

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

TATIANE DE FÁTIMA KOVALSKI MARTINS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE:
CONTEXTOS E DESAFIOS DA REGIÃO SUL**

SÃO LEOPOLDO

2021

TATIANE DE FÁTIMA KOVALSKI MARTINS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE:
CONTEXTOS E DESAFIOS DA REGIÃO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle

SÃO LEOPOLDO

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Martins, Tatiane de Fátima Kovalski.
Políticas educacionais e distorção idade / série:
M386p contextos e desafios da região sul / Tatiane de Fátima Kovalski
Martins. – 2021.
199 f.: il.
Orientadora: Flávia Obino Corrêa Werle.

Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-
Graduação. Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo/RS, 2021.

1. Políticas educacionais. 2. Distorção idade/série. 3.
Educação Básica. 4. Região Sul. I. Werle, Flávia Obino
Corrêa, orient. II. Título.

Catálogo na publicação: Priscila Fernandes Medeiros, CRB/10-1366

TATIANE DE FÁTIMA KOVALSKI MARTINS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE:
CONTEXTOS E DESAFIOS DA REGIÃO SUL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) - UNISINOS

Profa Dra. Rosângela Fritsch - UNISINOS

Profa Dra. Daianny Madalena Costa - UNISINOS

Profa Dra. Sandra Simone Hopner Pierozan - UFFS

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi – PUC/PR

Dedico esta tese à professora
Flávia Obino Corrêa Werle
minha querida orientadora,
referência acadêmica,
profissional e humana.
Tens minha gratidão.

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

*Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.
Jean de La Bruyere*

Considero o processo que constituiu esta pesquisa, desde a primeira seleção que realizei, onde iniciei, de forma corajosa, a caminhada para o processo de doutoramento. Nesse caminho, em dado momento, me encontrei de forma mais íntima com a cultura *inka*. A partir de então, alguns ensinamentos desse povo me acompanharam, de forma intensa, nesses anos de estudos. Para os *inkas*, agradecer é um ato de reconhecimento, que os povos antigos nos ensinam.

Os mais velhos reverenciavam as divindades, no momento de alegria ou tristeza. Agradecer, nesse sentido, é reconfortar a alma, com lembranças, com histórias, com momentos de aprendizagens. Ao finalizar esta pesquisa, vejo-me referenciando, a cada ato de agradecimento, a amizade, a dedicação, as descobertas, as lágrimas nos olhos cansados. Vejo-me sorrindo, por ter ‘pelo que’ e ‘a quem’ agradecer.

A Deus, pela proteção e por me fazer a pessoa que eu sou, determinada e guiada no caminho do bem e da luz. Ao Nosso Senhor do Bonfim, pelo ingresso no Curso de Doutorado em Educação, e a Ele também, pela sua conclusão. Ambos os processos foram intensos, marcantes e dignos de glória ao universo.

A minha Mãe Terezinha, minha companheira, amiga, confidente a quem amo muito mais que consigo expressar. Minha gratidão, por ter me escolhido, acolhido e guiado como filha, nessa vida. Te amo infinitamente.

Ao meu Pai Romoaldo, por ter me incentivado a sonhar grandes sonhos, tendo, assim, motivos para viver cada dia, com esperança e fé, na busca por realizá-los.

Ao meu irmão Jeferson, por me mostrar que a vida é feita de escolhas e que destas escolhas constituímos nossa vida, com alegria e simplicidade.

A minha querida orientadora Professora Flávia, que me acompanha desde o início de minha graduação, me orientando, ensinando, demonstrando as múltiplas possibilidades que a pesquisa nos proporciona na Educação Pública. Obrigada professora, por me guiar nessa caminhada, minha imensa gratidão.

Ao meu companheiro Éder. É um privilégio poder contar com o seu carinho, apoio e compreensão, em todos os momentos de elaboração deste trabalho. Aceite minha gratidão e desculpas, pelos momentos de ansiedade e frustração.

Ao meu amigo Jorge, incansável em me ouvir nos momentos difíceis, incentivando-me e encorajando-me a seguir em frente sempre. A amizade é um dom divino e eterno dado a poucos. É um privilégio contar com você amigo.

A Loinir, a querida Loi, (ex) secretária no PPG. Dos balcões de atendimento e dos corredores do 3º andar, ela se tornou uma amiga querida e inestimável, com a qual pude contar, nos momentos mais felizes e difíceis deste processo. A gratidão enriquece a alma e aquece o coração.

Ao Weber, que ajudou a ver esperança, nos momentos mais difíceis. Amigo, o universo se alegra com sua presença, e meu coração sente saudades.

A Barbara, pelos momentos de reflexão, de terapia e aconchego, para conseguir seguir pelos caminhos tão longos e difíceis, nos quais encontramos sombra e flores. Basta parar e observar.

Ao Silvio, que há muitos anos acreditou num sonho, que pouco havia sido sonhado. Ele o fez brotar e agora esse sonho se concretiza. Seja luz meu amigo.

A minha diretora Claudia Brito e a todas as colegas da EMEI Meu Cantinho, cujo apoio, compreensão e amparo me foram valiosos, nesses anos de estudos. Minha gratidão a esse grupo incrível, que me acolheu com meus sonhos, minhas pesquisas e o *kit* docência.

A minha coordenadora Alessandra Almeida e aos colegas do Polo da Universidade Aberta do Brasil – Polo Novo Hamburgo, por compartilharem a trajetória com incentivo e alegria. Ao Bruno, que, de forma solidária e amiga, me ajudou com a transcrição das entrevistas e orientações, gratidão Bruninho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, que, ao longo destes anos, me acolheram e ajudam a me constituir como pesquisadora. Foram muitas pessoas que constituíram nosso grupo. Deixo aqui, a cada um, minha gratidão humana e acadêmica.

Às professoras e professores do PPG-Educação da Unisinos, pelo conhecimento compartilhado e transformado.

As professoras Rosangela Fritsch, Daianny Madalena Costa, Sandra Simone Hopner Pierozan e Maria Lourdes Gisi, que compuseram a banca de avaliação do Projeto de Pesquisa, por suas valiosas contribuições, que ajudaram na construção desta pesquisa. Agora parte da banca de avaliação final do trabalho, minha gratidão por suas colaborações nesse processo de aprendizagem.

À Promotora de Justiça, Luciana Cano Casarotto, pelo reconhecimento à pesquisa e sua função social. Muito obrigada, por regar esperança nas ações das administrações públicas e nas políticas educacionais aos educandos multirrepentes.

Às secretárias de Educação dos municípios de Novo Hamburgo, Maristela Ferrari Ruy Guassellie, e de Portão, Rosaura Guimarães Corrêa Gomes, pela compreensão às necessidades acadêmicas e pelo incentivo à formação docente, durante o processo de doutoramento.

A todos que aqui não pude referenciar, mas que, em meu coração, estão acolhidos e seguirão sempre em meus pensamentos, o meu muito obrigada.

A São Jorge, Ogum Ronda e Abre Caminho, por cada dia de proteção – Salve e amém!

*Sentir gratidão é revelar a bondade que vive no nosso coração,
é espalhar o melhor de nós e ter sabedoria para entender
que, na vida, há sempre motivo para agradecer!*

RESUMO

A presente tese é sobre as políticas educacionais para distorção idade/série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos Estados da Região Sul do Brasil, no período de 1996 a 2018. Mais especificamente, a tese envolve os objetivos: a) Apresentar políticas educacionais da Educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; b) Caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional; c) Contextualizar desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série; d) Analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018. Nesse sentido, o referencial teórico envolve a discussão de políticas educacionais e distorção idade/série, que são o foco deste estudo. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa. Na abordagem qualitativa, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, levantamento e análise documental, revisão da literatura, com levantamento bibliográfico. Em termos quantitativos, a pesquisa foi produzida com a sistematização de dados de distorção idade/série, disponíveis na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como principais resultados, podem ser mencionadas as políticas educacionais, elaboradas pelas Redes Estaduais de Ensino, dos estados do Paraná e de Santa Catarina, com o direcionamento, no sentido de correção do fluxo escolar, no que diz respeito à distorção idade/série, tendo protagonismo e coerência com suas necessidades educacionais. O estado do Paraná, através do Projeto de Correção do Fluxo Escolar (1996-2002) e dos Programas Plano Personalizado de Atendimento – PPA/ distorção idade série (2012-2013) e Programa de Aceleração de Estudos – PAE (2015-2020), implantados nas escolas estaduais contribuíram para uma melhora nos indicadores educacionais do estado e demonstraram a necessidade de planejamento sistêmico da política educacional, de modo a promover a eficiência e a eficácia em sua implementação e conclusão. O estado de Santa Catarina propôs o Projeto Classes de Aceleração (1998-2003), atribuindo protagonismo em sua proposta. O projeto envolveu recursos humanos e financeiros do próprio estado, tendo resultados positivos em seus indicadores educacionais. Demonstrou, também, a fragilidade da continuidade de políticas educacionais, na troca de governos, sendo que seu encerramento ocorreu de forma brusca, na mudança administrativa do Estado. No caso do estado do Rio Grande do Sul, podemos mencionar a diferença entre o estabelecimento de parceria com instituições públicas e privadas, visando à qualidade dos programas oferecidos à Rede Estadual de Ensino. Ao longo dos anos, o estado optou pela parceria público-privada, para correção do seu fluxo escolar, abstendo-se do protagonismo na elaboração de suas políticas educacionais para correção da distorção idade/série. Conclui-se que os estados da Região Sul possuem diferentes programas de correção do fluxo escolar, que se dirigem à distorção idade/série. Dos programas e projetos de correção do fluxo, oferecidos pelas redes estaduais de ensino, destaca-se a preferência, nos três estados, pelo “aceleramento” dos educandos, corrigindo o fluxo escolar, através de um currículo enxuto, que possibilita a correção da defasagem idade/série, num curto período e de forma sucinta. Diante dos resultados, esta tese reforça a necessidade de que a qualidade do ensino público seja priorizada, através de políticas educacionais que proporcionem educação e efetiva aprendizagem dos educandos, evitando a repetência e a evasão do sistema de ensino.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Distorção idade/série. Educação Básica. Região Sul.

ABSTRACT

This thesis deals with the educational policies on the distortion age / grade in the Basic Education, considering the context and challenges of the Brazilian Southern Region States, from 1996 to 2018. Specifically, the thesis involves the following objectives: a) To present educational policies of Basic Education related to the distortion age / grade; b) Characterize the indicator of the distortion age / grade, in the educational process; c) To contextualize educational challenges of the Brazilian Southern Region States, with regard to age / grade distortion d) To analyze the age / grade distortion, in the context of the research, from 1996 to 2018. In this sense, the theoretical framework involves the discussion of educational policies and the distortion age / grade, which are the focus of this study. The methodology used was qualitative and quantitative. In the qualitative approach, semi-structured interviews, documentary survey and analysis, literature review, with bibliographic survey were developed. In quantitative terms, the research was produced with the systematization of age / grade distortion data available on the platform the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As main results, the educational policies may be mentioned, such as the ones elaborated by the State Education Networks from Paraná and Santa Catarina, with the recommendation in the sense of correction of the school flow, with regard to age / grade distortion, having protagonism and coherence with their educational needs. The state of Paraná, through the School Flow Correction Project (1996-2002) and the Personalized Service Plan Programs - PPA / series age distortion (2012-2013) and the Study Acceleration Program - PAE (2015-2020), implemented in state schools contributed to an improvement in educational indicators of the state and demonstrated the need of for systemic planning of educational policies, in order to promote efficiency and effectiveness in its implementation and conclusion. The Santa Catarina State proposed the Acceleration Classes Project (2003), giving prominence to its proposal. The project involved human and financial resources from the State itself, with positive results in its educational indicators. It also demonstrated the fragility of the continuity of educational policies, in the exchange of governments, and its closure occurred abruptly, in an administrative change in the State. In the case of Rio Grande do Sul State, we can mention the difference between establishing partnerships with public and private institutions, aiming at the quality of the programs offered to the State Education Network. Over the years, the state has opted for public-private partnership, to correct its school flow, abstaining from the protagonism in the elaboration of its own educational policy to correct the age / grade distortion. It is concluded that the states of the Southern Region have different school flow correction programs, which address the age / grade distortion. Of the programs and projects to correct the flow, offered by the state education networks, the preference in the three states for the "acceleration" of the students is highlighted, correcting the school flow through a lean curriculum which allows the correction of the gap age / grade, in a short period and succinctly. In view of the results, this thesis reinforces the need for the quality of public education to be prioritized, through educational policies that provide education and effective learning of the students, avoiding repetition and evasion of the educational system.

Keywords: Education policies. Age / Grade distortion. Basic Education. Southern Region.

RESUMEM

La presente tesis trata sobre las políticas educacionales para distorsión edad/serie en la Educación Básica, considerando contextos y retos de los Estados de la Región Sur de Brasil, en el periodo de 1996 a 2018. Más específicamente, la tesis involucra los objetivos: a) presentar políticas educacionales de Educación Básica, relacionadas a la distorsión edad/serie; b) caracterizar el indicador de la distorsión edad/serie, en el proceso educacional; c) contextualizar desafíos educacionales de los Estados de la Región Sur de Brasil, con respecto a la distorsión edad/serie; d) analizar la distorsión edad/serie en el contexto de la investigación, en el periodo de 1996 a 2018. En este sentido, el referencial teórico involucra la discusión de políticas educacionales y distorsión edad/serie, que son el enfoque de este estudio. La metodología utilizada fue la cualitativa y cuantitativa. En el abordaje cualitativo fueron desarrolladas entrevistas semiestructuradas, recolección y análisis documental, revisión de la literatura, con levantamiento bibliográfico. En términos cuantitativos, la investigación fue producida con la sistematización de datos de distorsión edad/serie disponibles en la plataforma del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educacionales Anísio Teixeira (Inep). Como principales resultados, pueden ser mencionadas las políticas educacionales, elaboradas por las Redes Estaduales de Enseñanza de los Estados de Paraná y Santa Catarina, encaminando, en el sentido de corrección del flujo escolar, con respecto a la distorsión edad/serie, teniendo protagonismo y coherencia con sus necesidades educacionales. El estado de Paraná, a través del Proyecto de Corrección de Flujo Escolar (1996-2002) y los Programas de Plan de Atención Personalizada - PPA / distorsión de edad serie (2012-2013) y el Programa de Aceleración de Estudios - PAE (2015-2020), implementados en escuelas estatales contribuyó a una mejora en los indicadores educativos del estado y demostró la necesidad de una planificación sistémica de la política educativa, con el fin de promover la eficiencia y efectividad en su implementación y conclusión. El estado de Santa Catarina propuso el Proyecto Clases de Aceleración (1998-2003), atribuyendo protagonismo en su propuesta. El proyecto involucra recursos humanos y financieros del propio estado, y ha tenido resultados positivos en sus indicadores educacionales. Demostró también la fragilidad de la continuidad de políticas educacionales en el cambio de gobiernos, teniendo en cuenta que su encierre pasó de manera abrupta en el cambio administrativo del Estado. En el caso del estado de Rio Grande del Sur podemos mencionar la diferencia entre el establecimiento de la colaboración con instituciones públicas y privadas, aspirando a la cualidad de los programas ofrecidos a la Red Estadual de Enseñanza. A lo largo de los años, el estado eligió por la colaboración público-privada para corrección de su flujo escolar, absteniéndose del protagonismo en la elaboración de sus políticas educacionales para corrección de distorsión edad/serie. Se concluye que los estados de la Región Sur poseen diferentes programas de corrección del flujo escolar, que se dirigen a la distorsión edad/serie. De los programas y proyectos de corrección de flujo, ofrecidos por las redes estaduales de enseñanza, se destaca la preferencia, en los tres estados, por el "aceleramiento" de los educandos, corrigiendo el flujo escolar, a través de un currículo disminuido, que posibilita la corrección del retraso edad/serie, en un corto periodo y de manera sucinta. Delante de los resultados, esta tesis refuerza la necesidad de que la cualidad de la enseñanza pública sea priorizada a través de políticas educacionales que proporcionen educación y efectivo aprendizaje de los educandos, eludiendo la retención de estudiantes desaprobados y la evasión del sistema de enseñanza.

Palabras clave: Políticas educacionales. Distorsión edad/serie. Educación Básica. Región Sur.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Região de desenvolvimento da pesquisa	31
Gráfico 2 - Porcentagem de pesquisas por Regiões	32
Gráfico 3 - Distribuição de pesquisas, por ano de publicação.....	33
Gráfico 4 - Quantitativo de porcentagem, quanto ao nível da pesquisa	34
Gráfico 5 - Dados Distorção Idade/Série Região Sul	79
Gráfico 6 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul –	91
Gráfico 7 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul	92
Gráfico 8 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul	93
Gráfico 9 – Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio.....	102
Gráfico 10 – Taxa de Distorção Idade/Série, na Rede Estadual de Ensino do PR ..	103
Gráfico 11 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR – Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio	104
Gráfico 12 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de SC – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio.....	128
Gráfico 13 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de SC - Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais	129
Gráfico 14 - Taxa de Distorção Idade/Série, na Rede Estadual de Ensino de SC ..	130
Gráfico 15 - Taxa de Distorção Idade/Série na rede estadual de ensino do RS – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio	150
Gráfico 16 – Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS - Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais	151
Gráfico 17 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS – Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de pesquisas por universidade e ano de publicação	35
Tabela 2 - Distribuição de artigos por periódico e ano de publicação	43
Tabela 3 – Taxa de reprovação escolar, na Região Sul, no ano de 2018	86
Tabela 4 - Taxa de abandono escolar na Região Sul, no ano de 2018	86
Tabela 5 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Região Sul – 1996 a 2018	90
Tabela 6 – Número de matrículas na Rede Estadual do Paraná, em 2018	97
Tabela 7 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná – 1996 a 2018	100
Tabela 8 - Número de matrículas na Rede Estadual de Santa Catarina em 2018 ..	123
Tabela 9 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado de Santa Catarina – 1996 a 2018	126
Tabela 10 - Número de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no ano de 2018	144
Tabela 11 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul – 1996 a 2018	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões Brasileiras	83
Figura 2 – Estados da Região Sul	84
Figura 3 – Mapa do estado do Paraná	96
Figura 4 – Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, no ano de 2018	105
Figura 5 - Mapa do estado de Santa Catarina	122
Figura 6 – Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano de 2018	131
Figura 7 - Mapa do estado do Rio Grande do Sul	143
Figura 8 – Mapa da distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no ano de 2018.	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores utilizados para a pesquisa	88
Quadro 2 – Informações sobre as escolas estaduais do PR – Censo escolar 2018	98
Quadro 3 - Dados administrativos do Paraná, quanto à gestão estadual	106
Quadro 4 - Informações sobre as escolas estaduais de Santa Catarina – Censo Escolar 2018	124
Quadro 5 - Dados administrativos de Santa Catarina, quanto à gestão estadual ..	132
Quadro 6 – Informações sobre as Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul – Censo Escolar 2018	145
Quadro 7 - Dados administrativos do Rio Grande do Sul, quanto à gestão estadual	154

LISTA DE SIGLAS

2ª CRE	2ª Coordenadoria Regional de Educação
AFA	Aprender Fazendo
AM	Amazonas
AMVRS	Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIAS	Centro de Cidadania e Ação Social
CEE	Conselho Estadual de Educação
CID	Código Internacional de Doença
COVID-19	Corona Vírus Disease-2019
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IAS	Instituto Ayrton Senna
IC	Iniciação Científica
IFFAR	Instituto Federal de Farroupilha
IFs	Institutos Federais
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEB	Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica
MG	Minas Gerais

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NH	Novo Hamburgo
ObservaSinos	Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PAE	Programa de Aceleração de Estudos
PAIC	Programa pela Alfabetização na Idade Certa
PAV	Programa de Aceleração para Vencer
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Personalizado de Estudos
PPG	Programa de Pós-Graduação
PR	Paraná
Projeto AFA	Aprender Fazendo
PTA	Projeto Tempo de Avançar
PUC/CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEE/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Esporte - Paraná

SL	São Leopoldo
SUED	Superintendente da Educação
TC	Trajetórias Criativas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISAL/SP	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIT/SE	Universidade Tiradentes do Sergipe
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 METODOLOGIA	26
3 REVISÃO DE LITERATURA	30
3.1. TESES E DISSERTAÇÕES	30
3.2 PERIÓDICOS	42
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE	46
5 DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO CONTEXTO EDUCACIONAL	61
5.1. RECUO NO TEMPO	70
6 DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS ESTADO DA REGIÃO SUL	82
6.1. A REGIÃO SUL	82
6.2. A EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL	85
7 POLÍTICAS DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO PERÍODO DE 1996 A 2018	95
7.1 O ESTADO DO PARANÁ.....	96
7.1.1 A Rede Estadual de Ensino do Paraná	96
7.1.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR	99
7.1.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série	107
7.1.3.1 Adesão da Escola.....	111
7.1.3.3 Base Curricular.....	115
7.1.3.4 Formação de Professores	116
7.1.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação	117
7.1.3.6 Principais Resultados	118
7.2 O ESTADO DE SANTA CATARINA	121
7.2.1 A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	122
7.2.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	125
7.2.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série	133
7.2.3.1 Adesão da Escola.....	135
7.2.3.2 Material Didático.....	137
7.2.3.3 Base Curricular.....	138
7.2.3.4 Formação de Professores	139

7.2.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação	140
7.2.3.6 Principais Resultados	140
7.3 O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	142
7.3.1 A Rede Estadual de Ensino do RS.....	143
7.3.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS	147
7.3.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série	155
7.3.3.1 Adesão da Escola.....	157
7.3.3.1.1 Instituto Ayrton Senna	157
7.3.3.1.2 Trajetórias Criativas.....	159
7.3.3.2 Material Didático.....	159
7.3.3.2.1 Instituto Ayrton Senna	160
7.3.3.2.2 Trajetórias Criativas.....	161
7.3.3.3 Base Curricular.....	161
7.3.3.3.1 Instituto Ayrton Senna	161
7.3.3.3.2 Trajetórias Criativas.....	161
7.3.3.4 Formação de Professores	162
7.3.3.4.1 Instituto Ayrton Senna	162
7.3.3.4.2 Trajetórias Criativas.....	163
7.3.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação	163
7.3.3.6 Principais Resultados	164
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERENCIAS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo as políticas educacionais e a distorção idade/série na Educação Básica, considerando contextos e desafios nos estados da Região Sul, no período de 1996 a 2018. Nesse sentido, discute as políticas educacionais dos estados da Região Sul do Brasil, elaborando um panorama dos três estados, no que se refere à questão da distorção idade/série, nos sistemas estaduais de Educação. O período histórico que delimitamos para a pesquisa inicia no ano de 1996, ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), até o ano de 2018, que oferece atualidade das políticas propostas pelos estados até o encerramento desta tese. O ano de 2018 foi uma opção da pesquisadora, como recorte temporal, que possibilitasse, referência de atualidade, em função do período de realização da tese, e uma margem temporal de distanciamento, para a análise. A opção se mostrou especialmente adequada, para garantir o processo entre a coleta, a análise, a descrição e a discussão dos dados.

A pesquisa se alinha com a seguinte questão-problema: Quais as contribuições e desafios de políticas educacionais para a correção de fluxo escolar na Região Sul, a respeito da distorção idade/série, e dos contextos dos estados do PR, SC e RS?

Para responder a essa questão, o objetivo geral da tese é analisar as políticas educacionais para distorção idade série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos estados da Região Sul do Brasil, no período de 1996 a 2018. Já os objetivos específicos estão assim delimitados: a) Apresentar políticas educacionais da Educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; b) Caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional; c) Contextualizar desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série; d) Analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018.

Existem, em nossas escolas, problemáticas educacionais que nos acompanham ao longo dos anos. Mesmo com os avanços, em termos de acesso e de permanência no ambiente escolar, essas problemáticas têm se tornado um desafio, que tensionam a escola e a sociedade. Uma delas refere-se aos alunos multirrepetentes, que acumulam reprovações, abandono e, em determinado momento de sua trajetória escolar, muitas vezes, acabam se evadindo do sistema de ensino. Para os indicadores educacionais, são alunos em situação de distorção idade/série;

para os sistemas de ensino, são alunos que precisam ser adequados em relação a sua idade e à série/ano que frequentam; e para a escola, são a representatividade da ausência de políticas de apoio à aprendizagem

Com toda a complexidade que envolve as temáticas abordadas na constituição desta tese, vale destacar, ainda, que esta pesquisa foi desenvolvida em diversas etapas e que teve uma grande influência das restrições sociais impostas pelo vírus Covid-19¹. Este aspecto prejudicou e interferiu no acesso aos documentos normativos, referentes às políticas educacionais, elaboradas pelas secretarias estaduais de Educação.

A pesquisa realizada, conforme foi destacado, aborda um período específico, de 1996 a 2018, sendo que os documentos dos anos anteriores a 2014/2015, anos que antecedem a digitalização e processos de inserção na internet, tiveram seu acesso restrito, com o fechamento físico dos setores públicos², medida adotada para a prevenção ao vírus. Compreendo todas as medidas sanitárias impostas e acredito que sejam necessárias, mas devo esclarecer que a tese foi elaborada nesse contexto, com a coleta de dados prejudicada em certa medida. Tenho consciência, portanto, que a produção da tese tem as marcas deste momento histórico, que vivenciamos em 2020 e início de 2021 - com todos os setores educacionais funcionando em modo *home office*³.

Assim, diante de tantos desafios, para conseguir alcançar os objetivos, foi realizada uma pesquisa com múltiplas etapas que contribuíram para a abordagem metodológica proposta, que se alinharam na constituição da tese. Iniciei com o estado da arte, situando as pesquisas desenvolvidas sobre a temática das políticas

¹ COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados, publicamente, pelo governo chinês no final de dezembro.

² Como medida de prevenção ao Coronavírus, os estados da região sul suspendem através de decretos estaduais as atividades não essenciais ao estado direcionado o funcionalismo público para atividades de trabalho remoto. De acordo com os seguintes decretos: Rio Grande do Sul através do Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências; Santa Catarina através do Decreto Nº 515, de 17 de março de 2020 Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências; e o estado do Paraná através do Decreto Nº 4320, de 16 de março de 2020, Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19.

³ O termo *home office* vem da língua inglesa e significa trabalho feito em casa. O sentido dele pode até englobar uma perspectiva mais ampla, como sendo o trabalho realizado de forma remota e que pode ser executado em qualquer lugar.

educacionais e a distorção idade/série. Logo após, procedi com a análise documental, tendo como fonte de análise os documentos normativos do Ministério da Educação, a partir da instituição da LDBEN 9394/96. Concomitantemente, foram pesquisadas portarias, leis, pareceres, ofícios, referentes aos estados pesquisados, bem como normativas e programas próprios, que se referiram à questão da distorção idade/série e à correção do fluxo escolar, de acordo com sua disponibilidade atual. Para além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com dirigentes educacionais de diferentes períodos administrativos, para compreensão de programas e ações de governo, cujos documentos não estavam disponíveis para acesso à pesquisa. Estas entrevistas foram fundamentais para a compreensão das políticas educacionais, implementadas pelo estado do Rio Grande do Sul, no caso deste estado, por questões legais, foi impossibilitado o acesso a documentos, relativos às temáticas da investigação.

Penso que são importantes algumas considerações sobre o processo de escrita e as escolhas estratégicas, para a produção do texto. Saliento que iniciar esta tese não foi um processo fácil. Deparei-me com um grande desafio de pesquisa, entre tantas leituras, escritas, discussões, como aluna e como professora, em diferentes espaços educacionais, pensando a repercussão da temática, bem como suas influências, principalmente no cotidiano da escola de Educação Básica.

Surgiram dúvidas de conteúdo e de forma. Por isso, também gostaria de esclarecer como organizei essa escrita, para que seja possível compreender meus motivos pessoais e opções teórico-metodológicas, de tal forma a viabilizar o acompanhamento do processo de constituição desta tese, bem como os dados e a discussão decorrente desse processo. Então, cada capítulo traz, inicialmente, o meu relato de experiência como professora, em relação à temática, e de como essa vivência influenciou nas minhas escolhas e na minha atuação docente, ou como influenciou nas minhas perspectivas de estudos.

Nesse sentido, pontuo que esta é uma escrita híbrida, decorrente de minhas vivências, como professora em escolas públicas de Educação Básica e como aluna em pesquisas acadêmicas, vivenciadas com orientação e no grupo de pesquisa do qual faço parte e que me constitui como pesquisadora. Então, em algumas situações, haverá a experiência relatada, na primeira pessoa do singular, e, em outras, a reflexão e o aprofundamento teórico serão apresentados na primeira pessoa do plural. Esta foi a melhor maneira que encontrei, para a escrita desta tese, no sentido de apresentar

os resultados do processo de investigação e aprendizagem, em que estão entrelaçadas experiências individuais e saberes produzidos no grupo. Assim, no discurso teórico-conceitual e de apresentação geral dos dados de campo, a pesquisadora é uma voz, mas que se soma à dos outros integrantes do grupo e à da orientadora; por isso, a primeira pessoa do plural.

A escrita do texto se organiza em oito capítulos. Depois desta introdução, apresentamos o percurso metodológico trilhado, na realização desta pesquisa. O terceiro capítulo traz a revisão de literatura sobre a temática da distorção idade/série e outros temas que se articulam, como defasagem idade/série, fluxo escolar e reprovação. Foram pesquisados banco de teses e dissertações e periódicos nacionais. O quarto capítulo apresenta o referencial teórico sobre políticas educacionais, no âmbito nacional, relacionando-as, em determinado momento, com a distorção idade/série, foco deste estudo. O quinto capítulo refere-se à distorção idade/série e como essa problemática se articula com as vivências docentes e como pesquisadora, trazendo referência de sua trajetória no sistema de ensino. O sexto capítulo apresenta a Região Sul, seus diferentes contextos e os desafios educacionais para superação da distorção idade/série. O sétimo capítulo contextualiza os três estados, trazendo o levantamento das políticas educacionais, oferecidas pelas redes estaduais de ensino, no período de 1996 a 2018. O oitavo e último capítulo trata das considerações finais da pesquisa.

Estabelecidas essas bases iniciais de 'contrato de leitura', ressalto que a tese parte da visão de que a distorção idade/série é um problema complexo, mas não insolúvel. Cada trecho percorrido, durante a pesquisa que está apresentada nesta tese, demonstrou a viabilidade de enfrentamento das questões emergentes, especialmente em associação a políticas educacionais comprometidas.

2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta considerações a respeito da metodologia e das estratégias de pesquisa, escolhidas para a produção desta tese. O capítulo organiza-se a partir dos objetivos da pesquisa, buscando referir os métodos utilizados, para que cada objetivo tenha sido atingido.

Conforme foi destacado na introdução, foi realizada uma pesquisa com múltiplas etapas metodológicas, com orientação qualitativa e quantitativa. A pesquisa iniciou com o levantamento bibliográfico, para a produção do estado da arte, situando os estudos desenvolvidos sobre a temática das políticas educacionais e a distorção idade/série. Para Caldas (1986, p. 15), a pesquisa bibliográfica representa a “[...] colagem e armazenagem de dados, procedendo-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes”. O detalhamento deste procedimento será apresentado posteriormente, juntamente com os dados obtidos.

Houve também o trabalho de análise documental, realizada em documentos normativos do Ministério da Educação, a partir da instituição da LDBEN 9394/96. Esse trabalho se expandiu para portarias, leis, pareceres, ofícios, referentes aos estados pesquisados, bem como normativas e programas próprios, relativos à questão da distorção idade/série e à correção do fluxo escolar, de acordo com sua disponibilidade atual. A escolha dos documentos seguiu a proposição de Cellard, que nos diz: “Assim, a escolha das pistas dos documentos apresentados no leque que é oferecido ao pesquisador deve ser feita à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2012, p. 303).

A análise documental teve grande importância nesta pesquisa, pois concordamos com Calado e Ferreira (2004, p. 1), que afirmam

A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas; é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Sob essa perspectiva, utilizamos fontes escritas, realizando uma retrospectiva histórica sobre os dados educacionais, relativos à distorção idade/série e às políticas educacionais elaboradas para a sua superação. Para Cellard (2008, p. 296), o

documento é uma: “[...] declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; arquivo de dados gerado por processadores de texto”. Desta forma, tivemos, como apoio, a seleção de documentos que resgatam a história das redes de ensino dos estados pesquisados e demonstram como têm sido elaboradas políticas para a correção do fluxo escolar, principalmente no que se refere à distorção idade/série. Temos, no entanto, a compreensão de que

Ao partimos para essa seleção precisamos ter em mente que uma seleção já foi feita por aqueles que produziram o material, pelos que conservaram ou deixaram um rastro de uma destruição intencional ou não, por aqueles que organizaram o acervo e pelo próprio tempo. (ABREU, 2009, p. 2).

Da mesma forma, compreendemos que

Trata-se de um processo de garimpagem, se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “extraídos” das prateleiras, para receber um tratamento que orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como um quebra-cabeça. (PIMENTEL, 2001, p.180)

Mesmo compreendendo as limitações de acesso a determinados documentos, em virtude do tempo transcorrido ou das dificuldades de sua conservação, no decorrer dos anos, quando tratamos de documentos elaborados e resguardados pela esfera pública, temos também o desafio da preservação pelas administrações posteriores. Isso se verifica, pois, como Ross (2012) descreve em sua pesquisa, algumas administrações tendem a eliminar planejamentos e registros de ações por ela realizados, prejudicando a continuidade da política proposta.

Apesar de algumas restrições, que possam se apresentar, acreditamos conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 245), que

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual se insere.

Nesta perspectiva, para além de documentos estaduais, fez-se uso de documentos normativos do Ministério da Educação, além de possíveis vínculos com documentos de outras esferas além da educação, como a assistência social e saúde.

Metodologicamente, com o decorrer da pesquisa, observou-se que seriam necessários alguns ajustes, visando à compreensão dos programas cujas propostas não estavam disponíveis para consulta pública. A ausência de documentos, para embasarmos a análise, foi um ponto importante na escrita desta tese, pois verificamos que, apesar das leis de incentivo e de obrigatoriedade de acesso à informação, ainda existem entraves para acesso a informações sobre políticas, planos e ações governamentais. Isso ocorre, especialmente, sobre algumas questões que mereciam maior divulgação e participação, tanto da sociedade em geral, como destinatária da política, quanto do meio acadêmico. Este é um aspecto a ser considerado, já que os pesquisadores, através de suas investigações, poderiam auxiliar os órgãos públicos, na implantação e avaliação das políticas públicas.

Com essa dificuldade, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Esta escolha ocorreu por compreendermos, como Silveira, que entrevista é um jogo, interacionista em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas.

Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que se atravessaram e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p. 137).

Desta forma, a entrevista⁴ pode ser considerada como “[...] interação social. Mais especificamente, uma forma de diálogo [...], em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 128).

Evidenciamos que a proposta de entrevista semiestruturada ocorre de forma a proporcionar uma interação descontraída, ou seja, não segue uma estrutura rígida, tal

⁴ As entrevistas foram utilizadas exclusivamente na coleta de dados no estado em que a documentação não foi suficiente para a compreensão das políticas educacionais existentes e foram descritas de forma interpretativa, parafraseando os entrevistados focando no relato prático da política. Tais entrevistas não serão tratadas como tal, mas como fonte de informação a respeito de políticas educacionais. O conteúdo obtido por meio delas será utilizado com as palavras da autora, como se fosse paráfrase, o que justifica não aparecerem transcrições de falas de entrevistados.

qual um questionário fechado e, sim, representa um guia de condução ao entrevistador (ZAGO, 2003). Uma entrevista semiestruturada é uma ferramenta usada para coletar informações concretas e pré-elaboradas, sobre o foco de pesquisa, mas que permite, ao mesmo tempo, examinar questões não previstas, propiciando ao entrevistado comentar sobre o tema, abordando outros aspectos que considera pertinentes. Deste modo, o procedimento oferece a possibilidade de maior “flexibilidade” ao tema abordado (MONOZ, 2006, p. 79), propiciando certa “descontração” (ZAGO, 2003, p. 304). As entrevistas semiestruturadas podem ser desenvolvidas de forma “[...] mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” (GIL, 2008, p. 130). Isso facilita a interação entre a pesquisadora e os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em duas modalidades: presencialmente, na Secretaria Estadual de Educação do RS e na Escola de Aplicação da UFRGS; e virtualmente, através da plataforma *Google Meeting*, com o ex-secretário de Educação do RS.

Estabelecidos os procedimentos metodológicos que utilizaríamos na pesquisa, observamos que seria necessário elencar categorias de análise, para discussão das políticas educacionais que encontramos nos estados investigados, o que favoreceria a análise e a interpretação. Utilizamos Groulx (2008), como referência, o que nos auxiliou na compreensão da análise documental, através de categoria de análise, para que fosse possível sua compreensão de forma ampla e atenta. Escolhemos, como categorias para análise nesta pesquisa, a compreensão do processo de adesão da escola ao programa ou projeto; material didático oferecido aos educandos e aos professores; a base curricular que o estrutura; a formação de professores; o acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação e, finalmente, os principais resultados encontrados, referentes aos projetos ou programas de correção de fluxo dirigidos à distorção idade/série.

Desta forma, acreditamos que, neste capítulo, descrevemos quais foram os caminhos trilhados para construção desta tese.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para elaboração desta tese, foi realizado o levantamento bibliográfico do conhecimento já constituído, no meio acadêmico, sobre a temática aqui abordada, por meio de teses e dissertações que discutiram o tema, a partir de diferentes perspectivas. As publicações em periódicos nacionais também constituem a revisão de literatura, sobre o tema em investigação. Desta forma, este capítulo demonstra, através do levantamento de pesquisas realizadas, o quanto a temática sobre a distorção idade/série vem sendo investigada, no decorrer da história, sob diferentes perspectivas de análise, em todo o território nacional.

3.1. TESES E DISSERTAÇÕES

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando iniciada a pesquisa, com o descritor **distorção idade/série**, foram encontrados 122.640 trabalhos.

Utilizando o mesmo descritor, refinando a pesquisa, em busca de teses e dissertações, na grande Área de Conhecimento – Ciências Humanas e Área do Conhecimento Educação, encontraram-se 4.647 pesquisas.

Partindo destas primeiras 4.647 pesquisas, foi realizada uma pré-seleção, onde se considerou a leitura do título e das palavras-chaves do trabalho. Desta etapa, foram selecionadas 73 pesquisas, que correspondiam ao tema da distorção idade/série.

Finalizada a pré-seleção, foi iniciada a procura dos trabalhos na íntegra. Cabe destacar que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES não oferece o acesso aos trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, criada em 2013. Desta forma, a procura pelos trabalhos completos envolveu, também, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as bibliotecas das Instituições onde as pesquisas foram realizadas.

Refinando a seleção, com trabalhos que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, em seguida, lemos o resumo do trabalho. Após a triagem, consideramos que 45 trabalhos, entre teses e dissertações, poderiam contribuir para esta tese.

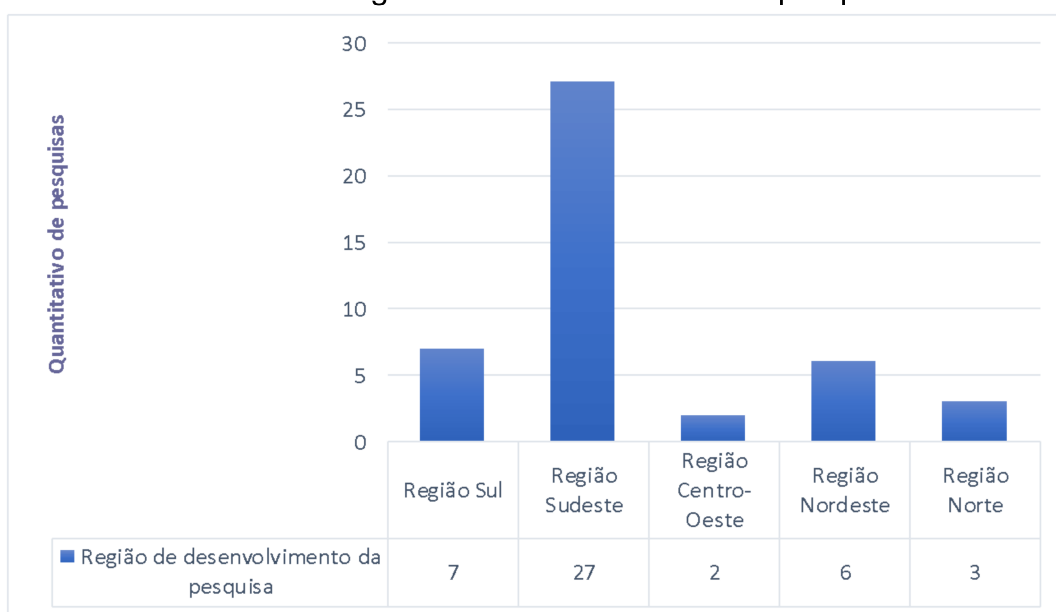
Destes trabalhos selecionados, foi realizada uma organização por temas associados à questão da distorção idade/série, que puderam auxiliar no

desenvolvimento da pesquisa. Assim, foram elencadas algumas considerações, que descrevemos na sequência.

