas fiquem lá esquecidas na sala de aula [...]. (E1)

O PAA tem permitido a permanência do aluno na escola. Segundo a Supervisora da Coordenadoria Regional de São Fidélis, todo programa que gera qualidade, gera a permanência.

Eu acho que todo programa que visa à qualidade, visa permanência. Quando você visa qualidade, você visa permanência. Então tem outros programas pela Secretaria. E tem também os próprios programas que as escolas desenvolvem para isso [...] Uma vez que a gente tem a qualidade do ensino, uma vez que a gente possibilita o acesso do aluno a escola e a permanência dele na escola, a gente caminha para o sucesso. Se a gente caminha para a qualidade, a gente caminha para o sucesso [...]. (E2)

4.3.4 A percepção dos coordenadores e dos implementadores quanto à eficácia do Programa

A questão orientadora desta pesquisa foi discutir e analisar se a política que deu suporte ao programa de aceleração da aprendizagem foi eficaz na melhoria da qualidade do ensino, no sentido da regularização do fluxo de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental e se, conseqüentemente, proporcionou melhoria da qualidade do ensino, na busca pelo direito a uma educação de qualidade.

Através da pesquisa de campo, na realização das entrevistas foi possível conhecer a percepção da coordenação geral e dos implementadores do PAA, as Coordenadorias Regionais de Educação.

4.3.4.1 Coordenação geral do Programa

O Programa de Aceleração da Aprendizagem contribui positivamente para a qualidade da educação.

A coordenação geral do programa descreve a importância deste tipo de ação para a educação brasileira e afirma que a aceleração da aprendizagem não é um tipo de ação política e nunca deverá se tornar uma política para a educação brasileira, pois visa à correção de problemas da educação:

[...] A aceleração da aprendizagem não é um tipo de ação política para a educação e sim uma correção de algo que caminha mal na educação. Não deverá nunca se tornar uma política para a educação brasileira. Os alunos defasados são aqueles que a escola não consegue dar conta. São os excluídos do sistema. Daí a necessidade de se ter criado nesse momento esse projeto... (E4)

Acrescenta ainda que na busca pela erradicação da repetência e para mudança deste quadro, outras medidas complementares já estão sendo realizadas:

[...] já estamos implementando ações políticas como ampliação de horário, discussão periódica com nossos coordenadores pedagógicos, formação continuada em parceria com o MEC (Pró-Letramento) para que possamos resolver a questão da reprovação e conseqüentemente a distorção e também, a discussão para implementação de Novas Diretrizes Curriculares... (E4)

Num segundo momento, a entrevistada comenta sobre a eficácia desta ação para a melhoria da qualidade do ensino, assevera que é uma ação eficaz e que num futuro bem próximo não será mais preciso a utilização deste tipo de estratégia:

[...] Nesse momento que estamos com o problema instalado essa ação é eficaz. Uma questão muito importante é que os professores ao perceberem que aquele aluno que não conseguia avançar, no momento que se encontra em uma turma de aceleração, avança. Acredito que com algumas políticas eficazes que já estamos desenvolvendo na secretaria, daremos conta da distorção e, em um futuro bem próximo estaremos podendo deixar de lançar mão dessa estratégia. (E4)

O Programa tem contribuído também para uma reflexão maior sobre a prática pedagógica do professor:

[...] passa a existir toda uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Como também na escola em que o projeto é desenvolvido os professores contam que muitas vezes são procurados pelos outros, para saberem o que estão fazendo para que os alunos se sintam tão motivados... (E4)

Podemos perceber que, de uma forma geral, o PAA tem proporcionado condições mais efetivas de melhor qualidade da ação pedagógica na escola, direcionando os alunos defasados para série adequada e desenvolvendo a motivação e a auto-estima dos alunos.

4.3.4.1.2 Coordenadorias Regionais: Campos dos Goytacazes e São Fidélis⁹

A coordenação em Campos dos Goytacazes considera o PAA uma política emergencial necessária ao sistema, como alternativa para a resolução da distorção idade-série, quadro instaurado justamente pela falta de qualidade do sistema educacional atual. O programa de Aceleração da Aprendizagem é uma alternativa nesta situação emergencial:

[...] acho que uma política emergencial, acho que o sistema tem que procurar uma alternativa (...) sonho é que a gente não tenha mais que elaborar programas de aceleração da aprendizagem, isso não é o ideal, para gente isso não é o ideal, mas buscando a qualidade do ensino, a gente tem que corrigir essa distorção, até mesmo para que o fluxo da escola tenha um fluxo positivo, esteja tendo espaço para todo mundo que precisa da escola, e não pessoas na escola,

⁹ Neste item falta informação da CR de Macaé, por motivos já explicitados anteriormente.

ocupando na verdade, entre aspas, não é ocupando de forma negativa não, mas estando ali repetindo séries e ocupando a vaga de uma outra criança nova que estaria se matriculando naquela escola. (E1)

A qualidade do ensino tem sido alcançada através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, segundo a coordenação em São Fidélis. Diversos fatores podem ser relatados como facilitadores deste processo de melhoria:

[...] é óbvio que muitas crianças têm encontrado uma saída de seus problemas de aprendizagem nestas turmas. Devido ao número menor de alunos, a um atendimento mais atualizado e também, o sistema que a gente tem de estar acompanhando este professor, tentando melhorar o trabalho dele em sala de aula, que tem resolvido, até porque a gente tem diminuído, porque é lógico, a gente não está fazendo só este trabalho, a gente está também tentando melhorar o trabalho na sala regular nas séries iniciais, para evitar a formação de muitas turmas de aceleração. (E1)

Contudo, ainda permanecem elementos que dificultam este processo, e em grande parte é o profissional adequado. Problema este que está arraigado no próprio sistema:

[...] a gente não tem o professor adequado para o Programa, existe uma alta rotatividade destes professores, a gente não consegue uma formação consistente, todo ano a gente tem mudança de professor no Programa (E1)

Algumas sugestões são relatadas para contribuição nesta discussão. Um primeiro ponto seria o investimento nos professores, principalmente nos professores das séries iniciais que trabalham com o ensino da leitura e da escrita:

[...] eu acho que seria um investimento maior nestes professores das séries iniciais, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita. Acho que nossos professores têm conhecimento muito superficiais de leitura e escrita para dar conta das grandes dificuldades que as crianças enfrentam e cada dia mais, porque temos as famílias, muito desajustadas, sem condição de atendimento as crianças, temos questões sociais graves que acabam influenciando. (E1)

Outra sugestão abordada foi elaboração de um concurso público para o magistério das séries iniciais na rede estadual:

[...] Como nós temos muitas escolas atendendo a crianças nesta faixa etária, eu acho que a gente poderia ter esta questão de concurso para professor das séries iniciais que não existe na rede.

Uma ameaça de municipalização que acaba não acontecendo, de verdade, então isso tudo, a sugestão seria isso, mais seriedade nas séries iniciais, mais investimento no professor e também no próprio material para ele trabalhar que não é um material muito adequado. (E1)

A Coordenadoria Norte Fluminense II, sediada no município de São Fidélis, teve e tem uma experiência muito positiva com o programa e considera o PAA uma excelente estratégia, mas existem elementos que impedem um melhor êxito do programa:

[...] o programa ele é excelente, ele não é bom, ele é excelente. Mas como tudo não conclui como era para concluir, o Programa também não veio a ser exceção. A gente tem muita dificuldade na escolha do professor. O programa é ótimo, mas por conta desta seleção do professor, muita coisa fica a desejar, às vezes não acontece como ele realmente era para acontecer. Eu acho que tudo que melhora no aluno, melhora para escola, melhorando para escola está melhorando a qualidade do ensino: uma gestão democrática é uma melhora, um aluno que está lá perdido naquela série sem nenhuma motivação e resgatar este aluno para ele reconhecer que ele é capaz, eu acho que tudo isso é melhoria da qualidade do ensino. (E2)

Embora na abrangência desta coordenadoria não exista um número significativo de escolas aderentes ao Programa, a melhoria da qualidade tem sido oportunizada e a correção do fluxo realizada:

[...] Uma vez que a gente atende 30 escolas praticamente, do Estado eu acho que são 25 escolas da rede e a gente tem 2 escolas apenas no programa. É pouco? É, mas dentro destas duas escolas está tendo melhoria na qualidade do ensino, mesmo que todos não sejam acelerados, sendo promovido é uma chance... (E2)

A supervisora cita um exemplo de sucesso de um aluno que frequenta o programa, o que nos revela em dados qualitativos os resultados alcançados:

[...] Nós tivemos oportunidade de presenciar isto junto a escola, que o aluno que estava há 3 anos na segunda série, se no quarto ano ele ficasse na segunda série, mais uma vez ele seria reprovado. Até mesmo porque o professor automaticamente já tem aquela ótica: fulano não vai, fulano já está há tanto tempo. É erro? É. Mas que acontece, acontece. Eu vejo como uma melhoria sim, talvez não como deveria ser. Não numa grande dimensão, mas tem sim... (E2)

A qualidade de ensino da escola tem sido alcançada através do PAA. Inclusive a metodologia utilizada no programa é sugerida pela supervisora para ser utilizada nas séries e turmas regulares, por apresentar ótimos resultados:

[...] Eu penso que se a gente implantasse esta metodologia do Programa de Aceleração nas séries iniciais, eu acho que melhoraria sim, teríamos uma qualidade de ensino muito boa. E quando eu digo “séries iniciais”, porque a gente chama de base, lá no segundo segmento, no ensino médio, quando você dá uma aprendizagem com significado para o aluno, ele quer aprender. (...) Eu acho que todas as séries tinham que trabalhar com base nos Programas de Aceleração da Aprendizagem, independente se é turma de aceleração... (E2)

Alerta ainda que para que essa metodologia seja implementada em toda a escola serão necessárias duas coisas: capacitação dos professores e salários condizentes com trabalho, reivindicações essas, presentes na história da educação:

[...] teria que ter uma capacitação para todos. Outra coisa que poderia melhorar na qualidade do ensino é o salário. Quando eu digo salário, não é somente um aumento não, mas uma visão, um peso maior sobre o professor que realmente tem um bom trabalho e uma punição para quem não tem. Porque você não é obrigado a estar ali, mas se você está ali, aí sim você é obrigado a desempenhar um papel de qualidade. Então eu acho que tinha que ter uma punição para isto aí ou uma remuneração ou uma gratificação. Quando na verdade acontece o contrário, o trabalho de fundamental importância é o menos remunerado. O professor de alfabetização ele tinha que ter um salário melhor, porque ninguém quer pegar turma de alfabetização. Isso é um sonho, eu até me emociono porque era isso que eu queria que acontecesse. (E2)

A pesquisa de campo nos apontou diversas contribuições do PAA e mostrou que seus objetivos têm sido alcançados, como também indicou questões estruturais que merecem toda atenção, pois dificultam ainda mais a amenização do problema da repetência e da distorção idade-série no sistema educacional.