É importante uma pré-análise das pesquisas selecionadas, identificando, por exemplo, o ano da produção, a instituição de ensino onde foi realizada e a região brasileira em que se localiza a instituição. Esses dados iniciais nos permitiram compreender como a questão da distorção idade/série está sendo pesquisada no país, quais os lugares em que apresenta mais visibilidade nas pesquisas e como tem se constituído no cenário educacional, desde a institucionalização da LDBEN 9394/96.

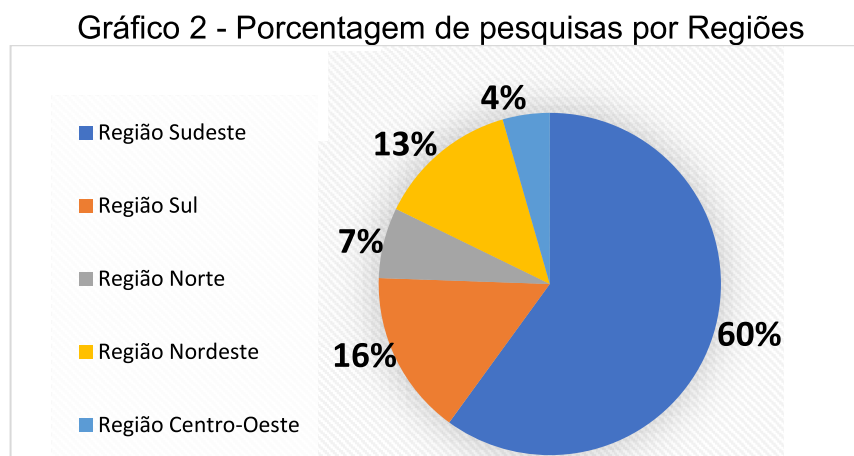
Primeiramente, observamos a região onde a pesquisa foi desenvolvida e pudemos perceber a grande influência da Região Sudeste, no desenvolvimento das pesquisas de Mestrado e Doutorado em nível nacional, seguida da Região Sul. Isso demonstra a hegemonia que decorre do quantitativo e histórico dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nessas regiões, como podemos observar nos gráficos que seguem:

Gráfico 1 - Região de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quando observamos a descrição do quantitativo em percentual, podemos observar, mais claramente, o quanto há de predominância em determinadas regiões.



Uma análise preliminar, observando apenas os dados apresentados, nos mostra que o investimento em pesquisa tem se desenvolvido de forma mais centralizada nas regiões Sudeste e Sul.

Tem-se a perspectiva de que o acesso aos cursos de Pós-Graduação possa ser mais bem distribuído, regionalmente, nos próximos anos, com a implantação de cursos de Mestrado, oferecidos nos Institutos Federais (IFs) e, posteriormente, com o curso de Doutorado.

Quanto ao período, através do gráfico a seguir, podemos observar que a produção acadêmica, nos anos a partir de 2009, tem tido um significativo avanço, frente aos anos anteriores, o que nos pressupõe que a temática da distorção idade/série está sendo desenvolvida de forma mais específica nos últimos anos, especialmente entre os anos de 2009 a 2019.

Gráfico 3 - Distribuição de pesquisas, por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Durante a análise das pesquisas, observando o ano de defesa, como fator de averiguação, procuramos por fatores de influência, que pudessem estar relacionados com questões como quais os vínculos entre as pesquisas desenvolvidas, com grupos de pesquisa. Assim, foi feita uma análise, observando: a universidade onde a pesquisa foi realizada, o período e a orientação.

Analisando a universidade onde as pesquisas foram realizadas, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve o maior número de pesquisas realizadas, em nível de Mestrado, somando cinco trabalhos em diferentes períodos entre 2014-2016, no mesmo programa de Pós-Graduação em Educação.

No processo de levantamento de dados bibliográficos, questionamos se havia alguma categoria que pudesse explicar ou ser relacionada com o volume de teses e dissertações no ano. Não foi observado nada, nessa perspectiva.

Quanto à orientação, observamos que apenas uma orientadora conduziu a orientação de dois trabalhos, na temática da distorção idade/série, universidade e nível de ensino, Mestrado (2003 e 2008). Isso demonstra que não há uma aproximação relevante contínua e diretamente relacionada com o tema, entre pesquisadores ou grupos de pesquisa.

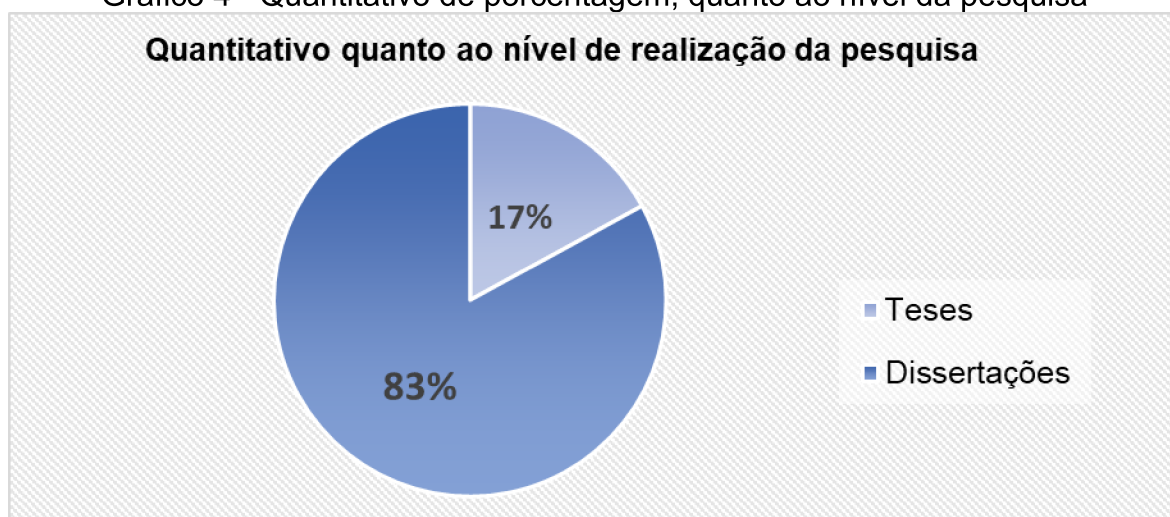
Quando analisamos as teses desenvolvidas nos cursos de Doutorado, procuramos pelo tema que foi foco dos trabalhos daqueles que, tematizaram a defasagem idade/série. Observamos que em dois casos, dos nove selecionados, de alguma forma houve continuidade à pesquisa realizada no curso de Mestrado.

O primeiro deles (CASSOLI, 2006; 2017) desenvolveu pesquisas do tipo estudo de caso, em nível de Mestrado, com alunos matriculados em uma escola pública e a

exclusão social a que estão sujeitos. Posteriormente, no Doutorado, foi feito um estudo com professores, focando na associação entre sucesso e fracasso escolar. O segundo (COIMBRA, 2000; 2008) desenvolveu sua pesquisa no Mestrado, do tipo estudo de caso, envolvendo a concepção de escola, as crianças multirrepetentes e, posteriormente, abordou a questão da aceleração da aprendizagem e como o Estado de Santa Catarina (SC) se apropriou da política federal, implementada em 1997, em seu sistema de ensino.

Quando separamos as pesquisas em dissertações e teses, podemos perceber, claramente, que há um maior quantitativo de produções sobre o tema, que foram realizadas durante o curso de Mestrado. As dissertações representam 83% da produção acadêmica selecionada. Estas pesquisas estão centralizadas de forma mais intensa na Região Sudeste, com um total de 26 produções acadêmicas.

Gráfico 4 - Quantitativo de porcentagem, quanto ao nível da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Tendo conhecimento pleno dos trabalhos, nessa fase de leitura, observamos que muitas pesquisas, embora realizadas em instituições localizadas na Região Sudeste, são direcionadas ao campo empírico de residência e/ou origem de seus autores. Talvez isso seja decorrente da maior oferta de cursos e vagas na Pós-Graduação na Região Sudeste, ou, pelo distanciamento dos pesquisadores em relação a seus respectivos locais de atuação. Trata-se de algo significativo para o campo da Educação, pois deslumbra diversos contextos educacionais em nível nacional.

Quanto ao quantitativo de pesquisas selecionadas, cabe destaque a respeito da universidade onde fora realizada a pesquisa e ao ano de sua publicação. Esses destaques contribuem para análise, juntamente com os gráficos anteriormente apresentados, pois nos apresentam um panorama geral das pesquisas selecionadas.

Tabela 1 - Distribuição de pesquisas por universidade e ano de publicação

Universidade	Ano	2001	2003	2004	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
UNIOESTE															1				1
UEL																	1		1
UFSC			1				1												2
PUC/RS										1									1
UEMA					1														1
FURB																1			1
UFJF											1		1	1	2				5
UERJ									1			1							2
USP								1					1						2
PUC/SP					1						1		1			1			4
UFES																1			1
PUC/CAMPINAS												1							1
UNESP						2		1										1	4
PUC/RJ						1								1					2
UNISAL/SP										1									1
PUC/MG		1																	1
UFSCAR				1															1
UFU											1								1
UNICAMP			1							1									2
UFMS														1					1
UNB													1						1
UFPE									1					1					2
UFCE								1											1
UNIT/SE											1								1
UFBA								1											1
UFPB											1								1
UNIR															1				1
UFAM								1											1
TOTAL		1	2	1	2	3	1	5	2	3	5	2	4	4	4	3	1	1	45

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Realizadas as associações iniciais das pesquisas selecionadas, passamos para a fase de identificação de conteúdos relacionados à distorção idade/série, que pudessem sugerir categorias de análise para o presente estudo e apresentassem predominâncias e, inclusive, lacunas temáticas. Assim, foi possível elencar algumas aproximações teóricas, que descrevemos a seguir.

As pesquisas desenvolvidas por Nazaré Ruiz (2009) e por Patrícia Santos (2012) nos trazem informações relevantes quanto a programas de aceleração da aprendizagem, desenvolvidos pelo Ministério de Educação em nível nacional. Foram

analisados dois programas: Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Como resultados relevantes de pesquisa sobre o PAA, Ruiz (2009) destaca a interferência que a troca de sistema de ensino (municipal para o estadual) causa ao aluno. Fala ainda que o currículo do programa de aceleração não estaria apresentando resultados satisfatórios, na questão da qualidade do ensino oferecido, além de não apresentar resultados significativos, na regularização do fluxo escolar, seu principal objetivo. Já a pesquisa sobre o PBA, desenvolvida por Santos (2012), mostra a interferência que o aceleração da aprendizagem tem tido sobre as matrículas, em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aponta que há ausência de uma política educacional, formulada para a aceleração, que se vincule com as especificidades da EJA, como modalidade de ensino.

O Programa de Aceleração para Vencer (PAV), desenvolvido pelo governo de Minas Gerais (MG), foi pesquisado por Elizabeth Lages (2001), Juliano Nazari (2012) e Liliane Barbosa (2012).

O trabalho desenvolvido por Lages (2001) analisou a participação da família e da escola, no percurso escolar dos alunos vinculados ao Programa de Aceleração da Aprendizagem - PAA, e considerou, como fatores para análise, conceitos como herança cultural, configuração social e posição social da família, relacionando-os com histórias escolares de sucesso e fracasso escolar. Os resultados da pesquisa apontaram que há relação entre ações educativas familiares e as situações de sucesso ou de fracasso escolar, nos “alunos acelerados”⁵.

Os trabalhos de Nazari (2012) e Barbosa (2012) trazem informações sobre o processo de implantação do PAV, associando-os aos resultados de aprendizagem dos “alunos acelerados”.

A pesquisa de Nazari (2012) evidencia que cerca de 60% dos “alunos acelerados”, no percurso entre o 6º e 9º ano, conseguem seguir seus estudos sem novas reprovações; entretanto, apenas 2,4% dos “alunos acelerados” no Ensino Médio conseguem concluir o 3º ano, sem novas repetências. Este estudo sugere que

⁵ Nesta pesquisa, optamos por fazer referência aos alunos que participaram de programas de correção de fluxo e tiveram correção de idade, em relação ao ano de ensino, como “alunos acelerados”. O uso de aspas é por compreender que o termo aceleração se refere a um processo mecânico, e não vemos a aprendizagem dessa forma. Compreendemos a aprendizagem como um processo em que cada um tem seu tempo, seu modo de aprender e que deve ser respeitado em todo espaço social.

a política de correção do fluxo seja reavaliada, como uma política educacional no estado de MG.

Contribuindo para uma revisão do referido programa PAV, Barbosa (2012) demonstra, através de análise documental associada à gestão, que existem inconsistências no projeto, desde sua formulação até implantação, e que é necessária uma revisão do programa, como política para melhores resultados.

O projeto desenvolvido pelo estado do Amazonas (AM), denominado Projeto Tempo de Avançar (PTA), criado em 2005, foi tema das pesquisas realizadas por Maria da Conceição Monteiro Ferreira (2011), Simone de Souza Lima (2015) e Carla Valentim Baraúma de Araújo (2016).

Ferreira (2011) refere, em sua pesquisa, a precariedade na elaboração da política de correção de fluxo, através da aceleração, no que se refere ao Ensino Médio do estado do AM. Demonstra que, ao ser implantado esse programa, não dialogou com a escola e sociedade, apresentando falhas em seu desenvolvimento.

Já Lima (2015) retoma a análise dos resultados obtidos por Ferreira (2011) e acrescenta a análise quanto ao Ensino Fundamental séries finais, que demonstra a mesma fragilidade na implementação da política de correção de fluxo e ausência de diálogo com a escola e sociedade, trazendo resultados pouco satisfatórios para o programa.

Araújo (2016), por sua vez, complementa ambas as pesquisas e agrega informações relevantes quanto à ausência de informações aos envolvidos, no decorrer do projeto. Além disso, refere a ausência de formação dos professores que atendiam às turmas de aceleração, que demonstravam insegurança em suas práticas docentes, desde o manejo das turmas até o uso do material, que lhes era desconhecido.

Em relação à formação de professores e práticas docentes, as pesquisas desenvolvidas por Juliane Salvador (2009) e Kelly Araújo Valença Oliveira (2012) ampliam a discussão.

Salvador (2009) investigou a progressão continuada e a pouca aprendizagem, em alunos do final do segundo ciclo, correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental, que chegam ao seu término sem o domínio linguístico desejado ao nível de ensino no estado de São Paulo. Como prováveis causas, foram indicados fatores como a falta de apoio aos professores regentes, para auxiliá-los no atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, e o elevado número de alunos em sala de aula. Continuando com a análise, a autora afirma que a progressão continuada não

oferece meios aos docentes, para sanar as dificuldades dos educandos que permanecem no sistema de ensino, sem a aprendizagem necessária para uma trajetória satisfatória. Segundo a autora, isso ocorre, pois os professores acabam por adequar o mínimo de conhecimento possível, para que os educandos consigam acompanhar as aulas.

A pesquisa de Oliveira (2012) tratou, especificamente, da formação de professores em programas de correção de fluxo, em escolas públicas do estado de Sergipe (SE), e da percepção dos professores quanto à classe de aceleração.

Sobre a participação familiar, duas pesquisas contribuem, de forma significativa, para esta tese. Uma delas é a pesquisa, já referida, de Lages (2001), que contrapõe o senso comum, a respeito da importância ativa da família, no bom desempenho escolar de alunos, em classes de aceleração; e o trabalho de Cleidilene Ramos Magalhães (2004), que investigou a relação entre escola e família, no contexto da implementação de uma política de correção do fluxo.

Magalhães (2004) evidencia as relações de desigualdade, que se constituem entre escola e família, onde os interesses estão mais centrados na escola que busca por melhores resultados, do que na família, que busca pelo aprendizado da criança. Também relata a importância de serem elaboradas políticas que levem em consideração as demandas da escola e da família, como fatores de influência relevante para o seu desempenho posterior. A pesquisa analisou, também, a descontinuidade e a fragmentação de políticas, bem como o impacto que tem no cotidiano da escola.

Contribuindo para questões relacionadas aos alunos e ao seu percurso escolar, as pesquisas de Leda Regina Magalhães Silva (2014), Adolfo Samuel de Oliveira (2014), Maria do Socorro Braga de Andrade (2016) e Marilene da Silva Pacheco Virgílio (2003) oferecem subsídios que evidenciam o quanto é importante, na elaboração de políticas para correção do fluxo escolar, atenção quanto ao contexto social e familiar dos alunos envolvidos. Esses estudos propõem a busca por informações sobre o histórico escolar dos alunos, seu percurso entre as turmas e situações de complexidade na aprendizagem, para que se possa elaborar políticas efetivas e direcionadas, no sentido de intervir e progredir, com qualidade de aprendizagem, no sistema de ensino.

Colaborando para compreensão sobre a cultura da repetência que permeia a Educação brasileira, os estudos de Maria de Fátima Matos de Souza (2007), Maristela

Gallo Romanini (2007), Suziane de Santana Vasconcellos (2010), Edna Buoro (2013), Elaine de Carvalho (2017) e Raquel Alves Cassoli (2017) contribuem de forma significativa.

Souza (2007) abordou questões relacionadas à gestão do sistema de ensino e como esta pode influir, negativamente, nos processos educacionais, se mantiver o controle de forma centralizada. Sua análise trouxe também contribuições referentes a distância entre a política proposta e a política executada, de forma que se perpetua a pedagogia do fracasso entre os “alunos acelerados”. Estas pesquisas mostram que, quando o foco está nos dados educacionais, ao invés da aprendizagem dos alunos, os efeitos das políticas não são animadores, em especial os das políticas em análise.

O estudo de Romanini (2007) contribuiu, na mesma perspectiva, ao concluir que o mecanismo da aceleração, proposto na realidade pesquisada, tinha como objetivo alimentar positivamente as estatísticas de fluxo, em detrimento da efetiva aprendizagem dos alunos, que passam pelo sistema, sem alcançar a aprendizagem mínima necessária.

Vasconcellos (2010) refere-se à mesma questão da não aprendizagem no sistema escolar, ressaltando a dificuldade da escola, em lidar com a diferença e a diversidade entre os educandos, o que se evidenciou, com mais ênfase, entre os alunos oriundos de camadas mais pobres da sociedade. A pesquisa contribui ainda no que se refere à associação entre múltiplas repetências e violência escolar, demonstrando que são mais corriqueiros, no ambiente escolar, momentos de violência, quando alunos, em situação de distorção idade/série, estão envolvidos.

Buoro (2013) apresenta, em seu estudo, a ampla defesa dos professores e equipes diretivas, quanto à reprovação escolar, considerando-a como fundamental para uma educação de qualidade. Discute, em sua pesquisa, a ênfase dada para realização de provas quantitativas, nas quais a nota quantifica o processo de aprendizagem do aluno, apenas de maneira pontual.

Cassoli (2017) relata, em sua análise, que o processo de aprendizagem da criança é pouco considerado, no ambiente escolar, lembrando que o sucesso está associado à nota, à avaliação quantitativa, recebida através das provas. Disso resulta a associação direta entre notas altas e o que se considera sucesso, em contraponto às notas baixas, relacionadas ao fracasso, essa associação é o que prevalece em casos em que o processo e as condições de aprendizagem não são levados em consideração.

Na mesma perspectiva, Carvalho (2017) aponta a persistência, no espaço escolar, da cultura do fracasso associado às ações do estudante. Assinala, ainda, que, na realidade pesquisada, não encontrou uma política sistematizada, que viesse a intervir nos problemas educacionais dos alunos repetentes e na prevenção de novas repetências.

As pesquisas desenvolvidas por Leda Cristina Lima Gonçalves (2011), José Luiz Martins (2012) e Maria Simplício do Nascimento (2014) contribuem para a compreensão da importância das relações sociais, estabelecidas no ambiente escolar, e para a autoestima dos alunos, que, ao estabelecerem relações de amizade e companheirismo, adquirem maior probabilidade de êxito no percurso escolar.

Os programas de correção do fluxo Se Liga e Acelera Brasil, desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), são o foco de pesquisa de Viviane Carmem de Arruda Dourado (2010) e Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza (2015).

Dourado (2010) investigou a parceria entre o estado de Pernambuco e o IAS. Suas conclusões versaram sobre a insuficiência pedagógica das cartilhas oferecidas pelo programa, aos alunos e professores. Essa insuficiência foi observada nos resultados de aprendizagem, que tornaram evidente pouca ou nenhuma consolidação do processo de alfabetização dos alunos.

Souza (2015) demonstra que os “alunos acelerados”, pelo programa do IAS, voltaram a repetir, o que indica que sua aprendizagem não ocorreu de forma consolidada. Segundo a pesquisa, o dado demonstra, ainda, a ausência de políticas de apoio à aprendizagem dos alunos e à interação com os professores da escola. A pesquisa registrou, também, o processo de exclusão branda, que permeia o cotidiano escolar.

Os programas de correção de fluxo, desenvolvidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho, são objeto de pesquisa de Maria José Barbosa (2009), Raphael Celestino de Almeida (2015), Silvana Galvão de Aguiar (2015) e Patrícia Guedes Nogueira (2016). As pesquisas demonstraram que a parceria estabelecida entre as redes de ensino e a fundação não contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Isso foi verificado, uma vez que a proposta da Fundação se dirigia às relações sociais e comportamentais dos educandos, tornando o processo mais direcionado às questões de comportamento do que para as de aprendizagem. As limitações do programa referem-se, ainda, segundo o estudo, ao fato de que houve melhora do fluxo escolar do sistema de ensino, mas

não melhora da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. A formação dos professores também foi questionada, pois os programas não contemplam nenhuma ação neste sentido.

A pesquisa desenvolvida por Amélia Cristina Abreu Artes (2009) traz importante referência quanto à associação entre alunos multirrepetentes e sua participação no mercado de trabalho. Na análise, o trabalho não pode ser considerado como fator determinante, nem associado, para a maior distorção idade/série de jovens, meninos entre 10/14 anos. O relevante, nessa pesquisa, é que ela evidencia uma contradição, com o que usualmente perpassa o senso comum, no qual meninos tenderiam a abandonar o sistema de ensino, para desenvolver atividades de trabalho remunerado, mesmo que informalmente, como ambulantes e vendedores atuantes em sinaleiras e ruas locais.

A tese realizada por Fátima Cristina de Mendonça Alves (2007) envolveu a evolução de três indicadores de qualidade do Ensino Fundamental: o desempenho escolar, a taxa de aprovação e a taxa de distorção idade/série, nas redes municipais e estaduais das capitais brasileiras. Contribuiu, de forma significativa, para este estudo, pois envolve múltiplas realidades educacionais e sua aproximação com os índices educacionais.

No que se refere à análise de políticas educacionais direcionadas à correção do fluxo escolar, nos estados da Região Sul do Brasil, foco deste estudo, tivemos o cuidado de direcionar a pesquisa, com os descritores associando diretamente: a distorção idade/série, a defasagem idade/série, a correção do fluxo escolar, a repetência e o abandono, diretamente, nos estados em questão.

Assim, encontramos quatro pesquisas relacionadas ao estado do Paraná (PR): a de Jefferson Garbúggio (2006), Zélia Maria Lopes Marochi (2006), Rosaria Cordeiro Bernardo Filippi (2018) e José Cesar Sagrilo (2016).

Referente ao estado de Santa Catarina (SC), encontramos duas pesquisas: a de Sandra Regina da Silva Coimbra (2008) e Carla Klemz Rosemann (2007).

Quanto ao estado do Rio Grande do Sul (RS), utilizando os mesmos descritores, os mesmos bancos de dados e períodos de realização da pesquisa. Até dezembro de 2020, as bases de dados não apresentaram nenhuma pesquisa que focasse o estado do RS e políticas de correção do fluxo, em especial a distorção idade/série.

Não foram encontradas pesquisas que referenciassem a análise conjunta dos três estados da Região Sul, demonstrando uma lacuna de análise de políticas educacionais, o que torna relevante esta pesquisa.

3.2 PERIÓDICOS

Seguindo com a busca sobre a temática da distorção idade/série, foi feita uma investigação no site da Scielo, buscando artigos publicados que focassem no tema. Nessa pesquisa, não utilizamos descritores que limitassem a busca ao campo da Educação, por compreendermos, através da pesquisa realizada por Martins (2013), que a temática da distorção idade envolve também outros campos de investigação, que podem fornecer elementos valiosos para análise.

Os descritores utilizados, nessa fase da pesquisa, foram quatro, a constar: distorção idade/série, defasagem idade/série, fluxo escolar e Região Sul.

O descritor distorção idade/série remeteu a um total de 17 trabalhos encontrados. O descritor defasagem idade/série correspondeu a um total de 9 trabalhos encontrados. O descritor fluxo escolar resultou em 12 trabalhos encontrados, sendo que, destes, apenas 02 tratavam do tema diretamente. Os outros 10 artigos envolviam estudos na área da Ciência da Saúde (Pediatria, Nutrição, Traumatologia) e Ciência do Esporte. Utilizando o descritor Região Sul, foram encontrados 87 trabalhos; porém, nenhum deles dialogava ou mencionava a questão da distorção idade/série.

A tabela a seguir representa o quantitativo de artigos encontrados, bem como o ano em que foram publicados.

Tabela 2 - Distribuição de artigos por periódico e ano de publicação

Nome do periódico	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total por periódico
Revista Brasileira Estudos Pedagógicos																1	1						2
História da Educação																		2					2
Psicologia Escolar e Educacional									1			1		1			2	1	2	1			9
Rev. Brasileira de Educação						1		2				1										1	5
Psicologia Teor e Pesquisa														1									1
Psicologia Reflexão & Crítica			1		1																		2
Psicologia & Sociedade														1									1
Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação									4	5	3							1	2				15
Educação em Revista					1	1									1						1	1	5
Educação e Sociedade					2							1											3
Cadernos de Pesquisa			3			2	1			3	2		3			1	1		1	3			20
Cadernos CEDES		1																					1
Estudos de Economia																					3		3
Revista Brasileira de Economia											1												1
Cadernos Pagu													1										1
Rev. Brasileira de Gestão Urbana																					1		1
Revista Nova Economia																				1			1
Cadernos EBAPE.BR																					1		1
Revista Brasileira Ensino Física																			1				1
Educação e Pesquisa				1				1	1			2											5
Psicologia - USF						1										1							2
Revista Estudos Feminista					1																		1
Psicologia USP	1				1					1				2									5
Paidéia (Ribeirão Preto)				1																			1
Estudos de Psicologia (Natal)												1											1
Estudos de Psicologia (Campinas)		1																					1
Total por ano de publicação	1	2	4	2	6	5	1	3	6	9	6	6	5	4	1	3	4	5	5	6	6	1	91

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Como podemos observar na Tabela 2, a temática da distorção idade/série tem tido uma socialização constante do conhecimento, através dos periódicos nacionais. Desde 1997 até 2019, observamos publicações que tratam da temática, sob diferentes perspectivas de análise, o que é interessante para o campo educacional, pois mostra a abrangência e repercussão do tema para a sociedade.

A análise dos artigos selecionados foi realizada, levando em consideração o título, as palavras-chave e o resumo. Após a seleção inicial, foi feito o *download* do arquivo e iniciada a leitura dos textos.

O levantamento de teses e dissertações, bem como a busca por artigos em periódicos nacionais, proporcionou uma visão panorâmica da temática da distorção idade/série, na qual observamos que o tema tem sido explorado de diferentes formas, em diferentes contextos e com diferentes vertentes de análise, no decorrer dos anos. Apesar da continuidade temporal de pesquisas que focam na questão da distorção idade/série, ela continua representando, através de seu índice, uma parcela de alunos que não consegue acompanhar o ritmo escolar, dando visibilidade ao problema, através de um número a crianças e jovens que vão sendo excluídos das salas de aula.

Quando analisadas as pesquisas realizadas, percebemos que a grande maioria tece, metodologicamente, a análise de estudo de caso, em escolas das redes municipais e estaduais de ensino. Estas pesquisas, observadas por essa perspectiva, nos permitem argumentar que a análise de programas que abrangem a distorção idade/série deve ser mais ampla, envolvendo redes municipais e estaduais de ensino, articuladas, em regime de colaboração. Isso é importante, pois, para evitarmos que a distorção idade/série ocorra, devemos ter o entendimento de que somente políticas educacionais articuladas darão conta deste problema da Educação brasileira. As ações pontuais, em escolas, amenizam o problema naquela instituição, especificamente; entretanto, prorrogam ou transferem a problemática do aluno em situação de defasagem idade/série a outra instituição ou rede de ensino.

Outra importante questão, que emergiu da busca por pesquisas acadêmicas e artigos publicados, foi a territorialização, que acaba por ser esquecida ou desencorajada entre os pesquisadores, que preferem trabalhar suas análises em locais específicos, ao invés de ampliar o espaço de investigação. A análise de políticas educacionais, que envolvem redes ou sistemas de ensino como um todo, permite que haja uma avaliação da política em questão, frente ao problema para que fora pensada. Desse modo, isso gera benefícios a uma maior parcela da população,

para além daquela para a qual é dirigida, pois perpassa a escola, em si, e abrange todo o território em que a política foi implantada.

Desta forma, com a apresentação do levantamento de teses, dissertações e artigos, que tratam da temática da distorção idade série, podemos dizer que a presente tese foi produzida, visando a contribuir com uma análise ainda não realizada no cenário educacional brasileiro. Isso foi possível, por envolver o mapeamento das políticas educacionais para superação da distorção idade/série na Região Sul do Brasil, sistematizando políticas educacionais para a correção do fluxo escolar, nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

No capítulo anterior, de revisão de literatura, procurei situar o percurso metodológico que foi trilhado, para composição desta tese. Como pode ser observado, muitos foram os caminhos que subsidiaram esta escrita, que a compõem e lhe oferecem estrutura e direcionalidade.

Nesse capítulo, apresento os caminhos trilhados para composição do referencial teórico sobre políticas educacionais. Optei por organizar a escrita em dois momentos; primeiro, a partir de um breve relato, como docente e pesquisadora e, posteriormente, buscando apresentar o aprofundamento da discussão, tendo como base os estudos de teóricos que contribuem para sua análise e compreensão.

No decorrer de minha trajetória como professora, muitos foram os momentos de questionamentos sobre a necessidade de políticas educacionais, direcionadas para as problemáticas vivenciadas no 'chão da escola', o dia a dia. Deparei-me com questões de ensino e (não) aprendizagem, e os suportes necessários, para além da sala de aula, visando a garantir, de alguma forma, o conhecimento básico dos educandos. Tudo isso me fazia questionar a autonomia da escola e, ao mesmo tempo, sua dependência da mantenedora, na formulação de políticas que repercutissem, efetivamente, na aprendizagem.

Fui percebendo que essas questões, geralmente, eram direcionadas pela falta de políticas educacionais. Isso se verificava, pois, durante o percurso do ano letivo escolar, questões que extrapolavam a sala de aula se tornavam mais densas e influenciavam o processo de aprendizagem. É o caso da necessidade de aulas de reforço, para compreensão de conteúdos escolares, e das atividades, para uma melhor coordenação e organização do pensamento lógico. Enfim, questões intraescolares de aprendizagem, que necessitavam de um suporte para além do período específico de aula. Além disso, é claro, havia questões extraescolares, vivenciadas pelos educandos, em seus lares, que, de forma ampla, interferiam no processo de aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, pode ser mencionado, por exemplo, o atendimento às necessidades básicas de sobrevivência, tão necessárias para que se efetive o processo de aprendizagem. Essas questões estavam, direta ou indiretamente, ligadas ao que eu entendia como fatores que contribuíam para que os educandos obtivessem êxito, em sua trajetória educacional.

Diante de todas essas e outras questões que se apresentavam, recordo que durante a realização do Mestrado em Educação, direcionei meus estudos às políticas educacionais, considerando sua presença e repercussão na escola de Educação Básica. Neste percurso, busquei conhecer e aprofundar conhecimentos sobre políticas educacionais municipais, em contextos de territórios regionais, conduzindo as investigações para a questão da distorção idade/série ou de defasagem idade/série (MARTINS, 2013).

Acredito que o interesse pelas temáticas, no entanto, antecede a própria pesquisa no Mestrado. Isso se verificou, pois as vivências como docente, mais especificamente o convívio com os educandos e com suas dificuldades de aprendizagem, subsidiaram a problematização, a fundamentação básica para compreensão, quanto à relevância que representa, tanto no cotidiano educacional quanto no social.

Experenciar o cotidiano da sala de aula, seus emaranhados e desafios constitui um processo que me despertou a curiosidade e a necessidade de conhecer, com profundidade, as políticas educacionais, no sentido de compreender como essas políticas influenciavam no currículo e na avaliação escolar.

Neste sentido, nesta tese, a proposta de refletir sobre políticas e sobre sua influência na escola requer uma análise, para muito além desse ambiente. Requer um olhar atento, que envolva, inicialmente, as políticas do cotidiano escolar, mas que não se detenha nele e, sim, se sobressaia. Trata-se de uma abordagem que possibilite questionamentos como: onde essas políticas foram pensadas, por quem foram formuladas e para quem foram elaboradas?

Responder a essas e tantas outras questões, delas derivadas, é algo que nos leva a uma análise bem mais ampla de políticas. Essa análise começa na escola, passa pela gestão municipal, pela gestão estadual, atinge as políticas nacionais e, geralmente, se articula com propostas e influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ao negociarem subsídios de financiamento, essas instituições financeiras impõem algumas premissas de negociação, priorizando, por vezes, a área educacional, como ponto de intervenções.

Encontramos também a influência da Organização das Nações Unidas (ONU), cujas ações na área da Educação estão vinculadas geralmente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nos sistemas

Akkari (2011, p. 16) que refere uma visão do Banco Mundial, qual seja, numa “tipologia evolucionista, baseada na infraestrutura e no nível de acesso aos serviços educacionais”, considerando o Brasil como possuindo um sistema emergente, também estão vinculadas ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Importante destacar, conforme mencionado na página virtual do órgão, que: “sua contribuição articula estudos de acompanhamento técnico para apoio e implementações de políticas, não sendo sua responsabilidade a efetivação da mesma e sim articulação”.

Utilizando o ciclo de políticas, de Stephen Ball, apresentado por Mainardes (2006), é possível entender que a articulação da Unesco desempenha o que chamamos de contexto da influência. Isso acontece, pois essa articulação realiza as artimanhas de intervenção, no centro da construção das políticas, como importante rede socialmente construída. É o que o próprio órgão registra, já que interveio influenciando na elaboração de importantes documentos nacionais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, a UNESCO inspira campanhas de grande mobilização nacional, através de programas televisivos, como o jargão de ordem: “*Fora da Escola não Pode!*”, que referencia a importância da permanência na escola e o compromisso dela, no sentido de se manter ativa e envolvente, para todos os educandos.

Enfim, temos uma engrenagem ampla, que tenciona todo o sistema educacional e que, através de políticas públicas de apoio ao acesso e à permanência no sistema de ensino, pressionam, de forma significativa, a instituição escolar, tanto com ações burocráticas do dia a dia, quanto com ações de impacto em políticas educacionais, que levam à reformulação de currículos e de sistemas de avaliação. Contribuindo nessa análise, Akkari (2011, p. 17) nos lembra que “as políticas nacionais de Educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais”, pois as políticas são tencionadas, muitas vezes, pelos órgãos internacionais.

Na discussão de Akkari (2011, p. 15), em debate com diversos autores, encontramos a fala: “curiosamente, são os governos nacionais que são encarregados de preparar as condições legislativas de mudança que lhes privaria de parte de suas prerrogativas”. Assim, entender esses processos, seus princípios e seus desdobramentos é algo que se torna importante, para compreendermos o cotidiano da escola e os resultados que lhe são exigidos. Isso se verifica, porque, ao interagirem

com novas políticas, sejam elas de nível nacional ou local, os sujeitos desse cotidiano tendem a interpretá-las e a significá-las, conforme os seus hábitos e necessidades. Constitui-se, desse modo, uma arena de disputas de interesses, tanto do governo quanto dos professores e alunos. É o que descreve Jenny Ozga (2000, p. 33):

[...] processos aparentemente simples de transmissão tornam-se complexos, à medida que professores e alunos modificam as intenções políticas, aproveitando o espaço de manobra entre a planificação e os resultados e entre as contradições ou competições entre objetivos. Consequentemente, a educação, enquanto programa político com intenções particulares, torna-se instável, porque se encontra sempre aberta a negociação.

Nesse espaço de interação e negociação, aos poucos, nota-se que é necessário algo além de conhecimento acadêmico; torna-se fundamental o conhecimento da articulação política, no campo educacional. Isto parece importante, pois, para que uma determinada política seja efetivada na escola, é preciso o apoio dos gestores, dos professores, das famílias e dos alunos.

Para seguir com a escrita desta tese, é relevante, neste ponto, uma breve revisão nos conceitos que utilizamos. Assim, direciono o texto para o aprofundamento teórico sobre a temática das políticas educacionais e a sua relação com a distorção idade/série, no cenário educacional. A abordagem está se encaminhando para essa direção, para que seja possível compreender, de uma forma mais específica, os princípios teóricos que fundamentam este estudo.

O primeiro conceito que gostaria de trazer refere-se à política. Partimos da compreensão, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), no sentido de que:

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa solução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente a prática.

Assim, ressaltamos que política, nesta tese, assume seu conceito historicamente constituído na antiga Grécia, cuja origem está vinculada à palavra *politikós*. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista⁶ (2011, p.07), “A obra de Aristóteles

⁶ Importante informar que a obra de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), por orientação dos editores, não traz referências bibliográficas ao longo do texto, nem notas de rodapé, assim, pode-se citar as

A *política*, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado sobre as formas de governo”. As autoras descrevem, também, que, de acordo com Bobbio (1982), teria ocorrido um deslocamento na definição do termo, que passa a designar política como um campo dedicado ao estudo da esfera das atividades humanas associadas às coisas do Estado. Segundo as autoras,

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social em exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7)

Contribuindo ainda, há o conceito articulado por Neves (2018, s.p.), que estabelece:

A política é o nome que se dá para a capacidade do ser humano de criar diretrizes com o objetivo de organizar seu modo de vida. Essa palavra também faz menção a tudo que está vinculado ao Estado, ao governo e à administração pública com o objetivo final de administrar o patrimônio público e promover o bem público, isto é, o bem de todos.

Assim, compreendemos que política está intrinsecamente associada ao Estado, e o Estado, à política, ou seja, um depende do outro na sua existência.

Nesta pesquisa, definimos o campo específico das políticas a investigarmos: as políticas educacionais. Compreendemos essas políticas, no sentido mais clássico do termo, como é apresentado por Zanten (2011, p. 640)

Se for adotada a abordagem mais clássica das políticas públicas [...] as políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação.

autoras como referência e estar citando os autores que elas utilizaram devido ao modo de escrita da referida obra, sem que tal procedimento de citação possa aqui nessa tese, ser considerado como um erro técnico.

Acrescentando para essa análise, temos a perspectiva de Akkari (2011, p.11), que diz:

[...] é importante definirmos a noção de políticas educacionais. [...] tal noção pode ser definida como uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores. As políticas educacionais abrangem quatro componentes principais: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamento); controle de execução (administração e gestão das instituições de ensino); relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação).

Para Ozga (2000), as políticas educacionais são ações governamentais direcionadas à melhoria da Educação e estão diretamente ligadas a interesses, tanto do próprio governo quanto da sociedade. Horta (1991 p. 191) afirma que a

A intervenção do Estado em educação, visa à implementação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumentos deste mesmo Estado.

Desta forma, compreendemos que políticas, estado e educação são três conceitos, que estão permanentemente articulados e imbricados, sendo que toda análise e estudo da/na Educação implica, necessariamente, em conexões com a política e as ações do Estado.