Faz-se necessário a reflexão dessas questões para ação eficaz dos programas educacionais.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco das políticas públicas de educação e dos programas governamentais foi se modificando ao longo das décadas. Hoje podemos afirmar que a qualidade da educação é pauta de discussões, análises e ações políticas.

Essa mudança se deve ao processo de universalização do ensino fundamental, que levou quase todas as crianças para a escola. Assim, o foco foi deslocado do acesso para a qualidade dessa educação oferecida a todos: da universalização da matrícula para a qualidade social da educação.

Contudo, mesmo com a oferta de escolas públicas, a permanência é dificultada. Pode-se afirmar que o que impede a continuidade e finalização da escolarização básica não é o acesso e sim a repetência, que pode ser atribuída a diversos fatores sociais, econômicos e familiares.

A repetência, resultado da não-aprendizagem, é o principal fator da obstrução do fluxo escolar, gerando a distorção idade-série e, como conseqüência, o abandono e a evasão escolar, fenômenos presentes desde longa data na educação, além de onerar o financiamento público.

Percebendo-se esse quadro, foi proposto por este trabalho um estudo de estratégias educacionais que objetivem a sua mudança. Observamos que, no cenário educacional, diversas políticas e programas estão atentos a esses problemas e buscam sua amenização. A proposta foi verificar e analisar o que tem sido feito em nível público.

De forma geral, existem programas com foco em vários temas como, por exemplo, programas de tecnologia educacional, programas de financiamento, de fortalecimento da gestão democrática, de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e os programas de correção do fluxo escolar, entre outros.

O programa aqui proposto para investigação foi o Programa de Aceleração da Aprendizagem, criado em 1999 e utilizado no Brasil e em outros países, alcançando grande número de alunos, promovendo sua aceleração nos estudos e fazendo com que o fluxo escolar se regularize.

A região norte fluminense, campo da pesquisa, em suas três coordenadorias de educação, a E/CR04. R – NORTE FLUMINENSE I (Campos dos Goytacazes),

E/CR05. R – NORTE FLUMINENSE II (Macaé) e a E/CR06. R – NORTE FLUMINENSE III (São Fidélis) utilizou essa estratégia de amenização da distorção idade-série, criando algumas turmas de aceleração da aprendizagem em suas escolas públicas.

O estudo de caso da implementação nos permitiu chegar a algumas considerações sobre os resultados do Programa de Aceleração da Aprendizagem na rede estadual de ensino da região, apontando para algumas questões de suma importância que são necessárias para a avaliação desse Programa em si e de sua real eficácia na educação brasileira, percebidas através dos indicadores da qualidade da educação utilizados na pesquisa, como também pelas falas de suas supervisoras. Além de nos remeter a pontos fundamentais que devem ser analisados na implantação e implementação de programas educacionais.

Para nossa análise, primeiramente é importante nos voltarmos para questões que foram amplamente citadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação como empecilhos para a implementação bem sucedida do PAA.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é a ausência de profissionais qualificados na rede estadual para atuação com alunos com dificuldade de aprendizagem. Os professores não saem preparados da sua formação inicial para trabalhar com esses alunos.

Além da ausência de formação, é destacado a insuficiência de professores para atuação na sala de aula, como também coordenadores pedagógicos para dar o suporte necessário a esses professores. O sistema público de ensino se ressentem ainda da falta de professores para atuarem em atividades extracurriculares (cultura, esporte e lazer), deixando defasado parte do currículo escolar.

Concluindo, falta o principal elo para que o conhecimento até então não alcançado seja apreendido pelo aluno e para que a mediação professor-conhecimento-aluno aconteça de fato.

A carência quantitativa e qualitativa do profissional dificulta a implementação do programa, segundo os depoimentos registrados, tornando o ambiente educativo um ambiente não adequado à aprendizagem. O ambiente educativo é um espaço muito importante de convivência, onde vários valores devem ser vivenciados na busca por igualdade e cidadania.

A prática pedagógica é muito afetada pela cultura profissional espontaneísta, de não planejar e de não saber como avaliar, se tornando outro fator de empecilho ao

desenvolvimento do programa.

Um quinto aspecto que chama a atenção é a forma como a escola acolhe esse tipo de programa, na medida em que ele agrupa alunos que já apresentavam problemas de aprendizagem e conseqüentemente eram estigmatizados pela escola. O PAA pressupõe a participação de toda a escola, para que haja realmente a recuperação da auto-estima destes alunos.

Percebemos, a partir dos dados, certas dificuldades por parte dos gestores para adotar o PAA, porque este demanda diversos elementos para a sua implementação: como professor qualificado, um ambiente pedagógico estimulante, condições de trabalho adequadas e principalmente o comprometimento de realização de um trabalho bem sucedido com os alunos defasados.

Esses alunos, como já discutido anteriormente, têm um perfil bastante diferenciado. São alunos com uma idade acima da média para seu nível escolar, com baixa estima, oriundos de lares problemáticos e menores infratores. Trabalhar com esses alunos pressupõe profissionais bem qualificados e de uma escola que os receba sem preconceitos. As escolas ainda não estão bem preparadas para isso, necessitam principalmente de condições reais para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Voltando nosso olhar para os dados quantitativos, verificamos que o PAA apresentou sucesso em seus níveis de aprovação, como pode ser analisado no quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Quadro demonstrativo de aprovação, evasão e números de alunos, escolas e turmas do PAA, nos anos de 2004-2007.

	APROVAÇÃO	EVASÃO	ALUNOS	
E/CR04. R – NORTE FLUMINENSE I (2004-2006)	67% a 73%	15%	1297	14 escolas 17 turmas 261 alunos (2007)
E/CR05. R – NORTE FLUMINENSE II (2005-2007)	67% a 79%	7,5%	332	4 escolas 5 turmas
E/CR06. R – NORTE FLUMINENSE III (2005-2007)	53% a 93%	2,5%	116	10 turmas 5 escolas

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação. Elaboração própria.

Na Coordenadoria Regional Norte Fluminense I, de 2004 a 2006, o índice de aprovação variou de 67% a 73%. O índice de transferência foi de 8,2% e o de evasão foi 15%. Neste período foram atendidos 1297 alunos. Em 2007, foram 14 escolas com 17 turmas e 261 alunos atendidos até meado do ano.

A Coordenadoria Regional Norte Fluminense II, teve o índice de aprovação, de 2005 a 2007, entre 67% e 79%, foram 4 escolas e 5 turmas. O índice de transferência foi de 0% e de evasão foi de 7,5%. Foram atendidos nesse período 332 alunos.

A Coordenadoria Regional Norte fluminense III, que teve o maior índice de aprovação das três coordenadorias, variou de 53% a 93%, com 10 turmas em 5 escolas. O índice de evasão foi de 2,5% e o de transferência foi de 1,7%. Foram atendidos 116 alunos.

Para visualizarmos o resultado do PAA de forma mais abrangente, no estado do Rio de Janeiro, destacamos os seguintes números do período de 2006-2007: foram atendidos pelo programa 5942 alunos em 306 turmas. Poderíamos considerá-lo eficaz?

Na busca por responder aos questionamentos levantados quanto à eficácia do PAA na melhoria da qualidade do ensino, pudemos afirmar que, no momento em que algo vai mal na educação, o PAA vem atuar na correção do problema, mas não deverá se tornar uma política pública da educação brasileira e daqui a alguns anos não precisará ser utilizada, como afirmou a coordenação geral do programa junto a SEEDUC.

Diante desta afirmação, pudemos considerar que o PAA assume função estratégica e emergencial, uma ação corretiva e pontual de amenização da distorção idade-série. A ação é eficaz e necessita vir acompanhada de medidas complementares.

Além do cumprimento de seu objetivo, que é a desobstrução do fluxo, o PAA também tem auxiliado na prática do professor, tornando-a mais reflexiva. Os métodos utilizados no programa têm sido bem sucedidos, suscitando maior interesse e motivação por parte dos professores ao verem seus alunos mais motivados. Essas atitudes podem ser consideradas como contribuições paralelas do programa aos profissionais da educação e à qualidade do ensino. A qualidade da educação tem sido considerada como resultado do desenvolvimento qualitativo do aluno, da escola e do ensino.

O resgate da auto-estima dos alunos defasados é um ponto relevante e um dos objetivos do PAA e pode também ser considerado como um dos resultados obtidos

na região norte fluminense. Existem relatos de muito êxito nos municípios pesquisados. O PAA tem sido visto como propiciador da permanência e do sucesso na escola.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar um tema tão relevante na educação. O objeto desta pesquisa, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, sem dúvida, conforme descrito ao longo deste trabalho produziu efeitos positivos, promovendo a promoção dos alunos defasados. Contudo, o processo de implementação do PAA nos revelou as diversas falhas de operacionalização.

Algumas sugestões para melhorar a qualidade da educação foram relatadas pelas coordenadoras:

1. Investimento maior nos professores das séries iniciais;
2. Concurso público para as séries iniciais, devido à falta de profissionais atuando;
3. Um número menor de alunos por turma, para um melhor rendimento do trabalho (abordagem adotada no PAA);
4. Utilização da metodologia do PAA em todas as séries, independentemente da utilização do programa;
5. Capacitação inicial e continuada dos professores;
6. Valorização salarial do magistério;
7. Contratação de profissionais qualificados.

Os dados obtidos nos deram pistas sobre o problema da distorção idade-série assim como que medidas podem ser tomadas para a correção do fluxo. Destacamos que a metodologia de ensino utilizada no PAA e seus procedimentos metodológicos são muito eficazes. Mas, observamos que, após o término do programa, voltam a ser utilizadas as mesmas metodologias do sistema tradicional, retornando aos mesmos problemas do início, formando assim um círculo vicioso, no qual se tem um problema, uma estratégia emergencial, mas não se trata da origem desse problema para a sua verdadeira erradicação.

Podemos questionar se em meio a tantos programas hoje presentes na educação, se não seria o PAA mais um programa neste cenário, se propondo a resolver um

problema que é estrutural, não pontual, e que então necessita de medidas e soluções estruturais? Esses programas não estariam promovendo um círculo vicioso, no qual o problema estaria sendo atingido emergencialmente e não resolvido por completo? Esses programas não estariam “tapando os buracos” do sistema educacional?

Diante de todas as afirmações dos atores envolvidos diretamente na educação cotidiana, vimos que o ensino oferecido aos estudantes não alcança o padrão desejável de uma educação de qualidade. Isto pode ser extraído das diversas declarações recolhidas e, além disso, ainda pode ser identificado em que ou em quem poderá estar a “resposta” para a solução deste quadro.