O segundo conceito que precisamos destacar trata-se da problemática desta pesquisa: a distorção idade/série. Nesta parte da escrita, trataremos a sua abordagem, em termos de teoria, e, no próximo capítulo, a articulação entre as experiências vivenciadas como docente e sua teorização.

Antes de trazermos a conceituação de distorção idade/série, no entanto, precisamos situá-la no cenário educacional. Isso é importante, para que, assim, seja possível compreender sua correlação com as políticas educacionais e, posteriormente, observar como ambas se articulam nesta pesquisa.

Primeiramente, é importante destacar que a distorção idade/série é um indicador educacional. De acordo com o INEP (2020, s.p), os indicadores educacionais são:

Capazes de agregar valor analítico e avaliativo às estatísticas, os Indicadores Educacionais do Censo Escolar permitem conhecer não apenas o desempenho dos alunos, mas também o contexto socioeconômico e as condições de em que se dá o processo ensino-aprendizagem no qual os resultados foram obtidos. Os indicadores são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Os indicadores educacionais podem ou devem ser utilizados na elaboração de políticas que priorizem a qualidade do ensino oferecido, principalmente nas redes públicas de ensino. É preciso definir também que o termo indicadores se refere aos elementos que têm como objetivo apontar ou mostrar algo.

Um indicador, por sua própria natureza, é um instrumento projetado para fornecer informação, portanto, a confiabilidade desta informação será definida como precisa pela mostra do indicador. Por isso, podemos entender que quanto melhor for o indicador, mais precisa e confiável será a informação proporcionada, como nos apontam os Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009)

Os indicadores, considerados bons, são aqueles que compreendem o maior número possível de atributos ou características, entre os quais podemos destacar:

A elaboração não deve ser excessivamente complexa; os dados usados para elaborar o indicador devem ser facilmente acessíveis, sem apresentar nenhum tipo de restrição e devem trazer informação útil sobre o fenômeno que se quer medir. Os indicadores são específicos e a informação é proporcionada sobre um fenômeno concreto, para isso são utilizadas fontes de informação que devem estar plenamente confiáveis, mas também são sensíveis, pois possuem capacidade para identificar certas anomalias através de estudos específicos. (CONCEITOS, 2016, p. 10)

A taxa de distorção idade/série é um importante indicador, pois de acordo com o INEP (2004, p. 18):

Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental e de 15 anos para ingresso no ensino médio. Se o aluno ingressa com a idade recomendada, e não fica retido em alguma série, a idade de conclusão do ensino fundamental será de 15 anos e de 18 anos para o ensino médio. É considerado aluno com distorção de

idade conclusão aquele que conclui o nível de ensino com idade acima da recomendada. Este indicador é calculado por gênero e para o total de alunos concluintes. Como no Censo Escolar, a informação da idade do aluno é calculada a partir do ano de nascimento informado, durante determinado ano o aluno pode iniciar uma série com determinada idade e, no decorrer do ano, no momento do seu aniversário, mudar de idade, permanecendo na mesma série. Assim, é considerado aluno com distorção idade-conclusão no ensino fundamental aquele que tem idade acima de 15 anos e, no ensino médio, aquele com idade acima de 18 anos.

Assim, um aluno em situação de distorção idade/série é aquele que apresenta uma defasagem de dois anos ou mais, em relação à série/ano que está matriculado.

Para composição da taxa de distorção idade/série, são agregados outros importantes índices educacionais: a entrada tardia, a taxa de reprovação, abandono e evasão no sistema de ensino.

Convém mencionar que a entrada tardia nos sistemas de ensino, também era um índice que contribuía, significativamente, para a distorção idade/série; entretanto, com a obrigatoriedade de matrícula escolar associada a programas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família e outros, que exigem matrícula e frequência na escola, esse índice foi sendo superado. Atualmente, não contribui para a formulação da taxa de distorção idade/série, o que se comprova através do panorama do Fundo da Unicef, que nos revela que os

Dados do Pnad⁷ 2015 mostram que 97% das crianças de 6 anos de idade estavam frequentando a escola, evidenciando que o atendimento educacional nessa idade estava praticamente universalizado. Ou seja: a grande maioria das crianças entra no sistema na idade correta. (UNICEF, 2018, p. 4)

Acreditamos ser importante referir o período em que o avanço quanto à entrada tardia no sistema de ensino foi superado - entre os anos de 2005 a 2019. Isso parece relevante, pois, se levarmos em consideração a atual conjuntura social, em virtude do colapso econômico e de saúde, causado pela pandemia do Covid-19, talvez haja impacto deste índice, novamente, na composição do indicador da taxa de distorção idade/série nos próximos anos.

⁷ Programa nacional de amostra por domicílio - Pnad, tinha importante função de fornecimento de dados sobre a realidade socioeconômica brasileira, oferecendo informações para a gestão pública elaborar de forma planejada políticas públicas acordo com a necessidade das diferentes regiões territoriais.

Uma vez superada a universalização dos sistemas de ensino e a garantia do acesso, outras problemáticas educacionais se destacam. É o que nos mostram Marques, Oliveira e Costa (2016, p.14)

A universalização do acesso educacional parece não ter sido estruturada para lidar com a diversidade dos estudantes, gerando uma escola que acabou por vincular desigualdades sociais com desigualdades de resultados escolares. A seleção não se dá mais pelo acesso, mas, no interior da escola, confluindo para um desempenho marcado pelo insucesso escolar.

A taxa de distorção idade/série, como pode ser visto, é um indicador composto, que agrega elementos referidos por Patto (1991), Brandão, Baeta e Rocha (1983) e Casimiro (2010), como indícios de um possível fracasso na trajetória escolar. Isso ocorre, pois esses elementos agregam o que constitui os seus indicativos: múltiplas repetências, abandono e evasão dos sistemas de ensino.

A distorção idade/série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás, uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com a qualidade esperada. (UNICEF, 2018, p. 4)

Já Prado (2000, p. 49) afirma que a repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, com presença histórica na escola brasileira. Para a autora, trata-se de elementos que estão na origem do problema da defasagem idade/série, apontando o insucesso escolar como uma deficiência grave, “tanto para o aluno, levado a perda da auto-estima [sic!], como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública”.

Acrescentaria, ainda, às palavras da pesquisadora, que o complexo problema da distorção idade/série traz consequências imensuráveis, também aos docentes e à escola como um todo. Ocorre que, perante a problemática, surgem questões de comportamento e de socialização, que interferem na relação professor e aluno. Essas questões impactam nas ações de gestão das escolas, já que essas instituições, direta e indiretamente, precisam lidar com as dificuldades que surgem entre os alunos, os professores e suas famílias, dificultando o processo de gestão escolar.

Contribuindo para essa análise, Marques (1989, p. 35) discorre que

A reprovação com seus concomitantes de evasão, e repetência tem sido, talvez, o problema mais persistente na educação brasileira. Todavia, dos três aspectos desta questão o mais crítico, perverso e de consequências mais deletérias é a repetência. Ela mantém a criança na mesma série, por anos seguidos, fazendo-a repetir as mesmas situações de aprendizagem – que provaram ser para ela ineficientes – e, portanto os mesmos fracassos. A repetência que simplesmente decorre da reprovação leva a distorção idade/série nas escolas, que compromete toda a proposta pedagógica, tanto em termos sociais quanto psicológicos.

A pesquisadora vai além e afirma que

As implicações psicológicas de tal atraso de escolaridade tem a ver com as aplicações da psicologia do desenvolvimento, uma vez que a maioria de suas teorias propõe etapas de desenvolvimento humano, de acordo com faixas etárias bem definidas. Em primeiro lugar, a discrepância idade/série dificulta a aprendizagem porque os conteúdos curriculares estão divorciados dos interesses da idade. Em segundo lugar, os colegas de aula dessas crianças não são seus companheiros, o que torna difícil estabelecer relações de coleguismo e amizade. Em terceiro, o professor, em geral, não reconhece estas dificuldades e trata a “turma” como se ela fosse homogênea e adaptada à faixa etária prevista, seja pelo sistema escolar, seja pelas teorias que embasam sua prática. (MARQUES, 1989, p. 35-36).

A conjuntura trazida por Marques (1989) nos mostra a complexidade da problemática distorção idade/série, para os educandos e para a escola como um todo.

Partindo desta complexidade tão bem descrita pela pesquisadora, adentramos na reflexão sobre a elaboração de políticas educacionais, que visem reverter o quadro de fracasso, ocasionado pela distorção idade/série.

A complexidade que envolve a elaboração de políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo, da repetência e abandono, que colaboram para a evasão escolar está descrita nos estudos de Souza, Bueno e Figueiredo (2007 e 2011), as quais contextualizam, historicamente, como o governo brasileiro vem estruturando programas e ações para essas problemáticas. As autoras contextualizam o processo histórico, desde a Primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, demonstrando a complexidade gerada pela institucionalização do ensino público. Em suas pesquisas, estão presentes as políticas educacionais propostas para alfabetização (em especial a de jovens e adultos, já fora do sistema educacional), a partir do sistema Paulo Freire de alfabetização, extinto pelo Golpe Militar. Substituindo

essa importante política proposta pelo governo de João Goulart, em 1964, o governo militar efetivou, por meio da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada Cristã), em 1966 e posteriormente em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja meta era a eliminação total do analfabetismo, até o ano 1975.

É importante a referência a essa parte da história educacional brasileira, por corresponder à base histórica das políticas educacionais, voltadas à alfabetização, em especial a de jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de estar nas classes regulares de ensino, ou que, por algum motivo, abandonaram a escola, sem ter adquirido os conhecimentos mínimos de leitura e escrita.

Até o final dos anos de 1980, início dos anos de 1990, as políticas educacionais que procuravam intervir na questão da defasagem de idade, em relação à série de estudos, estavam ligadas a programas de educação de jovens e adultos e a ações para conter a reprovação, com vínculo direto à evasão escolar.

Isso se manteve até a implementação da Constituição Federal de 1988, documento do qual destacamos o artigo 214, que define:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração do poder público que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1988, p.08).

Na década de 1990, houve uma mudança no cenário educacional, a partir da Constituição Federal de 1988, que entrou em vigor no país, influenciando a participação da sociedade, em todas as esferas governamentais.

Apontamos, também, na década de 1990, como importante marco para a Educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - 1990, realizada em Jomtien, Tailândia. Dentre as metas da Conferência, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 60) destacam, sistematicamente,

[...] 2. acesso universal à educação básica até o ano 2000; 3. melhoria dos resultados de aprendizagem; 4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos pela metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres.

A preocupação com a qualidade da educação tornou-se relevante na Conferência e, a partir dela, tivemos a elaboração efetiva de políticas educacionais, cujos princípios e objetivos regem toda a reorganização do ensino no país.

Podemos citar, como principais documentos resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, o Plano Decenal de Educação para Todos e a reestruturação Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/96.

Antes de adentrarmos nesses importantes documentos, contudo, precisamos destacar o primeiro estudo, de uma série promovida em 1992, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Esse estudo trouxe como questão a temática da correção do fluxo escolar, através da aceleração da aprendizagem.

Vale ressaltar que este foi o primeiro estudo que encontramos com a temática específica da distorção idade/série, no cenário de políticas educacionais do país. Denominado: *“Escolas Aceleradas: Podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?”*, foi elaborado pelos pesquisadores Henry Levin e Pilar Soler (1992), e propunha, ao cenário educacional brasileiro, o modelo de “escolas aceleradas” aos “estudantes-em-risco”, ou seja, aos estudantes que apresentavam dificuldades para seguir o conteúdo programado e a rotina escolar.

Assim, os autores apresentam o modelo alternativo, desenvolvido nos Estados Unidos, de organização escolar, currículos, estratégia pedagógica e avaliação. Nesse modelo, a elaboração de ações pedagógicas fica sob a responsabilidade do que designam como comitê geral de trabalhos, formado com técnicos e especialistas da escola, levando os “estudantes-em-de-risco” a obterem bons resultados (LEVIN, SOLER, 1992, p. 7).

Embora o modelo proposto não tenha sido implantado na forma como fora descrito pelos autores, ele foi um importante balizador das políticas de correção do fluxo, desenvolvido nos anos posteriores. Como exemplo, podemos citar o Programa Acelera Brasil, desenvolvido entre os anos de 1997 e 2000, em nível nacional.

O modelo proposto por Levi e Soler (1992) influenciou, também, a articulação da sociedade civil, que, a partir LDBEN 9394/96, tem-se destacado com a oferta de programas direcionados à correção do fluxo escolar, elaborado por empresas privadas e Organizações Não Governamentais – ONGs⁸.

⁸ Destacam-se os programas Se Liga e Acelera Brasil, criados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS); as ações da Fundação Roberto Marinho, Programa Positivo e o Instituto Alfa e Beto.

Estes programas têm sido oferecidos como alternativa para os sistemas e redes Estaduais e Municipais de Educação, com modelos muito semelhantes ao proposto pelas “escolas aceleradas”, porém focando em classes a serem aceleradas, o que reduziria o impacto negativo na área educacional e social, como descrito por Levi e Soler (1992), em sua pesquisa.

Cabe ressaltar, entretanto, que a oferta de programas direcionados a turmas específicas de alunos traz uma solução rápida e pontual, para a correção do fluxo. Essa correção, contudo, não age nas causas do problema, que tende a retornar insistentemente nos sistemas de ensino. É o que temos observado com o passar dos anos, nos estudos realizados por Oliveira (2002, 2001).

Retomando os documentos elaborados a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos – 1993, destacamos o Plano Decenal de Educação, elaborado e assinado em 1993, pelo então presidente Itamar Franco. O Plano Decenal de 1993 definiu diretrizes educacionais, para serem cumpridas no prazo de dez anos e apresentou as estratégias e medidas, visando a atender ao dispositivo da Constituição de 1988. Como objetivo mais amplo de sua estruturação, pretendia “[...] assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea.” (BRASIL, 1993, p. 32). Nesse sentido, conforme Souza, Bueno e Figueiredo (2007, p. 10)

[...] o Plano Decenal de Educação apresentou as estratégias para universalização do ensino e erradicação do analfabetismo. Destacase, por exemplo, a meta de universalizar, com equidade as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. Essa meta contemplou o oferecimento de oportunidades a estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar visando mantê-los no sistema, através de programas e projetos, com estratégias educativas diferenciadas.

Colaborando nessa perspectiva, destacamos a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº9394, aprovada em 20 dezembro de 1996 (LBDEN 9394/96), pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que regulamentou o Plano Decenal de Educação e propôs uma nova reorganização da educação a nível nacional.

Para a presente tese, a LBDEN 9394/96 é o ponto fundamental de análise das políticas educacionais propostas para correção da distorção idade/série.

A LDBEN 9394/96 defende autonomia, aos Estados e Municípios, para se organizarem e elaborarem políticas educacionais, que correspondessem com suas respectivas necessidades educativas, para romper com o ciclo de desigualdades educacionais.

O Art. 12, Inciso V, incumbe os estabelecimentos de ensino a “[...] promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (LDBEN, 9394/96), deixando a escolha de estratégias pedagógicas para o enfrentamento de questões relacionadas à recuperação, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Quanto à avaliação do desempenho do educando e à possibilidade de avanço, no decorrer do ano letivo, está prevista no Art. 24, Inciso V. Deste artigo destacamos, entre os critérios de verificação do rendimento escolar, o que especifica a possibilidade de aceleração dos alunos com atraso escolar:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Compreendemos que a correção da distorção idade/série é uma alternativa, que deve ser entendida como uma ação político-pedagógica, para resgatar a função social da escola pública, ao cumprir um preceito constitucional, o do Direito à Educação.

Assim, o estudo da problemática da distorção idade/série parece ser fundamental para a política educacional do país, visto que ela possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas de Educação, como as taxas de reprovação e de repetência e as condições de infraestrutura que influenciam o desempenho dos educandos.

Neste contexto, esta tese se insere na perspectiva de buscar informações sobre as políticas para a superação da distorção idade/série, que foram e estão propostas

desde a criação da LDBEN 9394/96, nos sistemas estaduais de ensino, dos estados do Sul do Brasil.

Optou-se pela escolha da investigação nos sistemas estaduais de ensino, por compreender, através de estudos previamente realizados (MARTINS, 2013), que a correção do fluxo escolar, em específico a questão da distorção idade/série nos municípios, tem tido foco até o encaminhamento do aluno à rede estadual de ensino.

Quando ocorre a transferência de sua matrícula, já em idade defasada, cabe o compromisso para que o sistema de ensino do estado realize as devidas ações de aprendizagem para correção da defasagem da idade em relação à série/ano de estudo da criança ou jovem. Assim, as ações de maior impacto pedagógico e financeiro ficam sob a responsabilidade dos Estados, que detêm a oferta das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, duas etapas de ensino de extrema repercussão das taxas de distorção idade/série.

Nesse capítulo, procuramos contextualizar as políticas educacionais, conceituando-a e descrevendo sobre algumas concepções teóricas que a envolvem. Observa-se que as políticas educacionais são fundamentais para todo o sistema de Educação e que, com o passar dos anos, temos tido o avanço quanto à elaboração de políticas direcionadas à superação das problemáticas educacionais, como a distorção idade/série. O destaque apresentado neste capítulo fica para a LDBEN 9394/96, que defendeu uma maior autonomia para educação nacional e a elaboração de programas correção de fluxos. Para além deles, a LDBEN 9394/96 fez surgir a possibilidade de reorganização, de forma a melhorar a qualidade da educação, evitando a reprovação escolar e suas graves consequências aos educandos e sistemas de ensino.

5 DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresento a discussão sobre a distorção idade/série, no contexto educacional, a partir da reflexão das minhas experiências de aproximação com a temática, o encontro com os autores e alguns sinalizadores do campo de pesquisa.

Iniciei no Magistério no ano de 1997, como aluna do Curso Normal, em uma escola particular da minha cidade. Foi uma escolha alinhada a uma necessidade. Para cursar o Magistério, precisava conseguir uma bolsa de estudos na instituição. Essa bolsa foi também meu primeiro emprego – estágio em uma escola da Rede Municipal de Novo Hamburgo (NH), no Projeto Aprender Fazendo (AFA), criado por Ernest Sarlet, então Secretário Municipal de Educação, na rede escolar de Novo Hamburgo. Hoje, retomando a história, creio que o nome do projeto representa a sua intencionalidade, pois, no turno da manhã, trabalhava em uma escola municipal e, no turno da tarde, ia para a escola, aprender a ser professora.

Numa fração desse período, recebi a tarefa de trabalhar com um pequeno grupo de alunos, em torno de oito crianças. Elas estavam entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental e tinham entre 10 e 15 anos. Eram crianças para quem as ações pedagógicas da escola tinham se esvaziado. Essas crianças já tinham idade muito avançada, para o público da escola. Eram assíduas, tinham a participação da família, não apresentavam problemas de indisciplina; entretanto, não conseguiam aprender os conteúdos escolares. Ao falar do grupo de alunos, lembro-me que a coordenadora pedagógica da escola disse que eram excelentes crianças, mas não acreditavam que eram capazes de aprender e que, por isso, não aprendiam.

Fiquei intrigada e, ao conviver com esse grupo de alunos, compreendi o que ela disse. Realmente, eram crianças dedicadas, mas não acreditavam que conseguiriam aprender, que sairiam daquela escola com conhecimento e que poderiam seguir os seus estudos na escola estadual. Isso seria uma quebra de paradigma, em sua própria história e na história de suas famílias, que também deixaram o espaço escolar, desta mesma escola, na 4ª série, e seguiram com suas vidas fora deste contexto. Aprender e seguir era algo temido e, por isso, talvez tão difícil de ser realizado pela criança, embora desejado pela família, que persistia na educação, investindo seu tempo, recursos e procurando soluções, para que a aprendizagem se efetivasse.

Seguindo o curso do Magistério, realizei meu estágio em outra escola, com uma realidade socioeconômica que se distinguia muito no município. Localizada no bairro Santo Afonso – NH, tratava-se de uma instituição em que as dificuldades de aprendizagem eram minimizadas pelas questões de sobrevivência básica. Assim, alguns questionamentos se sobressaíam à necessidade de aprender a ler e escrever. É o caso, por exemplo, de como se alimentar; como se vestir nos dias frios; ter material escolar, para acompanhar as aulas; ter condições de saúde, para permanecer em sala, por exemplo.

As desigualdades sociais impactavam diariamente na sala de aula, e a frequência era afetada pelas questões de sobrevivência familiar. Muitas vezes, a ausência era justificada pelos próprios colegas de classe (às vezes, vizinhos) que avisam que a criança tinha ido trabalhar com os membros da família; por isso, estava ausente na aula. O estudo de Ribeiro e Cacciamali (2012, p. 502) evidencia que “[...] nas famílias de baixos rendimentos, qualquer choque de renda eleva ainda mais a probabilidade da criança ou jovem em abandonar precocemente a escola.”

Passadas as etapas do curso do Magistério, dediquei-me ao curso de Pedagogia, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). No período do curso, trabalhei como bolsista de Iniciação Científica. Foram quatro anos de muitas aprendizagens, de pesquisas e escritas. Concomitantemente com o término do curso, ingressei, via concurso, no Magistério Municipal, em uma cidade da Serra Gaúcha. Realizava, assim, meu antigo desejo de me tornar professora do ensino público, por compreender que educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento humano e social, é algo que se constrói na esfera pública.

Nesse período, tive a primeira turma regular e, com ela, muitos desafios do dia a dia da escola se fizeram presentes. Penso que se pudessem ser eleitas situações que me inquietavam mais, elas seriam as de não aprendizagem, no espaço escolar, aliadas às de ausência de apoio no ambiente escolar.

Uma peculiaridade desta escola em que eu fazia parte do quadro de professores efetivos era a matrícula de crianças e jovens, que recebiam o encaminhamento à rede regular de ensino, transferidos da escola de Educação Especial vinculada à rede apaeana⁹. Tratava-se dos alunos que apresentavam algum

⁹ Rede apaeana é a rede formada pelas escolas especiais, vinculadas à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que oferece parcerias de atendimento na área da Educação Especial, a municípios em todo o Brasil, desde 1954. Com origem na cidade do Rio de Janeiro (RJ) atualmente o

tipo de deficiência laudada¹⁰ ou dificuldades muito acentuadas de aprendizagem. Eles tinham sido encaminhados à escola de Educação Especial e, naquele momento, em virtude das políticas de inclusão escolar, estavam retornando para a escola de ensino regular. Essa escola regular fazia divisa territorial com a escola especial. Então, acreditava-se que a proximidade ajudaria a construção de vínculo com as crianças. Também se ponderava que, se necessário, em caso de surto ou de ataques de pânico, desencadeados pela nova rotina estabelecida, a proximidade ajudaria com que os especialistas viessem ao encontro da criança, do jovem e da professora, que se dedicava ao atendimento.

Passadas as primeiras impressões, percebi que o maior desafio, entretanto, não estava relacionado com as limitações dos alunos incluídos e, sim, com as dificuldades dos alunos como um todo, não se restringindo a um grupo minoritário, vindo da Escola de Educação Especial. Todos os alunos aprendiam de formas singulares, com tempos e modos diferentes, no contexto da sala de aula.

Questionava como poderia ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades e potencialidades, vencendo os padrões de não aprendizagem. Percebi, também, que não seria possível fazer isso sozinha. Retornei, então, à universidade, tentando preencher o que via como uma lacuna na minha formação acadêmica. Questionava sobre como lidar com a inclusão escolar; como oferecer ensino de qualidade a crianças que tinham dificuldades, no sentido de acreditar no potencial delas mesmas; como proporcionar momentos de interação entre as famílias, demonstrando a importância da permanência do jovem na sala de aula. Eram muitas questões, e, por isso, procurei um Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, diferenciado, com aulas práticas e carga horária estendida. Enfim, estava com muitas dúvidas e necessidades diárias. Precisava obter ajuda.

Recapitulando, hoje, percebo que foi uma excelente escolha, pois, apesar de não ter resolvido boa parte de minhas angústias, a decisão me ajudou a compreender tantas outras, principalmente no atendimento à criança e a sua família. E por que era

movimento apaeano está presente em 2.189 municípios brasileiros. Maiores informações podem ser obtidas no site da rede em: <https://apae.com.br/>

¹⁰ Deficiência laudada é o termo utilizado na referida rede de ensino, nesse momento específico de sua história, para designar os alunos com Código Internacional de Doença (CID), que precisam de atendimento educacional especializado ou de outras formas de atendimento que se sobressaiam às dos demais alunos. Ressaltamos, entretanto, que temos o conhecimento e compactuamos com as legislações atuais que designam: crianças com deficiência, crianças com transtorno do espectro autista e com necessidades específicas.

importante para mim essa compreensão? Porque, no cotidiano da escola em que eu trabalhava, recebíamos muitas crianças e jovens, com idade muito avançada para a série de matrícula, não apenas pela matrícula transferida tardiamente da escola especial, mas pelas sucessivas reprovações que sofriam no ambiente escolar. Esta situação era agravada pelas transferências e matrículas de alunos que abandonavam o ano escolar, para evitar a reprovação, realizando uma nova matrícula, no ano seguinte, na série abandonada no ano anterior. Tratava-se de uma estratégia muito utilizada nesse município, pelas famílias, para evitar a reprovação.

Como professora, eu me questionava como era possível se apresentarem problemas tão parecidos, em uma realidade tão diferente, com crianças com tanta diferença de idade e de contexto socioeconômico? Parecia que velhos problemas tinham ressurgido, como novos e intrigantes desafios. Entre esses problemas, estava a baixa autoestima e a dificuldade em aprender, que eu tinha vivenciado, como estagiária de Magistério; o abandono da escola, para ajudar a família no sustento; a dificuldade em aprender o que a escola queria ensinar. Passados quase dez anos, os mesmos problemas estavam sendo postos como desafio e, novamente, apareciam as questões que circulam o fracasso escolar.

Nesse período de grandes questionamentos, tive uma turma muito especial, em minha trajetória como professora. Era uma turma de 2º série, composta por 20 crianças, com idades entre 8 e 19 anos. Eu percebia que havia desejo de aprender; porém, também existiam grandes dificuldades de aprendizagem, o que impedia que a alfabetização se concretizasse. Após muito estudo e busca por alternativas para a aprendizagem, no final naquele ano, tivemos a aprovação de 95% da turma, tendo apenas uma única reprovação, o que foi considerado um êxito. No ano seguinte, foram acrescentados mais 13 alunos à turma de 19 alunos, constituindo, assim, uma turma de 32 alunos na 3º série. Com apoio das suas famílias e da equipe pedagógica da escola, esses alunos conseguiram avançar, de forma singular, na aprendizagem, concretizando o processo de alfabetização de forma exitosa.

Na 4º série, entretanto, ocorreram muitas dificuldades, sobretudo de relacionamentos, pois os alunos da turma estavam com idades entre 10 e 21 anos, destacando-se a faixa etária de 15 anos, com quatro alunos. Havia interesses muito característicos de cada faixa etária, frente ao que a convivência no espaço escolar se tornou complicada. Eram novos tempos, novos espaços e novos desafios que se apresentavam. Havia a diferença de idade, mas também a troca de professores e de

metodologia de trabalho, que influenciava no dia a dia de cada criança na escola. Nesse ano, cinco alunos abandonaram o ano letivo e, ao final do ano, a reprovação chegou a 65% dos alunos da turma.

Naquele momento, percebi que não bastavam apenas as ações pedagógicas, por parte dos professores. Para a permanência dos alunos na escola, eram necessárias políticas de apoio, com garantia não apenas de acesso, mas de aprendizagem, no decorrer dos anos escolares.

Conviver com tamanha diversidade, no cotidiano escolar, fez com que construísse uma base de aprendizagens, onde percebo a importância das políticas e as interferências que a escola sofre. Acima de tudo, no entanto, me fez compreender a necessidade de formular ações que acolham as crianças e os jovens, recebendo-os com políticas educacionais de apoio para a aprendizagem. Desse modo, podemos contribuir, no sentido de que possam prosseguir nos anos escolares, tendo os subsídios suficientes, para que permaneçam, com a garantia de uma aprendizagem de qualidade, durante todos os anos escolares.

A partir da inquietude de todas essas vivências, com turmas de alunos, em situação de defasagem de idade em relação à série em curso, nos anos de 2011 a 2013, desenvolvi a pesquisa no Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Fui bolsista pelo Observatório de Educação, Edital Capes 044/2010, e produzi a dissertação intitulada: Defasagem Idade/Série na Região do Vale do Rio dos Sinos – Uma Análise de Políticas Municipais de Educação.

A construção da pesquisa no Mestrado envolveu o mapeamento de políticas educacionais, propostas pelos municípios da Região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, filiados à Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos (AMVRS), afiliada à Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS)¹¹. Ao todo, foram pesquisados doze municípios da região e as políticas propostas especificamente para a correção da distorção idade/série, no período de 2009 a 2012. Sendo redes de ensino municipais, o período de quatro anos correspondeu a uma gestão administrativa, o que possibilitou observar quais ações políticas permeavam a administração educacional municipal, para o enfrentamento e a superação da distorção idade/série. Os resultados desta pesquisa demonstraram a

¹¹Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos (AMVRS) é filiada à Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), composta por um total de 25 associados, demarcados por proximidades territoriais.

dificuldade dos municípios, em se organizarem enquanto esferas administrativas, responsáveis pela elaboração, implantação e avaliação de políticas focadas na problemática da distorção idade/série.

Encerrada a pesquisa do Mestrado, continuei vinculada ao Grupo de Pesquisa ligado ao Observatório de Educação, como professora bolsista de Educação Básica, da rede pública de ensino. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar, com mais afinco, nos documentos coletados durante a elaboração da pesquisa. Estes documentos foram revistos e analisados, durante os encontros com o Grupo de Pesquisa¹², e posteriormente sintetizados, em formato de textos, que foram compartilhados em congressos, seminários e simpósios.

Passados alguns anos desde a defesa da dissertação, continuei acompanhando as políticas que estavam sendo propostas pelo Governo Federal e que estavam impactando na reestruturação das políticas educacionais dos Estados e Municípios, como o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Mais Educação (PME), dentre outros. Foi, então, observado que a problemática da distorção idade/série não era exclusiva da Região do Vale do Rio dos Sinos, e, sim, uma problemática que continua presente em todo o território brasileiro, insistentemente, e que compromete todos os sistemas de ensino.

Desta problemática, as Promotorias Regionais de Educação¹³ observaram, através da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI)¹⁴, que o maior número

¹² Como aluna e, posteriormente, como professora da Educação Básica, faço parte do Grupo de Pesquisa do CNPq, coordenado pela Professora Flávia Obino Correa Werle, denominado: História, Política e Gestão da Escola Básica, desde minha graduação em Pedagogia, período em que fui bolsista de Iniciação Científica, transitando em diversos projetos. Tive a oportunidade de vivenciar a pesquisa e por ela me encantar, percebendo o quão importante são as políticas educacionais e as práticas vivenciadas pelos professores, em suas rotinas escolares, desde o início de sua formação. Posteriormente à graduação, continuei participando do Grupo de Pesquisa, como bolsista voluntária; depois, como mestranda e como professora de Educação Básica, bolsista do Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, e atualmente, como doutoranda. O grupo de pesquisa tem uma influência muito significativa na minha formação pessoal, profissional e acadêmica, pois me propicia acesso ao conhecimento, que é compartilhado de forma clara e altruísta, fortalecendo os vínculos e as aprendizagens.

¹³ As Promotorias Regionais de Educação estão vinculadas ao Ministério Público do Estado do Rio Grande, e sua ação diz respeito às questões educacionais.

¹⁴ FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente - instituída, em 1997, em Porto Alegre, através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEE/RS), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e Conselhos Tutelares. Foi instituída, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar, por parte de crianças e adolescentes. Hoje está presente em todos os municípios do estado do RS, tanto na rede estadual, nas redes municipais e privadas.

de infrequentes e a característica mais relevante dos alunos que evadiam o sistema de ensino eram fatores que correspondiam à questão da distorção idade/série. Ao receber as Fichas de Comunicação de Aluno Infrequente, os Promotores de Justiça e seus assessores observaram que mais de 90% dos casos estavam relacionados diretamente a crianças e jovens em situação de distorção idade/série.

A partir da análise das Fichas de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAIs), o Ministério Público decidiu intervir diretamente na questão, promovendo seminários de conscientização para os municípios e equipes administrativas. Foram envolvidos, prefeitos, secretários de educação, assessores pedagógicos, conselhos municipais de educação e conselhos tutelares. Formou-se uma rede de diálogo, para pensar sobre a distorção idade/série.

Durante a organização inicial destes seminários, na comarca de Passo Fundo (RS), o Juiz de Infância e Juventude, em uma busca na internet, encontrou a dissertação que eu havia produzido durante o Mestrado em Educação e alguns trabalhos associados a ela, em publicações posteriores. Interessado na temática e atribuindo valor acadêmico e social à pesquisa realizada, entrou em contato com a Promotora da Comarca de Novo Hamburgo, com sede na cidade de São Leopoldo, Luciana Cazarotto. Ela, posteriormente, visitou a página do Observatório de Educação, solicitando uma conversa sobre a pesquisa e os resultados obtidos.

Realizado o primeiro encontro, foi agendada uma pequena reunião na sede do Ministério Público, onde foi feita uma conversa sobre a temática, sobre as políticas encontradas na região, para o enfrentamento da distorção idade/série; e as dificuldades dos gestores municipais, no sentido de elaborar, acompanhar e avaliar políticas, nas suas redes de ensino, de tal forma que atendessem à problemática da distorção idade/série.

A convite da Promotora, num segundo encontro, a presença da Professora Flávia Werle, orientadora da pesquisa de Mestrado, trouxe contribuições importantes para o diálogo, como a abordagem sobre a dificuldade dos professores e gestores em se identificarem, através dos índices educacionais, e perceberem-se como ativos, na elaboração e representação dos dados. Ao término do encontro, combinou-se uma nova reunião, na sede da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde o Grupo de Pesquisa organizou um pequeno espaço para o diálogo sobre a temática da distorção idade/série, com professores da Universidade e outros pesquisadores convidados.

Assim, no dia 13 de setembro de 2017, tivemos um grande encontro, que contou com a participação da Promotora de Educação da Comarca de Novo Hamburgo e sua equipe de assistentes jurídicos; com a participação da Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Eli Henn Fabris, e secretárias do Programa, bem como Grupos de Pesquisa em Educação, com orientadores e orientandos; representantes do Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos (ObservaSinos); do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)¹⁵; Representantes da Secretaria Estadual de Educação – 2ª Coordenadoria Regional de Educação – 2ª CRE; representantes do Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo (SL); bolsistas de Iniciação Científica (IC); doutorandos em Educação e Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros membros da comunidade acadêmica. (IHU, 2019).

Acredito que este encontro foi um momento importante para a divulgação da pesquisa realizada, tendo sido possível observar a relevância do tema e da investigação. Além do diálogo sobre a pesquisa propriamente dita, esse momento foi igualmente significativo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, visto que esse foi o primeiro movimento concreto de integração entre o PPG-Educação e a Promotoria de Educação. Senti-me lisonjeada com a oportunidade e o reconhecimento da pesquisa, que, para além do encontro, resultou em um pequeno documento, elaborado a pedido da Promotora, com sugestões às administrações municipais, com foco no enfretamento da distorção idade/série, em suas redes de ensino.

Em decorrência desses encontros, fui convidada pela Promotoria de Justiça e Educação, a realizar o painel de abertura no “*1º Encontro Regional de Educação da Promotoria de Justiça e Educação da Comarca de Novo Hamburgo*”. Esse evento contou com a participação de 35 municípios e seus representantes educacionais – secretários de educação ou seus representantes, presidentes do Conselho Municipal de Educação e conselheiros tutelares.

¹⁵“Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos – ObservaSinos é um programa do Instituto Humanitas Unisinos - IHU, vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social - CCIAS. Tem o compromisso com a democratização da informação crítica, sobre as realidades do Vale do Sinos e Região Metropolitana de Porto Alegre. O programa tem como propósito contribuir nos processos de planejamento, monitoramento, avaliação e controle social das políticas públicas, com destaque ao trabalho”. (OBSERVASINOS, 2019, s.p.).

A partir dos resultados observados pela Promotoria de Justiça e Educação, da comarca de Novo Hamburgo, fui convidada como painelistas para expor os resultados da pesquisa, bem como apresentar as sugestões aos municípios, na oportunidade do seminário regional, no Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Este seminário contou com a presença de representantes educacionais de todo o Estado, tendo sido denominado “*1º Seminário Enfrentamento da Distorção idade/série*”, realizado no dia 08 de junho de 2018 em Porto Alegre – RS.

Esta foi uma ação de reconhecimento quanto à relevância social que a pesquisa representou à Região e ao Estado do RS. Para além da relevância, a investigação anteriormente realizada mostrou, através dos relatos orais, que, apesar do conhecimento dos resultados, poucas mudanças foram realizadas. Este fato confirma que esta é uma problemática recorrente e que merece um olhar diferenciado, no que diz respeito às políticas educacionais, pois, apesar da sua quase invisibilidade nos sistemas de ensino, contribui de forma significativa para a permanência do fracasso escolar, sendo difícil sua erradicação sem planejamento específico.

Acredito que o relato, apresentado até aqui, tenha oferecido elementos suficientes para demonstrar que a temática da distorção idade/série está presente em muitas fases de minha atuação, como docente da Educação Básica. Isso se verifica, no entanto, não apenas por questões pessoais; pelo contrário, está vinculado a problemas educacionais que acompanham a Educação brasileira como um todo, desde a estruturação da escola de Educação Básica, pública, universal e gratuita.

O fenômeno observado permanece com o passar dos anos, em que vão se acumulando histórias de fracasso escolar de crianças e jovens. Por vezes, obteve visibilidade nas políticas públicas, com a criação de programas de aceleração da aprendizagem. Todo esse processo tem mostrado que o tema requer ações de maior impacto, para que possamos ter o fluxo escolar sem quebras ou barreiras representativas, que nos aponte que a educação proposta não condiz com a qualidade necessária à aprendizagem de nossos educandos.

Sabemos que é preciso considerar que toda essa experiência vivenciada em diferentes contextos e períodos históricos de minha vida profissional me constituem como docente. É preciso, contudo, ir além dela, de modo a refletir sobre a problemática da distorção idade/série, no contexto educacional, para compreendemos a importância deste estudo, no atual cenário da educação brasileira.

Para isso, acreditamos ser necessária uma breve retomada sobre a Educação no Brasil, no sentido de situarmos a importância de falarmos sobre distorção idade/série em momentos distintos de nossa história. É o que constatamos, pois todos os problemas na Educação ora estão em maior ou menor evidência, mas sempre presentes no cotidiano das escolas e suas salas de aula. Assim também ocorre com os problemas com a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade/série.

5.1. RECUO NO TEMPO

Segundo Ferreira e Carvalho (2011), o índice de analfabetismo no início da Primeira República¹⁶ versava em 82,3%, tendo uma melhora nas décadas seguintes, mas se mantendo elevado com cerca de 71,2% da população analfabeta, no ano de 1920. Estes dados evidenciam a necessidade de uma política de estado, referente à educação da população, o que foi fomentado pelo avanço econômico do país, que carecia de mão de obra capacitada, para o desenvolvimento de ações básicas na indústria, que se instalava de forma promissora na região central do país.

A partir das reformas propostas pelo Movimento da Escola Nova (entre as décadas de 1920/1930), que acolhiam os ideais de intelectuais e da sociedade civil, tivemos uma reorganização da Educação, em todo o território, de forma a garantir a oferta de escolas públicas, gratuita e de acesso a todos.

Estruturava-se, nesse período, o ensino que conhecemos hoje, seguindo os modelos europeus, “[...] em especial o modelo de pedagogia proposto pelos grupos jesuítas”, (SOARES, 2015, s.p.). Conforme esse modelo, havia disciplinas específicas e tempo determinado, de acordo com a compreensão de sua importância, para a aprendizagem da criança. Estavam previstos, também, os currículos escolares a serem seguidos, durante o ano letivo, e o agrupamento de crianças por faixa etária.

Para Hilsdorf (2012, p. 78), “[...] ninguém sintetizou melhor do que os jesuítas o sentido do uso da classe coletiva para o funcionamento do modelo colegial”. Soares (2015, s.p.) acrescenta ainda “[...] que o trabalho docente passou a contar com a prática de progressão coletiva por meio de avaliações padronizadas visando o controle das etapas de formação”. Isso nos sugere a prática de retenção de

¹⁶ Considera-se Primeira República, nesta tese, o período que vai de 1889 até 1930, conforme Saviane, (2011).

estudantes, cujo desempenho não fosse considerado satisfatório, o que se alinha de forma muito coerente, com o que vivenciamos hoje na reprovação escolar.