O PAA não é o único nem melhor programa educacional. É sim um programa compensatório e merece atenção dos governos, senão andaremos em círculos e não resolveremos o problema da qualidade, uma vez que existem falhas estruturais que precisam ser sanadas. Acolhemos que o que realmente pode ser transformado pelos programas de aceleração é a proposta pedagógica. A base da interferência para a correção da trajetória dos alunos multirrepetentes é a alteração do processo de ensino-aprendizagem, consoante com a modificação e o enriquecimento das situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça possibilidades de relação com o conhecimento escolar e permita aos alunos mal-sucedidos reintegração no percurso comum com chances de sucesso, mas ressaltamos que o mesmo não resolverá todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas e das desigualdades sociais. As classes de aceleração podem ser consideradas como ponto de partida e não uma medida isolada.

O programa deve contribuir para o fortalecimento da escola e para a melhoria da qualidade do trabalho educativo, não sendo desenvolvido somente pelo cumprimento de formalidades e redução de índices de reprovação.

É indiscutivelmente importante a posição da escola em relação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, se ela irá ou não se adaptar, organizar e oferecer um atendimento satisfatório e muitas vezes inovador se comparado ao oferecido anteriormente pela escola a esses alunos. A falta ou ineficiência deste atendimento leva a diagnósticos que não condizem com as reais possibilidades de aprendizagem. Em seu planejamento, as escolas organizam o trabalho com os conteúdos, mas não criam condições para cuidar dos processos individuais de aprendizagem; assim, as

escolas se distanciam da essência de sua atividade-fim: a formação de crianças e jovem pela via do conhecimento.

As políticas de correção de fluxo escolar não terão resultados se não forem direcionados ao sistema escolar. As mudanças estruturais devem ser acompanhadas de mudanças na forma como os professores trabalham com os alunos. A tentativa de amenização do fracasso escolar também deve estar atenta não só à realidade estatística, como também à realidade subjetiva.

Reafirmamos que o fracasso escolar é um problema estrutural e necessita de uma solução de cunho estrutural. Uma proposta seria a reeducação dos olhares dos profissionais da educação, na tentativa de intervenções mais radicais, até na revisão de conceitos e discursos. O foco de intervenção deve se situar na estrutura do sistema escolar.

Outro ponto de relevância é a importância e o compromisso dos professores na medida em que partem deste, as intervenções aliadas a intervenções estruturais do coletivo.

A consciência e a compreensão limitada que se tem sobre o fenômeno da repetência faz com que as soluções que são dadas a ele se caracterizem por sendo, em geral, remediadoras e superficiais, ao invés de preventivas e sistêmicas.

Não pretendemos aqui defender a idéia de que o sistema educacional carrega a culpa de todos os problemas existentes na educação, mas que a escola neste contexto tem parte da responsabilidade e pode atuar para começar a mudança e oferecer uma educação de qualidade a todos. A escola tem autonomia para isso.

Por dispensar tantos anos de sua vida na escola, o educando deve ter o apoio da escola e ver nela um espaço essencial para sua formação e indispensável para sua vida profissional, pois sua escolarização amplia as chances de ingresso no mundo do trabalho e alcance de uma renda digna. Conseqüentemente diminuindo o índice de desigualdade.

Uma educação de qualidade necessita de boas escolas em boas condições de funcionamento, com um capacitado corpo docente e com uma gestão eficiente, a fim de que ocorra a formação para a cidadania e emancipação.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES – MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BIKLEN, Sari; BOGDAM, Robert. *Investigação Qualitativa em Educação: introdução a uma teoria e os métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. – São Paulo: Iglu, 2000.

BRASIL. *Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações*. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 / Org.:* Iracema Almeida Valverde, Ana Claudia da Silveira Leal, Lou P. Shen – Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ENSINO DE BRASÍLIA. CETEB – *A Pedagogia do Sucesso: pressupostos metodológicos*. Brasília: 199-.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ENSINO DE BRASÍLIA. CETEB – *Programa de Aceleração da Aprendizagem / Orientações para o professor / Apresentação do PAA*. Brasília: 199-.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ENSINO DE BRASÍLIA. CETEB – *Programa de Aceleração da Aprendizagem / Estrutura do Material didático*. Brasília: 199-.

CENSO ESCOLAR 2006. *Disponível em:* www.inep.gov.br. *Acessado em:* 24/01/2007.

DEMO, Pedro. Capítulo 1. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: www.cederj.edu.br/. Visitado em: 3/04/2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Baurueri, SP: Manole, 2003.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 219, p. 213-214, maio/dez. 2005.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Caderno de Pesquisa*, n. 104/jul.1998.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Paschoal Lemme e as reformas educacionais de 1930: uma discussão sobre a formação de professores. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep - MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/indicadores. Acessado em: 29/06/2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: www.inep.gov.br. Acessado em: 24/01/2007.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan/abr. 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Correção de fluxo escolar (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>, visitado em 10/7/2006.

MELLO, s/d MELLO, Guiomar Namó de. *Educação: de política governamental à estratégia de estado*. Disponível em: www.namodemello.com.br. Acessado em:

9/02/2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994. 15 ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <http://www.mec.gov.br>, visitado em 10/7/2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 14 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Mar/ Abr, 2005, nº 28.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). *Gestão, Financiamento e Direito à educação. Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

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

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. *Revista Em Aberto*, Brasília, v.17, p.139-144, jan 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930 / 1973) – 29º ed.* – Petrópolis: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Revista Em Aberto*, Brasília, v.17, p.57-73, jan 2000.

SAVIANI, Demerval e outros. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Verificar ano.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. <http://www.see.rj.gov.br>, visitado em 10/7/2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Relatório do Programa de Aceleração da Aprendizagem, 2005.

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan/dez. 2004.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? IN: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (org.) *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIAL, Munique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WERTHEIN, Jorge. *Educação: O Desafio da Qualidade*. Artigo publicado na Revista Aprender nº 1 - Maio/Julho de 2000. Disponível em: http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaio/artigow/2000/artigow_qual. Visitado em: 1/03/2007

APÊNDICES

APÊNDICE I - Carta de Apresentação enviada por via eletrônica às Coordenadorias Regionais de Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Ilm^o(a) Sr^o(a) Coordenador(a),

Vimos solicitar sua colaboração à pesquisa intitulada: “*Ações políticas de melhoria da qualidade do ensino: descrição e análise da implementação da política de aceleração de aprendizagem na região norte fluminense (2004-2007)*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais, da Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, que tem por objetivo investigar, descrever e analisar o processo de implementação da política de correção do fluxo escolar como uma política social de melhoria da qualidade de ensino: programa de aceleração da aprendizagem.

Atenciosamente agradecemos pela disposição e apoio em responder as perguntas,

Erica Costantini das Chagas Ribeiro – Orientanda
Bacharel em Ciência da Educação - UENF
Mestranda em Políticas Sociais - UENF

Sonia Martins de Almeida Nogueira – Orientadora
Doutora em Educação - UFRJ

Dados para contato:

E-mail: ecostantini@gmail.com

Telefone para dúvidas e contato: (021 22 30550940) ou (22) 81334622

Fax: (22) 2726-1687

Correio: Erica Costantini das Chagas Ribeiro
Laboratório de Estudos de Educação em Educação e Linguagem - LEEL
Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais - PGPS
Centro de Ciências do Homem – CCH
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
Avenida Alberto Lamago, 2000.
Parque Califórnia – Campos dos Goytacazes – RJ
CEP: 28013-600

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Dados da implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem

1. Quando (ano) o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado por esta Coordenadoria?
2. Relacione as escolas em que o Programa foi implementado e explicita em que níveis (fundamental e/ou médio). E o número de turmas em cada escola.
3. Como foi identificada a necessidade da implantação deste Programa? A iniciativa partiu da escola, da comunidade, da Coordenadoria Regional de Educação e/ou da Secretaria Estadual de Educação?
4. Como foi realizada a escolha das escolas, coordenadores e professores para participarem do Projeto?
5. Como foi realizada a identificação e localização dos alunos defasados nas escolas selecionadas?
6. Houve alguma capacitação para os professores e coordenadores? Qual entidade ou organização realizou esta capacitação?
7. Qual foi o material didático de orientação das atividades adotado?
8. Quais foram os objetivos e pilares orientadores do Projeto desenvolvido?
9. Foi feito um levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos participantes do Projeto?

Dados estatísticos relativos ao programa estadual desenvolvido no período 2004-2006.

1. Quantitativo da matrícula inicial dos alunos defasados em classes de aceleração no ano de implementação.
2. Quantitativo atual (2006) de alunos e de turmas de aceleração.
3. Quantitativo de evasão no período 2004-2006.
4. Quantitativo de alunos acelerados no período 2004-2006.
5. Quantitativo de alunos não-acelerados (retidos).

APÊNDICE III – ENTREVISTA APLICADA NAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Dados sobre a qualidade do ensino

1 - Qual é a sua percepção como coordenador (a) do Programa de Aceleração da Aprendizagem como uma política da qualidade do ensino?

2 - A qualidade de ensino da escola tem sido alcançada através do PAA? Se sim, justifique. Se não, aponte os motivos e suas sugestões para que a qualidade seja alcançada.

3 - Quais são as ações desenvolvidas por sua coordenadoria através destes indicadores para o atingimento da qualidade?

1. Ambiente educativo

2. Prática pedagógica

3. Avaliação

4. Gestão escolar democrática

5. Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola

6. Ambiente físico escolar

7. Acesso, permanência e sucesso na escola

APÊNDICE IV – ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

- 1 - Qual é sua função na Coordenação do Programa de Aceleração da Aprendizagem?
- 2 - Qual a importância deste tipo de ação política para a educação brasileira?
- 3 - Como funciona a implementação do programa junto às Coordenadorias?
- 4 - Qual é o suporte dado pela Secretaria de Educação?
- 5 - Qual tipo de controle é realizado? Há supervisão regularmente?
- 6 - Segundo sua percepção, esse tipo de ação política é eficaz na melhoria da qualidade do ensino?

APÊNDICE V – ENTREVISTAS COMPLETAS

Entrevista n.º 1 (E1) – Município de Campos dos Goytacazes

Nome: Márcia Luzia Gama de Jesus Pessanha

Data: 22 de Agosto de 2007

E-mail: crnf1@yahoo.com.br

Cargo: Gerente de ensino, gestão e integração.

Dados da implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem

10. Quando (ano) o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado por esta Coordenadoria?

O Programa foi implementado no ano de 2000.

11. Relacione as escolas em que o Programa foi implementado e explicita em que níveis (fundamental e/ou médio). E o número de turmas em cada escola.

CIEP Nina Arueira – 1 turma; CIEP Wilson Batista – 1 turma; CIEP Celso Martins Cordeiro – 2 turmas; Escola Estadual Alcindor de Moraes Bessa – 1 turma; Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves – 2 turmas; Escola Estadual Paulo Roberto Duarte de Mendonça – 1 turma; Escola Estadual Senador José Carlos P. Pinto – 1 turma; Colégio Estadual José do Patrocínio – 2 turmas; Escola Estadual Prisco de Almeida - 1 turma; Colégio Estadual José Francisco de Salles – 1 turma; CIEP Maestro Villa Lobos – 2 turmas; Colégio Estadual Desembargador Álvaro Ferreira Pinto – 1 turma; Colégio Estadual José Carneiro Terra – 1 turma.

12. Como foi identificada a necessidade da implantação deste Programa? A iniciativa partiu da escola, da comunidade, da Coordenadoria Regional de Educação e/ou da Secretaria Estadual de Educação?

Uma pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), incentivada por pesquisas do Ministério da Educação (MEC) revelou um alto índice de distorção idade-série na região.

13. Como foi realizada a escolha das escolas, coordenadores e professores para participarem do Projeto?

Através de convite da Coordenadoria Regional de Educação, as escolas interessadas, escolas que possuem do C.A à 4 série, com mais de 100 alunos, foram convidadas a participar. Houve reuniões para a apresentação do Programa de Aceleração da Aprendizagem às escolas. Os Coordenadores e professores devem ter um perfil ousado e persistente com características próprias, tolerante, paciente, afetuoso, com intimidade com a leitura e escrita. Esses professores não são selecionados. Na verdade, são professores na escola que se dispõem na hora da escolha de turma. Nós temos muitos professores de GLP (que já tem uma matrícula e se dispõem há trabalhar mais horas) e professores que acabam sobrando na escola e vão para a turma de aceleração. A gente está tentando isso de uns dois anos para cá. Já tem aquele professor que faz questão de ficar com aquela turma. Que ele já sabe trabalhar melhor com aquela criança. Está mais confortável com este tipo de aluno. Mas, inicialmente não era o professor selecionado especialmente para o Programa, mas aquela que a gente tinha disponível para atender.

14. Como foi realizada a identificação e localização dos alunos defasados nas escolas selecionadas?

Estatística feita pelas escolas. A escola quando chega ao mês de novembro, ela envia um ofício para cá, solicitando a formação da turma. Ele estando com defasagem série-idade e que acha que precisa ser atendido pela turma. A iniciativa é da escola. Às vezes a gente percebe nos indicadores que eles têm muitos alunos e a gente convida a escola a formar turmas. Mas normalmente a escola sente isso, sente que está há muito tempo com o aluno que não consegue dar conta de questões maiores de aprendizagem. A gente faz uma reunião e solicita que a escola faça o levantamento da defasagem idade-série dos alunos. Temos uma reunião no Rio amanhã para discutir exatamente isso. As novas turmas em 2008, fazer o demonstrativo do desempenho dele de 2007, para estar fechando isso. O Programa conta com uma turma de 15 a 20 alunos. Há um professor orientador que acompanha as turmas de aceleração e um supervisor da Coordenadoria que acompanha e faz relatórios, com a Coordenação Pedagógica da escola. Conta ainda com pessoal de apoio e com programas da própria escola como Laboratórios de informática e Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado: oferece Cursos e atendimento especializado.

15. Houve alguma capacitação para os professores e coordenadores? Qual entidade ou organização realizou esta capacitação?

Sim. Acontecem cursos fora da cidade, organizados pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria Coordenadoria Regional de Educação. Acontecem encontros mensais com os professores na Coordenadoria, com oficinas e estudos teóricos, com conversas para exposição de vivências. Os diretores das escolas também se reúnem.

16. Qual foi o material didático de orientação das atividades adotado?

Está sendo utilizado material próprio. Produzido pela Coordenadoria e pelos professores. É um material modular e propõe a integração e avaliação conceitual. O material é encaminhado às escolas e é reproduzido pela escola e trabalhado com os alunos. O material é adequado às crianças não alfabetizadas, possui sugestão de literaturas. É bem aceito nas escolas e está em fase de teste.

17. Quais foram os objetivos e pilares orientadores do Projeto desenvolvido?

Os objetivos foram desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação. São dois, os objetivos gerais: 1 – Corrigir de forma qualitativa a questão do fluxo escolar, pois custa ao sistema e ocupa as vagas. Além da evasão escolar. 2 – Resgatar a escolaridade dificultada nos anos anteriores, como também a aprendizagem.

Os pilares orientadores foram desenvolvidos pela Coordenadoria: 1 – Desenvolvimento das competências, do saber fazer, ser e conviver. 2 – Linha Sócio-histórica e do Letramento, tem como base autores como Freire, Vigotsky, Piaget e Ferreiro.

18. Foi feito um levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos participantes do Projeto?

Sim. Perfil de alunos que sofrem abandono e violência.

Dados sobre a qualidade do ensino

1 - Qual é a sua percepção como coordenador (a) do Programa de Aceleração da Aprendizagem como uma política da qualidade do ensino?

Olha, na minha opinião é que na verdade não é uma política de qualidade do ensino, né, porque este programa, se a gente tivesse uma educação de qualidade, realmente, com uma promoção dos alunos nos anos de escolaridade, devidamente promovidos na série e na idade adequada, a gente não teria necessidade de um programa deste. Agora, na emergência, acho que uma política emergencial, de na verdade estar corrigindo as questões, que a gente vive na sala regular, que não são positivas, na verdade acho que o sistema tem que procurar uma alternativa, eu acho que é uma política emergencial. O sonho é que a gente não tenha mais que elaborar programas de aceleração da aprendizagem, isso não é o ideal, para gente isso não é o ideal, mas buscando a qualidade do ensino, a gente tem que corrigir essa distorção, até mesmo para que o fluxo da escola tenha um fluxo positivo, esteja tendo espaço para todo mundo que precisa da escola, e não pessoas na escola, ocupando na verdade, entre aspas, não é ocupando de forma negativa não, mas estando ali repetindo séries e ocupando a vaga de uma outra criança nova que estaria se matriculando naquela escola.

2 - A qualidade de ensino da escola tem sido alcançada através do PAA? Se sim, justifique. Se não, aponte os motivos e suas sugestões para que a qualidade seja alcançada.

Com certeza. Não é o ideal, até porque essa política, ela está toda voltada, essa política emergencial, para o 1º segmento e o Estado não tem como prioridade este segmento. O Estado tem obrigação de tratar com qualidade do Ensino Médio. Então, de verdade a gente não tem o professor adequado para o Programa, existe uma alta rotatividade destes professores, a gente não consegue uma formação consistente, todo ano a gente tem mudança de professor no Programa. Agora, é óbvio que muitas crianças têm encontrado uma saída de seus problemas de aprendizagem nestas turmas. Devido ao número menor de alunos, a um atendimento mais individualizado e também, o sistema que a gente tem de estar acompanhando este professor, tentando melhorar o trabalho dele em sala de aula, que tem resolvido, até porque a gente tem diminuído, porque é lógico, a gente não está fazendo só este trabalho, a gente está também tentando melhorar o trabalho na sala regular nas séries iniciais, para evitar a formação de muitas turmas de aceleração. Agora minhas sugestões: eu acho que seria um investimento maior nestes professores das séries iniciais, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita. Acho que nossos professores têm conhecimento muito superficiais de leitura e escrita para dar conta das grandes dificuldades que as crianças enfrentam e cada dia mais, porque temos as famílias, muito desajustadas, sem condição de atendimento as crianças, temos questões sociais graves que acabam influenciando. Então eu acho que a sugestão seria mais seriedade, mais recursos com relação às séries iniciais, que a gente não ficasse muito preocupado com quem vai tomar conta, até porque criança não tem carimbo, federal, estadual, municipal nenhuma criança é carimbada, eu acho que o sistema tem um problema, ele tem que estar procurando uma solução para este problema. Como nós temos muitas escolas atendendo a crianças nesta faixa etária, eu acho que a gente poderia ter esta questão de concurso para professor das séries iniciais que não existe na rede. Uma ameaça de municipalização que acaba não acontecendo, de verdade, então isso tudo, a sugestão seria isso, mais seriedade nas séries iniciais, mais investimento no professor e também no próprio material para ele trabalhar que não é um material muito adequado.

3 - Quais são as ações desenvolvidas por sua coordenadoria através destes indicadores para o atingimento da qualidade?

1. Ambiente educativo

Através da Coordenadoria, a gente tenta oferecer material especial para o trabalho deste professor, tanto o alfabetizador, quanto o professor de aceleração. A Secretaria de Estado

também, que na verdade a Coordenadoria é implementadora de programas, de políticas da Secretaria. A gente tem algumas ações que são particulares, de acordo com a nossa realidade, mas o que a gente faz mesmo é repassar as políticas públicas da Secretaria de Estado, a gente não é uma secretaria, né. A Secretaria agora, neste período tem pensado no referencial curricular das séries iniciais do 1º segmento. Até então, cada unidade escolar, cada professor fazia a opção do seu planejamento, dos teóricos de base, cada um escolhia a forma de trabalhar por conta própria. A gente tentava de alguma forma, estar ajudando, conduzindo o professor para uma prática voltada para os PCN's, para os teóricos que foram de base para os PCN's, mas não era uma coisa assim organizada em todas as unidades. Agora a gente está discutindo o referencial curricular do 1º segmento, colocando os conteúdos essenciais, inovando com as questões das artes, tendo história e geografia como disciplina, independentes, mas articuladas, lógico todas tem que estar articuladas. A questão da educação física, um eixo novo em Língua Portuguesa, que é a Literatura. Então na verdade, a própria Secretaria, como a gente, a gente tem tentado, estar sempre em discussão com esses professores no sentido de estar resolvendo todos os problemas, ou pelo menos tentando vencer uma parte dos obstáculos que elas enfrentam. Mas a grande situação é a estrutura da escola. Quando ela não tem profissionais suficientes para atender a necessidade das crianças. As crianças nas séries iniciais e também as de aceleração precisam muito de atividades extra curriculares, se a gente pode chamar assim, nem devia chamar, porque deveria estar no currículo, mas eu falo deste espaço esportivo, de cultura, de lazer dentro da escola, que esse professor para esse trabalho, praticamente a gente não tem. A gente tem muito mal o professor da sala de aula. O Coordenador pedagógico, o apoio é importantíssimo que na verdade ele fica criando uma imagem, uma agulha e a linha na mão pra costurar, então se não tem quem costure, aqueles tecidos todos, vão ficar soltos, né? E a gente tem muito pouco coordenador pedagógico na escola, a gente está vendo um concurso novo agora surgindo, e não tem nenhuma previsão de pedagogo para a nossa Coordenadoria, na verdade a gente não tem nem 80% das escolas a figura do coordenador. Este coordenador que vem, é que discute a melhor linha, o melhor jeito de costurar. A Coordenadoria não tem como controlar as escolas trabalhando com os professores, mas a nossa voz, é este coordenador pedagógico que mensalmente esta aqui com a gente tentando articular o trabalho. O espaço da escola para crianças, como disse, tem que ser diferenciado, ou seja, a gente no ano de 2005, a gente adquiriu brinquedotecas, exatamente para essas crianças com dificuldade de aprendizagem. Especificamente com jogos pedagógicos e a gente queria uma pessoa dentro da escola para estar oferecendo essas ferramentas às crianças. Aí a gente montou inúmeros processos e não conseguiu esse profissional para a brinquedoteca. Então a nossa alternativa foi reduzir alguém da escola que tem uma outra função para conhecer o trabalho, como é que deve acontecer dentro de uma brinquedoteca e tentar que esses professores se apaixonem de alguma forma pelos jogos, leve as salas, brinque com as crianças, com eles, ou pequenos grupos levados por algum professor que esteja numa atividade que permita neste horário usado para isso, mas assim projeto mesmo de recuperação desses conhecimentos que as crianças não conseguiram construir, a gente não conseguiu por falta de pessoal. Então eu acho assim, que fazer economia, é importante: de energia, de água, reciclar, mas não pode fazer economia de professor, você vai fazer economia de professor, e vai ter um resultado trágico lá na frente, porque um mínimo necessário a gente teria que ter. Então, a assistência as brinquedotecas comprada por nós, em um projeto em parceria com a Fenorte, nossa iniciativa, estão arrumadas e muito pouco utilizadas. Algumas nem arrumadas, porque a escola não tem condição nem de arrumar por não tem ninguém que pudesse estar usando os jogos pedagógicos. Então, tentar, de todas as maneiras a gente tenta, mas existem situações muito, que foge muito ao controle da gente. Que é a questão básica de contratação de pessoal que é fundamental para qualquer programa acontecer, tem que ter um mínimo de pessoas trabalhando nele, né. Essa aí é uma questão. Esse ambiente não é um ambiente adequado. Algumas escolas tentam superar isso. Eu tenho, por exemplo, um coordenador pedagógico, que ele faz o trabalho da brinquedoteca. Ele sente a necessidade