Já entre as décadas de 1930/1940, Mariani (1982) sinaliza que, com a estruturação do Ministério da Educação (MEC), importantes mudanças foram acontecendo simultaneamente, contribuindo para uma nova reorganização do Ensino Secundário e Superior. Se retrocedermos historicamente, perceberemos que há uma semelhança com problemas encontrados na história recente da educação escolar, em nosso país.

A criação da escola pública garantiu o acesso universal e gratuito. Se antes o acesso à instrução era privilégio para poucas famílias brasileiras, consideradas de elite, a partir de então, a população teria o acesso à Educação. A entrada e a possibilidade de matrícula no espaço educacional foi um grande avanço. Apesar disso, logo outros desafios começaram a serem postos, como a criação de escolas, a formação de professores e a aprendizagem das crianças e jovens.

A criação do Instituto Nacional de Pedagogia (MARIANI, 1982), hoje conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), nos permite encontrar os primeiros registros oficiais sobre analfabetismo e o impacto da repetência, na vida escolar das crianças brasileiras. Nesse período, da década de 1940, de acordo com Oliveira (1998), de cada 1.000 brasileiros que tinham condições de receber educação elementar, apenas 30 conseguiam obter a instrução completa. Apesar da garantia de acesso e gratuidade, a história nos sinaliza que a frequência aos bancos escolares, na prática do cotidiano da época, era ainda limitada. Desse modo, poucos tinham o acesso, poucos conseguiam permanecer e ainda menos conseguiam terminar o ciclo básico de estudos.

Os anos de 1950 foram guarnecidos com diferentes reformas e ofereceram maiores oportunidades de acesso à Educação, mas a permanência no sistema de ensino, até a aquisição da escolaridade mínima prevista, continuou sendo um grande desafio. Havia a matrícula na escola, mas não a permanência do aluno, ao longo do ano letivo.

Conforme Casteli (1998, p. 12), o abandono escolar estava associado, de forma mais intensa, ao trabalho infantil, “[...] não que as famílias não priorizassem os estudos, pelo contrário, neste período o acesso à educação abrangeu quase 80% da população entre crianças e jovens”. Apesar do acesso, contudo, a aprendizagem dos conteúdos escolares tornou-se um desafio aos educandos, que não conseguiam

acompanhar os conteúdos escolares. Assim, estes educandos acabavam somando várias repetências, nos anos escolares, e, por fim, abandonavam a escola. De acordo com Marques (1989, p. 35), eles acabavam aceitando que “não davam para os estudos”, indo ajudar as famílias no trabalho.

A partir dos anos de 1960, começam a surgir estudos da área da Sociologia da Educação¹⁷, que demonstravam como a desigualdade social influenciava na vida escolar das crianças e jovens. As pesquisas desenvolvidas na época, como a de Beeby (1967), demonstrara que o provável fracasso na vida escolar estava associado diretamente com as condições sociais da família. Nesse sentido, quanto menos a família tinha acesso à cultura letrada, menores eram as chances de a criança obter sucesso nos estudos. Surge, nesse período, a cultura da repetência, como nos mostram os estudos de Brandão, Baeta e Rocha (1983) e Garschagem (2007).

A cultura da repetência estendeu-se nas décadas de 1970/1980, período em que estudos começaram a demonstrar, com mais intensidade, que a origem social influenciava, significativamente, no aprendizado escolar. Nesta perspectiva, crianças das camadas mais baixas da sociedade estariam fadadas ao fracasso, no decorrer dos anos escolares. Assim, a repetência tornou-se habitual e, de certa forma, aprovada no cotidiano da escola, como nos aponta Vidal, Costa e Vieira (2007).

Havia o entendimento subjetivo que, ao se oferecer os mesmos conteúdos escolares, por mais um ano, à criança, ela poderia compreendê-los melhor. Assim sendo, a repetência era considerada algo benéfico à criança, pois ela teria sido introduzida no contexto escolar, numa espécie de pré-aprendizagem, que lhe era necessário. Nesse período, de acordo com Ribeiro (1991), a taxa de repetência, na 1ª série do Ensino Primário, era de 52,5% das matrículas do início do ano, ou seja, em 1982, mais da metade das crianças matriculadas na escola repetiam o primeiro ano escolar.

Se, por um lado, naturalizou-se a repetência, como sendo uma forma de melhorar o aprendizado da criança, fazendo que repetisse a mesma matéria no ano

¹⁷ Como o relatório Colman (1966), que se tornou referência para estudos na área da Sociologia da Educação, ao analisar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social influenciariam as oportunidades de Educação. O estudo norte-americano contou com a participação de alunos, professores e famílias. Seus resultados apontaram que as variáveis socioeconômicas tinham maior influência que os fatores intraescolares. Pensando na elaboração de políticas educacionais americanas, o relatório apontava para a valorização de políticas educacionais compensatórias e indicava a necessidade de um equilíbrio entre as escolas, nas questões multirraciais e multiculturais.

anterior, de outro, começava-se a questionar sobre o ensino oferecido na escola e sobre qual o impacto que as desigualdades sociais ofereciam, de fato, sobre ele. O estudo publicado por Silva (1978) nos mostrou que a previsão para a conclusão do 1º grau obrigatório era de 8 anos; entretanto, a média de anos de estudos, necessária para a conclusão, estava em torno de 12 anos, mostrando que a média de permanência na escola era superior em 4 anos, em relação ao esperado. Nesse período, começaram a ser divulgados os dados da taxa de distorção idade/série, que, no ano de 1979, era de 76%, ou seja, a cada 100 alunos matriculados, 76 acumulavam duas ou mais repetências (SILVA, 1978, p. 12).

Embora, no final da década de 1980, tenha surgido um movimento questionando a repetência e seus resultados contraditórios, Sergio Ribeiro (1991) apresentou, em seu estudo, a questão da repetência, como uma prática, quase que usual, nas escolas públicas brasileiras. Ele destacou que essa prática estava sendo aceita pela Pedagogia e pelos diferentes atores educacionais, tornando-se quase que naturalizada no sistema de ensino. Segundo o pesquisador, “[...] a prática da repetência estaria na própria origem da escola brasileira” (RIBEIRO, 1991, p.17), que, de forma seletiva e excludente, favorecia uma determinada camada social, mais provida de recursos, indicados como requisitos para uma boa formação escolar.

O discurso que, na época, era mais aceito como explicação para a dificuldade de as crianças e jovens aprenderem e seguirem, nos bancos escolares, estava associado diretamente com a desigualdade social, que impossibilitava o acesso a alguns recursos sociais e que influenciaria, de forma impactante, em quais seriam os alunos que teriam ou não sucesso nas escolas. Ribeiro (1991), no entanto, questionou, em seu artigo, qual seria a responsabilidade da escola e dos professores, no ensino de crianças e jovens, e quais ações estariam, de fato, impactando na não aprendizagem e, em consequência, na repetência. Ele discutiu se a causa seria a origem social ou se estaria relacionada ao ensino de baixa qualidade, oferecido nas escolas.

A década de 1990 foi marcada por mudanças, que buscavam alternativas para o avanço da escolarização e da qualidade do ensino público. Eram mudanças influenciadas e necessárias, a partir da Constituição Federal, aprovada em 1988.

É importante destacarmos, até aqui, que, embora as problemáticas educacionais fossem recorrentes e estivessem ganhando visibilidade, a década de 1990 foi importante, não só ao Brasil, mas a todos os países em desenvolvimento. Isto

se verificou, pois novos acordos internacionais foram sancionados, e o país se comprometeu com mudanças significativas, que tiveram repercussões por um longo tempo.

Surgiu uma nova perspectiva de mudanças, no cenário educacional, quando o Brasil assinou e se comprometeu com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien – Tailândia, 1990. Posteriormente, o País se comprometeu com o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, como nos mostra Souza e Kerbauy (2018).

A partir dos compromissos assumidos e dialogando nessa perspectiva, o encontro da Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizado em 1993, deu continuidade ao processo de implantação de uma Política de Educação para Todos. Esses importantes eventos internacionais interferiram, de forma muito intensa, na Educação brasileira. Isso ocorreu, também pelo impacto, do que foi acordado, nas escolas de todo o território. Houve um intenso engajamento social e político, para melhorar o ensino público.

A década de 1990 foi marcada por extensas mudanças, proporcionadas por uma nova agenda internacional, de compromissos, firmados por diversos países, nesses dois importantes eventos de caráter global. Aliada a esses acordos realizados em Jomtien e Nova Delhi e com a pressão dos organismos internacionais, induzindo novas agendas do capitalismo mundial, as mudanças na educação ocorreram mundialmente, de modo quase que concomitante, como nos mostra o estudo desenvolvido por Azevedo (2007).

A partir de então, foram criados, no Brasil, planos e políticas governamentais, que colaboraram para seu desenvolvimento, destacando-se, entre elas: o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei 9394/1996, cujas discussões iniciaram a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988.

A nova LDBEN foi um marco para a Educação nacional, tornando-se a principal referência de política educacional no país. Sua promulgação garantiu o direito ao acesso à Educação gratuita e de qualidade, a todos os brasileiros, tornando a matrícula obrigatória nas escolas públicas. Estabeleceu os deveres da União, dos

Estados, Municípios e Distrito Federal – DF, para com a Educação, da mesma forma que regulamentou os níveis¹⁸ e as modalidades¹⁹ de ensino.

A Lei 9394/96 foi considerada como um ponto importante, no avanço para autonomia política pedagógica, devido à descentralização e à flexibilidade que ofereceu aos Estados, Municípios e DF, para organizarem, em regime de colaboração²⁰ e de maneira autônoma, seus respectivos sistemas de ensino²¹. Essa autonomia, contudo, oferece um duplo viés, para a organização educacional no país. Por um lado, houve a liberdade na organização e execução de sistemas próprios de ensino, a cada ente federado; por outro, temos o afastamento da União, frente a organização e a regulação de um Sistema Nacional de Educação, postergando a discussão sobre o tema. Para Saviani (2014) trata-se da autonomia regulada pelo Estado, que estabelece competências e regulamenta as ações, que são necessárias, no sentido de inclusão nos Sistemas Educacionais Estaduais, Municipais e do DF.

Importante destacar, também, a incumbência da União, em colaboração com os Estados, Municípios e DF, no sentido de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria estar em sincronismo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O primeiro PNE foi aprovado em 2001, Lei n. 10.172, e teve sua vigência no período de 2001-2010. Ao término do primeiro plano, muitas questões surgiram quanto ao seu alcance e suas contribuições, para o avanço educacional no país. As maiores questões versaram sobre as trezentas e noventa e cinco metas, das quais muitas não foram atingidas, e sobre a incompletude do PNE, que em seu término, obteve mais críticas do que comemorações.

Um exemplo prático e que contribui para essa análise é a ambiciosa meta de reduzir em 50% o abandono e a evasão escolar, até o ano de 2006 (2001 a 2006). O objetivo seria intervir no fluxo escolar, inibindo que a distorção idade/série se destacasse nos indicadores educacionais; garantido a aprendizagem; evitando que alunos prosseguissem, sem o conhecimento necessário, em cada etapa de ensino.

¹⁸ Níveis de ensino - A LDBEN/9394/96 - artigo 21, estabelece dois níveis de educação: a Educação Básica e a de Ensino Superior. A Educação Básica inclui Educação Infantil (creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para aqueles com 4 e 5 anos), Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹⁹ Modalidades de ensino - A LDBEN/9394/96 estabelece Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação a Distância

²⁰ Regime de Colaboração foi instituído na Constituição de 1988, porém sem regulamentação até o ano de 2020.

²¹ Embora se perceba a importância de um Sistema Nacional de Educação, é relevante destacar a liberdade proposta aos entes federados, na busca por uma educação de qualidade, alinhada a suas necessidades políticas, sociais e culturais.

Trata-se de uma meta com duplo objetivo e com um prazo curto de execução, que, na prática, não se efetivou, apesar dos esforços do MEC.

No que diz respeito ao fluxo escolar, duas importantes conquistas se efetivaram: a entrada tardia nos sistemas de ensino foi superada, com êxito. No ano de 2007, 99% da população, na faixa etária de 06 anos, estava matriculada na escola. O abandono no Ensino Fundamental também foi superado, de acordo com o proposto na meta. Os dados do censo escolar de 2007 (INEP, 2019) apontaram que as taxas de abandono, entre 2001 e 2007, caíram de 9,6% para 4,8% - exatos 50%, propostos pela meta. Agora, se observarmos o índice de repetência (reprovação), que contribui para o fluxo escolar, os resultados não foram satisfatórios, pois o período teve um aumento de 11% para 12,5%. Quanto à taxa de distorção idade/série, apesar de regredir um pouco, continuou alta, indo de 35% para 25,7%, ou seja, de cada quatro alunos matriculados, um estava em defasagem de idade em relação à série de estudos. No período de 2010 a 2014, abriu-se o diálogo para o novo PNE, articulando instituições de ensino, comunidade e demais interessados pelas questões educacionais. Através de um amplo diálogo, tivemos a implementação do novo Plano Nacional de Educação.

O novo PNE foi aprovado pela Lei nº13.005 e tem sua vigência no período de 2014-2024. Com 20 metas a serem alcançadas, tem, em sua constituição, quase os mesmos desafios que seu antecessor. Analisando o PNE, dois exemplos são interessantes, para a análise da temática da distorção idade/série, proposta neste estudo. O primeiro deles refere-se à meta 1, de universalização do acesso à Educação Infantil na Pré-Escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade, até 2016. De acordo com o Observatório do PNE, a maior parte dos municípios brasileiros conseguiu atingir essa meta - cerca de 93,8%. Os outros municípios apresentaram propostas, no sentido de que, em um curto prazo, isso fosse possível. Interessante observar que o PNE previa a articulação entre União, Estados, DF e Municípios, para que, em regime de colaboração, tivessem êxito na meta. De acordo com Basílio (2016), esse objetivo foi plenamente alcançado, entre os entes federados. É importante essa análise da universalização do acesso à Pré-Escola, na Educação Infantil, por termos o conhecimento, de acordo com estudos realizados, como Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), Rosemberg (1999) e Souza, Moro e Coutinho (2015), de que o acesso a Pré-Escola é um fator importante no processo de aquisição da leitura e escrita, no ciclo de alfabetização. Segundo os autores, essa relevância decorre do fato de que esse

acesso contribui, de forma significativa, para que a criança tenha sucesso nos anos escolares.

Já outro ponto que destacamos, do PNE em vigor, refere-se à questão da universalização do ensino; porém, em outra faixa etária, a que corresponde a jovens entre 15 e 17 anos. Na meta 3, está disposto o seguinte:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, s.p)

Esta meta precisa ser analisada, a partir de duas perspectivas distintas, para reconhecermos se houve ou não avanço, na sua proposta. Isso se deve por duas questões. Primeiro, se observamos o objetivo de atendimento escolar a toda população entre 15 e 17 anos, teremos, de acordo com o Observatório do PNE (2019), um total de 91,3% de alunos dessa faixa etária, na escola. Se observamos, no entanto, a mesma meta e correspondermos a mesma faixa etária, associando-a ao Ensino Médio, teremos, então, um percentual de 68,7% de alunos, nesta modalidade de ensino. Isso significa que podemos compreender que cerca de 22,6% dos jovens, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, continuam matriculados na escola; porém, no Ensino Fundamental. Isso também nos permite dizer que esses jovens se encontram em distorção de idade, em relação à série de estudos, o que é prejudicial a sua aprendizagem e permanência na escola. Ressaltamos que o abandono e a evasão do sistema de ensino são fatores tidos como preponderantes, entre as principais decisões tomadas pelos jovens. Nestes casos, dificilmente a intervenção familiar poderá contribuir para mudança, apesar de a família ser a responsável pela matrícula e pela frequência do jovem à escola, como nos aponta o ECA.

Estudos, como o de Moreira (2016, p.10), nos mostram que esta é: “Infelizmente uma faixa etária em que se encontra grande parte da população em vulnerabilidade social, envolvida com atos ilícitos e que dificilmente retornará aos bancos escolares sem incentivo e um forte trabalho social”.

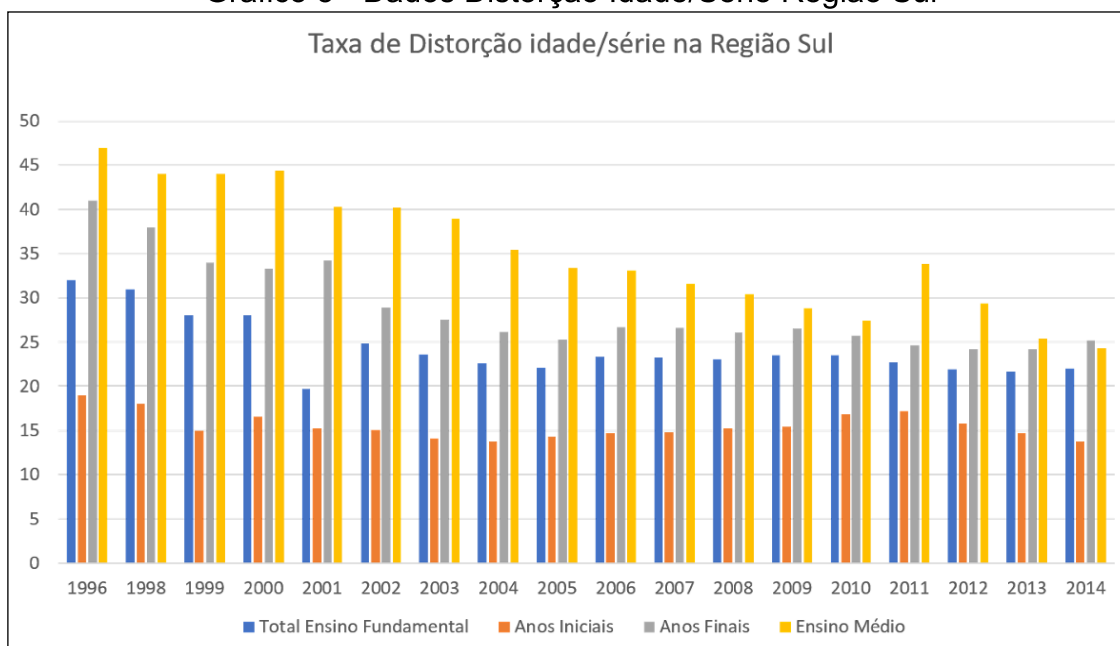
Já a estratégia 3.5, referente à meta 3, propõe:

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

A proposição da estratégia 3.5 talvez simplifique o que se busca com as pesquisas sobre a distorção idade/série e como se deseja que o atendimento ao aluno seja realizado. Esta é a grande utopia no ensino: oportunizar e manter programas de correção de fluxo, que ofereçam o acompanhamento individualizado do aluno, vendo-o como sujeito que aprende com suas peculiaridades. E, quando necessário, que esse aluno seja encaminhado a aulas de reforço, no turno complementar; que sejam oferecidos estudos de recuperação dos conteúdos que ele, eventualmente, não tenha acompanhado; e de forma parcial, que sua progressão seja feita ao ciclo escolar ao qual sua idade condiz. Essas estratégias de recuperação não deveriam ser direcionadas apenas aos alunos já em defasagem idade/série, mas, sim, a todos os educandos. Isso provavelmente contribuiria, para que a aprendizagem se efetivasse, evitando a repetência e o ciclo de distorção idade/série.

Ao contrário das metas, as estratégias não são acompanhadas pelo Observatório do PNE. Assim, não temos como observar, se elas têm se efetivado nas redes ou nos sistemas de ensino. Se observarmos, no entanto, as pesquisas anteriormente descritas e o quanto elas divulgam políticas de correção de fluxo escolar, que são pontuais e interrompidas nas escolas, nas redes e nos sistemas de ensino, podemos depreender que, na prática, os governos, de forma geral, têm tido dificuldade em corresponder ao objetivo proposto. Aliada a essa perspectiva, podemos observar as taxas de distorção de idade, entre os anos de 1996 a 2014.

Gráfico 5 - Dados Distorção Idade/Série Região Sul



Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

As taxas expressas no Gráfico 5 demonstram que estamos tendo um avanço lento, mas significativo quanto à superação da distorção idade/série.

Embora o índice permaneça elevado, se comparado com a taxa histórica, houve um declínio de 7% nos anos iniciais, de 4% nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 7%, no Ensino Médio. Esse declínio nos traz boas perspectivas de avanço, se efetivarmos, com maior afinco, políticas que se dirijam à temática, como propõe a meta 3, seguida da estratégia 3.5. Esta é a tendência, pois um programa de correção de fluxo escolar impactará nas redes e nos sistemas, se a distorção idade/série for, de fato, erradicada.

Todas essas políticas, entre planos, decretos e leis, seguem o mesmo propósito político social, no sentido de organizar e de fortalecer a Educação, tornando-a mais igualitária e justa. O parâmetro de qualidade que se busca, desde o início do processo de democratização do ensino, com o Movimento da Escola Nova, em 1920 até hoje, 100 anos após sua publicação, procura garantir o acesso à Educação. No caso, a busca é por uma Educação de qualidade, que possa oferecer a formação cidadã e crítica, necessária a cada indivíduo, para que possa viver em sociedade e formar uma rede, apoiada nos princípios de justiça e de igualdade. Este está sendo o grande desafio para a sociedade, relacionado à Educação, que, diga-se de passagem, não está sendo enfrentado de forma eficaz, já que os objetivos não têm sido cumpridos.

Ora, desde os primeiros princípios da institucionalização da escola, esperamos que se ofereçam oportunidades de acesso ao conhecimento. Está implícito que, a partir desse acesso, deve ser possível oferecer novas perspectivas de evolução humana e social, que se associem a valores e crenças diversas, para a prosperidade do coletivo. O que temos observado, no decorrer dos anos, entretanto, é que a estruturação da sociedade está cada vez mais injusta e desigual, e que essa desigualdade social influencia diretamente no cotidiano da escola, que, como instituição social, tende a vivenciar a desigualdade que a cerca, como nos apontam os estudos realizados por Levin *et al* (1984), Estevão (2016) e Dubet (2001; 2004).

Pensar uma Educação de qualidade, para todos, é algo que deve ir além da observação dos que alcançam o sucesso e conseguem os níveis básicos de ensino. Afinal, esse é o propósito e a finalidade da escola. Pensar qualidade deve partir da análise daqueles que não conseguiram alcançar os resultados esperados e que acabam por obter uma educação mínima, em que ler e escrever, de forma simples, foi o suficiente para abandonarem a escola e seguirem com suas vidas na sociedade, com “pouco estudo”.

Seguindo a agenda internacional, o governo brasileiro assumiu, no ano 2000, o compromisso, com os países associados às Nações Unidas, através da Declaração do Milênio. Esta declaração correspondia a oito “*Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM*” e, no final do ano de 2012, como forma de cumprimento de acompanhamento das metas, foi lançada, no portal do governo, uma pequena descrição de quanto o país havia avançado no cumprimento das metas. No que se refere ao objetivo nº 2, da ODM – Educação básica de qualidade para todos (BRASIL, 2000), está apresentado o seguinte:

Nos últimos anos, houve avanços significativos em termos de acesso e rendimento escolar de crianças e jovens no Brasil. Em 2009, 95,3% da faixa etária de 7 a 14 anos frequentavam o ensino fundamental. No mesmo ano, 75% dos jovens que haviam atingido a maioridade concluíram o ensino fundamental. O Brasil convive com uma baixa taxa de conclusão escolar, que pode ser explicada pelos elevados índices de repetência e de evasão. (BRASIL, 2000).

Apesar da descrição inicial demonstrar os avanços que ocorreram na Educação do país, não pode ser omitida a dificuldade residual, no sentido de proporcionar uma educação satisfatória às crianças e aos jovens, de tal modo que consigam concluir a

instrução básica, prevista na legislação nacional. Este é um desafio de grandes proporções, que requer políticas públicas efetivas, não apenas em áreas educacionais, mas, de forma ampla, a todos os pilares da sociedade.

Como descrito anteriormente, o interesse pela questão da distorção idade/série precede essa pesquisa. Não se relaciona também apenas com a questão do dado, ou da taxa, como um número representativo que procura demonstrar a qualidade da educação. O interesse relaciona-se com os alunos que são indicados pela representação numérica, e o quanto isso interfere e reflete em suas vidas.

A distorção idade/série prejudica a criança ou o jovem, de tal forma que, muitas vezes, esses optam por abandonarem a escola, deixando de lado uma importante fase do desenvolvimento infanto-juvenil, dedicando-se diretamente ao trabalho, que pode ser considerado, talvez, como a principal atividade da vida adulta. É importante que sejam elaboradas políticas educacionais que se dirijam a essa problemática, para que os sistemas de ensino ofereçam, de fato, uma educação de qualidade a todos que nele ingressam.

Neste capítulo, vimos como diferentes problemáticas educacionais interferem no cotidiano da escola. Pudemos observar, também, a influência de organismos internacionais na elaboração de políticas e em problemáticas educacionais que comprometem a qualidade do ensino oferecido nas escolas, em especial as públicas, foco desta pesquisa.

6 DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS ESTADOS DA REGIÃO SUL

Neste capítulo, será contextualizado o que compreendemos como desafios a serem enfrentados, no campo das políticas educacionais, pelos estados da Região Sul do país, no que se refere à distorção idade/série.

Para que essa compreensão se constitua, optamos por subdividir esse capítulo. Primeiro, abordaremos a formação da Região Sul, suas características geográficas e territoriais. Em seguida, descrevemos alguns dos principais dados educacionais, que contribuem para o foco desta pesquisa; a distorção idade/série; o que confiamos serem os principais desafios dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

6.1. A REGIÃO SUL

O século XXI trouxe consigo muitas perspectivas, envolvendo mudanças e processos de globalização. Com o avanço das tecnologias, cada vez mais, grande parte das pessoas no mundo todo se conectou e se aproximou, quase que instantaneamente. Os processos de globalização foram mais acentuados, também financeiramente, rompendo barreiras territoriais e culturais, e o capitalismo se consolidou como principal modo de produção, de relações sociais como nos aponta Comparato (2011) e Pochmann (2016).

Nesse campo de globalização mundial, condição incontestável para a maioria das sociedades, configuramos esta pesquisa no campo da territorialidade espacial, entendida na perspectiva de Brandão (2007), que argumenta a necessidade de compreensão das múltiplas escalas, entre o território local e o global. Isso contribuiria para o desenvolvimento, formando campos de conhecimento, que se articulam e se estruturam constantemente (BRANDÃO, 2007).

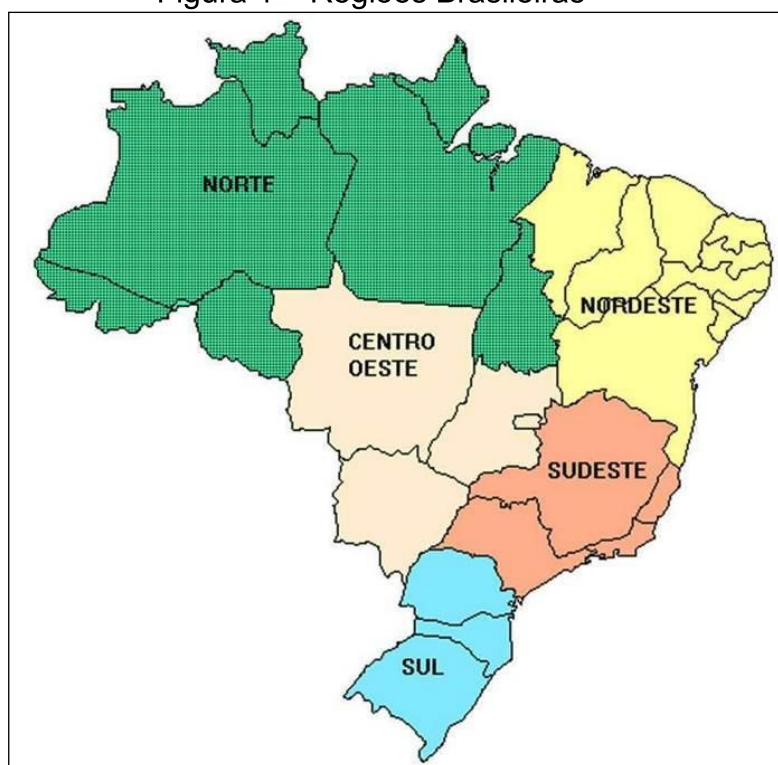
Posto isso, acreditamos nas palavras de Haesbaert (2011, p. 36), quando ele define: “O Brasil é um país de uma territorialidade extensa e diversa cujas proporções só não se sobressaem à diversidade cultural e social de seu território”. Em virtude da extensão territorial brasileira, o país foi dividido em regiões, para que fosse possível o processo de estruturação e gestão de políticas.

Assim, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE),

A Divisão Regional do Brasil consiste no agrupamento de Estados e Municípios em regiões com a finalidade de atualizar o conhecimento regional do País e viabilizar a definição de uma base territorial para fins de levantamento e divulgação de dados estatísticos. Ademais, visa contribuir com uma perspectiva para a compreensão da organização do território nacional e assistir o governo federal, bem como Estados e Municípios, na implantação e gestão de políticas públicas e investimentos. (IBGE, 2020).

Desta maneira, com o intuito de proporcionar uma perspectiva que contribuísse, em especial, para as análises governamentais, em 1940, o IBGE, iniciou a proposta de divisão territorial, no sentido de incorporar, categoricamente, os estados brasileiros, considerando suas características étnicas e sociais. O próprio órgão do IBGE ressalta que, como toda construção teórica e geográfica é passível de reinterpretação e análise, para que se constitua, no decorrer dos anos, houve uma série de modificações. Isso ocorreu até que, no ano de 1970, foi definida a configuração regional brasileira que temos até os dias atuais. Temos cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul – como nos mostra a Figura 1. Nesta pesquisa, como já mencionado anteriormente, focalizaremos na Região Sul.

Figura 1 – Regiões Brasileiras



Fonte: FOURSQUARE (2020).

A Região Sul é a menor região territorial brasileira, com 576.774 Km², composta por três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Está localizada quase que totalmente abaixo do Trópico de Capricórnio, no Hemisfério Sul do globo. Ela faz fronteira com o Uruguai, ao Sul; com a Argentina e o Paraguai, ao Oeste; com as regiões Centro-Oeste e Sudeste, ao Norte, e com o Oceano Atlântico, ao Leste. É o que se pode visualizar na Figura 2.

Figura 2 – Estados da Região Sul



Fonte: ESTUDOKIDS (2020).

Estimativas do IBGE apontam que a Região Sul tinha cerca de 29,6 milhões de habitantes em 2018. É a segunda região mais desenvolvida do Brasil, ficando apenas atrás do Sudeste, com o segundo maior PIB do país (ADAS, 2015).

Sua principal característica social, de acordo com Adas (2015), decorre do modo como foi povoada, evidenciando o processo de colonização, constituído majoritariamente por imigrantes europeus.

A população da região tem uma grande influência europeia, por causa dos imigrantes, no século XIX e início do XX, principalmente alemães, italianos e açorianos. Outros povos também foram para o Sul, como os poloneses e os russos, entre outros, introduzindo seus costumes na cultura, na culinária, na arquitetura e até no idioma. Também se deve aos imigrantes europeus o desenvolvimento da economia baseada na pequena e média propriedade rural de policultura (ADAS, 2015).

Quanto à característica geográfica, predomina o bioma da mata atlântica e pampa. O clima difere do restante do país, sendo as estações do ano bem demarcadas. Na época do inverno, as temperaturas podem ficar abaixo de zero graus, em algumas áreas da região sul. A temperatura, portanto, é um elemento diferenciador entre a Região Sul e as demais regiões do país.

Como todo território brasileiro, a região Sul tem um acentuado nível de desigualdade social, que repercute no modo de a sociedade se articular, evidenciando o acúmulo de riquezas, por uma pequena parcela da sociedade, e a pobreza (extrema), por outra parcela.

6.2. A EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL

Quanto aos dados educacionais, é a região com o melhor índice de alfabetização, em território brasileiro, correspondendo a 96,4% da população, de acordo com IBGE (2020). Segundo Rocha e Oliveira (2011), essa elevada taxa de pessoas alfabetizadas, na Região Sul, remete a sua história de imigração, que prezava pela instrução das crianças, bem como pela religiosidade dos jovens e adultos. Escola e igreja eram presença contínua e marcante, no período de colonização. Isso pode ter influenciado a valorização educacional nesse período e, ainda hoje, refletir nesse índice educacional.

Examinando outros índices educacionais, no entanto, toma-se consciência de que essa valorização possui duplicidade de opiniões, o que significa que os pontos de vista, às vezes, são distintos. Um exemplo, nesse sentido, é o da reprovação escolar, que tem tido, ao longo da história, mesmo que de forma velada, respaldo, por parte da escola e de algumas famílias, sob o argumento de que se trata de um aparente benefício à criança reprovada, como evidenciam os estudos realizados por Patto (1991), Poli (2003) e Abramowicz (1995), realizados no contexto brasileiro e de importância a esta pesquisa.

A taxa de repetência na Região Sul, no ano de 2018, foi a mais alta do país, no Ensino Fundamental, nos anos finais, e no Ensino Médio, e a terceira mais alta nos anos iniciais, como está demonstrado na Tabela 3, que traz os dados de reprovação das regiões brasileiras e apresenta, em destaque, a Região Sul, foco deste estudo.

Tabela 3 – Taxa de reprovação escolar, na Região Sul, no ano de 2018

Região	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
Norte	9,62%	10,82%	9,34%
Nordeste	8,42%	13,55%	10,77%
Sudeste	3,83%	8,77%	11,40%
Sul	6,31%	14,06%	16,17%
Centro-Oeste	5,09%	6,72%	11,07%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados obtidos na plataforma Trajetória Escolar²², 2020.

Os estudos sobre reprovação escolar, realizados por Gil (2018); Riani, Silva e Soares (2012); Freitas (2007); Alves, Ortigão e Franco (2007); Leon e Menezes-Filho (2002); Feijó e Souza (1996); e Ribeiro (1991), evidenciam que a reprovação afeta o processo de escolarização e o aprendizado dos alunos, sendo responsável direta pela defasagem idade/série, pelo abandono da escola, pela evasão escolar e pelo afastamento do aluno de seus colegas de referência do seu grupo etário. Isso pode ser verificado nas taxas de abandono escolar, do ano de 2018, descritas na Tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de abandono escolar na Região Sul, no ano de 2018

Região	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
Norte	2,19	5,25	11,71
Nordeste	1,69	4,71	7,77
Sudeste	0,51	2,10	5,69
Sul	0,31	1,95	7,81
Centro-Oeste	0,47	1,95	6,29

Fonte: Elaborada pela autora, com dados obtidos na plataforma Trajetória Escolar, 2020.

Observando a taxa de abandono, nos anos iniciais, na Região Sul, percebemos que é a menor dentre a das regiões brasileiras, o que demonstra o esforço de permanência no sistema de ensino, por parte dos estudantes e de suas famílias, mesmo perante as dificuldades que se apresentam. O mesmo pode ser evidenciado nos anos finais, onde a Região Sul “empata” com a Região Centro-Oeste, com o

²² A estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar é uma iniciativa do UNICEF. O site disponibiliza indicadores de fluxo escolar nacionais, estaduais, municipais e por escola retirados do Censo Escolar, além de recortes por gênero, raça e localidade que mostram as relações entre o atraso escolar e as desigualdades brasileiras. Informações disponibilizadas através do site: <https://trajetoriaescolar.org.br/>

menor índice de abandono. Já o Ensino Médio desponta com o segundo pior índice, perdendo apenas para a Região Norte, no abandono escolar.

Pode-se pensar a respeito das novas formas de exclusão, a partir das concepções de Freitas (2002, 2007). Essas formas estão sendo implementadas nos sistemas de ensino e, a respeito delas, em linhas gerais, ainda temos pouco controle e conhecimento (FREITAS, 2007). De acordo com o pesquisador, as novas formas de exclusão atuam agora dentro da escola fundamental; adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão.

Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno na sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos, etc, e novas formas de avaliação informais), *liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento pela avaliação externa.* (FREITAS, 2007, p. 973, grifo nosso).

O trecho acima foi destacado na citação, dada a importância da informação sobre como os sistemas de ensino podem se organizar, para interferir no fluxo escolar, sem, necessariamente, criar políticas educacionais que proporcionem educação de melhor qualidade, pois poderá focar apenas na avaliação externa padronizada.

A articulação, conforme Freitas (2007) nos leva a compreender as engrenagens que os sistemas educacionais podem implementar, em suas escolas, para, de certa forma, “ludibriar” o sistema de avaliação e a elaboração de indicadores, por um determinado período. Isso se verifica porque, como já evidenciamos, os indicadores são compostos por vários descritores, que, em determinado momento, dialogam e apresentam as inconsistências dos dados fornecidos.

Nesse sentido, as taxas de distorção idade/série contribuem para a análise, demonstrando que algo não vai bem no sistema de ensino. Isso ocorre, pois elas evidenciam, estatisticamente, dados de múltiplas reprovações no sistema. Trata-se de dados fixos e não manipuláveis em desvios de padrões de qualidade esperada.

Para análise das taxas de distorção idade/série, observaremos, como apresentado na metodologia desta pesquisa, no capítulo 2, os dados educacionais disponibilizados pelo Inep, através dos protocolos de acesso à informação nº 23546.040186/2020-20 e 23789.040381/2020-20, obtidos em 14 de setembro de 2020 e em 31 de outubro de 2020, respectivamente.

Reiteramos que os dados correspondem, especificamente, à Região Sul, tendo sido obtidos nos documentos oficiais, disponibilizados pelo Inep, para consulta e escrita desta tese.

Quadro 1 – Indicadores utilizados para a pesquisa

Taxa de distorção idade/série por região
Ano (variável de 1996 a 2018)
Região Sul
Localização – Total (urbana e rural)
Dependência administrativa – Estadual
Total Ensino Fundamental (1ª a 4ª série e 5º a 8º série)
Total Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Vale ressaltar aqui que houve mudança na legislação vigente, em 2005, com alteração de 8 séries, para 9 anos de escolarização. O Inep, no entanto, optou por manter a nomenclatura série e acrescentar os anos, ficando os dados descritos da seguinte forma, em suas bases: Ensino Fundamental anos iniciais 1ª a 4ª série / 1 ao 5º ano; Ensino Fundamental anos finais 5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano; e Ensino Médio 1ª a 4ª série. Esse formato permaneceu até o ano de 2018.

A mudança na legislação educacional brasileira, relativa à estrutura do Ensino Fundamental, ampliando para nove anos e, em consequência, a alteração da nomenclatura de séries para anos, foi feita a partir da Lei nº 11.114, de 15 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

Acreditando ser uma informação relevante, quando utilizado o descritor das taxas de distorção idade/série, entramos em contato com o Inep, através da plataforma de acesso à informação, disponibilizada pelo Governo Federal, gerando um protocolo de atendimento para consulta à informação.

Assim, realizamos consulta ao Inep, através do protocolo nº 3980391, em 02 jun. 2019, sendo que o órgão respondeu, por e-mail, com a seguinte informação:

Em atenção a sua demanda, informamos que o Indicador de Distorção Idade-Série, disponibilizado no portal do Inep, apresenta informações do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, com isso, semanticamente a nomenclatura "Idade-Série", ainda continua fazendo sentido, uma vez que as duas etapas de ensino possuem uma organização "seriada", a saber: Ensino Fundamental vai do 1º ao 9º ano e o Ensino Médio vai da 1ª à 4ª série. Destarte a isso, ao alterar a nomenclatura do indicador para "idade-ano", pode acarretar em entendimentos diversos e diferentes do tema do indicador e sua série histórica. (INEP, 13 ago. 2019)

A resposta foi obtida através do órgão responsável, embora esteja equivocada na referência quanto à organização do Ensino Médio, pois este se organiza também em anos – 1º ao 3º ano do Ensino Médio, conforme nos refere a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta sequência nos permite compreender que a série histórica é importante, para a compreensão da taxa de distorção idade/série, no passar do tempo, e é valorizada sua continuidade pelo INEP. Nesse entendimento, Jannuzzi (2009, p. 31) afirma:

O que se denominou de historicidade de um indicador é a propriedade de dispor séries históricas e comparáveis do mesmo, de modo a poder cotejar o valor presente com situações do passado, inferir tendências e avaliar efeitos de eventuais políticas sociais implementadas. Naturalmente, o ideal é que as cifras passadas sejam compatíveis do ponto de vista conceitual e com a confiabilidade similar.