de algumas crianças, ele mesmo faz, ele leva, ele às vezes deixa alguma coisa dele de lado, para dar prioridade ao atendimento, mas isso não é uma regra geral.

2. Prática pedagógica.

A prática pedagógica é dificultada até na formação. Porque a gente hoje está até discutindo também a questão do normal médio, a gente tem três unidades no Estado na nossa Coordenadoria, que atendem que oferecem o normal médio. A gente está discutindo essa formação, que a gente sabe que as pessoas não saem de lá preparadas para este desafio, que é o aluno com dificuldade de aprendizagem. O professor até hoje, muitos deles pensam que eles não são feitos para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Eles acham que deveriam estar em outro lugar, menos na sala de aula dele, na escola. Eles pensam que se formaram para crianças que já sabem as coisas naturalmente. Bastaria um vídeo, uma TV que eles aprenderiam tudo. Eles acham as vezes que até que eles foram feitos para este tipo de aluno. Quando na verdade, como eu costumo dizer, vocês estão ali para mediação e intervenção, para dar as pistas para aqueles que não encontram o caminho. Se ele encontra o caminho sozinho, você não é tão importante assim. Acho que não dizem isso para o professor na formação. A gente saiu de um fórum agora para elaborar o Plano Estadual, a gente estava discutindo isso lá. A universidade também precisa repensar os temas que elas vêm discutindo nas salas. Então a questão da prática pedagógica é muito dificultada pela formação. E a cultura também, é uma cultura de espontaneísmo, é uma cultura de não planejar, é uma cultura de não saber como avaliar. Hoje, a gente estava na reunião de coordenadores, a gente estava discutindo, fazer um relatório descritivo, como se eu não sei a atividade para obter a resposta do meu aluno com relação ao que eu preciso registrar. Eu não sei se meu aluno lê mesmo, se ele produz texto ou não, porque eu trabalho copiando, dando tudo pronto. Eu não trabalho desafiando, pensando, estimulando ou rindo. Então é muito difícil. A prática pedagógica está muito longe daquela que vai solucionar os primeiros problemas que a gente tem, no meu ponto de vista. Pela primeira vez este ano a gente tem uma sala de aula de aceleração que 80% dos alunos serão acelerados para a 5ª. A gente nunca tinha isso, a gente tinha o promovido para a série que ele deveria estar e ele não foi, ficou na aceleração ou então aquela tentativa do professor de reprovar. Tipo assim, ficou na aceleração, mas não deu em nada. Então, este ano a gente está com uma média de alunos sendo acelerados muito maior do que do ano passado. Óbvio, fruto destas discussões. Porque não é uma coisa de ouvir palestra, nem levar modelinhos de atividades pra sala. É discussão mesmo, para a gente pensar quem é que fica para trás, é menino ou é menina? Em todas as pesquisas que a gente anda fazendo, por que ficam mais meninos do que meninas, por que isso acontece com os meninos em relação à leitura e escrita? O que eles precisam saber? Ah, eles tem muita idade então só tem que aprender a ler e a escrever? E os outros conteúdos? Eles não têm condições de entender? De estar respondendo em uma outra linguagem? Então a gente mudou muito este modo de pensar na sala. Eu ainda nesta altura do ano eu me surpreendo com professor que esta acabando de chegar na sala. Porque o outro se aposentou, trocou de função. É uma coisa de total descontinuidade. Basicamente, eu acho que a questão principal é este profissional.

3. Avaliação.

É uma avaliação sempre com uma mão no coração. Não é uma avaliação como se faz normalmente. A gente sabe que tem que colocar a mão no coração na hora de avaliar estas crianças, porque eles já têm uma historia muito complicada. Atrás desta questão da dificuldade de aprendizagem, tem sempre uma historia muito complicada: Uma história de rejeição, eles assim às vezes se acham. Hoje mesmo tinha uma coordenadora falando que, a gente esta testando um material com eles, então tem relatório, tem foto, tem tudo, eles estão trazendo para ver como eles estão recebendo o material alfabetizador, porque as cartilhas não dão conta e o professor para inventar atividades tem dificuldades. Então a

gente está fazendo com os professores, com um grupo, mas pra todos os professores de 1ª a 4ª. A avaliação é sempre generosa, tipo assim, mas com caráter de diagnóstico do que nota mesmo. É descritivo não tem nota. O diagnóstico é continuado, é permanente, é no dia a dia, não é uma coisa de prova escrita, eles não têm este hábito da sala regular, de marcar data de prova. O mais importante é saber quem está ruim, quem não está conseguindo para dar uma ajuda, mais especificamente a eles. Agora quanto a avaliação, os professores têm muitas dificuldades de avaliar, às vezes aqui a gente se pergunta, porque você acha que está acontecendo isso? Por que ele sempre acha que o aluno é sempre o responsável, ele não tem interesse, a família dele não dá assistência, ele falta muito. E aí? E você nesse tempo que passou com ele, o que andou fazendo? Que a grande história nossa é: não se preocupe que ele tem que estar igual a tal aluno ou a outra turma tal, mas a preocupação é: ele está gostando? Tem mais uma coisa que ele aprendeu hoje que não sabia ontem? A gente tem tido a preocupação de apoiar a criança psicologicamente, a questão fonoaudiológica, neurológica. A gente tem um grupo aqui que é o NAPES que a gente usa e abusa. Um núcleo de atendimento a essas crianças com dificuldades de aprendizagem, um núcleo de inclusão. É com a auto-estima é que a gente mais se preocupa que eles vêm com muitas seqüelas, eles sabem que eles falharam ainda mais que eles têm em torno de 12 ou 13 anos, não tem ninguém com menos de 10, todo mundo é maior que 10. Então já está entrando naquele pensamento formal de Piaget, então eles já tem alguma consciência do que está acontecendo com eles. Então eles já ouviram muita coisa: você é burro, é vagaroso, não aprende nada, vem de uma família de analfabeto que ninguém aprende, ninguém lê, não vai pra frente. Eles ouviram muito disso. No caminho de resgate desta auto-estima, a gente pede que eles sejam todos incluídos nos programas da escola: esportivos, literários, que eles possam falar poesias. Porque eles nunca participam.

4. Gestão escolar democrática.

É difícil até que os gestores abracem e entendam essa turma. Tem diretor que diz assim: eu não vou ter turma de aceleração na minha escola não. Se você tem aluno com defasagem, você vai ter que organizar turma. Eles dizem: ah, dá trabalho, o professor não é qualquer um, eles são trabalhosos quando ficam juntos. Eu acho que hoje não tem mais isso não. Um bom gestor já é meio caminho andado, se você tiver um gestor que entenda de pedagógico, que deve ser assim, e que faça um investimento, que na verba de manutenção tenha uma brechinha para comprar material especial para eles. Vão precisar de letras diferentes daquelas que estão escritas no caderno, de jogos pedagógicos, vão precisar de bola, de cola, de uma porção de coisas que é essencial para ele. Alguns professores já conseguem também bastante parceria com a direção da escola.

5. Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola.

As condições de trabalho não são as adequadas. Estão longe de ser, e a formação a gente tem que pensar na escola que forma o professor, por exemplo: todas estas crianças, elas praticamente não cometeram grandes infrações, mas são crianças envolvidas em ações complicadas que você precisaria de um espaço socio-educativo para elas, então que experiência este professor tem para trabalhar com estas crianças? Praticamente nenhuma. Então a proposta da gente no fórum foi: porque não pensar numa disciplina para trabalhar para a escola sócio-educativa? Quando eu tenho um menor infrator, com pena cumprida ou não, como que eu faço com ele dentro da sala? Respondo: nada. Ele não tem habilidade para trabalhar com este aluno, na casa dele vende droga, tem prostituição no quintal da casa onde ele mora. Então estas questões são reais, a escola não pode fazer de conta que isto não existe. Então esta formação tem que estar sendo ressignificada, o significado hoje tem o mesmo significado que a escola e a universidades tinha quase há 20 anos atrás, mas não são mais as mesmas crianças, não é mais a mesma sociedade. Outra coisa interessante é o uso das tecnologias para eles, por exemplo, algumas turmas avançaram muito usando o laboratório de informática, de conhecer as letras lá no computador, de jogos

educativos a disposição deles. Naquela magia do computador, muitas crianças tiveram uma melhora significativa na sala de aula, por conta disto. Aí eles têm os laboratórios todos desativados, por conta que o orientador tecnológico pode não estar lá, porque tem que estar na sala de aula. Então quer dizer estas economias que são complicadas, como você vai admitir um mundo hoje, onde todo mundo no serviço tem de entender de informática, que a escola não oferecer pelo menos os primeiros contatos, o primeiro encontro da criança com o computador, e pra eles os grandões alguns até ensinavam os professores. A ligar, entrar em um determinado programa, numa sala de bate-papo. Outro espaço interessante na escola seria a sala de informática.

6.Ambiente físico escolar.

As nossas escolas têm uma estrutura física muito boa, elas têm às vezes algumas coisas que precisam ser consertadas, tem até uma verba dentro da escola que é para isso. Então elas têm bons banheiros, boas cozinhas, bons refeitórios. São escolas que tem uma boa quadra coberta, as salas também são boas, arejadas, espaçosas. Não é a mesma realidade do município. Temos também muitos trabalhos de limpeza de terceirização através de cooperativas. Uma boa merenda, a gente tem uma equipe que acompanha e orienta, nós temos um cardápio, normalmente feito através do trabalho de uma nutricionista. A escola não tem material escolar hoje, só se não quiser, pois ela tem verba também para isto, e hoje os programas do MEC eles são interessantes, não tem falta de livros, as bibliotecas tem os melhores livros que possa imaginar, qualquer material pedagógico a escola pode adquirir e o MEC manda. A gente recebeu agora um Kit Multimídia, tem jogos de encaixe, quebra cabeça. Esse material didático também não falta. O problema é o professor disposto a usar e que saiba usar.

7.Acesso, permanência e sucesso na escola.

O acesso é tranqüilo. Hoje a gente não tem falta de escola mais, pelo menos aqui no âmbito da nossa Coordenadoria não temos caso de faltar escola para a criança, todos acabam tendo uma vaga garantida na escola. Toda criança na escola, isso já é passado. O problema agora é: que escola é essa que as crianças estão tendo. E a permanência também, porque principalmente a de aceleração eles não freqüentam, e a historia anterior dele que a gente levanta, revela que faltavam muito a escola, até porque não tem família muito interessada nele, então eles faltam muito. Só que hoje a gente tem um programa na rede que é o FICAI, é um programa que trata exatamente da questão da evasão escolar. A escola ela vigia e assim que o aluno falta 10 dias consecutivos ou alternados, imediatamente essa comunicação do professor é feita para a direção da escola. A escola vai procura junto a família, toda escola tem um grupo de visitantes, então este grupo visita a casa e procura saber o que esta acontecendo. Aí dependendo da visitaçã, se não consegue reconduzir a criança a escola, porque a família não esta interessada, tem um outro formulário e isto é comunicado ao Ministério Público. Então o Ministério Público vai agir diretamente junto a família, para garantir esta criança na escola. Então a permanência é feita através deste programa, a gente garante imediatamente que esta criança é monitorada e vamos saber o que houve, eles comunicam a gente todas a situação das crianças e a gente comunica a Secretaria de Estado. No bimestre eles têm que ter no mínimo 80% de freqüência, se não tiverem a gente começa a estudar o caso. O sucesso é esta tentativa que a gente estar de todos os lados cercando de forma a aparelhar a escola, garantir que o professor esta sendo formado e tentar de alguma forma sensibilizar o sistema para importância da gente ter um professor específico, se possível até com concurso próprio para tratar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Isto é o que a gente vem fazendo, a gente tenta de todas as formas dar um bom atendimento a essas crianças, não deixar que elas fiquem lá esquecidas na sala de aula.

Entrevista n.º 2 – Município de São Fidélis

Nome: Celiélma Rodrigues Franco

Data: 14 de Novembro de 2007

Cargo: Supervisora do Programa de Aceleração da Aprendizagem

Dados da implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem

1 - Quando (ano) o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado por esta Coordenadoria?

Foi em 2005, na nossa coordenadoria norte fluminense III.

2 - Relacione as escolas em que o Programa foi implementado e explicita em que níveis (fundamental e/ou médio). E o número de turmas em cada escola.

O programa foi implementado no nível fundamental (1º segmento). As escolas foram:

2005: Colégio Estadual Barão de Macaúbas – 2 turmas de aceleração;

2006: Colégio Estadual Barão de Macaúbas – 1 turma de acelera 1 (Acelera Alfa) e 1 turma de aceleração;

Colégio Estadual Elvídio Costa – 1 turma de acelera 1 (Acelera Alfa)

Colégio Estadual de São Fidélis e o CIEP 276 – Ernesto Paiva, no município de Cambuci - 1 turma de aceleração cada.

2007: Colégio Estadual Barão de Macaúbas – 2 turmas de aceleração;

Colégio Estadual Elvídio Costa – 1 turma de aceleração.

3 - Como foi identificada a necessidade da implantação deste Programa? A iniciativa partiu da escola, da comunidade, da Coordenadoria Regional de Educação e/ou da Secretaria Estadual de Educação?

A iniciativa partiu da Secretaria, nós chamamos hoje a SEEDUC – que é a nossa Secretaria Estadual de Educação e ela convocou de cada Coordenadoria um representante. Apresentou o programa e pediu que a gente visse quais as escolas que tivessem necessidade de estarem implementando o Programa. A gente convocou as escolas, divulgou o Programa com todas as escolas, todas as escolas da rede tomaram ciência do Programa. E as que se interessaram ou se viram na necessidade implantaram, aderiram ao Programa.

4 - Como foi realizada a escolha das escolas, coordenadores e professores para participarem do Projeto?

O programa foi apresentado a todas as escolas da rede como eu te falei anteriormente. E as que tiveram necessidade aderiram. A escolha do coordenador e do professor foi um convite entre aspas. É uma solicitação. Eles precisavam de alguém. O professor também acontece dessa forma. Na verdade o professor de aceleração deve ter um perfil para aquela turma, mas nem sempre isso não acontece. Ou melhor, na maioria das vezes isso não acontece. Então a gente convida o professor. O professor ideal mesmo geralmente ele não quer, pois já tem a turma dele. E infelizmente é a onde a gente cai no erro do programa. Mas aí a gente cai tendo que colocar um professor que não é do perfil. Mas é o que está sobrando na escola. É o que tem, então é esse que pega. Mas nenhum professor entra enganado não, ele sabe qual é o propósito do Programa. Então a escolha é feita mais ou menos dessa forma. E eu afirmo que não é a mais adequada para o Programa.

5 - Como foi realizada a identificação e localização dos alunos defasados nas escolas selecionadas?

O aluno tem uma ficha individual de matrícula, tem uma pasta individual da vida dele. Com base nesta ficha, com base no relatório de competências que a escola também faz, de 1ª a 4ª. Com base no relatório de competências, com base na ficha individual do aluno, em avaliações e observações diárias, que a gente foi vendo qual o aluno que tinha a necessidade de entrar para o Programa.

6 - Houve alguma capacitação para os professores e coordenadores? Qual entidade ou organização realizou esta capacitação?

Aconteceu uma capacitação muito boa. Foi no município de Campos. Eles separaram as coordenadorias por pólos. E campos é o nosso pólo. Então a Coordenadoria Norte I, que é Campos, fez essa capacitação. Mas foi uma parceria da Secretaria com o CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. Foi esta equipe que veio dar esta capacitação. A capacitação aconteceu em duas etapas, uma semana de 11 a 15 de Julho e uma semana de 7 a 11 de Novembro de 2005, no Colégio Liceu de Humanidades.

7 - Qual foi o material didático de orientação das atividades adotado?

O CETEB junto com a capacitação apresentou uma coleção com sete livros, um livro introdutório e depois mais seis volumes, que é trabalhado em forma de projetos. Cada livro tem um título, ou seja, são projetos que vão desenvolvendo ao longo do ano de acordo com os alunos de aceleração. E, além disso, na capacitação também para atender as necessidades do Programa têm que ter muita leitura, cantinhos especiais, desafios, dinâmicas. E uma metodologia bem diversificada que deve cansar muito o professor, porque ele não pára nem um minuto dentro desta proposta.

8 - Quais foram os objetivos e pilares orientadores do Projeto desenvolvido?

Resgatar a auto-estima do aluno, mostrar para o aluno que ele é capaz de aprender, apresentar um conteúdo significativo. Porque para você ficar no mesmo conteúdo que acontece no dia-a-dia na sala de aula, para cair na mesmice. Porque na verdade a idéia do Programa de Aceleração, ele deveria ser feito com todas as séries, porque se isso acontecesse a gente não cairia no Programa de Aceleração. A gente não iria ter aluno com defasagem idade-série, idade-conteúdo, idade-leitura, a gente não teria, mas isso não acontece, porque isso já é uma dimensão bem maior. Aliás, não acontece não. Vem acontecendo, mas de uma forma muito lenta. Quando a gente faz a aceleração a gente pensa: Mas não era isso que tinha que acontecer? Era, mas não acontece. E quando não acontece a aceleração vem fazendo esse trabalho. Eu não vejo como fonte de orgulho para as escolas ter o Programa de Aceleração. Mas já que tem, a gente tem que ter um resultado. Quando tem um resultado, isso é muito gratificante. Mas o ideal é que não tenha. Então se essa maneira de trabalhar fosse com todas as séries iniciais do ensino fundamental do 1º segmento, a gente não teria aceleração.

9 - Foi feito um levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos participantes do Projeto?

Eu não diria um levantamento, eu acho um levantamento uma coisa muito ampla e a maneira que às vezes a gente começa um projeto, a necessidade é tão rápida que a gente não consegue fazer isso tudo. Até mesmo porque a escola não vive em função de um só programa. Hoje a gente tem até dificuldade de uma pessoa específica para isso. Porque o ideal era que tivesse na Secretaria um responsável, na Coordenadoria um responsável, na escola um responsável, além do professor. Ter, tem. Mas são responsáveis por vários

outros projetos, várias outras tarefas. Então, um levantamento não teve. Mas eu diria assim, que a gente tem e teve um grande olhar observador do diretor, do professor orientador e do professor de sala de aula que fez como se fosse uma pesquisa rápida. Num primeiro momento esses alunos são aqueles com defasagem idade-série. Num segundo momento aquele aluno que tem uma dificuldade no aprendizado. Num terceiro momento descaso da própria família.

Dados sobre a qualidade do ensino

1 - Qual é a sua percepção como coordenador (a) do Programa de Aceleração da Aprendizagem como uma política da qualidade do ensino?

A gente acompanha mais próximo do que a Secretaria, mas a gente ainda não acompanha tão bem quanto a escola, mas eu percebo assim, no meu ponto de vista, o programa ele é excelente, ele não é bom, ele é excelente. Mas como tudo não conclui como era para concluir, o Programa também não veio a ser exceção. A gente tem muita dificuldade na escolha do professor, o ideal era que colocasse todos os professores lá, e falasse assim: destes todos que estão aqui eu quero fulano para esta turma e esse professor vir de braços abertos. Geralmente isto não acontece. Os melhores professores são os primeiros a escolherem, e eles nunca pegam a turma de aceleração. Nós temos uma escola que nós demos sorte, porque uma das melhores professoras quis. A escola falou: eu só implanto se você pegar, e ela pegou. Ela está há dois anos na escola. Ela pegou no ano de 2006, o acelera 2 e no ano de 2007, ela pegou o acelera 1. O programa é ótimo, mas por conta desta seleção do professor, muita coisa fica a desejar, às vezes não acontece como ele realmente era para acontecer. Eu acho que tudo que melhora no aluno, melhora para escola, melhorando para escola está melhorando a qualidade do ensino: uma gestão democrática é uma melhora, um aluno que está lá perdido naquela série sem nenhuma motivação e resgatar este aluno para ele reconhecer que ele é capaz, eu acho que tudo isso é melhoria da qualidade do ensino. Então uma vez que a gente faz isso, mesmo com um número pequeno de escolas. Uma vez que a gente atende 30 escolas praticamente, do Estado eu acho que são 25 escolas da rede e a gente tem 2 escolas apenas no programa. É pouco? É, mas dentro destas duas escolas está tendo melhoria na qualidade do ensino, mesmo que todos não sejam acelerados, sendo promovido é uma chance. Nós tivemos oportunidade de presenciar isto junto a escola, que o aluno que estava a 3 anos na segunda série, se no quarto ano ele ficasse na segunda série, mais uma vez ele seria reprovado. Até mesmo porque o professor automaticamente já tem aquela ótica: fulano não vai, fulano já está há tanto tempo. É erro? É. Mas que acontece, acontece. Eu vejo como uma melhoria sim, talvez não como deveria ser. Não numa grande dimensão, mas tem sim.