Desta forma, compreende-se a importância da série histórica da taxa de distorção idade/série, que, desde 1996, tem se estabelecido como um indicador confiável, cuja comparabilidade torna-se acessível à população e aos órgãos públicos, após publicada.

É importante informar que os dados referentes ao período de 1996 a 2006 não estão disponíveis à consulta pública, na página online do Inep, onde são disponibilizadas informações referentes ao censo educacional. Para obtermos dados desse período, é necessário entrar em contato com o instituto, através de protocolos de atendimento, e realizar a solicitação. Os dados são enviados ao login do solicitante e têm validade de acesso uma única vez.


A Tabela 5 apresenta a série histórica da taxa de distorção idade/série, na Região Sul, no período de 1996 a 2018, sendo que, no ano de 1997, não há registro do censo escolar dos dados educacionais. Por isso, não temos a taxa de distorção idade/série deste ano.

Tabela 5 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Região Sul – 1996 a 2018.

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
1996	19 %	41%	47%
1997	*	*	*
1998	18%	38%	44%
1999	15%	34%	44%
2000	16,6%	33,3%	44,4%
2001	15,2%	34,3%	40,3%
2002	15,1%	28,9%	40,2%
2003	14,1%	27,5%	39%
2004	13,7%	26,2%	35,4%
2005	14,3%	25,3%	33,4%
2006	14,7%	26,7%	33,1%
2007	14,8%	26,6%	31,6%
2008	15,2%	26,1%	30,4%
2009	15,4%	26,5%	28,8%
2010	16,8%	25,7%	27,4%
2011	17,2%	24,7%	33,8%
2012	15,8%	24,2%	29,4%
2013	14,7%	24,2%	25,4%
2014	13,7%	25,2%	24,3%
2015	12,7%	22,1%	25,3%
2016	12,5%	25,2%	27,4%
2017	11,8%	25,3%	29,6%
2018	11,3%	24,6%	29,5%

Fonte: INEP – Censo escolar. 2020.

Legenda: * No ano 1997, não houve levantamento de dados.

 Ano de melhor índice na série histórica

Como pode ser analisado na Tabela 5, a série histórica da taxa de distorção idade/série na Região Sul demonstra uma melhora do indicador, nos anos em análise.

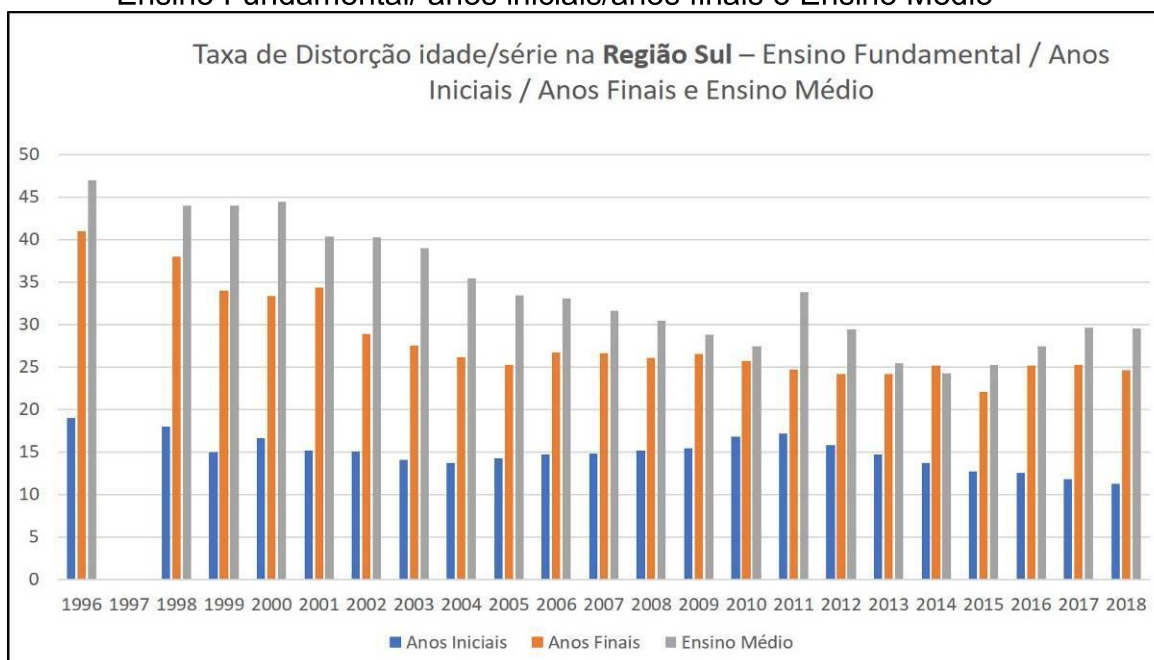
O Ensino Fundamental, nos anos iniciais, apresenta uma série decrescente contínua, que, com o passar dos anos, manteve-se em declínio constante. Nos anos finais têm tido alteração no indicador, ora em declínio, ora elevando-se novamente, sendo 2015 o ano com melhor índice. Já o Ensino Médio chegou a diminuir, em 47,6%, o percentual de alunos em distorção idade/série – o índice era de 47%, em 1996, e chegou a 24,3%, no ano de 2014. Isto significa uma melhora de 47,6%, mas que não

se manteve, voltando a se elevar, novamente, chegando a 29,5% no ano de 2018. Temos, então, a demonstração da dificuldade em diminuir a taxa de distorção idade/série e mantê-la em declínio.

Vale lembrar que as políticas educacionais para o Ensino Médio são responsabilidade dos Estados, conforme a LDBEN 9394/96 e suas alterações referentes ao Ensino Médio, na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

O gráfico 6 nos permite observar a taxa de distorção idade/série, na Região Sul, no período pesquisado, e sua inconstância, apesar da melhora no período.

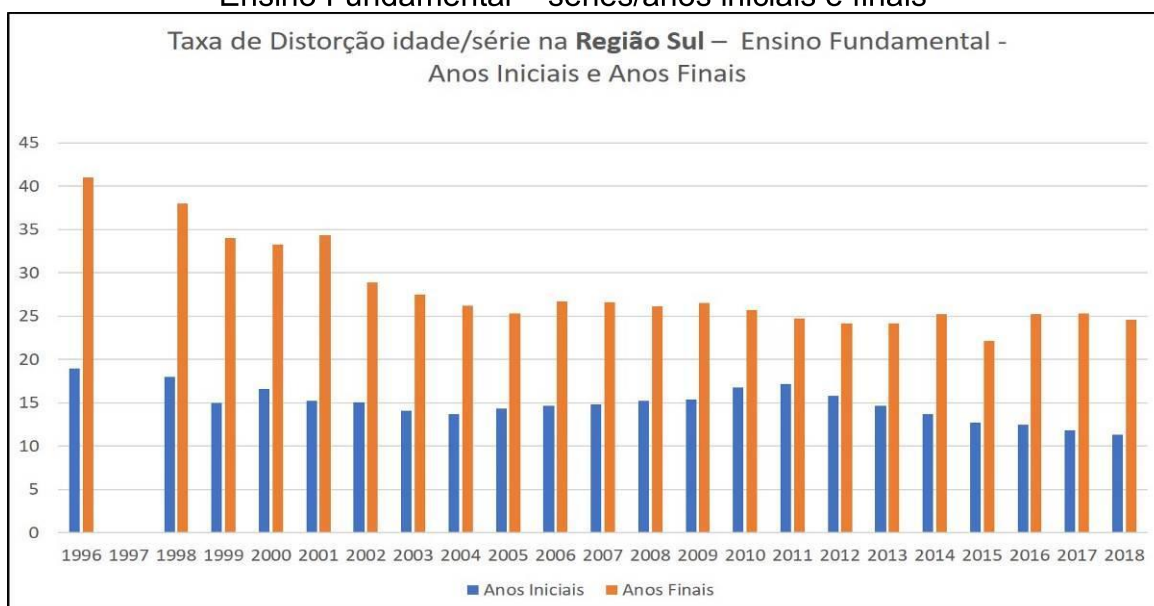
Gráfico 6 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul – Ensino Fundamental/ anos iniciais/anos finais e Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com dados obtidos através de consulta ao INEP, 2020.

Os dados nos mostram que o percentual de alunos no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, em 1996, em situação de distorção idade/série estava em 19% do total de matrículas, caindo para 11,3%, em 2018, o que significa uma melhora de 7,7%. No Ensino Fundamental anos finais, a melhora do índice corresponde a 16,4%, entre 1996 e 2018. Já no Ensino Médio, houve uma melhora de 17,5%, do total das matrículas no mesmo período. Se observarmos atentamente os dados do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, teremos os seguintes índices:

Gráfico 7 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul
– Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais

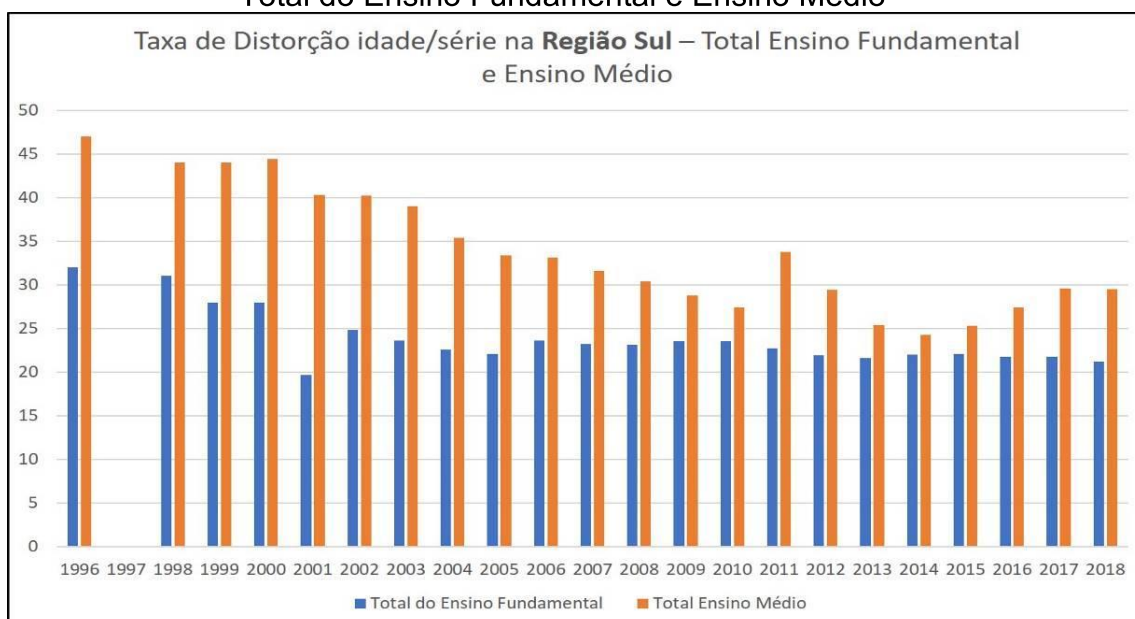


Fonte: Elaborado pela autora, com dados obtidos através de consulta ao INEP, 2020.

Os dados mostram-nos que a taxa de distorção idade/série, nas séries/anos iniciais, permanece elevada, porém com certa estabilidade; e as taxas referentes às séries/anos finais, do Ensino Fundamental, também tiveram melhora, mas requerem atenção das administrações estaduais da Região Sul, devido a sua estabilidade, num padrão elevado de distorção idade/série.

Quando equiparado o Ensino Fundamental total (série/anos iniciais e finais) e Ensino Médio, podemos observar certa estabilidade do indicador, num padrão elevado, demonstrando o alto número de alunos em situação de distorção idade/série, nestes níveis de ensino. É o que pode ser analisado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Taxa de Distorção Idade/Série na Região Sul
– Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com dados obtidos através de consulta ao INEP, 2020.

Observando o Gráfico 8, percebemos que a evolução da série histórica da taxa de distorção idade/série, apesar de ter diminuído desde 1996, manteve-se elevada, no decorrer dos anos. Se observamos o número de alunos em situação de distorção idade/série, em 2018, temos uma noção do quantitativo que é preocupante para as administrações públicas.

No Ensino Fundamental, nas séries/anos finais, o total de alunos em distorção idade/série corresponde a 365.134 crianças e jovens; sendo que no Ensino Médio é de 252.068 educandos. Lembrando que os alunos que saem do Ensino Fundamental, das séries/anos finais, já ingressam no Ensino Médio na situação de alunos em distorção idade/série, pois permaneceram além do previsto no Ensino Fundamental. Isso compromete de antemão o ensino e a aprendizagem dos educandos, bem como a qualidade da educação proposta.

Devemos referir também que estudos, como o de Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), apontam que a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é considerada tênue para o educando, pois os dados demonstram que a taxa de abandono e de evasão, no 1º ano do Ensino Médio, é a mais alta em todos os anos escolares, correspondendo a mais da metade dos educandos matriculados.

Nesse capítulo, procuramos contextualizar a Região Sul, demonstrando suas especificidades e características próprias. Apresentamos os dados relativos à distorção idade/série; sua sequência histórica, no período de 1996 a 2018; bem como

dialogamos com os principais indicativos observados nos dados expostos. A partir do exposto, temos um panorama da necessidade de formulação e implementação de políticas públicas educacionais, que se comprometam com a correção do fluxo escolar, com vistas ao enfrentamento da distorção idade/série. Para além desta distorção idade/série, é necessário que os estados da Região Sul invistam em políticas educacionais que promovam, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, evitando a reprovação e o abandono escolar. Além disso são necessárias políticas consistentes e contínuas, no sentido de formação de professores em todos os níveis educacionais, que proporcionem a reflexão e o diálogo, a partir da prática pedagógica vivenciada pelos educadores no seu dia a dia escolar.

Considera-se, assim, que conseguimos alcançar dois dos objetivos específicos desta tese, lembrando-os: c) contextualizar desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito a distorção idade/série; e d) analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018.

No próximo capítulo, traremos os dados sobre as políticas educacionais elaboradas pelos estados da Região Sul, no que refere à distorção idade/série, bem como cada programa e projeto, criado pelas redes estaduais de ensino para superação desta problemática educacional.

7 POLÍTICAS DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO PERÍODO DE 1996 A 2018

No capítulo anterior, caracterizamos a Região Sul, demonstrando suas especificidades e os principais desafios para as gestões administrativas, no que se refere à distorção idade/série, à reprovação e ao abandono escolar. Estas problemáticas educacionais, como já foi mencionado, interligam-se de forma ampla, a partir dos dados coletados pelo Inep, através do censo educacional.

Neste capítulo, faremos a análise de cada estado que compõe a Região Sul, buscando alcançar o objetivo desta tese, que é analisar as políticas educacionais, para a distorção idade/série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos estados da Região Sul do Brasil, no período de 1996 a 2018. Estabelecemos este objetivo, com a perspectiva de resposta à questão problema que orienta a constituição deste estudo: Que políticas educacionais existem ou existiram na Região Sul, a respeito da distorção idade/série, e qual sua contribuição para atender os desafios educacionais dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul?

Destacamos que, neste capítulo, os dados educacionais utilizados corresponderão, exclusivamente, à Rede Estadual de Ensino de cada estado, como consta no objetivo desta pesquisa. Desta forma, este estudo pretende, também, contribuir para um campo de estudos que demanda pesquisas nas plataformas digitais, como foi descrito no estado da arte. Essa investigação se refere à realização de um estudo abrangente, que envolve os três estados da Região Sul do Brasil e suas políticas educacionais, elaboradas nas Redes Estaduais de Ensino, para correção da distorção idade/série.

Entendemos que a escrita que segue é coerente com os desafios metodológicos, que enfrentamos no ano de 2020, frente às restrições de acesso à informação, funcionários e administradores educacionais estaduais, devido às imposições de isolamento social, decorrentes do vírus Saers – Covid-19, e às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Conselho Nacional de Saúde, através da Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. Essas recomendações se estenderam, ao longo dos meses de março a dezembro, avançando até o início do ano 2021, data de conclusão deste estudo.

Assim, organizamos a sequência deste capítulo de modo a apresentar cada um dos três estados, demonstrando quais políticas educacionais foram criadas ou implementadas pelos estados para correção da distorção idade/série. Para isso, foram

criadas seis categorias, para analisar como essas políticas foram pensadas e administradas pelas secretarias de educação do estado, que seriam: adesão da escola, material didático, base curricular, formação de professores, acompanhamento da secretaria estadual de educação e os principais resultados.

7.1 O ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná tem uma população estimada em 11.348.937 habitantes, de acordo com os dados do censo do IBGE de 2010. Divide-se em 399 municípios e limita-se com os estados de Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além dos países da Argentina e Paraguai, como pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 – Mapa do estado do Paraná



Fonte: AEN (2019).

7.1.1 A Rede Estadual de Ensino do Paraná

A Rede Estadual de Ensino, no ano de 2018, possuía um total de 959.017 alunos matriculados, divididos em 2142 escolas estaduais, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, disponível para consulta pública no site do INEP (2020).

A Tabela 6 apresenta o número total de matrículas da Rede Estadual. Deste total, está destacado o número de matrículas em situação de distorção idade/série e,

por fim, evidenciada a correspondência perante os 100% de matrículas da rede. É importante essa informação inicial, para compreendermos o tamanho da rede de ensino e quais os desafios administrativos que se impõem, frente ao número de alunos que já possuem múltiplas repetências ou que abandonaram a escola e retornaram. Assim, temos o entendimento dos desafios inerentes à tentativa de evitar a evasão escolar e o fracasso dos educandos.

Tabela 6 – Número de matrículas na Rede Estadual do Paraná, em 2018

Nível de ensino		Total de matrículas na Rede Estadual	Total de matrículas em distorção idade/série	Correspondência de distorção idade/série, sobre o total de matrículas
Educação Infantil	Creches	100	0	0
	Pré-escolas	911	0	0
Ensino Fundamental	Anos iniciais	3.323	552	17,44%
	Anos finais	549.503	111.008	20,20%
Ensino Médio		360.147	92.259	25,62%
Educação Jovens e Adultos		129.111	Desconhecido	0
Educação Especial		32.122	16.758	52,17%

Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

A Rede Estadual de Ensino do Paraná é a maior da Região Sul, com um total de 1.072.217 alunos, matriculados em suas escolas. Como foi apresentado na Tabela 6, no Ensino Fundamental anos/séries iniciais, havia um total de 17,44% de alunos em distorção idade/série. Já nos anos/séries finais, esse índice sobe para 20,20%, chegando a 25,62% no Ensino Médio. Se observamos as matrículas de alunos com necessidades especiais, esse número aumenta para 52,17%, ou seja, mais da metade dos alunos com necessidades especiais apresenta distorção de sua idade, em relação à série/ano de estudos.

São taxas elevadas para uma Rede de Ensino, que, de acordo com os microdados do censo escolar, tem apresentado uma estrutura de ensino coerente com o número de escolas.

No Quadro 2, apresentamos os principais dados coletados pelo Censo Escolar no ano de 2018, que nos permitem compreender, em termos de infraestrutura física, como se organiza a Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Quadro 2 – Informações sobre as escolas estaduais do PR
– Censo escolar 2018

continua

Alimentação	
Escolas que oferecem alimentação	100% (2.142 escolas)
Escolas que fornecem água filtrada	55% (1.177 escolas)
Serviços	
Água via rede pública	87% (1.869 escolas)
Energia via rede pública	100% (2.136 escolas)
Esgoto via rede pública	52% (1.107 escolas)
Coleta de lixo periódica	95% (2.035 escolas)
Dependências	
Biblioteca	92% (1.960 escolas)
Cozinha	99% (2.120 escolas)
Laboratório de informática	87% (1.855 escolas)
Laboratório de ciências	63% (1.355 escolas)
Quadra de esportes	88% (1.891 escolas)
Sala para leitura	5% (108 escolas)
Sala para a diretoria	88% (1.892 escolas)
Sala para os professores	95% (2.038 escolas)
Sala para atendimento especial	64% (1.366 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	96% (2.059 escolas)
Sanitário fora do prédio da escola	15% (317 escolas)
Equipamentos	
Aparelho de DVD	80% (1.709 escolas)
Impressora	94% (2.015 escolas)
Antena parabólica	50% (1.065 escolas)
Máquina copiadora	44% (950 escolas)
Retroprojektor	45% (960 escolas)
Televisão	97% (2.083 escolas)
Tecnologias	
Internet	99% (2.118 escolas)

Banda larga	81% (1.739 escolas)
Computadores uso dos alunos	40.223 equipamentos
Computadores uso administrativo	15.945 equipamentos
Acessibilidade	
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	57% (1.226 escolas)
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	72% (1.539 escolas)
Outros	
Funcionários em todas as escolas	123.134 funcionários
Escolas com organização por ciclos	2% (39 escolas)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 2 oferece-nos um panorama geral dos recursos e da oferta da Rede Estadual de Ensino do PR. De acordo com Soares e Sátyro (2008), a infraestrutura escolar tem impacto sobre a distorção idade/série, sendo que os fatores de insumos são impactantes e, por vezes, influenciadores no processo de ensino e aprendizagem.

7.1.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR

Após esse panorama inicial, trazemos os dados de distorção idade/série, que obtivemos por meio das pesquisas previamente selecionadas para elaboração desta tese. Foram dados acumulados ao longo do período da investigação, dos quais fizemos uma seleção, em função dos objetivos desta tese.

Assim, encontramos referências, no sentido de que o estado do Paraná tem oferecido programa de correção do fluxo desde o ano 1997. Isso tem sido uma referência da rede estadual, através de aceleração da aprendizagem, como nos informam os estudos de Lück e Parente (2002), Garbúggio (2006), Marcochi (2006), Filippi (2018) e Sagrilo (2016).

Conforme Garbúggio e Pinto (2006), o Projeto Adequação Idade-Série – Correção de Fluxo foi desenvolvido de 1997 a 2002. Posteriormente, a rede estadual ofereceu o Plano Personalizado de Atendimento - PPA, conforme a Instrução nº 08/2012 SEED/SUED, que encontrou algumas dificuldades em seu desenvolvimento, como aponta Albano e Morello (2015). Resignificando essas dificuldades, a SEE aprovou, em 2014, o Programa de Aceleração de Estudos, que foi iniciado em 2015,

pela Instrução Nº 014/2014, e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação Nº 09. A previsão de duração foi descrita em cinco anos, de 01 de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2019, conforme o Decreto Estadual nº 1473/2015 e a Resolução nº 1172/2015.


Em posse dessas informações, podemos compreender como a distorção idade/série tem tido visibilidade para as políticas educacionais, desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Na tabela abaixo, podemos aferir como se desenvolve a série histórica da taxa de distorção idade/série, no estado do Paraná.

Tabela 7 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná – 1996 a 2018

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
1996	18%	48%	54%
1997	*	*	*
1998	14%	41%	49%
1999	11%	34%	49%
2000	8,3%	29,4%	45,3%
2001	7,7%	27,4%	40,7%
2002	6,3%	25,6%	37,1%
2003	5,5%	24,8%	34,2%
2004	5,9%	24,9%	32,9%
2005	6,4%	23,4%	31,7%
2006	6,7%	26,4%	32,6%
2007	6,2%	26%	31,6%
2008	8,4%	25%	39,7%
2009	8,2%	25,2%	28,2%
2010	9,8%	24%	26,5%
2011	14,2%	21,7%	19,1%
2012	15,9%	21,9%	24,8%
2013	18,2%	20,5%	24,5%
2014	18,3%	21%	23,7%
2015	16,8%	21,7%	24%
2016	17,1%	20,4%	24,4%
2017	17,4%	20,5%	25,8%
2018	17,4%	20,3%	25,6%

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar. 2020.

Legenda: * No ano 1997, não houve levantamento de dados.

 Ano de melhor índice na série histórica.

Como pode ser analisado na Tabela 7, a série histórica da taxa de distorção idade/série da Rede Estadual de Ensino do Paraná demonstra uma melhora significativa das taxas de distorção idade/série, nos anos em estudo, com exceção do Ensino Fundamental anos/séries iniciais.

O Ensino Fundamental anos/séries iniciais apresenta uma série decrescente até o ano de 2003, passando a elevar-se de forma contínua, chegando, em 2018, próximo ao índice registrado em 1996, início da série histórica. Isso demonstra um problema, que requer a criação de políticas educacionais específicas para esse nível de ensino, a alfabetização.

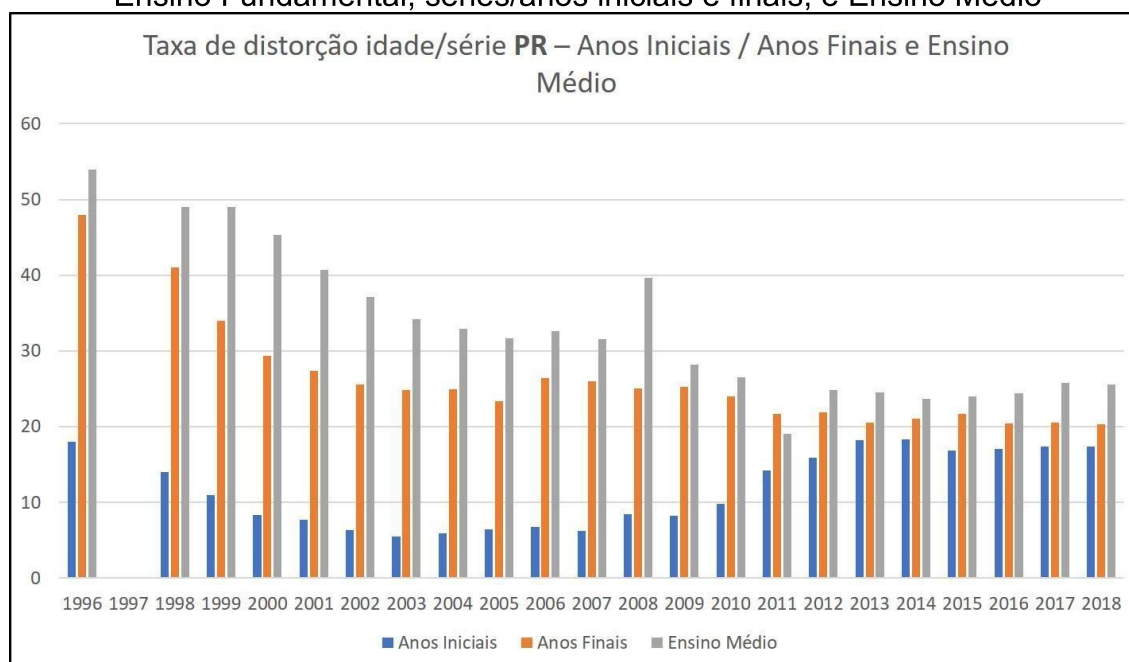
Em sentido oposto, o Ensino Fundamental anos/séries finais tem tido alteração decrescente no indicador, sendo que, no ano de 2018, foi registrado o melhor índice, ainda que num patamar elevado. Neste sentido, temos a demonstração de comprometimento da Rede Estadual de Ensino, na manutenção de políticas educacionais, direcionadas à correção do fluxo, na distorção idade/série ou à melhoria do ensino proposto. Isso foi verificado, com ações de prevenção à repetência e ao abandono escolar, fatos que consideraremos mais adiante nesse texto.

O Ensino Médio chegou a diminuir em 28% o percentual de alunos em distorção idade/série. Como pode ser verificado, em 1996, havia o patamar de 47% de alunos em distorção idade/série, que declinou para 19,1%, no ano de 2011. No ano seguinte, em 2012, porém, o índice tornou a elevar-se, sucessivamente, até alcançar 25,6%, em 2018, o que corresponde a um aumento de 6,5%, em 7 anos. Este aumento pode ser considerado um sinal de alerta à administração estadual e um indicativo da necessidade de políticas educacionais específicas a esse público escolar e a suas especificidades.

Assim, podemos compreender que a problemática da distorção idade/série se apresenta, com mais ênfase, em dois níveis específicos, na Rede Estadual de Ensino do Paraná: o ciclo de alfabetização (1^a ao 5^o ano do Ensino Fundamental) e o Ensino Médio.

O Gráfico 9 permite-nos observar a taxa de distorção idade/série, no estado do Paraná, no período pesquisado, e sua alternância no período.

Gráfico 9 – Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio

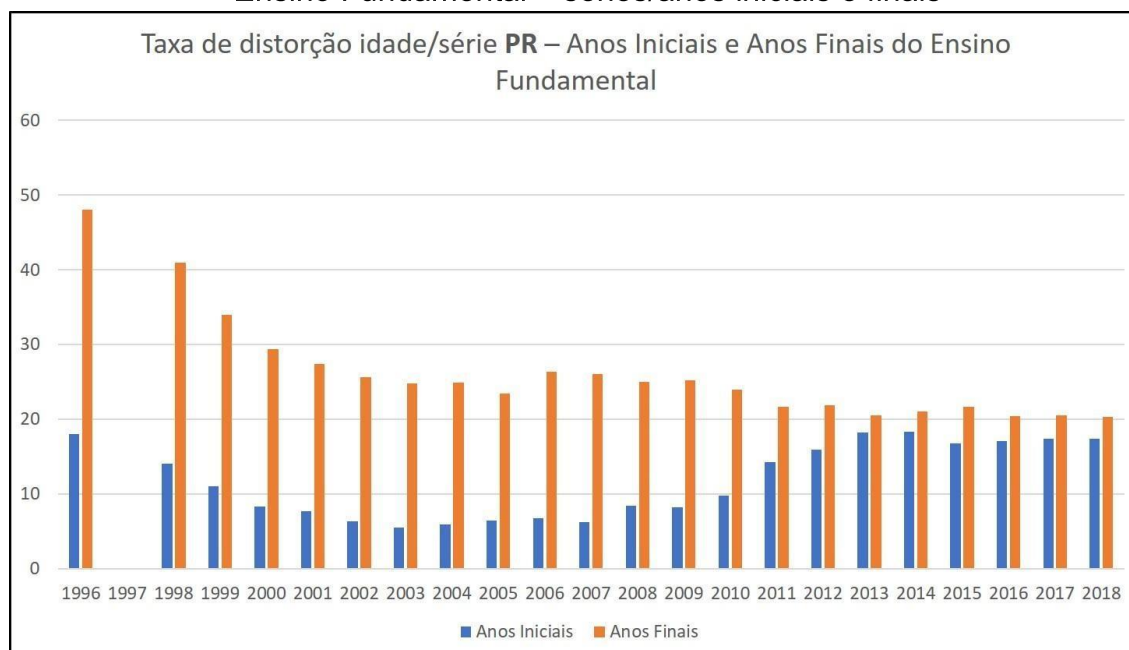


Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2020.

Os dados demonstram que o percentual de alunos no Ensino Fundamental, nos anos/séries iniciais, em 1996, em situação de distorção idade/série, estava em 18% do total de matrículas, diminuindo para 5,5%, em 2003, e tornando a elevar-se nos anos seguintes, chegando, em 2018, a 17,4%, ficando apenas a 0,6% da taxa registrada em 1996. Esse dado se torna considerável para uma análise mais detalhada da administração estadual, uma vez que reflete um processo gradativo, no aumento de alunos em situação de distorção de distorção idade/série e que necessitam de políticas específicas, para correção de sua idade em relação ao ano de estudo.

Observando os dados do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e anos finais, teremos os seguintes índices:

Gráfico 10 – Taxa de Distorção Idade/Série, na Rede Estadual de Ensino do PR - Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais



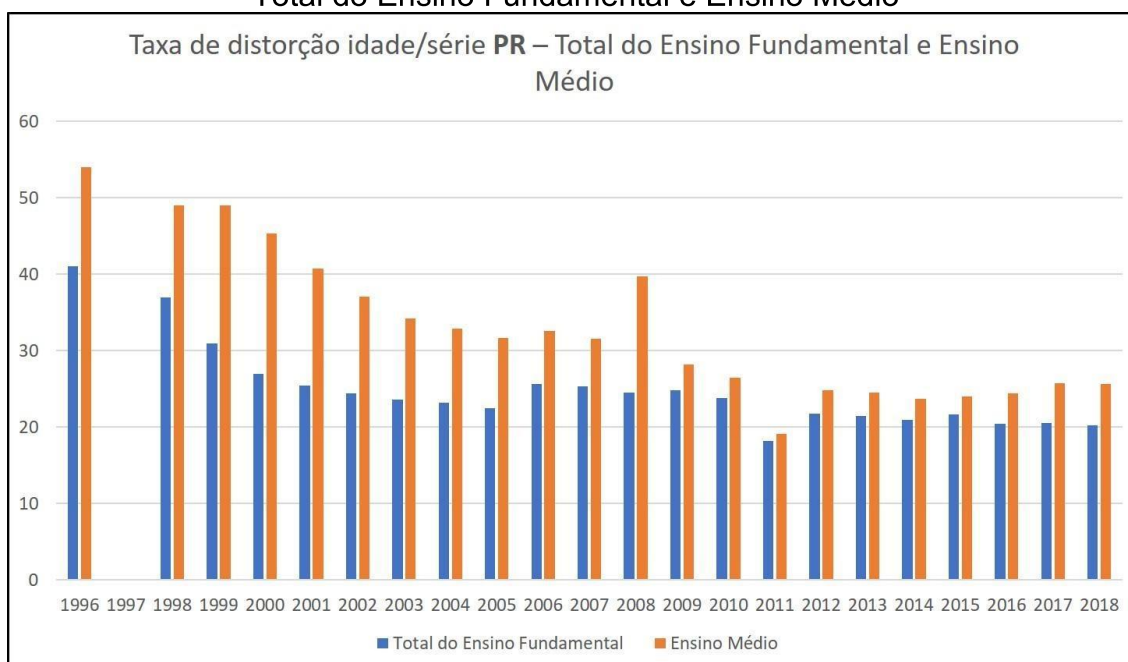
Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2020.

Os dados evidenciam que a taxa de distorção idade/série, nas séries/anos iniciais, foi crescente, desde o ano de 2003, e permaneceu elevando-se até ao ano de 2018, como já foi descrito anteriormente.

Já as taxas de distorção idade/série, referentes às séries/anos finais do Ensino Fundamental, obtiveram uma melhora constante, sendo seu menor índice registrado no ano de 2018.

Quando comparamos o Ensino Fundamental total (série/anos iniciais e finais) e Ensino Médio, podemos observar a instabilidade do indicador. Em 2011, ele atingiu seu menor índice e, em 2012, retomou o crescimento, influenciado pelos anos/séries iniciais, que tiveram uma elevação no índice, comprometendo os bons resultados obtidos nos anos/séries finais, como pode ser analisado no Gráfico 10 e, posteriormente, no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do PR – Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio

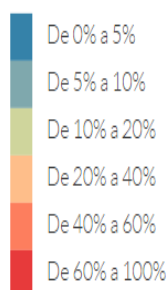
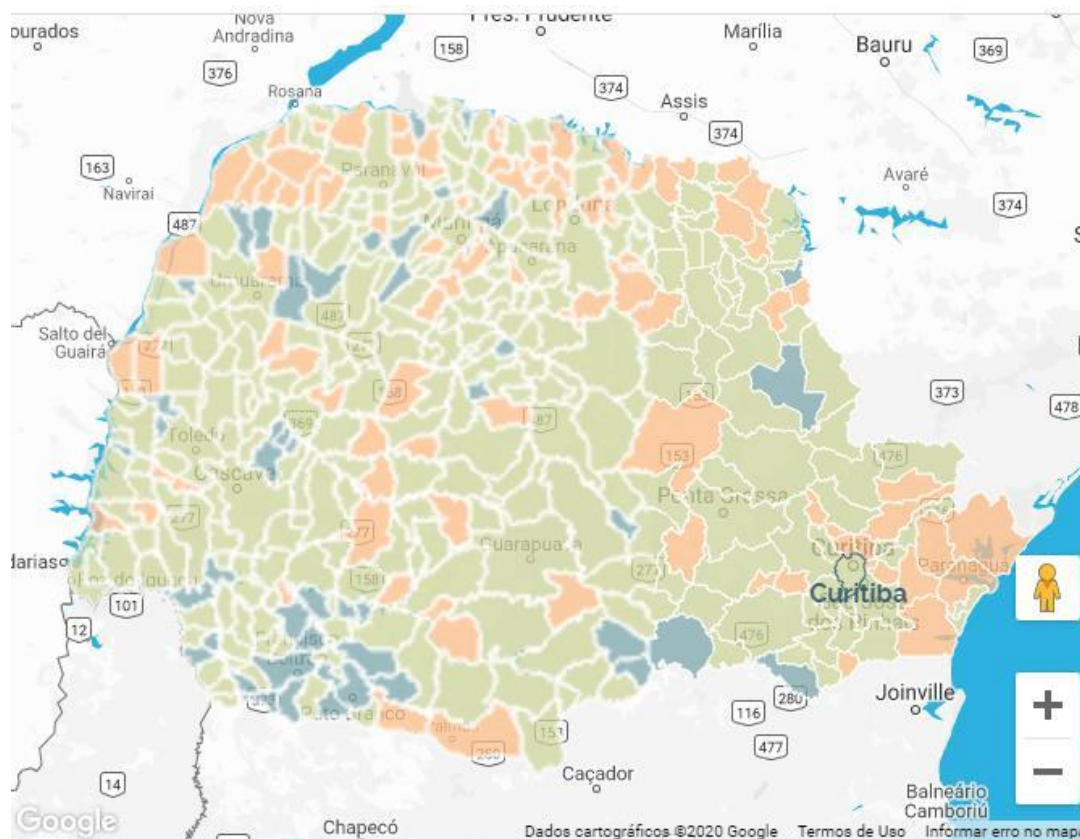


Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2020.

Os dados descritos no Gráfico 11 indicam que a sequência histórica da taxa de distorção idade/série, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e anos finais, do estado do Paraná, teve uma melhora de 50,2%, entre os anos de 1996 e 2018. Já o Ensino Médio obteve uma melhora de 60%, quando comparamos o ano de 1996, com 54%, a 2018, com 25,6%. Embora os resultados tenham tido oscilação na sequência, demonstram importante melhora para a Rede Estadual de Ensino do estado.

A Figura 4 traz o mapa da distorção idade/série, no estado do Paraná, demonstrando como se comporta o problema da distorção idade/série, nas diferentes cidades do estado.

Figura 4 – Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, no ano de 2018



Fonte: TRAJETÓRIA ESCOLAR (2020).

A Figura 4 permite-nos visualizar que a problemática da distorção idade/série pode ser considerada presente na maior parte dos municípios paranaenses, sendo que a faixa percentual que mais se destaca corresponde a de 10% e 20% de alunos em defasagem idade/série. Fica, então, demonstrado que esse é um problema que compromete a Educação, em todo o estado, e necessita de políticas específicas para sua superação, como vem sendo destacado nesta tese.

Quanto à gestão da Educação estadual, elaboramos um quadro síntese, onde descrevemos o nome do governador, o partido ao qual estava filiado, o período de

mandato e quais foram os seus secretários de Educação, durante suas gestões. Segue abaixo sua estruturação:

Quadro 3 - Dados administrativos do Paraná, quanto à gestão estadual

GOVERNADOR	PARTIDO	PERÍODO DO MANDATO	SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
Jaime Lerner	PDT	1995 – 1998	Ramiro Wahrhaftig – 1995/1998
	PFL	1999 - 2003	Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba – 1999/2002 Sueli Conceição Moraes Seixas – 2002/2003
Roberto Requião	PMDB	2003 - 2006	Maurício Requião de Mello e Silva – 2003/2008 Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde – 2008/2010
Hermas Brandão	PSDB	2006 – 2006	
Roberto Requião	PMDB	2007- 2010	
Orlando Pessuti	PMDB	2010 - 2011	Altevir Rocha de Andrade – 2010
Beto Richa	PSDB	2011 – 2014	Flávio José Arns – 2011/2014 Paulo Afonso Schmidt – 2014
		2015 - 2018	Fernando Xavier Ferreira – 2015 Ana Seres Trento Comin – 2015/2018
Cida Borghetti	PP	2018 - 2018	Lucia Aparecida Cortez Martins – 2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 3 apresenta dados importantes da administração educacional estadual do Paraná, pois permite demonstrar o quanto a troca de gestão interfere (ou não) na elaboração ou continuidade de programas educacionais de correção do fluxo escolar, no que se refere à distorção idade/série, e como essa problemática educacional vem sendo administradas pelos governos estaduais.

7.1.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série

A partir do levantamento de teses e dissertações, realizado durante a escrita desta tese, encontramos produções que tiveram como foco de estudos a correção de fluxo na rede estadual do Paraná.

Cabe destacar que encontramos referência a três políticas específicas de correção de fluxo, direcionadas à distorção idade/série, no decorrer do período em análise – 1996 a 2018.

A primeira política, iniciada em 1997, foi denominada Projeto - Correção de Fluxo: Aluno e Escola recuperando o Tempo Perdido, tendo sido instituída através da Instrução Nº 05/1997 e Resolução Nº153/1997 e, posteriormente, pela Resolução Nº 114/1999. De acordo com a revisão de literatura, o Projeto foi tema de teses, dissertações e artigos científicos, o que demonstra sua relevância e interesse aos pesquisadores. No âmbito da educação paranaense, as principais pesquisas encontradas foram as de Jefferson Garbúggio (2006), Zélia Maria Lopes Marochi (2006), Edvane Batista Andrich, (2016), José César Sagrilo (2016) e Rosaria Cordeiro Bernardo Filippi (2018). Além destas teses e dissertações, foi localizado o levantamento proposto pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado por Lück e Parente (2002), que apresentou os resultados de estudo de caso do Programa de Correção de Fluxo Escolar do Paraná. Trata-se de importante política da educação estadual paranaense; por isso, sua análise será feita, de forma mais minuciosa, no decorrer deste capítulo.

O segundo Programa identificado foi criado em 2012 e intitulado Plano Personalizado de Atendimento – PAA/distorção idade série. Estabelecido pela Instrução Nº 008/2012 SEED/SUED, foi caracterizado como programa e teve diretrizes específicas à correção da distorção idade/série. A partir das buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Plataforma Sucupira, Scielo e Google, não foram encontradas produções reflexivas sobre sua implantação e implementação nas escolas paranaenses. Sua análise ficou restrita a documentos institucionais e a informações geradas pela própria Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O terceiro programa encontrado foi elaborado no ano de 2015, chamado de Programa de Aceleração de Estudos – PAE, regimentado pela Instrução Nº 014/2014 – SEED/SUED. Este programa trata dos procedimentos para o trabalho com a

distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio de aceleração de estudos. Estabelecido o programa, foi emitido o Parecer do Conselho Estadual de Educação CP/CEE Nº 019/2015, que define a vigência do programa no período de 01/01/2015 a 31/12/2019, de acordo com a publicação Nº 9675, de 12 de abril de 2016, no Diário Oficial do Estado do Paraná. Acredita-se que, pelo período em vigência, os estudos e pesquisas, sobre o referido programa, ainda são recentes ao campo acadêmico, delimitando as pesquisas ao encontro de uma dissertação de Fillipi (2018) e um artigo posterior de Fillipi, Czernisz e Perrude (2020) publicado em periódico. É necessário referenciar que pode haver outras produções acadêmicas sendo realizadas e finalizadas; porém em virtude das restrições impostas pelas políticas de distanciamento social talvez tenham sido comprometidas quanto aos prazos de defesa e inserção nos sistemas online, como a Plataforma Sucupira, assim não foram captadas até o encerramento da escrita desta tese.

Apresentadas as principais políticas encontradas, procuraremos descrever, brevemente, como estas se estabeleceram no contexto educacional do estado do Paraná.

Para isso, acreditamos ser preciso iniciar com a pesquisa desenvolvida por Marochi (2006), que nos descreve que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná iniciou a estruturação de seu programa de correção da distorção idade/série, no ano de 1995, com o então secretário Ramiro Wahrhaftig (1995-1998), com o intuito de eliminar a distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino, em dois anos.

Denominado Projeto Correção de Fluxo: Aluno e Escola recuperando o Tempo Perdido, tinha intenção de apoiar a aprendizagem dos alunos com atraso escolar e de melhorar os índices educacionais do estado (MAROCHI, 2006). Lück e Parente (2002), ao analisarem o título do projeto, como sendo um descritor de intencionalidade política, ressaltam que ele indica a preocupação em realizar um trabalho relativo a toda escola, capaz de mudar práticas extensivas às demais turmas, de modo a corrigir as práticas que conduziam à defasagem escolar. As pesquisadoras referem também que

Com a tomada de consciência sobre o problema da distorção idade/série, o secretário, ainda em 1995, tomou uma política de que se deveria atuar sobre esse problema tendo em vista os dados estatísticos revelarem ocorrer nas escolas estaduais e municipais paranaenses grande defasagem idade-série. (LÜCK; PARENTE, 2002, p. 13)

A elaboração de políticas para o enfrentamento da distorção idade/série corresponde a uma decisão de cunho político. Assim, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou, ao Conselho Estadual de Educação, a sua proposta de projeto, que tinha a perspectiva de atender toda a sua Rede de Ensino Estadual, nos próximos dois anos letivos.

Esse projeto foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a Deliberação N°001/96, de 06 de fevereiro de 1996, que o renomeou como Programa de Adequação Idade-Série (PAI-s). Essa denominação apareceu em outros dois documentos, sendo abandonada em seguida, de acordo com Garbúggio e Pinto (2006). Isso ocorreu, pois o projeto já havia permeado o cotidiano das escolas como Projeto de Correção de Fluxo, o que evidencia uma possível aceitação das escolas e das famílias. Planejado para ter suas ações desenvolvidas no período de dois anos, encontrou dificuldades, em seu início. Pode ser mencionado, nesse sentido, o atraso na entrega dos materiais didáticos e a organização envolvendo o público-alvo que compunha as turmas de correção de fluxo, como nos aponta Luck e Parente (2002). De acordo com Garbúggio (2006), o Projeto iniciou em 1998 e foi encerrado oficialmente em 2002.

Direcionado aos alunos em distorção idade/série dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Projeto de Correção do Fluxo, foi elaborado para auxiliar o desenvolvimento acadêmico de alunos, cujo atraso escolar era superior em dois anos ao previsto pela organização do ensino. Consequentemente, também estava voltado para o enfrentamento de uma taxa de DI/S, em 1998, de 41% na Rede Estadual de Ensino. Durante os anos de sua vigência nas escolas paranaenses, o Projeto de Correção do Fluxo consegue desenvolver, de forma exitosa, parte de seus objetivos, diminuindo esse índice e chegando, em 2002, a um percentual de 25,6%, como evidenciamos na Tabela 7. Podemos acompanhar esse desenvolvimento decrescente nos gráficos 9, 10 e 11. Esse decréscimo alterou a vida escolar de milhares de estudantes da Rede Estadual de Ensino.

No período de 2003 a 2011, não encontramos programas ou projetos que se direcionassem à correção da distorção idade/série. E, este indicador se manteve elevado, com índice aproximado e variável entre 24% e 26% como nos mostrou a Tabela 5.

Em 2012, a Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência da Educação SEED/SUED, criou o Plano Personalizado de Atendimento – PPA/distorção idade série, através da Instrução Nº008/2012 – SEED/SUED, como proposta para corrigir a distorção idade/série, por meio de estudos independentes, e posteriormente realizar a reclassificação dos estudantes que estiverem nos 6º e 8º anos finais do Ensino Fundamental. Descrito como Programa, o PPA desenvolveu ações bem definidas para cada envolvido com a correção da distorção idade/série: SEED; Núcleo Regional de Educação-NRE; Instituição de Ensino (subdividindo as ações em: avaliações, professor e secretaria de cada instituição de ensino); e pais ou responsáveis. O Programa encontrou uma série de dificuldades, em sua execução, desde a sua implementação (ALBANO, MORELLO, 2015) e foi finalizado pela SEED em 2014.

De acordo com Albano, Morello (2015) e Fillipi (2018), o Plano Personalizado de Atendimento – PPA/distorção idade séries e as dificuldades evidenciadas em sua implementação, nas escolas estaduais, foram fatores precursores do Programa de Aceleração do Ensino – PAE. Criado a partir da Instrução Nº 014/2014 – SEED/SUED, de 08 de dezembro de 2014, orienta os procedimentos para o trabalho com a distorção idade-ano²³ nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos – PAE. Com vigência definida pelo Parecer CP/CEE Nº 019/2015, o Programa teve duração de cinco anos, iniciado em 01/01/2015 e finalizado em 31/12/2019, conforme consta na Resolução SEED Nº1500/2016.

O PAE constituiu-se como programa específico de aceleração de estudos para os alunos da rede estadual, concentrando-se nos alunos dos 6º e 8º anos. Proporcionou a reclassificação dos estudantes, em até dois anos a partir do ano cursado; por exemplo, o aluno frequentava o 6º ano e participava do PAE, ao final do ano ele poderia ser reclassificado e promovido ao 8º ano. Já o aluno que frequentava o 8º ano, poderia ser reclassificado e promovido ao 1º ano do Ensino Médio. Trabalhado com a possibilidade desenvolvida pela LDBEN 9394/1996, a SEED instituiu, a partir de suas próprias normativas e deliberações, como consta no documento regulatório do programa, a sua política para correção do fluxo escolar, direcionada a distorção idade/série.

²³ Usou-se o termo distorção idade-ano conforme descrito na Instrução n.014/2014

Após essa breve descrição das três políticas direcionadas à correção do fluxo escolar na Rede Estadual de Ensino do Paraná, optamos por descrevê-las continuamente a partir das categorias de análise, visando responder às seguintes questões: Como foi a adesão das escolas aos projetos/programas? Havia material didático direcionado aos projetos/programas? Qual a base curricular que norteou os projetos/programas? Foi ofertada formação aos professores? Como ocorreu o acompanhamento, por parte da Secretaria de Estado de Educação? E quais os principais resultados dos projetos/programas para a Rede Estadual de Ensino do Paraná? Assim, iniciamos a descrição dos projetos/programas de correção da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Paraná.

7.1.3.1 Adesão da Escola

O Projeto Correção do Fluxo Escolar, criado a partir em 1995, tinha como objetivo atender à Rede Estadual de Educação do estado do Paraná. Com o objetivo de erradicar com a distorção idade/série em dois anos, 1996 e 1997, o Programa teve seu planejamento e estruturação nos anos de 1995 e 1996. Abrangia todas as escolas estaduais do Estado, sendo que a participação da escola ocorreu de modo obrigatório, englobando todas as escolas da rede estadual.

Iniciado em meados de 1996, o Programa encontrou algumas dificuldades preliminares, como atraso no material didático, para uso das escolas; e a resistência de algumas escolas, em participarem do Projeto. De acordo com Luck e Parente (2002), na época de implantação do Projeto, foram 1815 escolas participando dessa nova política de correção do fluxo, através da aceleração da aprendizagem. Apesar de todas serem da mesma Rede Estadual de Ensino, nem todas as escolas estavam no mesmo patamar de recursos e de pessoal, o que evidenciava a diversidade da rede. Assim, o Projeto encontrou algumas resistências, por parte de gestores e professores, que relutaram em aderir a sua proposta.

Essas dificuldades impactaram, de forma tão significativa, na proposta inicial, que fizeram com que o Projeto tivesse sua duração alterada, dos dois anos, inicialmente planejados, para tempo indeterminado. Isso significou uma grande mudança, para os planos da Secretaria de Estado de Educação, que acabou finalizando o Projeto no início de 2003. (LÜCK; PARENTE, 2002; GARBÚGGIO; PINTO, 2006, GARBÚGGIO, 2006; ANDRICH, 2016).

O Plano Personalizado de Atendimento – PPA, tinha por premissa a livre adesão da instituição de ensino ao programa. De acordo com a Instrução Nº008/2012 – SEED/SUED, cabia aos Núcleos Regionais de Educação – NRE identificar a existência de demanda de estudantes em situação de distorção idade/série, nas instituições de ensino sob sua jurisdição. Os NRE deveriam, posteriormente, motivar, mobilizar, incentivar a direção e equipe técnico-pedagógica para realizar o programa. Não encontramos referências sob o número de escolas participantes e os possíveis desdobramentos da adesão voluntária ao programa, na Rede Estadual de Ensino.

O Programa de Aceleração de Estudos – PAE, a partir da Instrução Nº014/2014, item 4, orientava que: “a) a participação das instituições de ensino ao Programa de Aceleração de Estudos seria por adesão; e b) escolas atendidas pelo Plano de Ações Decentralizadas (PAD)”. Sendo um programa que previa a formação de turmas específicas para a aceleração dos estudos, convém mencionar que o número de alunos era limitado, entre o mínimo de 15 e o máximo de 20 alunos por sala de aula.

Para Filippi (2018), é importante a reflexão sobre a otimização do espaço escolar.

[...] vamos esclarecer que as salas que atendem o PAE, segundo orientações, podem ter de 15 a 25 alunos, enquanto que, as salas dos anos finais do Ensino Fundamental podem receber de 25 a 35 alunos. Neste sentido, o governo propõe aos estabelecimentos de ensino, todo começo de ano, um determinado número de salas de aula. A implementação do programa, no entanto, não altera isso, visto que os estabelecimentos de ensino continuam com o mesmo número, apenas retiram os alunos com distorção idade-ano das outras salas e montam uma específica e, em consequência, superlotam as outras, já que, se um estabelecimento de ensino tem em média 120 matrículas para 6º ano, divididas em 4 turmas com 30 alunos, passa a ter 4 turmas sendo uma com 20 ou 15 e as demais com 32 a 34 alunos. (FILIPPI, 2018, p. 122)

É importante essa informação, pois a adesão da escola no PAE, de forma geral, reformula a organização das turmas e, conseqüentemente, o trabalho dos professores, que tendem a ministrar suas aulas para um número maior de alunos. Isso poderá comprometer o processo de ensino e aprendizagem, que acaba por incidir sobre o sucesso e o fracasso escolar dos educandos. Trata-se de uma estrutura que permeia todo o cotidiano da escola e deve ser muito bem planejada e aceita por toda a comunidade escolar, para que obtenha êxito em seu processo.

7.1.3.2 Material Didático

Do material didático referente ao Projeto Correção do Fluxo Escolar, constam manuais, fichas de aula e cartazes explicativos, para uso dos alunos e professores. Esse material foi plenamente elaborado em parceria com o Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura de São Paulo (Cenpec), sendo este o mesmo Centro que elaborou a proposta de correção do fluxo escolar da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O Projeto foi pensado pela Rede Estadual de Ensino; porém, a elaboração do material e da estrutura curricular que o constituiria foi definida por meio de parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a instituição privada, estabelecendo-se, assim, uma parceria público-privada, como sinaliza Adrião e Peroni (2009).

Esse formato de parceria foi muito incentivado, nesse período histórico (entre 1995 a 2002), época do governo Fernando Henrique Cardoso, que incentivava a parceria entre os órgãos públicos e as instituições privadas, de acordo com Oliveira (2002). Apesar disso, precisa ser considerado que a legitimidade do Projeto, frente às necessidades e às peculiaridades típicas da Rede Estadual de Ensino do Paraná, pode ter sido comprometida (LÜCK; PARENTE, 2002)

Marochi (2006) apresenta o Projeto, enfatizando que os princípios que o orientam seriam de cunho altamente democrático. A pesquisadora aponta que foram realizados estudos para sua elaboração, utilizando dados disponíveis sobre distorção idade/série, desde o ano de 1987 a 1994. Na Rede Estadual de Ensino, foi realizada uma ampla revisão de pesquisas e estudos existentes, bem como da teoria disponível, na época, sobre o fracasso escolar, além das demandas elencadas pelos gestores, em seminários realizados em 1995 e 1996, na Rede Estadual de Ensino. A autora não cita, em sua análise, entretanto, que a realização prática do Projeto se deu por meio de parceria firmada com uma instituição privada, que forneceria todo o material didático e pedagógico, para o uso dos professores e alunos.

Marochi (2006) divulga que os materiais de Educação-Física, Inglês e Arte-Educação foram elaborados pelas Universidades Estaduais de Ponta Grossa e Londrina, e pela Universidade Federal do Paraná. A partir das pesquisas de Alves (2008), Nazari (2012), e Oliveira (2014) contudo, temos o entendimento, no sentido de que não seriam essas as disciplinas de estudo em que os educandos encontram mais dificuldades e demandariam mais atenção. Segundo esses autores, os pontos centrais de dificuldades de aprendizagem são: Língua Portuguesa e Matemática.

Nessas duas disciplinas, o material foi elaborado pela empresa privada, parceira do estado (GARBÚGGIO, 2006; LÜCK; PARENTE, 2002).

O Plano Personalizado de Atendimento – PPA previa, de acordo com a Instrução N°008/2012, item 3, subitem 3.2:

3. Cabe à Instituição de Ensino:

[...]

h) distribuir o material didático, produzido pelos professores, e orientar os estudantes sobre a sua utilização durante os estudos independentes;

3.2 CABE AO PROFESSOR

[...]

b) organizar o material didático para os estudos independentes;

c) organizar o material didático com clareza, possibilitando a compreensão dos conteúdos e atividades, respeitando as características locais e as particularidades da comunidade;

d) entregar o material à equipe técnico-pedagógica da Instituição de Ensino para apreciação e posterior avaliação da equipe de Educação Básica dos NREs; [...] (PARANÁ, 2012, p. 1-2).

Para as pesquisadoras Albano e Morello (2015), uma das limitações quanto à execução do Programa se refere à questão da elaboração dos materiais, exclusivamente pelos professores vinculados ao PPA. A sobrecarga de atividades, a serem desenvolvidas pelos docentes, incluindo a confecção dos materiais em hora atividade, coincidia com a organização do material avaliativo e o planejamento das aulas regulares, ministradas diariamente. Esse acúmulo de funções, em um curto período, dentro da carga horária e sob avaliação da equipe dos NREs, comprometeu a realização do PPA e sobrecarregou demasiadamente os professores, pois eles eram os únicos a planejar, confeccionar e avaliar os materiais entregues aos alunos.

Em relação ao Programa de Aceleração de Estudos – PAE, de acordo com a Instrução N°014/2014, o item 3 prevê:

3. Promoção e Sistema de Avaliação

[...]

c) a proposta do Programa de Aceleração de Estudos, utilizará organização curricular e metodologias diferenciadas na abordagem dos conteúdos. Este trabalho poderá ser realizado por meio do uso do livro didático (Plano Nacional do Livro Didático) e de outros recursos disponíveis; d) a proposta do Programa de Aceleração de Estudos não requer um material didático-pedagógico específico para ser

desenvolvido e executado nas turmas de aceleração (PARANÁ, 2014, p. 03).

Conforme podemos observar na descrição quanto aos materiais a serem utilizados no PAE, o Programa conta com materiais disponíveis nas escolas, enfatizando que o aproveitamento de recursos, como o livro didático oferecido pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Segundo o Programa, para execução das aulas nas turmas de aceleração, não seriam necessários materiais específicos, pois o material didático partiria da reutilização do material disponível nas escolas. A Instrução Nº 11/2016 – SEED/SUED (2016) define:

A proposta do Programa de Aceleração de Estudos não requer um material didático-pedagógico específico para ser desenvolvida e executada nas turmas, mas sim (re)significar o uso do Livro Didático e de outros recursos disponíveis em cada realidade escolar, a partir do encaminhamento metodológico utilizado e da intencionalidade do trabalho educativo do professor. (SEED/SUED 2016, p.5).

Assim, no PAE, o investimento em materiais é nulo e, apesar de não encontrarmos descrito, pressupomos que sua elaboração parta do planejamento dos professores.

7.1.3.3 Base Curricular

A base curricular do Projeto Correção de Fluxo não está clara nos documentos analisados. É mencionada a qualidade dos materiais oferecidos (MAROCHI, 2006; LÜCK; PARENTE, 2002; GARBÚGGIO; GARBÚGGIO, 2006; ANDRICH, 2016), mas não há referência sobre como ocorreu a reestruturação curricular, para que fossem atendidas as necessidades de aprendizagens dos educandos e estabelecidos os princípios de qualidade da educação proposta.

O Plano Personalizado de Atendimento – PPA destaca no item 3, subitem 3.2:

“CABE AO PROFESSOR: a) elencar os conteúdos fundamentais da sua disciplina, contemplando o contido nas Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná e nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio”. (PARANÁ, 2012, p. 03).

Assim, compete ao professor a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados pelos alunos participantes do PPA, bem como, conforme foi visto anteriormente, a elaboração dos materiais a serem utilizados pelos educandos.

O Programa de Aceleração de Estudos – PAE, de acordo com a Instrução Nº 014/2014, item 2, prevê: “i) a Matriz Curricular de referência atenderá a instrução Nº20/2012”. Já o item 5. Atribuições da Secretaria de Estado da Educação, estabelece que o órgão deve:

“a) definir a Proposta Pedagógica Curricular Disciplinar em parceria com os técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação e professores da rede estadual de ensino do Programa de Aceleração de Estudos. [...]”. (PARANÁ, 2014, p.3-4).

No PAE, a definição da base curricular ocorre em acordo entre o NRE, os técnicos pedagógicos e os professores envolvidos com o programa. Isso nos parece mais coerente, no sentido de desenvolvimento de uma matriz educacional para os alunos do programa e de preservação ao trabalho docente, evitando a sobrecarga de atividades.

7.1.3.4 Formação de Professores

A formação de professores foi um ponto importante, na estruturação do Projeto Correção de Fluxo, pois contou com a formação continuada em serviço e com o modelo de multiplicadores. Assim, cada diretor de escola escolheu os professores que, de acordo com sua avaliação, tinham o perfil para trabalhar no Projeto. Esses professores receberam formação da Secretaria Estadual de Educação, nos Núcleos Regionais de Educação, e foram multiplicadores dos conhecimentos adquiridos em suas escolas. Ao todo, cada professor capacitador participou de 24 horas de formação, em 4 grandes blocos e foi replicador dos conhecimentos aos colegas professores, em carga horária igual. (LÜCK; PARENTE, 2002; GARBÚGGIO, 2006).

O modo ou sistema de formação continuada através de multiplicadores, na Rede Estadual de Ensino do PR, é referenciado por Lück e Parente (2002), como sendo uma estratégia amplamente utilizada para a capacitação dos professores. De acordo com as próprias pesquisadoras, entretanto, “[...] em geral, essas estratégias não têm sido eficazes, porque as ações de capacitação não levavam em conta o

desenvolvimento de habilidades para a multiplicação, tal como veio a ocorrer neste Projeto. (LÜCK; PARENTE, 2002, p.18).

Levando-se em consideração esses aspectos, entende-se que a formação de professores, proposta no programa da Rede Estadual de Ensino do PR, pode ser considerada insuficiente para a capacitação dos docentes, que, ao participarem das capacitações, através de professores multiplicadores, podem não ter suas dúvidas e necessidades pedagógicas atendidas. Isso poderá gerar uma lacuna, quanto ao desenvolvimento de suas ações docentes, no Projeto Correção do fluxo, proposto pela Secretaria Estadual de Educação.

O Plano Personalizado de Atendimento – PPA não traz nenhuma referência sobre a formação dos professores e não encontramos informações a seu respeito em pesquisas complementares.

O Programa de Aceleração de Estudos – PAE, de acordo com a Instrução Nº014/2014, item 8, estabelece como atribuições dos docentes, no subitem “e) participar de reuniões e/ou formação continuada promovida pela Secretaria de Estado da Educação/Núcleo Regional de Educação. Sendo essa a referência que encontramos na normativa que se refere a formação continuada” (PARANÁ, 2014, p.5). Para Filippi (2018), em relação ao PAE e a formação de professores, o que se evidencia é um reaproveitamento do que já está posto, reafirmando o entendimento de uma educação precária e insuficiente.

7.1.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação

No Projeto Correção de Fluxo, a Secretaria Estadual de Educação ofereceu, nos primeiros dois anos de vigência, o acompanhamento para os Núcleos Regionais de Educação, que se constituíram como braços da instituição, nas trinta e uma regiões do Paraná. Embora tenha sido a idealizadora do Projeto, o acompanhamento dos resultados obtidos, como a sua implantação, ocorreu, de forma mais pontual, na verificação dos indicadores educacionais. É o que aponta Marochi (2006, p. 137), que se refere ao fato de a medida de eficiência do Projeto do estado do Paraná ter ficado em 1º lugar, na Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), no ano de 1998.

Durante a implementação do Plano Personalizado de Atendimento – PPA, encontramos referência à SEED apenas na descrição do que lhe competia, na realização do projeto. O que consta:

1. CABE à SEED:

a) orientar e capacitar os Núcleos Regionais de Educação - NREs para a implantação e execução do programa na adesão da Instituição de Ensino; b) elaborar e enviar às Instituições de Ensino modelo de Termo de Compromisso para assinatura do pai ou responsável. (PARANÁ, 2012, p.1).

Isso significa que não houve o acompanhamento da SEED, na execução das ações desenvolvidas pelo PAA.

Já o Programa de Aceleração de Estudos – PAE previa como atribuições da SEED:

5. Atribuições da Secretaria de Estado da Educação:

a) definir a Proposta Pedagógica Curricular Disciplinar em parceria com os técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação e professores da rede estadual de ensino do programa de aceleração de Estudos;
b) orientar os Núcleos Regionais de Educação para a implantação e execução do Programa de Aceleração de Estudos nas instituições de ensino;
c) organizar reuniões técnicas periódicas entre Secretaria de Estado da Educação e Núcleos Regionais de Educação. (PARANÁ, 2014, p.4).

Como podemos observar, a participação da SEED, no programa PAE, tem uma atuação muito significativa quanto à proposta curricular, à orientação aos NRE, bem como no diálogo com eles. Sua atuação torna-se fundamental para o desenvolvimento do programa, sendo que evidenciamos a ausência de interlocução com as escolas e com os professores, que estão na linha de frente de desenvolvimento das atividades. Essa interlocução permitiria ajustes e redefinições diretas nas necessidades que se desenvolvem no dia a dia escolar.

7.1.3.6 Principais Resultados

Os principais resultados do Projeto de Correção do Fluxo, no estado do Paraná, apontam para uma política de correção que se efetivou na Rede Estadual de Ensino, para as séries/anos finais do Ensino Fundamental, no período de 1996 a 2002 (período em que o Projeto estava em vigência na Rede Estadual de Educação). Podemos examinar, nas taxas de distorção idade/série, elencadas nos Gráficos 9, 10

e 11, que houve uma melhora no indicador educacional. Encontramos o mesmo resultado no Plano Personalizado de Atendimento - PAA e Programa de Aceleração dos Estudos - PAE, referenciando que os dados educacionais foram alterados positivamente, durante a vigência dos programas.

Quanto ao material didático oferecido no Projeto de Correção do Fluxo, embora tenha sido descrito como de excelente qualidade, a partir do segundo ano do projeto, ele se tornou escasso. Cada escola precisou readequar, conforme seus limites, para que fosse disponibilizado aos professores e alunos, algumas vezes, através de fotocópias, como nos descrevem Lück e Parente (2002). Tal situação pode sugerir que a Secretaria Estadual de Educação não estava organizada para a continuidade, por outros anos letivos, além dos dois anos inicialmente previstos na elaboração do Projeto. Isso se verificou, pois sua estrutura baseava-se num determinado número de alunos e professores. Ao ser implantado o Projeto, no entanto, ocorreram readequações, que contribuíram para que houvesse um número maior de alunos. Foi o caso da inclusão inicial de alunos fora da idade planejada, muitas vezes a matrícula de adultos, acima dos 18 anos de idade, que pertenceriam a Educação de Jovens e Adultos (LÜCK; PARENTE, 2002).

Já nos programas Plano Personalizado de Atendimento - PAA e Programa de Aceleração dos Estudos - PAE, não houve aquisição (compra) de material didático elaborado para a execução dos programas; foi reutilizado o que havia disponível nas instituições de ensino. É interessante observarmos como o planejamento dos referidos programas definiu a oferta das atividades aos educandos. Foi gerada uma política com custo zero aos cofres públicos, mesmo que a organização do trabalho pedagógico tenha sido reorganizada no “enxugamento” dos conteúdos curriculares. Outra questão se apresenta, quando é referido, no Plano de Atendimento Personalizado, que os materiais a serem utilizados teriam os custos arcados com recursos da própria escola, como nos mostra Albano e Morello (2015). Desse modo, a escola acabaria por manter financeiramente o programa em vigência.

Nos estudos aos quais esta pesquisa teve acesso, não está clara a base curricular, implementada no Projeto de Correção do Fluxo. Há apenas a descrição de que esta base estaria ligada a uma possibilidade de maior interação entre os alunos e professores, através de práticas que faziam sentido ao ensinar e aprender (LÜCK; PARENTE, 2002; GARBÚGGIO, 2006). Quanto ao Plano Personalizado de Atendimento, o direcionamento para as dificuldades, apresentadas pelos educandos

demonstra a visibilidade posta em sua aprendizagem, para a qual o professor orienta e planeja, a partir da base curricular utilizada pela escola, de uma forma diferenciada. Já o Programa de Aceleração dos Estudos, de acordo com sua proposta, segue a mesma base curricular utilizada pela Rede Estadual de Ensino, fazendo o que chamamos de condensação dos conteúdos. A denominação refere ao fato de que são dois anos a serem ensinados em um ano, a um aluno com dificuldades de aprendizagens.

A formação professores, um dos principais pontos do Projeto de Correção do Fluxo, carece de reflexão, por alguns motivos. O primeiro deles trata-se da indicação dos professores pelo diretor da escola, para a participação no projeto. Não se encontrou registro de escolha, entre os pares, ou indicação dos próprios docentes, para a formação para o Projeto, e sim a indicação do diretor (a) da escola. Essa indicação foi feita, através de sua escolha pessoal, tendo em vista sua opinião quanto ao comprometimento do professor para a referida função. (LÜCK; PARENTE, 2002; GARBÚGGIO, 2006). Outra questão se refere à participação dos demais professores da escola no Projeto, de forma indireta. Em tese, isso contribuiria para uma possível criação de um ambiente que se tornasse mais acolhedor, para as questões de insucesso escolar dos educandos, o que não se efetivou na prática. De acordo com Lück e Parente (2002), o que encontramos, em algumas escolas, foi um ambiente hostil, que caracterizava as turmas de correção, de forma a excluí-las dentro da própria escola. Havendo críticas construtivas ao Projeto de Correção de Fluxo, não podemos ter a mesma perspectiva quanto ao Plano Personalizado de Atendimento e Programa de Aceleração dos Estudos, pois esses não consideraram a formação de professores, em suas bases organizacionais. É importante refletirmos sobre como o planejamento de uma política tão importante, para a vida escolar dos educandos e, conseqüentemente, dos professores, não menciona a formação dos docentes. Se isso ocorresse, possibilitaria a reflexão sobre as dificuldades encontradas e, posteriormente, sobre as ações desenvolvidas nas turmas regulares, com os alunos em aprendizagem, o que poderia oferecer um novo modo de planejamento e organização da rotina escolar.

Levando-se em consideração todos esses aspectos aqui descritos, conclui-se que o Projeto Correção do Fluxo, o Plano Personalizado de Atendimento e o Programa de Aceleração dos Estudos, desenvolvidos pela Secretaria Estadual do Paraná, foram elaborados a partir dos diagnósticos da Rede Estadual de Ensino, diante da

necessidade de enfrentamento e superação da distorção idade/série, vivenciado pelos alunos multirrepetentes. Vale dizer, entretanto, que essas amplas políticas educacionais, propostas às escolas estaduais, apresentam falhas, no decorrer de sua implementação, avaliação e conclusão, com resultados aquém dos almejados. Isso ocorreu porque as políticas educacionais, implantadas através de projetos amplos, desenvolvidos pelo estado do Paraná, necessitam de metas bem definidas e de planos de ação que antecipem e detalhem todas as suas fases. Esse planejamento precisa ser feito, de forma a considerar estágios a serem vivenciados em seu processo, até sua efetivação completa, bem como sua conclusão.

O monitoramento da política proposta permite aos gestores, acompanhar e alinhar as diferentes fases do projeto, de modo a reorganizá-lo em seus diferentes contextos, criando, assim, novas possibilidades de diálogo alinhado com o objetivo final. Isso significa, portanto, que a avaliação e o monitoramento da política educacional são fundamentais para que esta apresente resultados satisfatórios como o desejado. Precisamos ressaltar, contudo, que quando olhamos essas políticas propostas para a correção do fluxo escolar, direcionadas aos educandos em situação de defasagem escolar, que deveriam ser o único foco de todas as ações previstas, encontramos a importância indiscutível dos programas que propiciam a continuidade da vida escolar, por parte dos alunos em distorção idade/série. Outro aspecto relevante é a retomada da trajetória escolar por muitos estudantes que, por diferentes motivos, haviam perdido o interesse. Essa retomada gera um novo ânimo para os alunos com atraso escolar e cria condições para a finalização dos estudos. Mesmo apresentando algumas lacunas (que poderiam ser corrigidas com planejamento, como descrito anteriormente), os programas desenvolvidos pela Rede Estadual do Paraná se propõem a enfrentar o fracasso escolar, visualizado através da repetência, do abandono e evasão, gerando novas oportunidades aos estudantes em concluírem os estudos e a escola em repensar suas práticas.

7.2 O ESTADO DE SANTA CATARINA

O estado de Santa Catarina tem uma população estimada em 6.910.553 habitantes, de acordo com os dados do último censo do IBGE, de 2010. Constitui-se

de 295 municípios e limita-se, geograficamente, com os estados do Paraná e Rio Grande do Sul, além da República Argentina, como pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5 - Mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: UVESC (2019).

7.2.1 A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

A Rede Estadual de Ensino possuía um total de 537.865 alunos, matriculados em 1291 escolas estaduais, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, disponível para consulta pública no site do INEP.

A Tabela 8 apresenta o número total de matrículas da Rede Estadual. Deste total, está destacado o número de matrículas em situação de distorção idade/série e, por fim, evidenciada a correspondência perante os 100% de matrículas da rede. É importante essa informação inicial, para compreendermos a rede de ensino e quais os desafios administrativos que se apresentam, frente ao número de alunos que já possuem múltiplas repetências ou que abandonaram a escola e retornaram, ou seja, em defasagem idade/série. Assim, temos o entendimento dos desafios inerentes à tentativa de evitar a evasão escolar e o fracasso dos educandos.

Tabela 8 - Número de matrículas na Rede Estadual de Santa Catarina em 2018

Nível de ensino		Total de matrículas na Rede Estadual	Total de matrículas em distorção idade/série	Correspondência de distorção idade/série, sobre o total de matrículas
Educação Infantil	Creches	45	0	0
	Pré-escolas	44	0	0
Ensino Fundamental	Anos iniciais	111.232	9.241	8,26%
	Anos finais	180.016	43.505	24,13%
Ensino Médio		201.227	48.909	24,31%
Educação Jovens e Adultos		31.989	Desconhecido	0
Educação Especial		13.312	4.582	34,42%

Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é a menor da região Sul, com um total de 537.865 alunos, matriculados em suas escolas. O número de matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais é de 9.241 alunos e, nos anos finais, esse número alcança 43.505 alunos.

De acordo com a LDBEN 9394/96, cabe aos municípios a responsabilidade da oferta de ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, e ao estado, a oferta no Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio, sendo que ambas as instâncias devem atuar em regime de colaboração no atendimento educacional. Assim, quando observamos as taxas de matrícula na rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, podemos inferir que, no estado de Santa Catarina, a responsabilidade quanto à escolaridade dos educandos, prevista na LDBEN 9394/96, tem correspondido ao que está previsto na referida Lei. Este pode ser um dos fatores geradores de índices diferentes em seus níveis de ensino.

Como observado na Tabela 8, no Ensino Fundamental anos/séries iniciais, há um total de 8,26% de alunos em distorção idade/série, enquanto nos anos/séries finais, esse índice sobe para 24,13%, chegando a 24,31% no Ensino Médio.

Se observamos as matrículas de alunos com necessidades especiais, esse número aumenta para 34,42%. Há um aumento entre as taxas de distorção idade/série, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, para os anos/séries finais e Ensino Médio, próximo a 190%. Este dado é extremamente relevante para a compreensão da necessidade de políticas educacionais, que visem à superação dessa problemática na Rede Estadual de Ensino.

São índices muito elevados, ao serem alinhados com as informações obtidas através dos microdados do Censo Escolar, que demonstram a necessidade de investimentos, condizentes com o número de escolas e de alunos matriculados.

No Quadro 4, apresentamos os principais dados coletados pelo Censo Escolar, no ano de 2018, que nos permitem compreender, em termos de infraestrutura física, como se constitui a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Quadro 4 - Informações sobre as escolas estaduais de Santa Catarina – Censo Escolar 2018

continua

Alimentação	
Escolas que oferecem alimentação	99,5% (1.285 escolas)
Escolas que fornecem água filtrada	66% (851 escolas)
Serviços	
Água via rede pública	92% (1.185 escolas)
Energia via rede pública	100% (1.289 escolas)
Esgoto via rede pública	52% (671 escolas)
Coleta de lixo periódica	96% (1.240 escolas)
Dependências	
Biblioteca	68% (884 escolas)
Cozinha	74% (960 escolas)
Laboratório de informática	73% (936 escolas)
Laboratório de ciências	18% (237 escolas)
Quadra de esportes	47% (611 escolas)
Sala para leitura	7% (87 escolas)
Sala para a diretoria	63% (811 escolas)
Sala para os professores	74% (957 escolas)
Sala para atendimento especial	40% (515 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	96% (1.234 escolas)
Sanitário fora do prédio da escola	8% (104 escolas)
Equipamentos	
Aparelho de DVD	79% (1.024 escolas)

conclusão

Impressora	84% (1.082 escolas)
Antena parabólica	36% (464 escolas)
Máquina copiadora	66% (858 escolas)
Retroprojektor	63% (814 escolas)
Televisão	89% (1.152 escolas)
Tecnologias	
Internet	94% (1.217 escolas)
Banda larga	59% (768 escolas)
Computadores uso dos alunos	17.208 equipamentos
Computadores uso administrativo	5.689 equipamentos
Acessibilidade	
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	88% (1.130 escolas)
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	41% (1.539 escolas)
Outros	
Funcionários em todas as escolas	48.994 funcionários
Escolas com organização por ciclos	nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar/INEP 2018.

O Quadro 4 apresenta-nos o panorama geral dos recursos e da oferta da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Segundo Mohr e Naujorks (2017), é importante avaliarmos a infraestrutura oferecida no espaço escolar, pois o acesso a determinados insumos propicia, ao educando, uma educação de melhor qualidade, interferindo nos indicadores educacionais.

7.2.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Após esse panorama inicial, trazemos os dados quantitativos referentes à distorção idade/série. No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a problemática, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, temos o conhecimento prévio, através das pesquisas selecionadas para elaboração desta tese, que o estado de Santa Catarina ofereceu programa de correção do fluxo, a partir do ano de 1998 até 2002. Isto ocorreu, através de aceleração da aprendizagem, como se evidencia

através dos estudos de Coimbra (2008), Rosemann (2007), Poli (2003), Silva e Zago (2019), Hanff, Barbosa e Koch (2002).


A Tabela a seguir apresenta a série histórica da taxa de distorção idade/série, no estado de Santa Catarina.

Tabela 9 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado de Santa Catarina – 1996 a 2018

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
1996	23%	38%	44%
1997	*	*	*
1998	20%	39%	43%
1999	18%	36%	43%
2000	16,1%	33,3%	41%
2001	14,4%	29,6%	38,3%
2002	13,3%	27%	45,8%
2003	12,2%	25,5%	45,3%
2004	11,6%	23,4%	27,9%
2005	11,5%	22,5%	26,5%
2006	11,3%	22,2%	24,9%
2007	12%	21,4%	20,7%
2008	13,1%	21,9%	20%
2009	12,9%	22,4%	18,7%
2010	14,6%	21,8%	18,6%
2011	12,7%	22,1%	25,1%
2012	10,1%	16,7%	18,3%
2013	9,8%	16,8%	18,6%
2014	9,2%	24,1%	18,2%
2015	8,7%	24,1%	24,1%
2016	8,7%	25,6%	23,4%
2017	8,6%	25,4%	26,3%
2018	8,3%	24,1%	24,3%

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar. 2020.

Legenda: * No ano 1997, não houve levantamento de dados.

 Ano de melhor índice, na série histórica.

Como pode ser analisado na Tabela 9, a série histórica da taxa de distorção idade/série, da Rede Estadual de Santa Catarina, apresenta níveis de oscilação, principalmente no Ensino Fundamental anos/séries finais e no Ensino Médio.

O Ensino Fundamental anos/séries iniciais tem oscilado, de forma mais tênue e com certa estabilidade, a partir do ano de 2010. Neste ano, houve pico de 14,6%, depois de uma sequência de nove anos em declínio, voltando a reduzir até o ano de 2018.