2 - A qualidade de ensino da escola tem sido alcançada através do PAA? Se sim, justifique. Se não, aponte os motivos e suas sugestões para que a qualidade seja alcançada.

Sim, são vários fatores que a gente busca para esta qualidade. Eu penso que se a gente implantasse esta metodologia do Programa de Aceleração nas séries iniciais, eu acho que melhoraria sim, teríamos uma qualidade de ensino muito boa. E quando eu digo "séries iniciais", porque a gente chama de base, lá no segundo segmento, no ensino médio, quando você dá uma aprendizagem com significado para o aluno, ele quer aprender. Eu tive uma experiência muito grande, da seguinte forma: a gente passa de primeira a quarta vendo diminutivo e aumentativo e outras coisas, você vem de quinta a oitava e no ensino médio você vê também, porém vai aumentando, num grau mais elevado. Você termina o ensino médio e muitas vezes você não aprende. Você aprende, mas não aprende todos os diminutivos e todos os aumentativos, você vai fazer um concurso, em um mês você aprende, porque para aquele concurso você quer entrar. Então é o objetivo. O sentido que aquilo ali tem para você. Por isso eu acho que todas as séries tinham que trabalhar com base nos Programas de Aceleração da Aprendizagem, independente se é turma de

aceleração. Mas para isso é uma coisa muito grande, teria que ter uma capacitação para todos. Outra coisa que poderia melhorar na qualidade do ensino é o salário. Quando eu digo salário, não é somente um aumento não, mas uma visão, um peso maior sobre o professor que realmente tem um bom trabalho e uma punição para quem não tem. Porque você não é obrigado a estar ali, mas se você está ali, aí sim você é obrigado a desempenhar um papel de qualidade. Então eu acho que tinha que ter uma punição para isto aí ou uma remuneração ou uma gratificação. Quando na verdade acontece o contrário, o trabalho de fundamental importância é o menos remunerado. O professor de alfabetização ele tinha que ter um salário melhor, porque ninguém quer pegar turma de alfabetização. Isso é um sonho, eu até me emociono porque era isso que eu queria que acontecesse.

3 - Quais são as ações desenvolvidas por sua coordenadoria através destes indicadores para o atingimento da qualidade?

1.Ambiente educativo

A gente tenta passar isso através das reuniões que a gente faz, porque a Secretaria Estadual de Educação, ela faz encontros mensais com os supervisores, coordenadores do programa da nossa Coordenadoria, muitas vezes até com os próprios professores. No início há uma reunião para estar passando a idéia para as escolas que aderiram, o melhor perfil do programa. Então a gente esta passando na reunião sobre o ambiente, sobre a metodologia, tudo isto, e nas visitas que a gente faz também as escolas, confesso que a gente deixa um pouco a desejar, tinha que ser com mais freqüência, mas não dá. A gente pede ao professor pra estar melhorando, o que ele pode estar acrescentando ali naquele ambiente. No geral a gente fala, mas na aceleração a gente fala mais, e muitas vezes a gente não fala isso com o professor, a gente faz com o coordenador pedagógico, que é ele quem leva a nossa idéia para a escola.

2.Prática pedagógica

A gente faz no início do ano uma reunião com o coordenador pedagógico e eles fazem isso com os professores deles. O que a gente não garante é que realmente aconteça, a gente propõe. Não há uma punição para aquele que não faz. Ano passado, a gente teve um programa estadual de leitura. A escola fazia uma seleção, o melhor grupo vinha apresentar, porque a escola trabalhava um livro, aí eles dramatizavam aquilo como eles quisessem, em forma de música, teatro, apresentação, poema. A escola escolhia o melhor e cada escola apresentaria para o público. Este foi um projeto da Secretaria, mas a escola tem seus projetos também. Semana passada, nós presenciamos numa escola de Cambuci, um sarau de poesias, e foi todo trabalhado dentro da escola. Então as escolas têm vários projetos, a gente não consegue presenciar todos, mas existem sim. Tem também a troca de experiências, a gente monta reuniões e nestas reuniões tem sempre um que se posiciona, fala alguma coisa, isto também muito acrescenta.

3.Avaliação

Nós solicitamos que além do relatório de competência que a escola já faz que eles sejam avaliados todos os dias em todas as atividades. E os seus avanços ou não devem ser registrados por escrito ao longo do ano e aí a professora faz esse registro como ela achar melhor (semanal, diário, mensal, quinzenal, bimestral) e a observação é diária. A gente aconselha que seja diária. A gente tenta fazer a avaliação dessa forma. Não é só a avaliação em cima de nota não. O CETEB dá 10 itens de para que fazemos a avaliação. 1º) Para ver para onde estamos indo e se precisamos mudar de direção. 2º) Avaliamos para verificar o que foi feito ou dito. 3º) Avaliamos para medir o progresso feito. 4º) Avaliamos para melhorar nossos métodos de trabalho. 5º) Avaliamos para identificar nossas qualidades

e defeitos. 6º) Avaliamos para julgar nosso trabalho. 7º) Avaliamos para poder planejar melhor o futuro e nossas ações posteriores. 8º) Avaliamos para tornar nosso trabalho mais eficaz. 9º) Avaliamos para obter mais informações e dados. 10º) Avaliamos para saber se o nosso trabalho custa demais e consegue de menos. Porque a boa avaliação é aquela que avalia quem está fazendo e quem está aplicando. Então a gente avalia o trabalho do aluno e também o trabalho do professor. Quando a gente diz que Avaliamos para medir o progresso feito, a gente não fala aqui a idéia de atribuir uma nota a esse aluno, mas até onde ele conseguiu caminhar. Para a gente poder continuar dali para frente. É medir nesse sentido. Quando a gente fala na aceleração, a gente pede muito que o professor não está avaliando só o conteúdo, para ele não anotar só conteúdo, para ele anotar qualquer progresso. Porque a auto estima é um ponto muito importante.

4. Gestão escolar democrática

A gente tem um grande fator que as escolas da rede, elas tem essa gestão democrática. Hoje por exemplo elas têm autonomia. Não acontece como na rede municipal em São Fidélis, vem a verba da merenda, a Secretaria compra a merenda e distribui para as escolas. A rede estadual, não. A verba já vem direto para a conta da escola. Existe o serviço de prestação de conta, tem que expor isso no pátio da escola, isso tem que estar aberto à comunidade, às pessoas que querem ter acesso, que querem acompanhar isso. Isso já é um ponto da gestão democrática. Ela tem autonomia. A escola pode suprir melhor as suas necessidades. Então isso é uma parte da gestão democrática.

5. Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola

A maioria hoje já tem ensino superior. Isso é muito bom. Não só pela bagagem, mas pela visão, que amplia muito. Mas ainda têm aqueles que não tem e que não querem fazer e não vão fazer, pois já estão perto de aposentar. Em relação às condições de trabalho, os professores têm o que a escola toda tem: os cadernos, livros. Porque a escola mesmo possibilita isso. A dificuldade é que é uma sala para vários professores utilizarem, vários turnos. Então isso dificulta de dispor as atividades dos alunos, que na aceleração é um ponto muito importante. Esse ano, nós já conseguimos fazer com que algumas turmas conseguissem uma sala só para elas. Mas isso é muito difícil. Então nós temos essa dificuldade. Porque às vezes o aluno de outra turma não respeita aquilo dali. Existe a biblioteca, o laboratório de informática e isso acrescenta muito e enriquece muito o trabalho do professor.

6. Ambiente físico escolar

A limpeza diária é boa. Tem assim, aquelas carteiras velhas, mas que ainda estão em condições de serem usadas. Estão sujas, quebradas, não está com uma boa aparência. As escolas não pintam as paredes todo ano, e a clientela é muito grande. As escolas do Estado têm cerca de 800, 1.000 alunos aqui na Norte III. Coordenadorias maiores, em municípios maiores têm 3.000 alunos. Então é muito difícil você manter isso, mas a gente vê que dentro das possibilidades a escola ainda é muito bem cuidada.

7. Acesso, permanência e sucesso na escola

O acesso existe na LDB, que o aluno de 6 a 14 anos ele tem esse direito, esse dever de estar na escola. A LDB fala isso e a gente tenta cumprir. A gente não só enquanto educação, mas o Conselho Tutelar. A gente aqui não tem dificuldades com vagas, como acontece em lugares maiores. Mas a gente também tem que obedecer às leis, que tem o período de transferência. Mas o aluno chegou na cidade, apresentou o motivo, vai dar um jeitinho dele ser matriculado. O acesso é fácil, não é negado nunca. Uma vez que a própria

lei diz isso. A permanência na escola, um dos fatores é a aceleração. A gente faz essa aceleração, porque foi o que eu te falei lá no começo, no final isso acaba gerando na evasão escolar. Porque o aluno cansa, fazendo a mesma coisa, vendo a mesma coisa ou então não fazendo nada. Porque se ele não alcança, se não acompanha nada ele faz. Eu acho que todo programa que visa a qualidade, visa permanência. Quando você visa qualidade, você visa permanência. Então tem outros programas pela Secretaria. E tem também os próprios programas que as escolas desenvolvem para isso. Porque a escola também percebe que está tendo uma evasão. Ela também percebe que ela precisa melhorar a qualidade do ensino dela. Até mesmo por causa da concorrência. Ninguém hoje quer perder nem aluno. A escola também desempenha esse projeto para estar mantendo o aluno na escola. E isso é muito importante e isso a gente cai em dois fatores: cai na qualidade do ensino e não cai na evasão escolar. Uma vez que a gente tem a qualidade do ensino, uma vez que a gente possibilita o acesso do aluno a escola e a permanência dele na escola, a gente caminha para o sucesso. Se a gente caminha para a qualidade, a gente caminha para o sucesso.

Entrevista n.º 3 – Município de Macaé

Nome: Maura Vicente

Data: Dezembro de 2007

Cargo: Supervisora do Programa de Aceleração da Aprendizagem

Dados da implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem

1 - Quando (ano) o Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado por esta Coordenadoria?

O Programa foi implantado na Norte II em 2005.

2 - Relacione as escolas em que o Programa foi implementado e explicita em que níveis (fundamental e/ou médio). E o número de turmas em cada escola.

Nós trabalhamos com Aceleração só no primeiro segmento de E. Fundamental (1º ao 5º ano) com as seguintes escolas: Colégio Estadual Dr. Télió Barreto (02 turmas), CIEP Brizolão 257 - Joaquim do Rego Barros (01 turma), CIEP Brizolão 271 - José Bonifácio Tassara (01 turma), Colégio Estadual Casimiro de Abreu (01 turma).

1. Como foi identificada a necessidade da implantação deste Programa? A iniciativa partiu da escola, da comunidade, da Coordenadoria Regional de Educação e/ou da Secretaria Estadual de Educação?

A iniciativa partiu da Secretaria de Estado de Educação. Foi feito em 2004 um levantamento de alunos defasados idade/ série. (defasagem de dois anos ou mais)

2. Como foi realizada a escolha das escolas, coordenadores e professores para participarem do Projeto?

A escola com mais de 15 alunos em defasagem, foi convocada a participar do Programa. Quanto à escolha dos professores foi por conta do diretor, levando em conta o carisma e dedicação aos alunos.

3. Como foi realizada a identificação e localização dos alunos defasados nas escolas selecionadas?

Através de levantamento feito em 2004, por idade/série.

4. Houve alguma capacitação para os professores e coordenadores? Qual entidade ou organização realizou esta capacitação?

Sim. A capacitação foi realizada pelo CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília).

5. Qual foi o material didático de orientação das atividades adotado?

Material didático é elaborado de acordo com a metodologia de projetos, os conteúdos são organizados de maneira interdisciplinar abordando inclusive os temas transversais. Material também do CETEB (módulos contendo sete volumes).

6. Quais foram os objetivos e pilares orientadores do Projeto desenvolvido?

Regularização do fluxo escolar, prevenção à defasagem idade/série, à evasão escolar e corrigir o problema da repetência no 1º segmento do Ensino Fundamental.

7. Foi feito um levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos participantes do Projeto? Em caso afirmativo, solicitamos encaminhar os dados, via fax ou correio.

Não, só foi feita reunião com os pais explicando o Programa.

Entrevista n.º 4 – Secretaria Estadual de Educação

Nome: Maria da Glória R.V. Della Favera

Data: Dezembro de 2007

Cargo: Coordenadora do Ensino Fundamental

1 - Qual é sua função na Coordenação do Programa de Aceleração da Aprendizagem?

Coordeno o ensino fundamental e também o projeto de aceleração da aprendizagem que é uma ação dentro do ensino fundamental. Implantei o projeto junto com a professora Branca Portes em 2003, fui inicialmente capacitada pelo CETEB. Recebi todas as orientações de como o projeto deveria acontecer. Mensalmente faço reunião com os supervisores regionais das turmas para uma retroalimentação do projeto. Essas reuniões são muito importantes para a manutenção do projeto. Usamos a troca de experiência como uma das estratégias e também o depoimento de algum professor, diretor ou até mesmo alunos. Discutimos a evolução das turmas e também as dificuldades de alguns professores.

2 - Qual a importância deste tipo de ação política para a educação brasileira?

A aceleração da aprendizagem não é um tipo de ação política para a educação e sim uma correção de algo que caminha mal na educação. Não deverá nunca se tornar uma política para a educação brasileira. Os alunos defasados são aqueles que a escola não consegue dar conta. São os excluídos do sistema. Daí a necessidade de se ter criado nesse momento esse projeto. Entretanto já estamos implementando ações políticas como ampliação de horário, discussão periódica com nossos coordenadores pedagógicos, formação continuada em parceria com o MEC (Pró-Letramento) para que possamos resolver a questão da reprovação e conseqüentemente a distorção e também, a discussão para implementação de Novas Diretrizes Curriculares.

3 - Como funciona a implementação do programa junto às Coordenadorias?

Solicitamos as nossas escolas que nos encaminhem o número de alunos com distorção idade/série. Temos junto as coordenadorias regionais um supervisor que acompanha de perto o trabalho, reunindo-se com os professores das classes formadas para uma formação continuada mensalmente como também, um formação inicial para esses professores em parceria com o CETEB Centro Tecnológico de Brasília ou pelos nossos técnicos da Secretaria.

4 - Qual é o suporte dado pela Secretaria de Educação?

A formação continuada com a parceria do CETEB e o acompanhamento do programa pelo coordenador de Ensino Fundamental. E o material didático específico utilizado pelos alunos.

5 - Qual tipo de controle é realizado? Há supervisão regularmente?

Visitas às turmas pelos supervisores que possuem por região até 10 turmas. A supervisão é feita regularmente e ao se reunirem na secretaria mensalmente os supervisores são incentivados e retroalimentados pela equipe central para que possam se reunir com os seus professores e também incentivá-los através de oficinas e leitura de textos relacionados a aprendizagens significativas, elevação da auto-estima e uma avaliação diferenciada.

6 - Segundo sua percepção, esse tipo de ação política é eficaz na melhoria da qualidade do ensino?

Como respondi na pergunta nº 02 nesse momento que estamos com o problema instalado essa ação é eficaz. Uma questão muito importante é que os professores ao perceberem que aquele aluno que não conseguia avançar , no momento que se encontra em uma turma de aceleração, avança. Nesse momento com certeza passa a existir toda uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Como também na escola em que o projeto é desenvolvido os professores contam que muitas vezes são procurados pelos outros, para saberem o que estão fazendo para que os alunos se sintam tão motivados. Gostaria de esclarecer que o projeto aceleração da aprendizagem não é um programa. É um projeto que veio para resolver o problema do momento. Acredito que com algumas políticas eficazes que já estamos desenvolvendo na secretaria, daremos conta da distorção e, em um futuro bem próximo estaremos podendo deixar de lançar mão dessa estratégia.

ANEXO

ANEXO I - Quadro demonstrativo das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Nome	Abrangência
E/CR01.R NOROESTE FLUMINENSE I	Bom Jesus do Itabapoana Natividade, Porciúncula, Varre-Sai
E/CR02.R NOROESTE FLUMINENSE II	Itaperuna Laje do Muriaé, Cambuci, São José de Ubá
E/CR03.R NOROESTE FLUMINENSE III	Miracema Aperibé, Itaocara, Santo Antônio de Pádua
E/CR04.R NORTE FLUMINENSE I	Campos dos Goytacazes São Francisco do Itabapoana, São João da Barra
E/CR05.R NORTE FLUMINENSE II	Macaé Quissamã, Carapebus, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Conceição de Macabu
E/CR06.R NORTE FLUMINENSE III	São Fidélis Italva, Cardoso Moreira
E/CR07.R BAIXADAS LITORÂNEAS I	Cabo Frio Armação de Búzios, Arraial do Cabo, São Pedro da Aldeia, Iguaba Grande
E/CR08.R BAIXADAS LITORÂNEAS II	Araruama Maricá, Rio Bonito, Saquarema, Silva Jardim

E/CR09.R	Cordeiro Cantagalo, Trajano de Moraes, Santa Maria Madalena, Macuco, São Sebastião do Alto
SERRANA I	
E/CR10.R	Nova Friburgo Carmo, Bom Jardim, Duas Barras, Sumidouro
SERRANA II	
E/CR11.R	Petrópolis Teresópolis, São José do Vale do Rio Preto
SERRANA III	
E/CR12.R	Magé Guapimirim
SERRANA IV	
E/CR13.R	Três Rios Comendador Levy Gasparian, Paraíba do Sul, Sapucaia, Areal
CENTRO-SUL I	
E/CR14.R	Vassouras Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Miguel Pereira, Paty do Alferes
CENTRO-SUL II	
E/CR15.R	Barra do Piraí Pinheiral, Piraí, Rio das Flores, Valença
MÉDIO PARAÍBA I	
E/CR16.R	Volta Redonda Rio Claro, Barra Mansa
MÉDIO PARAÍBA II	
E/CR17.R	Resende Quatís, Itatiaia, PortoReal
MÉDIO PARAÍBA III	
E/CR18.R	Angra dos Reis Mangaratiba, Parati

BAÍA DA ILHA GRANDE	
E/CR19.R	Nova Iguaçu Nilópolis, Queimados, Japeri, Mesquita
METROPOLITANA I	
E/CR20.R	Itaguaí Paracambi, Seropédica
METROPOLITANA VI	
E/CR21.R	Belford Roxo
METROPOLITANA VII	
E/CR22.R	Niterói
METROPOLITANA VIII	
E/CR23.R	São Gonçalo
METROPOLITANA II	
E/CR24.R	Itaboraí Cachoeiras de Macacu, Tanguá
METROPOLITANA IX	
E/CR25.R	Rio de Janeiro Centro, Jardim Botânico, Laranjeiras, Leblon, Botafogo, Gávea, Ipanema, Lagoa, Barra da Tijuca, Catete, Glória, Rio Comprido, Estácio, Santa Tereza, Ilha de Paquetá, Santo Cristo, Tijuca, Vidigal, Praça da Bandeira, Jacarepaguá, São Cristovão, Grajaú, São Francisco Xavier, Maracanã, Copacabana, Vila Izabel, Vila Valqueire, Itanhangá, Vargem Grande, Urca, Catumbi, São Conrado, Triagem, Praça Mauá
E/CR26.R	Rio de Janeiro (Norte) Méier, Penha, Penha Circular, Vila da Penha, Olaria, Higienópolis, Colégio, Madureira, Acari, Ilha do Governador, Cascadura, Bonsucesso, Brás de Pina, Inhaúma, Engenho de Dentro, Lins, Marechal Hermes, Ramos, Quintino, Oswaldo Cruz, Água Santa, Piedade, Vigário Geral, Vaz Lobo, Cordovil, Jacaré, Irajá, Bento Ribeiro, Cachambi, Rocha, Turiaçu, Vista Alegre, Caju, Rocha Miranda, Maria da Graça, Pilares, Cavalcante, Jardim América, Coelho Neto, Engenho Novo, Vila Kosmos, Tomás Coelho
METROPOLITANA III	

E/CR27.R	Rio de Janeiro (Zona Oeste)
METROPOLITANA IV	Campo Grande, Jabour, Realengo, Costa Barros, Santa Cruz, Inhoaíba, Bangu, Jardim Bangu, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Magalhães Bastos, Pedra de Guaratiba, Senador Camará, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Padre Miguel, Paciência, Vila Kennedy, Jardim Palmares, Santa Margarida, Vila Militar, Vila Aliança, Deodoro, Sepetiba, Santíssimo, Pavuna, Guadalupe, Cosmos, Honório Gurgel
E/CR28.R	Duque de Caxias
METROPOLITANA V	
E/CR29.R	São João de Meriti
METROPOLITANA XI	