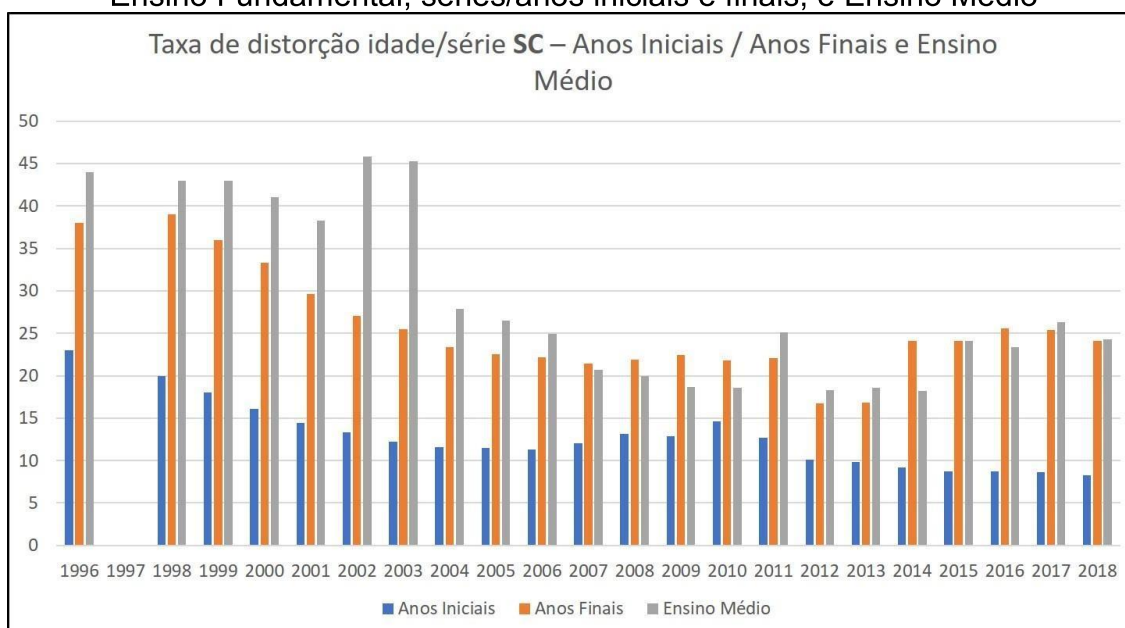
O Ensino Fundamental anos/séries finais estava apresentando uma melhora nas taxas de distorção idade/série, de forma gradual, até o ano de 2012 e 2013, quando houve uma melhora brusca no indicador. Essa redução, no entanto, não se manteve no ano seguinte, em 2014, subindo repentinamente 7,3%. A taxa permaneceu elevada nos anos subsequentes, apresentando uma pequena melhora em 2018, chegando a 24,1%.

O Ensino Médio chegou a diminuir, em 50%, sua taxa de distorção idade série, entre os anos de 1996 a 2007; porém, não conseguiu mantê-la, tendo oscilações nos anos seguintes.

Assim, podemos compreender que a problemática da distorção idade/série se apresenta de forma instável, em dois níveis específicos de ensino, na Rede Estadual de Santa Catarina: Ensino Fundamental anos/séries finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O Gráfico 12 permite-nos observar a taxa de distorção idade/série, no estado de Santa Catarina, no período pesquisado, e sua oscilação, bem como nos mostra a variação do indicador, no decorrer dos anos.

Gráfico 12 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de SC – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio



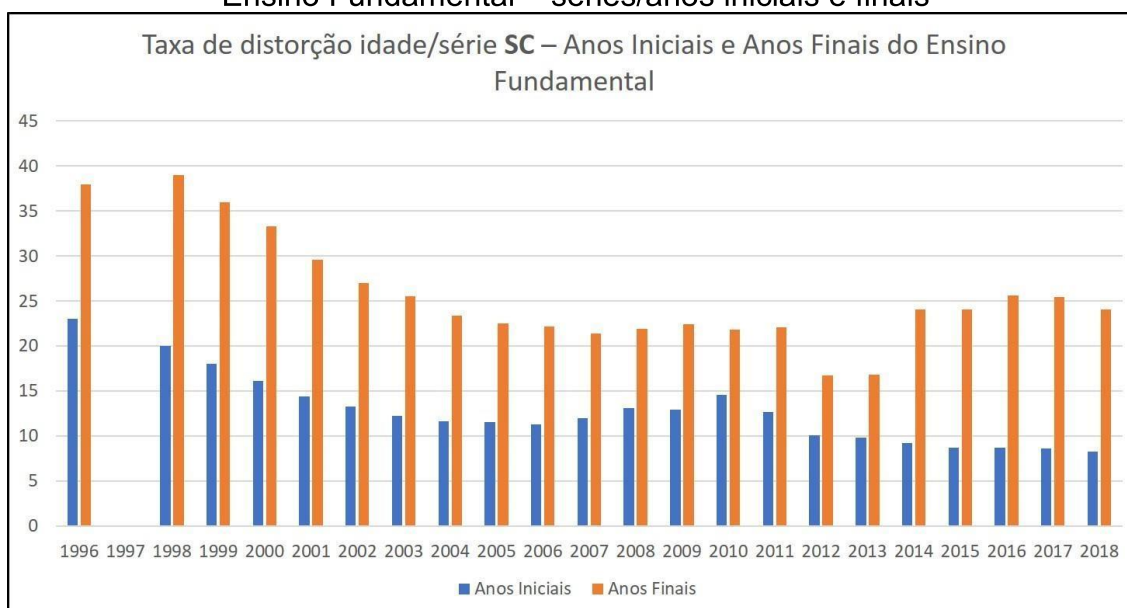
Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2020.

Os dados demonstram que o percentual de alunos no Ensino Fundamental anos/séries iniciais, em 1996, em situação de distorção idade/série, estava em 23% do total de matrículas, diminuindo para 8,3%, em 2018. Mesmo de forma oscilante, a Rede de Ensino apresentou uma melhora de 14,7%, nesse indicador educacional.

No Ensino Médio, podemos visualizar uma melhora brusca, na taxa de distorção idade/série, entre os anos de 2003 e 2004, que pode estar associada a algum programa específico para a correção de fluxo, ou ao não ingresso do aluno no ensino médio. É o que veremos nas análises posteriores, relativas aos programas de correção do estado de Santa Catarina.

Observando os dados do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, teremos os seguintes índices:

Gráfico 13 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino de SC - Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais



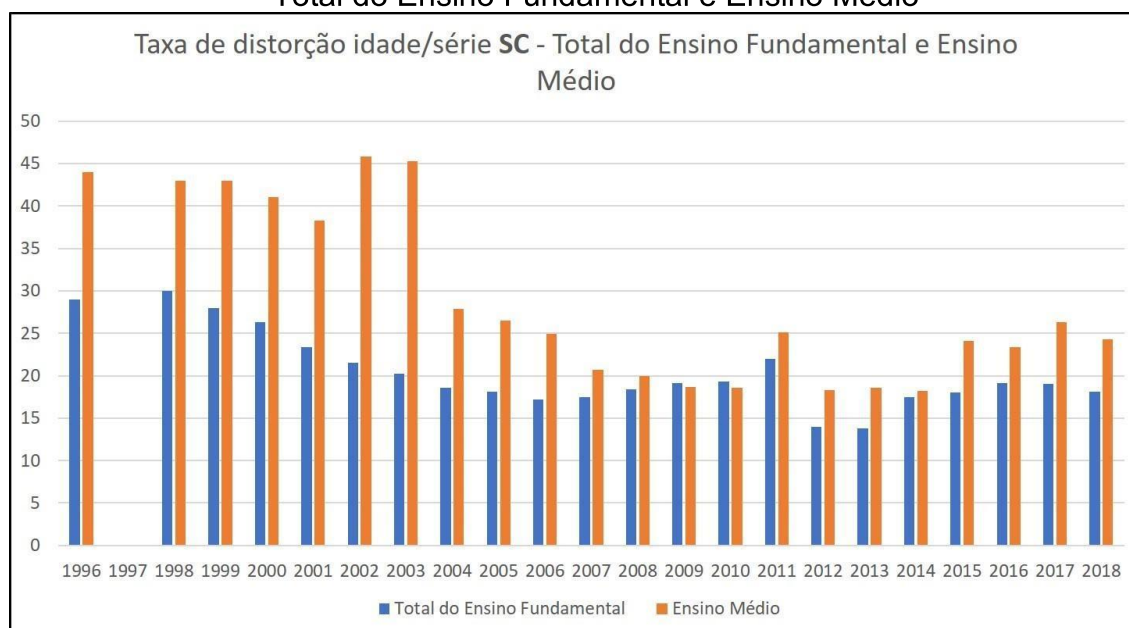
Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2020.

Os dados indicam que a taxa de distorção idade/série, nos anos/séries iniciais, tem oscilado muito entre o período em análise, mas sinalizam certa estabilidade decrescente, a partir de 2012 até 2018.

As taxas de distorção idade/série, referentes aos anos/séries finais do Ensino Fundamental, também apresentam oscilação, tendo uma melhora nos anos de 2012 e 2013, voltando a se elevar entre os anos seguintes.

Quando comparamos o Ensino Fundamental total (série/anos iniciais e finais) e o Ensino Médio, podemos observar, novamente, a instabilidade do indicador. No Ensino Médio, no ano de 2002, houve seu maior pico, em 45,8% de alunos em situação de distorção idade/série, sendo que seu menor índice foi registrado no ano de 2012, em 18,3%.

Gráfico 14 - Taxa de Distorção Idade/Série, na Rede Estadual de Ensino de SC
– Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio

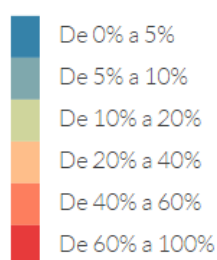
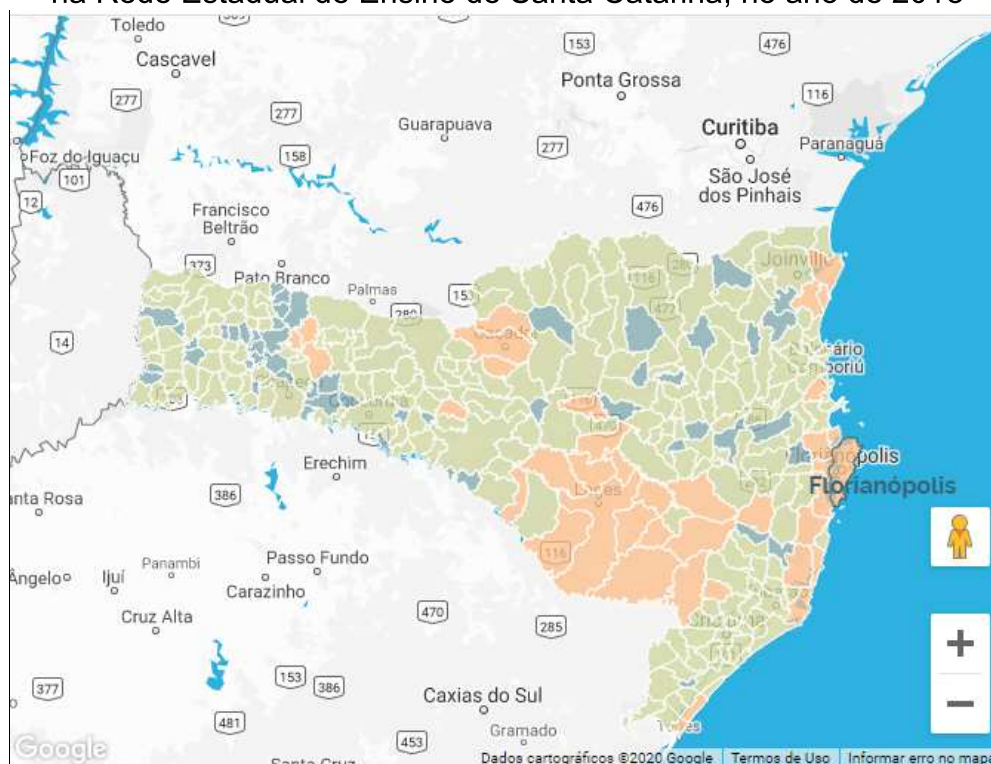


Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP 2018.

Os dados descritos no Gráfico 14 evidenciam que a sequência histórica da taxa de distorção idade/série total, do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, da Rede Estadual de ensino de Santa Catarina, teve uma melhora de 10%, entre os anos de 1996 e 2018. Já o Ensino Médio obteve uma melhora de 19,7%, quando comparamos o ano de 1996, com 44%, a 2018, com 24,3%. Embora os resultados tenham tido variação na sequência histórica, demonstram importante melhora para a Rede Estadual de Ensino do estado.

A Figura 6 traz o mapa da distorção idade/série, no estado de Santa Catarina, demonstrando, como se comporta a problemática nas diferentes cidades do Estado.

Figura 6 – Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano de 2018



Fonte: TRAJETÓRIA ESCOLAR (2020)

A Figura 6 permite-nos visualizar que a problemática da distorção idade/série pode ser considerada presente na maior parte dos municípios catarinenses, sendo que a faixa que mais se destaca está em 10% e 20% de alunos em defasagem idade/série. Isso indica que se trata de um problema que compromete a Educação, em todo o Estado, e que necessita de políticas específicas para sua superação.

Quanto à gestão da Educação estadual, foi elaborado um quadro síntese, onde apresentamos o nome do governador, o partido ao qual estava filiado, o período de mandato e quais foram os seus secretários de Educação, durante a vigência de suas gestões. A estruturação do quadro está apresentada a seguir.

Quadro 5 - Dados administrativos de Santa Catarina, quanto à gestão estadual

GOVERNADOR	PARTIDO	MANDATO	SECRETÁRIO/A DE EDUCAÇÃO
Paulo Afonso Evangelista Vieira	PMDB	1995 - 1998	João Batista Matos – 1995/1998 Eliane Neves Rebello – 1998/1999
Esperidião Amin Helou Filho	PPB	1999 - 2002	Miriam Schlickmann – 1999/2003
Luiz Henrique da Silveira	PMDB	2003 - 2006	Jacó Anderle – 2003/2005 Antônio Diomário de Queiroz – 2005/ 2006
Eduardo Pinho Moreira	PMDB	2006 - 2007	Elisabete Nunes Anderle – 2006/2007
Luiz Henrique da Silveira	PMDB	2007 - 2010	Paulo Roberto Bauer – 2007/2010
Leonel Arcângelo Pavan	PSDB	2010	Silvestre Herdt – 2010
João Raimundo Colombo	DEM PSD	2011 – 2014 2015-2018	Marco Tebaldi – 2011/2012 Eduardo Deschamps – 2012/2018
Eduardo Pinho Moreira	PMDB	2018	Simone Schramm – 2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O Quadro 5 possibilita o acesso à informação sobre a continuidade de gestores políticos no estado de SC. Destacam-se inúmeras interrupções, no decorrer dos anos, sendo o período de um mandato de quatro anos, geralmente, realizado por dois ou três governadores. Conseqüentemente, houve também troca de Secretários de Educação e se presume que a cada novo gestor, novos assessores farão parte de sua equipe administrativa, gerando instabilidade nas políticas educacionais no estado. Na sequência do texto, será apresentado o programa de correção de fluxo escolar da rede estadual de Santa Catarina; entretanto, gostaríamos de chamar a atenção para o gráfico 12 e o quadro 5. Se observamos as taxas de distorção idade/série dos anos de 2002 e 2003, no Ensino Médio, percebemos que o índice ultrapassa 45%. No ano de 2002, foi implementado o programa de correção de fluxo e, no ano de 2004, cujos dados representam o ano letivo de 2003, veremos que a taxa reduz para 27,9%. Isso significa uma redução importante, para a Rede Estadual de Ensino, que, após essa correção, conseguiu manter o índice entre 20 e 26%. Trata-se de taxa elevada, mas considerada melhor que no ano anterior à ampliação da correção de fluxo ao Ensino Médio. No ano de 2003, o programa de correção de fluxo foi rompido pela novo Secretário de Educação, e fica a questão: caso o programa tivesse uma continuidade, será que a Rede Estadual de Ensino poderia ter melhorado ainda mais suas taxas de distorção idade/série? Não teremos resposta para essa questão, mas, a partir do

questionamento, temos a compreensão da necessidade de avaliação das políticas educacionais e de sua continuidade, quando novos gestores assumem os cargos públicos. É preciso considerar a importância de que esses gestores se posicionem pela continuidade de programas de ensino, que visam à melhoria da qualidade oferecida aos educandos, não apenas no estado de Santa Catarina, mas em todos os cargos públicos.

7.2.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série

A partir do levantamento de teses e dissertações, realizado para esta tese, encontramos produções que tiveram como foco os programas de correção de fluxo na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, como as pesquisas de Sandra Regina Coimbra (2008), Carla Klemz Rosemann (2007), Claudiomiro da Silva e Nadir Zago (2019), e Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Raquel Barbosa e Zenir Maria Koch (2002).

A Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina iniciou a estruturação de seu projeto de correção da distorção idade/série, no ano de 1998, com a então secretária Eliane Neves Rebello (1998-1999), respondendo ao apelo do Governo Federal, no sentido de diminuir o fracasso escolar, os índices de repetência e abandono escolar, e as elevadas taxas de distorção idade/série, através da correção do fluxo escolar.

A estruturação deste projeto encontrou entraves na própria Secretaria de Educação. De acordo com Hanff, Barbosa e Koch (2002), para alguns técnicos da Rede Estadual de Ensino, as classes de aceleração iam contra os princípios pedagógicos, que estavam sendo estruturados. As autoras citam, ainda, que se tratava de um embate político, pois a administração do Estado de Santa Catarina, na época, era vinculada ao PMDB, e o Governo Federal era administrado pelo PSDB.

Relativamente ao processo de implantação do citado projeto, houve inicialmente por parte dos técnicos da Secretaria da Educação uma certa resistência à adoção da política das classes de aceleração do Ministério da Educação e Cultura - MEC, "por considerá-la, incoerente com a proposta curricular, de cunho progressista do Governo do PMDB, que naquele momento estava em processo de implantação nas escolas da rede estadual". (HANFF; BARBOSA; KOCH, 2002, p. 30)

Esse embate define o modo como o projeto ocorreria no Estado de SC. Esses opositores realinharam a proposta das classes aceleração, segundo os princípios da “inclusão de todos”, defendidos no novo projeto de escola pública, que se desenhava na Rede Estadual. Optaram, assim, pela elaboração de um projeto próprio, mais adequado à realidade da rede, que abraçasse os educandos da Educação Especial, em distorção idade/série. Então, elaboram seu projeto de correção da distorção idade/série, com princípios e fundamentos próprios, renunciando à proposta do Governo Federal e aos recursos oferecidos pelo MEC, para compra de materiais e formação de professores, mantendo o projeto com recursos próprios do Estado. (HANFF, BARBOSA; KOCH, 2002)

Assim, através da Portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998) a Secretaria Estadual de Educação regulamentou a implantação das Classes de Aceleração no Ensino Fundamental – 1ª à 4ª série, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. O objetivo dessas classes, de acordo com o Artigo 2º da referida portaria, é “proporcionar melhores condições para a recuperação do aluno em situação de defasagem na aprendizagem e em relação à idade/série, possibilitando-lhe real avanço no seu processo de apropriação do conhecimento”. O artigo 3º da portaria, acima mencionada, refere-se à organização das classes de aceleração em dois níveis de ensino: o Nível I, voltado para o atendimento de alunos não alfabetizados ou em processo de alfabetização; e o Nível II, voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem nas 3ª e 4ª séries.

Quanto à estruturação administrativa do projeto, em 1998, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina definiu, através do documento Apostila Classes de Aceleração, as formas e os níveis de responsabilidades de implantação das classes de aceleração, nas diversas instâncias que participariam do projeto: como órgão central, a Secretaria Estadual de Educação; Coordenadorias Regionais de Educação, como apoiadoras; e as escolas, como base do projeto.

Nas duas primeiras instâncias administrativas (Secretaria de Estado da Educação e Coordenadorias Regionais de Educação), foram nomeados os coordenadores e, nas escolas, os professores articuladores e professores de sala de aula (SANTA CATARINA, 1998). Ao observarmos o grau de responsabilidades de cada um, podemos constatar que o maior peso de atribuições foi destinado aos professores, com incumbência de solucionar o fracasso dos seus alunos. À Secretaria de Estado da Educação, cabia assessorar, organizar as capacitações, coordenar

reuniões, análise de relatórios e adquirir subsídios financeiros, para manutenção do projeto. Já as Coordenadorias Regionais de Educação eram responsáveis pela articulação e a avaliação do processo de implantação do projeto, o assessoramento, o planejamento e a organização de reuniões e grupos de estudo, além da manutenção atualizada dos dados referentes a cada escola.

Como pode ser observado, a Secretaria de Estado da Educação e as Coordenadorias Regionais de Educação têm papéis administrativos bem definidos, e a parte prática do projeto era desenvolvida pela escola e, conseqüentemente, pelo professor. Vale ressaltar que, de acordo com Hanff, Barbosa, Koch (2002), os professores não puderam contribuir para a estruturação do projeto. Sua participação ocorreu na elaboração dos materiais didáticos, para uso na escola; e sua tarefa essencial era a de romper com o ciclo de fracasso de seus alunos, através do programa.

Em síntese, é possível perceber que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina desenvolveu um projeto próprio, para correção do seu fluxo escolar, no que se referia à distorção idade/série, através de classes de aceleração de aprendizagem. Essa política educacional contribuiu para o desenvolvimento dos educandos, proporcionando uma nova oportunidade de aprendizagem no ambiente escolar. A seguir, desdobraremos alguns pontos que consideramos importantes, para compreendermos como essa política foi implantada e se desenvolveu na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

7.2.3.1 Adesão da Escola

O Projeto Classes de Aceleração teve seu início no ano de 1998, nas escolas da Rede Estadual de Santa Catarina. De acordo com a portaria 005/98 (SANTA CATARINA, 1998), as escolas foram convidadas a participar do Projeto Classes de Aceleração, tendo sido feito um convite a cada estabelecimento de ensino, que pôde optar em participar ou não do projeto, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação.

Segundo informação de Poli (2003), houve um número significativo de escolas que aderiram ao projeto, entre os anos de 1998 e 1999, embora não se conheça o número total de participantes. Coimbra (2008) apresenta os dados de 1998, onde

houve, de acordo com a pesquisadora, 237 classes de aceleração, em 180 escolas envolvendo 5.198 educandos (COIMBRA, 2008).

Importante referir também que, no ano de 1999, houve a troca do governo do Estado e, conseqüentemente, a troca administrativa na Secretaria de Estado da Educação, sendo que a gestão 1999-2002 foi feita por Miriam Schlickmann à frente como Secretária de Educação. Ela optou por manter o Projeto de Aceleração da Aprendizagem, na Rede Estadual de Ensino. Foram realizadas algumas alterações, como a expansão das classes de aceleração, de acordo com a Portaria Nº 188/99 (SANTA CATARINA, 1999), para dar atendimento aos alunos oriundos das séries finais do Ensino Fundamental, com a criação do nível III, e aos alunos em distorção idade/série, no Ensino Médio, com a criação das classes de aceleração nível IV, conforme Portaria Nº 010/01 (SANTA CATARINA, 2001).

O processo de implantação, em cada escola estadual, sofreu muitas variações, como evidenciam Hanff, Barbosa e Koch (2002). Havia dificuldades

[...] tanto na seleção dos alunos e composição dos níveis, como na escolha dos professores e até das diretrizes pedagógicas. Talvez, essas diferenças devam-se, em algumas escolas, à falta de compreensão do projeto aliada à falta de condições técnicas e estruturais para o atendimento aos critérios estabelecidos, principalmente os referentes aos professores; e, em outras, à desobediência em seguir o que recomendava a proposta. (HANFF; BARBOSA; KOCH 2002, p. 33)

As escolas, inicialmente, procederam à listagem dos alunos em situação de distorção idade/série e dos alunos em situação de reprovação. A partir daí, indicou-se o grupo de alunos que deveria compor as classes de aceleração. Destaca-se, contudo, que a inserção efetiva nas classes de aceleração foi um processo de opção de cada aluno, pais ou responsável. Nesse sentido, a escolha em estar naquela turma foi uma decisão do aluno, que foi apoiado por sua família. Isso demonstra respeito pela história de cada educando, colocando-o como protagonista de sua história escolar.

Com base nessas informações, percebe-se que a participação da escola, no projeto de Classes de Aceleração, foi resultado de diálogo entre a Secretaria de Estado da Educação, as coordenadorias e as escolas estaduais de SC. Trata-se de um processo de diálogo e, ao mesmo tempo, de disputas, que, conforme nos mostra Ozga (2000, p.82), faz com a escola se mantenha ativa, intuitiva em questionar qual

projeto político está baseando tal política - no caso, o projeto Classes de Aceleração -, posicionando-se e questionando seu propósito dessa política.

Dado o exposto, conclui-se que a participação das escolas, no projeto Classes de Aceleração, foi resultado do diálogo entre Secretaria e escola, sendo que o interesse na aprendizagem dos educandos foi respeitado no desenvolvimento do projeto.

7.2.3.2 Material Didático

Quanto ao material didático, utilizado no Projeto Classes de Aceleração, encontramos referência na pesquisa de Coimbra (2008), no sentido de que, nesse período, foi elaborada uma série de cadernos pedagógicos, denominados Tempo de Aprender. Esses cadernos foram o resultado da reunião sistemática de grupos de educadores da Rede Estadual de Ensino. Segundo a pesquisadora, por muito tempo, a Secretaria de Estado de Educação manteve um grupo, de cerca de 200 educadores, que todas as semanas se dirigia à Capital, Florianópolis, para uma experiência em regime de imersão e dedicação exclusiva, com o propósito de estudos e elaboração do material didático a ser utilizado pelas escolas. Segundo Coimbra (2008, p. 100),

Os professores da rede, que desde a implantação das primeiras classes de aceleração recebiam capacitação sistemática, passaram a elaborar atividades de ensino conformadas à Proposta Curricular adotada pelo Estado. As atividades desenvolvidas por esses grupos eram levadas à Secretaria, que editava o material produzido e enviava às escolas.

Os cadernos produzidos foram denominados Tempo de Aprender e passaram a ser adotados pela Rede, não apenas pelas classes de aceleração, mas também pelas classes regulares. Cabe destacar o fato de que os cadernos pedagógicos, produzidos pelo coletivo dos professores, tomaram tamanha importância que o Programa de Aceleração da Aprendizagem, especificamente o de 5ª a 8ª série, passou a ser conhecido, por muitos educadores, como programa Tempo de Aprender, em alusão aos livros do Projeto Classes de Aceleração (COIMBRA, 2008; POLI, 2003).

Levando em consideração esses aspectos, entende-se que os materiais didáticos do projeto Classes de Aceleração foram importantes para o desenvolvimento

da proposta, pois, em determinado momento, foram incorporados nas práticas docentes, pela afinidade entre o conteúdo e seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

7.2.3.3 Base Curricular

Conforme Coimbra (2008), a proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina teve sua reestruturação, a partir do ano de 1996, sendo reformulada, através de estudos e encontros sistemáticos, por um grupo de educadores, denominado “Grupo Multidisciplinar”. Composto por educadores, especialistas, mestres e doutores da Rede Estadual de Ensino e por consultores externos, esse grupo publicou, em 1998, a Proposta Curricular para a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, por meio de três volumes, que continham, respectivamente, as *disciplinas curriculares*, os *temas multidisciplinares* e as *disciplinas de formação para o Magistério*.

Seguiram-se cursos voltados ao objetivo de capacitar os educadores na nova Proposta Curricular do Estado, geralmente ministrados por integrantes do Grupo Multidisciplinar. Outra preocupação dos educadores que compunham a Gerência de Ensino Fundamental da SED, no período que antecedeu a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, em Santa Catarina, era a inclusão de estudantes portadores de deficiência, na Rede Regular de Ensino (COIMBRA, 2008; ROSEMAN, 2007; HANFF; BARBOSA; KOCH, 2002).

Assim, a base curricular para o Projeto Classes de Aceleração contava com a mesma estrutura curricular dos demais anos escolares; os conteúdos, porém, eram articulados de forma mais intensa, com o propósito de proporcionar a “aceleração” da aprendizagem. Os conteúdos eram trabalhados de forma multidisciplinar, entre as diferentes disciplinas curriculares. Assim, de acordo com Coimbra (2008, p. 101):

[...] numa aula os alunos poderiam trabalhar conteúdos de artes e matemática ao mesmo tempo, por exemplo. Essa forma de gerir o currículo exigia o planejamento em conjunto das disciplinas, o que não significava que os professores estivessem juntos na sala de aula; significava sim que os objetivos de ensino, os conteúdos escolhidos, tinham que prever o que o outro professor estava ensinando.

Essa orientação demonstra que a integração entre o grupo de professores que compunha o projeto era fundamental para a eficácia do programa.

Desta forma, percebe-se que o projeto Classes de Aceleração, ao manter a mesma estrutura curricular proposta pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, respeita a construção histórica do estado, que, ao ser reestruturada, considera aspectos de uma educação para todos, em seu currículo. Assim, faz sentido que o mesmo currículo seja ofertado aos alunos, de forma “acelerada”, mas coerente com a proposta.

7.2.3.4 Formação de Professores

Para a implantação das classes de aceleração, foi realizado um seminário, de 24 (vinte e quatro) horas/aula, dirigido aos integradores de ensino e articuladores das classes de aceleração das Coordenarias Regionais de Ensino Estadual, e aos articuladores das escolas envolvidas.

Os professores regentes das classes e os respectivos articuladores pedagógicos receberam 80 (oitenta) horas de formação, para terem uma base mais sólida do projeto e sua proposta. É preciso mencionar que os especialistas e aos articuladores do programa auxiliavam os professores, na elaboração do planejamento e na avaliação dos educandos, durante sua hora atividade de 4 (quatro) horas semanais, destinada a planejamento na escola.

Hanff, Barbosa e Koch (2002) destacam a importância do papel do professor, para a eficiência e eficácia do Projeto de Classes de Aceleração, no que denominam efeito professor. Segundo as autoras, o professor é a referência para os alunos e para os técnicos que orientam o projeto, com extrema importância, no que diz respeito à articulação fundante entre o educando e o seu possível bom desempenho nas atividades propostas.

Assim, é fundamental que seja oferecida uma formação de qualidade, que priorize tanto aspectos pedagógicos quanto de interatividade e amorosidade, entre o docente e seus educandos (LAGES, 2001; LIMA, 2015; SALVADOR, 2009)

Levando-se em consideração o que foi apresentado quanto à formação de professores, percebe-se que o projeto Classes de Aceleração poderia ter investido de forma mais intensa na formação dos professores que compunham o projeto, de forma a qualificar o trabalho desenvolvido com os educandos. Esta formação deveria

envolver os aspectos na formação continuada quando na formação humana, pois, como nos mostra o estudo de Patto (1991), a relação entre o professor e o aluno é um dos principais fatores escolares para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, deveria ser priorizada nas políticas educacionais e faz-se necessária em todos os níveis e modalidades de ensino.

7.2.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação

A Secretaria de Estado da Educação acompanhou o Projeto Classes de Aceleração, através do assessoramento pedagógico. Também foi responsável pela organização das capacitações, oferecidas aos integradores de ensino e articuladores das classes de aceleração das Coordenarias Regionais de Ensino Estadual, e os articuladores das escolas envolvidas. Igualmente, a Secretaria planejou a formação aos professores das classes de aceleração, somando 80 (oitenta) horas de formação.

Responsável por coordenar as reuniões, analisar e formular relatórios, a Secretaria de Estado da Educação comprometeu-se com a parte administrativa do Projeto, além da parte financeira. Isso se verificou, já que tinha a responsabilidade de adquirir subsídios financeiros para manutenção do projeto, desenvolvimento de material didático e formação de colaboradores, visto que não contou com recursos federais nesse programa.

Em virtude do que foi mencionado, somos levados a acreditar que a Secretaria de Estado da Educação manteve-se na posição de administradora educacional, tarefa esta que lhe compete no cenário educacional. Convém destacar, no entanto, que se acredita que poderia ter havido o diálogo entre a Secretaria e os professores, sem a intervenção das Coordenarias de Educação, oferecendo interatividade e diálogo entre a parte administrativa e a parte prática do projeto.

7.2.3.6 Principais Resultados

Os principais resultados do Projeto Classes de Aceleração, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, apontam para uma política de correção do fluxo escolar, que se efetivou de forma gradual na Rede Estadual de Ensino, para o Ensino Fundamental séries/anos iniciais e finais e Ensino Médio, no período de 1998 a 2002.

O encerramento desse projeto ocorreu oficialmente no ano de 2003, quando houve a troca administrativa, em virtude das eleições para governador, no ano de 2002. Segundo Coimbra (2008, p. 103),

Embora tenham se manifestado favoravelmente em relação à continuação das classes de aceleração, o Projeto Classes de Aceleração foi extinto na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina em 2003, no início do governo de Luiz Henrique da Silveira (2003-2007).

Isso demonstra que a continuidade de políticas educacionais requer vontade política dos gestores governamentais, a cada novo período administrativo. Coimbra corrobora na mesma perspectiva, quando argumenta: “Acredito, no entanto, que a decisão pelo encerramento do programa foi mais política do que técnica, já que se passava, no período, por uma mudança de governo no Estado”. (COIMBRA, 2008, p. 103). Colabora também nesse aspecto, o Quadro 5, que nos mostrou que a descontinuidade de gestão dos administradores educacionais, no cargo de Secretários/as de Educação, pode levar ao rompimento da política, o que aconteceu no Estado de SC.

Quanto à importância do referido programa, é preciso destacar que a criação de classes de aceleração, para o Ensino Fundamental séries/anos iniciais e finais e para o Ensino Médio, em um curto período tempo, cerca de três anos, pode ser considerada como um ato de pioneirismo, perante os demais estados brasileiros. Como apresenta Coimbra (2008, p.104),

De forma semelhante à implementação das classes de aceleração de níveis I e II, a formação das classes de nível III poucas semelhanças guardaram com os programas desenvolvidos no Brasil naquele período. [...] a maioria dos Estados brasileiros adotou o 101 programa Telecurso 2000, da Rede Globo de Televisão, ou o programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna. Por essa razão, afirma, a proposta desenvolvida pela Secretaria da Educação de Santa Catarina para o nível III acabou por tornar-se modelo para outros Estados.

Frente aos programas em desenvolvimento nos demais estados brasileiros, destacados pela pesquisadora, vale lembrar que o Projeto Classes de Aceleração teve construção própria de seu programa, tanto em bases administrativas quanto pedagógicas.

Arrecadando recursos do próprio Estado para sua manutenção, a Secretaria desse Estado contou com sua equipe de técnicos e especialistas para formulação de sua base metodológica, implantando uma pedagogia direcionada para a sua realidade educacional.

É importante salientar que, embora tenha tido críticas, no momento de sua implementação na Rede Estadual de Ensino, por parte dos professores e gestores escolares, ao seu término, o programa obteve a aprovação de 47,23% dos professores que participaram da proposta e gostariam que ela permanecesse. Além disso, 39,93% gostariam que a proposta continuasse, mas com mudanças, e apenas 10,84% não gostaram da proposta e aprovavam seu término, sendo que 1,97% não opinou sobre o tema. Esses índices demonstram que a maioria dos envolvidos se identificou com a proposta e acreditava na sua contribuição, no sentido de superação do fracasso escolar, frente à regularização do fluxo escolar, através da correção da distorção idade/série (COIMBRA, 2008).

Concluimos que o Projeto Classes de Aceleração, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, foi articulado de modo a envolver a Rede Estadual de Ensino, valorizando o processo de ensino e aprendizagem, e constituindo-se como uma importante política educacional do Estado.

7.3 O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O estado do Rio Grande do Sul é o maior estado, em termos territoriais, da Região Sul. Tem uma população estimada em 11.329.605 habitantes, de acordo com os dados do último Censo do IBGE de 2010. Constitui-se de 497 municípios e limita-se, geograficamente, com o estado de Santa Catarina, além da República Argentina e República Oriental do Uruguai, como pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7 - Mapa do estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Mapas FEE (2019).

7.3.1 A Rede Estadual de Ensino do RS

A Rede Estadual de Ensino, no ano de 2018, possuía um total de 888.512 alunos, matriculados em 2497 escolas estaduais, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, disponível para consulta pública no site do INEP.

A Tabela 10 apresenta o número total de matrículas da Rede Estadual. Deste total, está destacado o número de alunos em situação de distorção idade/série e, por fim, evidenciada a correspondência perante os 100% de matrículas da rede.

Tabela 10 - Número de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no ano de 2018

Nível de ensino		Total de matrículas na Rede Estadual	Total de matrículas em distorção idade/série	Correspondência de distorção idade/série, sobre o total de matrículas
Educação Infantil	Creches	142	0	0
	Pré-escolas	2.215	0	0
Ensino Fundamental	Anos iniciais	222.251	28.349	12,80%
	Anos finais	260.111	89.018	34,23%
	Ensino Médio	286.378	108.864	38,11%
	Educação Jovens e Adultos	85.538	Desconhecido	Desconhecido
	Educação Especial	31.876	18.073	56,70%

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar/INEP, 2019.

A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul é a segunda maior da Região Sul, com um total de 888.512 alunos, matriculados em suas escolas. Como foi apresentado na Tabela 12, no Ensino Fundamental anos/séries iniciais, havia um total de 12,80% de alunos em distorção idade/série. Já nos anos/séries finais, esse índice subia para 34,23%, chegando a 38,11% no Ensino Médio. Se observamos as matrículas de alunos com necessidades especiais, esse número aumenta para 56,70%, ou seja, o número de alunos com necessidades especiais que apresentavam distorção de sua idade em relação à série/ano de estudos é extremamente elevado. Isso sinaliza, conforme estamos afirmando nesta pesquisa, a necessidade de elaboração de políticas educacionais direcionadas para sua superação.

São taxas elevadas, que demonstram que há necessidade de investimentos na Rede de Ensino, pois, de acordo com os microdados do Censo Escolar, o estado do RS tem apresentado uma estrutura de ensino que pode ser considerada, em alguns aspectos, insuficientes com o número de escolas e os padrões de qualidade que se almeja.

No Quadro 6, apresentamos os principais dados coletados pelo Censo Escolar, no ano de 2018, que nos permitem compreender, em termos de infraestrutura física, como se estrutura a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Quadro 6 – Informações sobre as Escolas Estaduais
do Rio Grande do Sul – Censo Escolar 2018

continua

Alimentação	
Escolas que oferecem alimentação	99% (2.479 escolas)
Escolas que fornecem água filtrada	15% (374 escolas)
Serviços	
Água via rede pública	85% (2.133 escolas)
Energia via rede pública	100% (2.491 escolas)
Esgoto via rede pública	53% (1.130 escolas)
Coleta de lixo periódica	96% (2.390 escolas)
Dependências	
Biblioteca	79% (1.983 escolas)
Cozinha	83% (2.069 escolas)
Laboratório de informática	71% (1.774 escolas)
Laboratório de ciências	42% (1.058 escolas)
Quadra de esportes	42% (1.038 escolas)
Sala para leitura	6% (148 escolas)
Sala para a diretoria	75% (1.862 escolas)
Sala para os professores	72% (1.807 escolas)
Sala para atendimento especial	47% (1.166 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	82% (2.060 escolas)
Sanitário fora do prédio da escola	7% (169 escolas)
Equipamentos	
Aparelho de DVD	66% (1.653 escolas)
Impressora	62% (1.554 escolas)
Antena parabólica	21% (533 escolas)
Máquina copiadora	55% (1.363 escolas)
Retroprojeter	40% (996 escolas)
Televisão	82% (2.058 escolas)
Tecnologias	
Internet	91% (2.277 escolas)
Banda larga	74% (1.838 escolas)
Computadores uso dos alunos	35.375 equipamentos

conclusão

Computadores uso administrativo	13.806 equipamentos
Acessibilidade	
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	32% (802 escolas)
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	30% (741 escolas)
Outros	
Funcionários em todas as escolas	84.731 funcionários
Escolas com organização por ciclos	1% (13 escolas)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar/INEP, 2019.

O Quadro 6 oferece-nos um panorama geral dos recursos e da oferta da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Podemos observar que a Rede Estadual de Ensino necessita de investimentos em sua estrutura física, alguns em pontos básicos, como saneamento, pois 47% das escolas da rede estadual não disponibilizam deste recurso. Se observamos as escolas que oferecem água filtrada, temos um indicador ainda menor sendo apenas 15% das escolas da rede. No caso do desenvolvimento de atividades físicas, verificamos a necessidade de construção de quadra de esportes, já que apenas 42% das escolas oferecem essa estrutura para seus educandos.

Também as questões de acessibilidade, como descritas, requerem atenção especial, pois apenas 32% das escolas oferecem dependências acessíveis aos alunos com necessidades especiais, e somente 30% possuem banheiros adaptados. Esses dados demonstram a necessidade, quase em urgência, de serem oferecidos recursos para a infraestrutura das escolas.

Os dados do Censo Escolar de 2018 evidenciam que não apenas os alunos estão em situação de vulnerabilidade de acesso a uma boa infraestrutura escolar que ofereça estrutura para sua permanência no espaço escolar. Os professores também carecem de atenção, pois 28% das escolas estaduais gaúchas não possuem sala de professores, e 25% não têm sala para a direção da escola, sendo estas dependências escolares de fundamental importância, para o desenvolvimento de um trabalho docente com qualidade.

7.3.2 A Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS

Após esse panorama inicial, trazemos os dados de distorção idade/série, sobre os quais temos conhecimento, através de Inep (2020).

Quanto ao estado da arte, desenvolvido no início desta pesquisa, precisamos destacar que, durante sua realização entre os anos de 2016 a 2019, não foram encontradas pesquisas, em nível de Mestrado e Doutorado, que tivessem como objeto de estudo os programas de correção de fluxo, que envolvessem a distorção idade/série no estado do Rio Grande do Sul. Isso significa que não encontramos nenhuma pesquisa sobre a temática, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, nem na Plataforma Sucupira, os dois principais repositórios de pesquisas no país.

Encontramos trabalhos no nível de Especialização *lato sensu* e artigos publicados em periódicos. Temos o conhecimento, através do Seminário de Enfrentamento da Distorção idade/série, desenvolvido pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, já relatado anteriormente, que o estado conta com duas parcerias firmadas com instituições, para que se constituam programas de correção de fluxo em sua Rede Estadual de Ensino. Entre estes programas, há um acordo firmado com a Universidade do Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que oferece o Programa Trajetórias Criativas, direcionado a alunos de 15 a 17 anos; e o outro, a parceria com o setor privado, através do Instituto Ayrton Senna, que oferece seu programa de correção do fluxo a alunos de 09 a 17 anos de idade. Ambos os programas são realizados em algumas escolas da rede estadual.


A tabela abaixo demonstra a série histórica da taxa de distorção idade/série, no Estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 11 - Série histórica da taxa de distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul – 1996 a 2018

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
1996	17%	33%	39%
1997	*	*	*
1998	17%	33%	38%
1999	14%	32%	38%
2000	18,7%	38,6%	44,9%
2001	17,9%	37,3%	44,5%
2002	17,2%	34,9%	43,4%
2003	16,4%	33%	43,9%
2004	15,7%	31,1%	42,4%
2005	16,5%	30,3%	39,5%
2006	17,1%	30,2%	38,6%
2007	16,8%	30,9%	37,3%
2008	16,7%	30,9%	27,6%
2009	17%	31,6%	35,4%
2010	18,1%	31,7%	33,8%
2011	19%	31,7%	32%
2012	18,3%	33,8%	32,9%
2013	16,8%	33,9%	31,3%
2014	15,6%	34,5%	29,5%
2015	14,5%	34,8%	29,4%
2016	14,2%	34,2%	33,7%
2017	13,2%	34,9%	36,5%
2018	12,8%	34,2%	38,1%

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados pelo INEP – Censo Escolar. 2020.

Legenda: * No ano 1997, não houve levantamento de dados.

 Ano de melhor índice na série histórica.

Como pode ser analisado na Tabela 11, a série histórica da taxa de distorção idade/série da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, indica uma melhora das taxas de distorção idade/série Ensino Fundamental anos/séries iniciais. O Ensino Fundamental anos/séries finais e o Ensino Médio tem apresentado pouca variação na série histórica, não sendo significativa sua melhora no contexto analisado.

O Ensino Fundamental anos/séries finais apresenta índices instáveis até o ano 2000, com o seu maior pico de 38,6%, oscilações nos anos seguintes, chegando a 30,2% no ano de 2006, seu menor índice. A partir do ano de 2007, voltou a subir, seguindo em alta contínua nos anos posteriores.

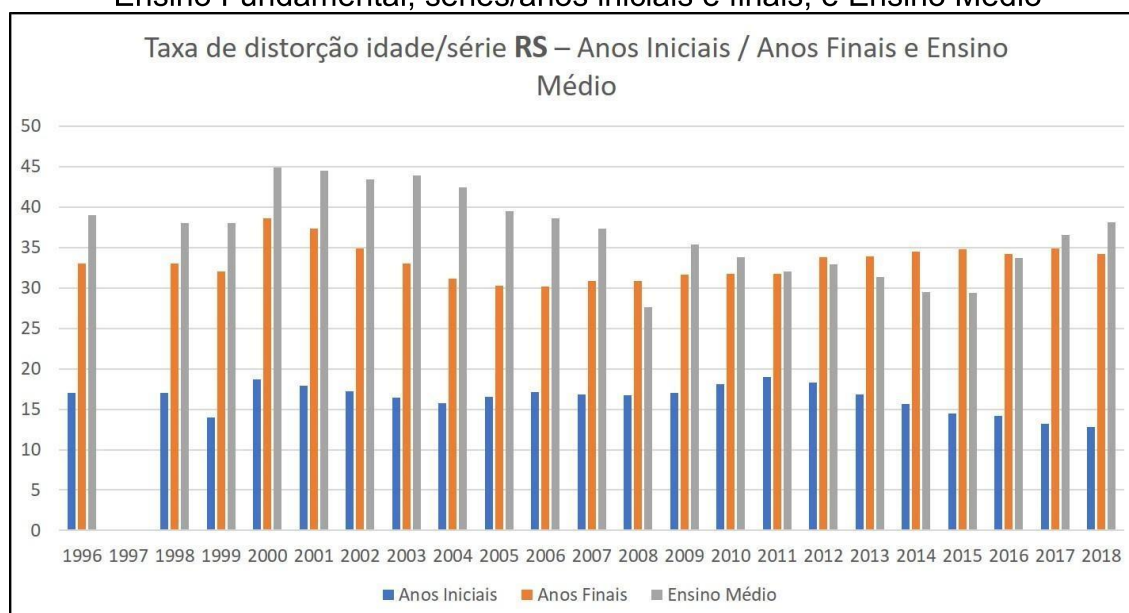
O Ensino Médio iniciou sua sequência histórica da taxa de distorção idade/série com um índice de 39%, no ano de 1996. Teve variações até o ano 2000, quando chegou ao seu maior registro, correspondendo a 44,9% de alunos em distorção idade/série. Apresentou uma queda até o ano de 2008, voltando a se elevar em 2009. Teve variações nos anos seguintes e chegou em 2018, em alta de 38,1%, ou seja, apenas 0,9% abaixo do registro realizado no primeiro ano de sua sequência histórica.

Esta variação, no decorrer dos anos, pode ser considerada um sinal de alerta à administração estadual e um indicativo da necessidade de políticas educacionais específicas, para esse público escolar e a suas especificidades.

Assim, podemos compreender que a problemática da distorção idade/série se apresenta com mais ênfase em dois níveis específicos, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: no Ensino Fundamental anos/séries finais (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (que, como já descrito, deve privilegiar a preparação para o mercado de trabalho).

O Gráfico 15 permite-nos observar a taxa de distorção idade/série, no estado do Rio Grande do Sul, no período pesquisado, e sua alternância no período.

Gráfico 15 - Taxa de Distorção Idade/Série na rede estadual de ensino do RS – Ensino Fundamental, séries/anos iniciais e finais, e Ensino Médio

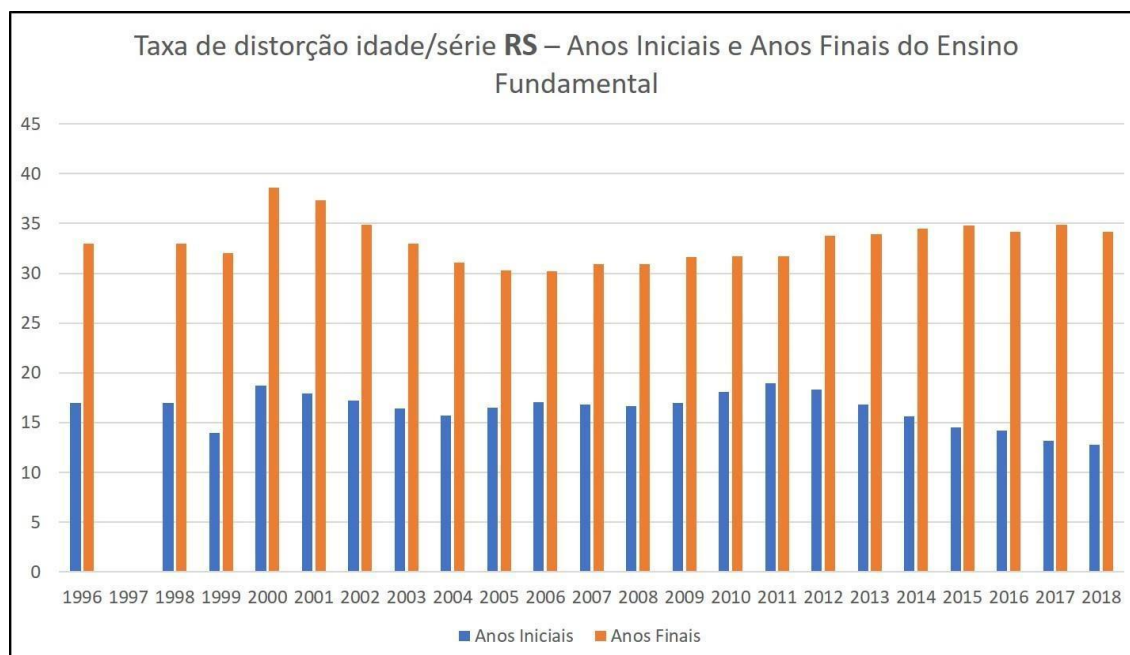


Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

Os dados demonstram que o percentual de alunos no Ensino Fundamental, nos anos/séries finais, em 1996, em situação de distorção idade/série, estava em 33% do total de matrículas, diminuindo para 30,2%, em 2006, tornando a elevar-se nos anos seguintes, chegando, em 2018, a 34,2%, subindo a 1,2% da taxa registrada em 1996. Esse dado se torna considerável para uma análise mais detalhada da administração estadual, uma vez que reflete um processo descontínuo e o aumento de alunos em situação de distorção idade/série e que necessitam de políticas específicas, para correção de sua idade em relação ao ano de estudo.

Observando os dados do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e anos finais, teremos os seguintes índices:

Gráfico 16 – Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS - Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais



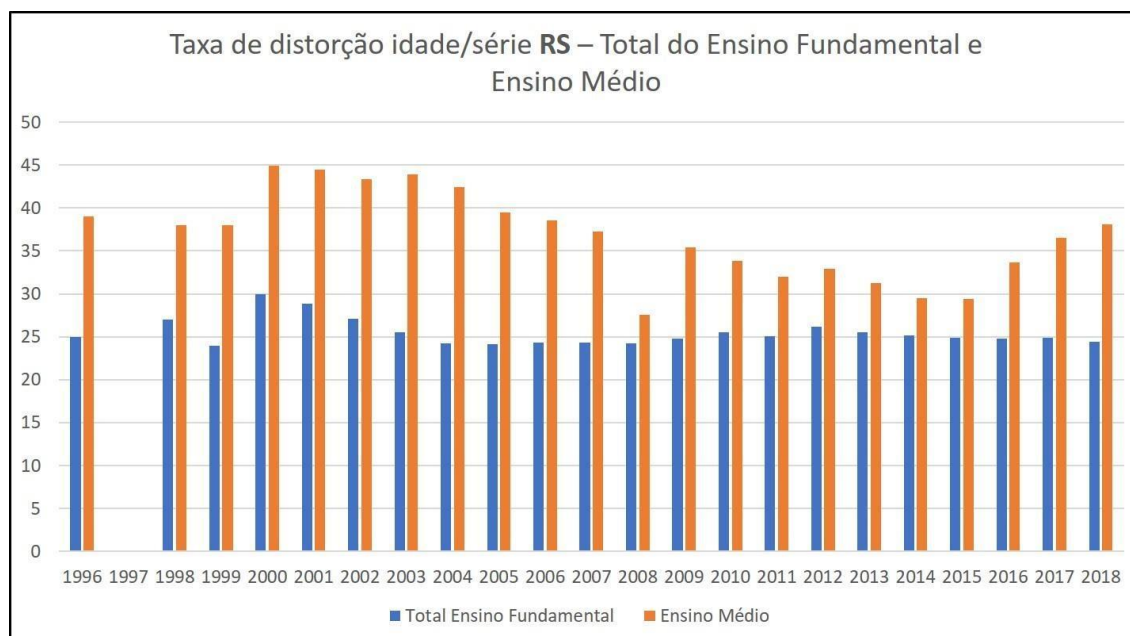
Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

Os dados evidenciam que a taxa de distorção idade/série, nas séries/anos iniciais, oscilou entre os anos de 1996 e 2011. Desde o ano de 2012, tem diminuído de forma decrescente, sendo seu menor índice registrado no ano de 2018, o que é um dado importante para a Rede de Ensino.

Já as taxas de distorção idade/série, referentes às séries/anos finais do Ensino Fundamental, obtiveram uma variação ainda maior, elevando-se com o passar dos anos, chegando próximo à taxa registrada no ano de 1996. Isso demonstra a necessidade da elaboração de políticas educacionais para a correção e estabilidade do fluxo escolar, no que se refere à distorção idade/série.

Quando observamos o Ensino Fundamental total (série/anos iniciais e finais), podemos identificar a estabilidade do indicador, num patamar elevado de registro. Houve uma melhora nos anos/séries iniciais, mas a alta nos anos/séries finais fez com que a taxa ficasse estável, num patamar elevado de distorção idade/série. Assim, quando comparamos o Ensino Fundamental total e o Ensino Médio, podemos perceber o quanto a influência das taxas contribui para a sua elevação, como pode ser observado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Taxa de Distorção Idade/Série na Rede Estadual de Ensino do RS – Total do Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo INEP, 2020.

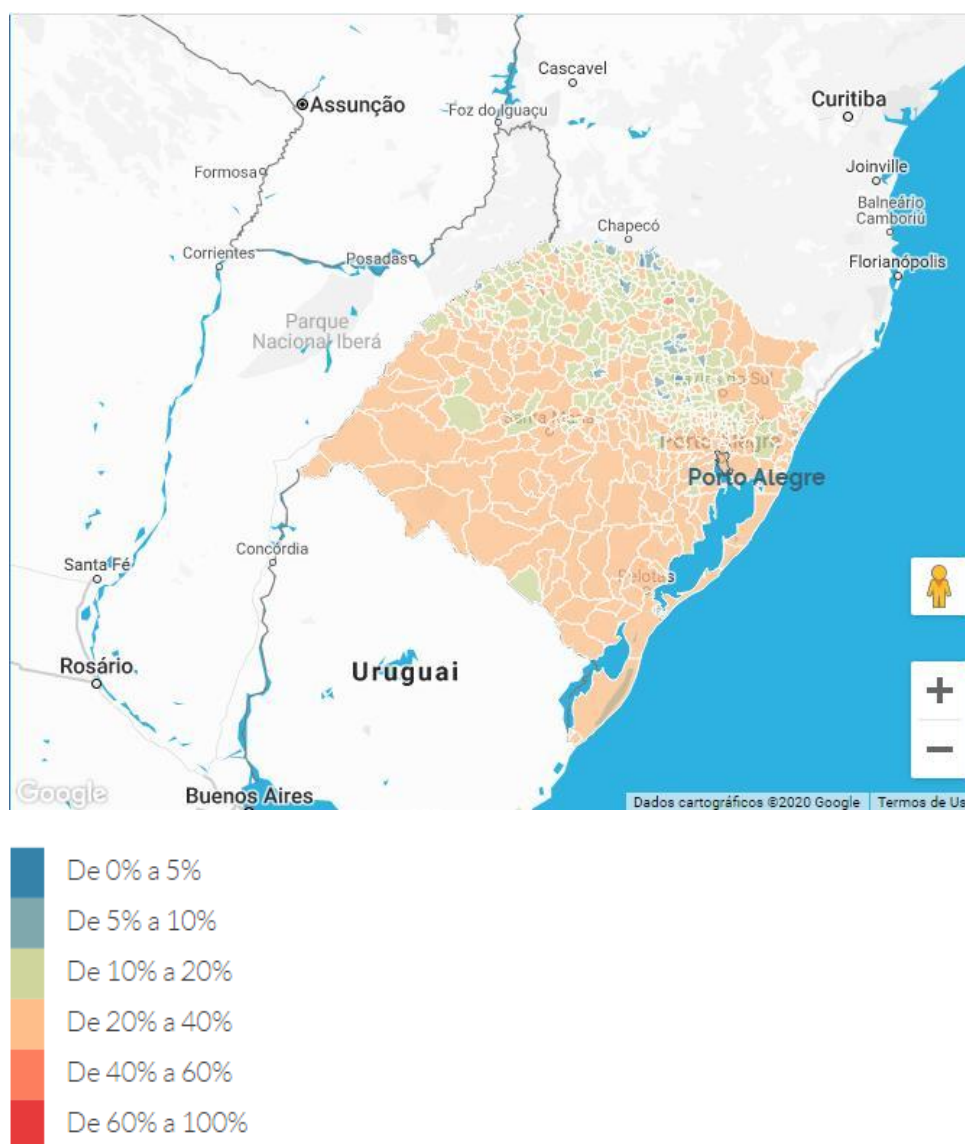
Os dados descritos no Gráfico 17 indicam que a sequência histórica da taxa de distorção idade/série, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e anos finais, do estado do Rio Grande do Sul, se estabilizou num patamar muito elevado. Este dado demonstra a necessidade de elaboração de políticas educacionais pela Rede Estadual de Ensino do RS, para sua superação. Já o Ensino Médio apresenta oscilações, ora com melhora dos resultados, ora com retomada de elevação.

Como nos mostram os gráficos 15, 16 e 17, o estado do Rio Grande do Sul tem os maiores índices de distorção idade/série da região sul. Apresenta uma série histórica que se assemelha nos diferentes níveis de ensino, a qual se mantém alta e estável.

Essa continuidade da taxa da distorção idade/série nos permite questionar se estas parcerias, instituídas pelo Estado do RS e direcionadas à correção do fluxo escolar, têm tido algum impacto positivo na Rede Estadual de Ensino. Refletindo para além das altas taxas de distorção idade/série, a indagação que emerge é se essas políticas em formato de parceria são políticas que se efetivam nas práticas das escolas e que contribuem, de alguma forma, para a qualidade da Educação no Estado. Essas e outras questões sobre as parcerias realizadas no ensino público estadual no RS são relevantes à análise desta pesquisa, pois ajudam a compreender como têm se estruturado as políticas de correção do fluxo escolar no estado.

A Figura 8 traz o mapa da distorção idade/série, no estado do Rio Grande do Sul, demonstrando como se comporta o problema da distorção idade/série, nas diferentes cidades do estado.

Figura 8 – Mapa da distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no ano de 2018.



Fonte: TRAJETÓRIA ESCOLAR (2020)

A Figura 8 permite-nos visualizar que a problemática da distorção idade/série pode ser considerada presente em quase 90% dos municípios gaúchos, sendo que a faixa percentual em que mais se destaca corresponde a de 20% e 40% de alunos em

defasagem idade/série, que é considerada extremamente alta nos indicadores educacionais.

Fica, então, demonstrado claramente que esse é um problema que compromete a qualidade da Educação, em todo o estado, e necessita de políticas específicas para sua superação, como vem sendo destacado nesta tese.

Quanto à administração da Educação estadual, elaboramos um quadro síntese, onde apresentamos o nome do governador, o partido ao qual estava filiado, o período de mandato e quais foram os secretários de Educação, durante suas gestões. Na sequência, está apresentada sua estruturação:

Quadro 7 - Dados administrativos do Rio Grande do Sul, quanto à gestão estadual

GOVERNADOR/A	PARTIDO	MANDATO	SECRETÁRIO/A DE EDUCAÇÃO
Antônio Britto	PMDB	1995 - 1998	Iara Wortmann – 1995/1998 Maria Beatriz Gomes da Silva – 1998
Olívio Dutra	PT	1999 - 2002	Lucia Camini – 1999/2002
Germano Rigotto	PMDB	2003 - 2006	José Fotunati - 2003/2006
Yeda Crusius	PSDB	2007 - 2010	Mariza Abreu – 2007/2009 Ervino Deon – 2009/2010
Tarso Genro	PT	2011 - 2014	José Clóvis de Azevedo – 2011/2014
José Ivo Sartori	PMDB	2015 - 2018	Vieira da Cunha – 2015/2016 Ronald Krummenauer – 2016/2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O Quadro 7 possibilita o acesso à informação sobre a continuidade do trabalho, realizado pelos gestores das políticas no estado do RS, que se mantem estável a cada gestão administrativa. Como foi anteriormente descrito, a funcionalidade deste quadro está ligada à interpretação das políticas propostas e de como elas são administradas pelos gestores, a cada troca de governo. O estudo das políticas desenvolvidas a cada gestão nos permitiu compreender como os gestores estruturaram suas propostas para a correção do fluxo escolar, cuja distorção se estabilizou elevada no decorrer dos anos, apresentando poucas melhoras.

7.3.3 As Políticas Educacionais para a Correção da Distorção Idade/Série

Como já foi descrito, a partir do levantamento de teses e dissertações, realizado durante a realização desta pesquisa, não encontramos produções que tiveram como foco de estudos os programas de correção de fluxo na rede estadual do Rio Grande do Sul. Encontramos pesquisas no nível de pós-graduação, especialização e artigos científicos, que traziam a temática como tema de suas investigações.

Através dessas pesquisas e de ações do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, teve-se acesso ao conhecimento de que o Estado, mantinha, desde o ano de 2008, a parceria com o Instituto Ayrton Senna, para correção do fluxo escolar de alunos de 09 a 17 anos, e desde 2013, a parceria com a Escola de Aplicação da UFRGS, com o Projeto Trajetórias Criativas, para correção da distorção idade/série de estudante de 15 a 17 anos.

Metodologicamente, nessa fase da pesquisa, foram necessários alguns ajustes, visando à compreensão dos programas cujas propostas não estavam disponíveis para consulta pública. A ausência de documentos, para embasarmos a análise, foi um ponto importante na escrita desta tese, pois verificamos que, apesar das leis de incentivo e de obrigatoriedade de acesso à informação, ainda existem entraves para acesso a informações sobre políticas, planos e ações governamentais. Isso ocorre, especialmente, sobre algumas questões que mereciam maior divulgação e participação, tanto da sociedade em geral como destinatária da política, quanto do meio acadêmico, já que, através de pesquisas, poderiam auxiliar os órgãos públicos, na sua implantação e avaliação.

Com essa dificuldade, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com as gestoras dos programas na Seduc e com a coordenadora do projeto Trajetórias Criativas, que também é professora na Escola de Aplicação da UFRGS. Estas entrevistas ocorreram entre os meses de dezembro de 2019 e fevereiro de 2020. Foi realizada, também, uma entrevista com o ex-secretário de Educação do estado, José Clóvis de Azevedo, para compreendermos o processo de estruturação, na Rede Estadual de Ensino, do Projeto Trajetórias Criativas, cuja parceria foi firmada na sua gestão. Nesta entrevista, questionamos ainda sobre a parceria com o Instituto Ayrton Senna, cuja renovação do contrato ocorreu também na sua gestão, sendo o único documento do referido programa que tivemos acesso nesta pesquisa.

Por essas temáticas, essa entrevista realizada com esse gestor foi de suma importância para esta pesquisa, embora, como já foi referido na Nota de Rodapé no. 4, não tenhamos trazido trechos das falas dos entrevistados, mas utilizado as lembranças por eles referidas por ocasião das entrevistas, como forma de acesso às políticas.

Precisa ser destacado que o projeto e o programa de correção do fluxo escolar, encontrados na Rede Estadual de Ensino do RS, possuem aspectos muito distintos, bem como suas concepções teórico-metodológicas não possuem alinhamento conceitual.

O programa de correção do fluxo, proposto pelo Instituto Ayrton Senna, denominado Se Liga (SENNA, 2000), visa ao atendimento de alunos cujos processos de alfabetização estão se concretizando – fase de alfabetização. As especificidades, para participação no projeto, são: o aluno precisa ter mais de 9 (nove) anos de idade e estar em distorção idade/série.

O programa Acelera Brasil (SENNA, 2000; ARAÚJO E OLIVEIRA, 2002) tem como foco alunos já alfabetizados que precisam ser “acelerados”, corrigindo a defasagem de sua idade em relação ao ano de estudo. Para participar deste programa, o aluno precisa ter mais de 10 (dez) anos de idade e estar em distorção idade/série.

O projeto Trajetórias Criativas (MORH, NAUJORSKS, 2017; MATOS, 2017) tem como objetivo atender jovens, de 15 a 17 anos, que ainda estão frequentando o Ensino Fundamental, promovendo uma aprendizagem que reafirme os princípios de autonomia do educando, visando sua adequação e promoção no sistema de ensino.

Para descrição nas categorias de análise, referenciaremos cada programa de forma distinta, em virtude das diferenças de cada um, o Instituto Ayrton Senna – Se Liga e Acelera Brasil (IAS), e o programa Trajetórias Criativas da Escola de Aplicação da UFRGS (TC).

Assim, iniciamos a descrição dos dois projetos distintos, em forma de parceria, para correção da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

7.3.3.1 Adesão da Escola

Nos programas de correção do fluxo escolar, com os quais a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) possui parceria, são elencados alguns princípios básicos, para participação da escola em ambas as políticas de correção do fluxo escolar.

7.3.3.1.1 Instituto Ayrton Senna

Desde o ano de 2008, na Rede Estadual de Ensino, são oferecidos os programas Se Liga e Acelera, que correspondem aos alunos matriculados do 3º ao 5º ano, visto que o processo de alfabetização corresponde a um bloco com características e necessidades específicas.

Assim, para organização das turmas que irão participar do programa, é realizado um levantamento pela Seduc, que, primeiramente, pesquisa em planilha (do ano anterior) com dados retirados do ISE - Sistema de Informação da Secretaria de Educação, buscando informações fornecidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (ao todo são 30 coordenadorias em todo o estado do RS). São observadas as escolas e a quantidade de alunos em cada ano/série que estão com dois ou mais anos de defasagem (Exemplo: turma de 2018 – utiliza-se a planilha com dados de 2017).

Após esta seleção, é feita uma nova conferência da quantidade de alunos para cada turma, e a Seduc autoriza a formação daquela que obtiver, pelo menos, 15 alunos, desde que a escola tenha disponibilidade de recursos humanos e espaço físico.

Então, as escolas com mais de 25 alunos em distorção idade/série são autorizadas a fazer sondagem de alfabetização. Esta sondagem permite que a escola possa encaminhar os alunos para o programa “correto” do Instituto Ayrton Senna. Os alunos alfabetizados são encaminhados para o programa Acelera e os alunos não alfabetizados para o programa Se Liga.

Após esta seleção, é feita uma nova conferência da quantidade de alunos para cada turma, e a Seduc autoriza a formação daquela que obtiver, pelo menos 15 alunos, desde que a escola tenha disponibilidade de recursos humanos e espaço físico.

Procuramos descrever sistematicamente como ocorre o processo de seleção das escolas estaduais que participarão do programa em parceria com o IAS, pois evidenciamos que a participação da escola não ocorre por escolha própria. Na verdade, a escola é escolhida pela Seduc, a partir dos dados de distorção idade/série, que produz durante o ano letivo. Trata-se de uma escolha imposta, que modifica a estrutura pedagógica e administrativa da escola, em virtude do número de alunos em distorção idade/série.

Uma característica do programa de correção de fluxo, elaborado pelo IAS, refere-se a sua organização administrativa, que mantém uma escala de hierarquia dentro do sistema educacional. O IAS estabelece a “parceria” com a Secretaria de Educação, e o diálogo estabelecido ocorre diretamente com a Seduc.

De acordo com o termo de cooperação N°3836/2012, é de responsabilidade do estado a disponibilidade de recursos humanos, como coordenadores e supervisores que serão os responsáveis pela execução do Programa e a inserção dos dados na plataforma do Sistema Instituto Ayrton Senna (SIASI). Na descrição deste acordo, são apenas listadas as 24 Coordenadorias de Educação que farão parte do programa, entre os anos de 2013 e 2014, totalizando, no programa Acelera Brasil, 159 turmas e 2.324 alunos, e no programa Se Liga, 36 turmas e 510 alunos.

Na sequência do documento, são listadas as escolas que receberão os programas e o cronograma de execução. Em nenhum momento, há o registro da participação da escola, em sua organização; ou dos professores, em sua proposta.

Por todos esses aspectos, conclui-se que a adesão da escola, nos programas Acelera Brasil e Se Liga, não está vinculada ao desejo enquanto espaço educacional, de tal forma que participar dos programas é algo que corresponde a uma determinação da Seduc. Deste modo, as escolas selecionadas, devido a sua alta taxa de distorção idade/série, devem participar durante um ano letivo. Logo, podemos pressupor que as taxas apresentadas nos gráficos 15, 16 e 17, as quais demonstram um índice de distorção idade/série que se mantém elevado, podem ser associadas a uma recusa das escolas selecionadas pela Seduc, em participar dos referidos programas. É o que se depreende, pois, estatisticamente, não observamos melhora no indicador educacional, nos anos nos quais o programa está vinculado à Rede Estadual de Ensino.

7.3.3.1.2 *Trajetórias Criativas*

O projeto *Trajetórias Criativas* é desenvolvido na Rede Estadual de Ensino, desde o ano de 2013, e tem como uma de suas premissas estruturais o desejo da escola, no sentido de participar do projeto (TRAJETÓRIAS CRIATIVAS, 2014). De acordo com a coordenadora, uma das características valiosas, para o projeto, é exatamente isso: a livre escolha de participação, por parte das escolas estaduais. Essa característica faz com que toda a estrutura e a proposta das ações reflitam, de forma intensa, nas escolas participantes, o fato de que o desejo de modificar a sua realidade partiu delas mesmas.

Assim, para participar do projeto *Trajetórias Criativas*, é feita uma pesquisa sobre a quantidade de alunos, de 15 a 17 anos, em distorção idade/série. Após é verificado se número de alunos é suficiente para formar uma turma e se há os recursos humanos necessários para o desenvolvimento do projeto.

É necessário destacar que, em virtude do baixo número de pessoal, na coordenação do projeto, na Escola de Aplicação da UFRGS, esse projeto se tornou muito limitado. O número de escolas que gostariam de participar do projeto é maior do que a mantenedora consegue acompanhar, limitando, assim, a participação das escolas estaduais a um pequeno número.

Dado o exposto, percebe-se que o desejo da escola, em participar do projeto *Trajetórias Criativas*, está vinculado a necessidade de modificar a sua realidade educacional, oportunizando aos alunos em situação de defasagem idade/série uma nova oportunidade de aprendizagem e adequação escolar na rede estadual de ensino. Essa demanda da escola, como cita a coordenadora do projeto, faz a diferença para que as ações pedagógicas se alinhem com a proposta, gerando mais oportunidades de sucesso em sua execução.

7.3.3.2 *Material Didático*

Analisamos a forma com que os programas ofereceram os materiais didáticos a rede estadual, sua formulação e acesso bem como a sincronia com as necessidades de ensino e aprendizagem dos professores e educandos.

7.3.3.2.1 Instituto Ayrton Senna

O material didático fornecido pelo Instituto Ayrton Senna é padronizado ao seu programa e corresponde, em nível nacional, a sua proposta de correção da distorção idade/série. Trata-se de um modelo padrão, com livros destinados aos alunos e professores, e fichas de acompanhamento. Essas fichas são para uso dos professores e dos coordenadores pedagógicos, possibilitando o acompanhamento da evolução dos alunos, nos programas do Instituto.

De acordo com o Termo de Cooperação N°3836/2012, Cláusula II, Item III compete à Seduc, “adquirir e distribuir a todas as escolas que serão atendidas, os materiais didáticos e paradidáticos (livros didáticos, cartazes de acompanhamento mensal de leitura e de escrita) para os alunos e professores”. O item V prevê: “contratar, as suas expensas, a licença de uso e manutenção do SIASI – Sistema Ayrton Senna de Informações (Gestão de Programas ou Gestão de Rede) – para acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do Programa”. Como pode ser observado, trata-se de um programa pronto, que o estado adquire para ser usado durante o ano letivo, em escolas selecionadas. Não há participação da Seduc, em nenhum momento de sua estruturação ou execução, apenas a parceria para uso do material para correção do fluxo escolar. Como já foi observado em outros estudos, como o de Oliveira (2002, 2001), Alves (2007) e Cavalcanti e Querino (2014), a ausência da participação da escola, nos programas do IAS, torna-se um entrave ao processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Levando-se em conta o que foi observado sobre os materiais didáticos, oferecidos nos programas do IAS, não se questiona a sua qualidade física ou virtual, pois não tivemos acesso ao material ou à plataforma, durante esta pesquisa. Questionamos a ausência de interatividade dos diferentes contextos educacionais, frente ao material disponibilizado para uso, durante a correção do fluxo escolar, nas escolas estaduais do RS, que precisavam de mais interatividade durante a execução dos programas.

7.3.3.2 Trajetórias Criativas

O projeto Trajetórias Criativas oferece material didático aos participantes do projeto, em formato online, disponibilizado em sua página virtual. Trata-se de 7 (sete) cadernos, para uso dos alunos e dos professores. Esse material corresponde a uma metodologia participativa, que prioriza o apoio ao professor, através de sugestões de atividades diversificadas, que podem ser utilizadas nas turmas de correção da distorção idade/série. Com temas abertos, tem a intenção de contribuir para o diálogo e o incentivo à pesquisa dos educandos, oferecendo uma nova metodologia de trabalho, que valoriza os saberes dos alunos, e, a partir deles, estrutura novos conhecimentos.

7.3.3.3 Base Curricular

No que se refere a base curricular, analisamos como os conteúdos escolares se desenvolveram nos programas de correção de fluxo e sua integração com a proposta de formação dos alunos.

7.3.3.3.1 Instituto Ayrton Senna

A estrutura curricular, oferecida pelos programas do Instituto Ayrton Senna, visa à aquisição dos conhecimentos de leitura, escrita e operações matemáticas, de forma a inserir o educando no ano correspondente a sua idade. No caso dos alunos alfabetizados, o programa oferece os conteúdos básicos, para a inserção na turma correspondente ao seu nível de aprendizagem, fornecendo conteúdos essenciais para sua promoção, (SENNA, 2000; RUIZ, 2009).

7.3.3.3.2 Trajetórias Criativas

O projeto Trajetórias Criativas busca a integração da base curricular, no dia a dia das classes de correção do fluxo, tendo uma metodologia de trabalho que une as diferentes disciplinas do currículo. Através da pesquisa, proporciona que a escola, os professores e as classes integrem os conteúdos na metodologia do projeto, o que se

torna um ponto muito importante para o seu sucesso, pois respeita e valoriza a construção histórica da escola e seus atores (MATOS, 2017).

7.3.3.4 Formação de Professores

Acreditamos conforme Salvador (2009) que a formação de professores é parte fundamental para o processo de aprendizagem. Assim como destaca Oliveira (2012), a formação do professor tem papel fundamental na elaboração, implantação e avaliação dos programas para correção do fluxo escolar e é de grande importância sua participação e estudo nesse processo. Desta forma, analisamos como os programas desenvolvidos na rede estadual de ensino abordam a formação dos professores, especialmente os vinculados às turmas de alunos em distorção idade/série.

7.3.3.4.1 Instituto Ayrton Senna

A formação dos professores, que irão reger as turmas homologadas e aptas para participação nos programas Acelera e Se Liga, ocorre através dos materiais disponibilizados pelo Instituto IAS, que envia às Seduc os materiais de formação, oferecendo os subsídios que caracteriza como necessários aos professores, antes do início oficial dos programas. Compete à Seduc a organização, divulgação e formação dos professores, de acordo com o cronograma estabelecido pelo Instituto.

Os professores realizam as atividades direcionadas, enviadas pelo IAS, geralmente no mês anterior ao início das atividades do programa. Essas atividades correspondem à formação de 32 horas com professores e supervisores/coordenadores pedagógicos. Após a formação, os professores estão aptos a iniciarem os projetos. Não obtivemos acesso aos materiais utilizados para a formação de professores nos projetos, mas, de acordo com o Termo de Cooperação já mencionado, no que se refere à metodologia e operacionalização, consta que “uma professora passa por um período de curso inicial para adquirir conhecimentos a respeito da metodologia do programa a ser trabalhado”, ou seja, podemos compreender que se trata de uma formação exclusiva e direcionada para o uso do programa em sala de aula, de acordo com o cronograma pré-estabelecido pelo Instituto IAS.

Dado o exposto, entendemos que a formação dos professores, nos programas do IAS, corresponde a uma formação sistemática e direcionada, que visa à aquisição dos recursos básicos para colocar em prática o programa de ensino, sem a intenção de proporcionar autonomia e diálogo com o professor – que é referência no processo de aprendizagem.

7.3.3.4.2 Trajetórias Criativas

A formação de professores, no projeto Trajetórias Criativas, é realizada pela equipe da Escola de Aplicação da UFRGS, que oferece a formação não apenas aos professores que estarão nas classes de correção do fluxo, mas também a todos os professores da escola. Isso ocorre, para que todos tenham o conhecimento do projeto, da metodologia e didática do Projeto, juntamente com o trabalho nas turmas.

Esta formação, geralmente oferecida na Seduc, conta com a participação das escolas que fazem parte do projeto, sendo que, em alguns momentos, foram realizadas em dois dias consecutivos e em dois períodos diferentes no calendário escolar, no início e no meio ano letivo. A equipe de professores da Escola de Aplicação da UFRGS, que coordena o projeto, oferece também acompanhamento as escolas, com formação de professores em ambiente escolar, de acordo com as necessidades da escola e a disponibilidade da equipe.

Em virtude do que foi exposto, acreditamos que o diálogo estabelecido, entre os professores que estão à frente do projeto e a equipe responsável pelo mesmo, torna mais coerente a eficácia das ações realizadas no percurso do projeto, com formação contínua e direcionada às necessidades visíveis e vivenciadas pelos educadores.

7.3.3.5 Acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação

A Secretaria Estadual de Educação tem acompanhado as ações realizadas pelo Instituto Ayrton Senna, através de relatórios e pareceres, desenvolvidos pelas escolas e pelas Coordenadorias Estaduais de Educação, além dos dados lançados na plataforma do Instituto Ayrton Senna, conforme prevê o regulamento de parceria, firmado entre as duas instituições.

Com relação ao projeto Trajetórias Criativas, a Secretaria de Educação acompanhou seu desenvolvimento nas escolas, através dos relatórios das coordenadorias estaduais de Educação. Sendo esse um projeto de proporções menores, o acompanhamento foi realizado por uma funcionária do estado, lotada na Secretaria de Educação.

7.3.3.6 Principais Resultados

Os principais resultados da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul demonstram políticas em forma de parcerias com instituições pública e privada e a ausência de uma política própria de correção do fluxo escolar²⁴. Indicam, também, que as políticas efetivadas na Rede focam o Ensino Fundamental, anos/séries iniciais e finais, como prioridade para intervenções. O Ensino Médio é desconsiderado nas suas propostas, pois nenhum dos programas desenvolve ações nesse nível de ensino, mesmo esse apresentando índices muito elevados de alunos em situação de distorção idade/série, como podemos examinar nas taxas de distorção idade/série, elencadas nos gráficos 15, 16 e 17, apresentados anteriormente.

Embora o Projeto Trajetórias Criativas e os Programas Se Liga e Acelera tenham sido realizados em diversas cidades gaúchas, seu impacto nos indicadores educacionais das taxas de distorção idade/série ficaram muito abaixo das necessidades da Rede Estadual de Ensino, que precisa, sim, de um programa próprio, respeitando as suas especificidades pedagógicas.

Os materiais didáticos oferecidos no Projeto Trajetórias Criativas e nos Programas Se Liga e Acelera, apesar de serem distintos, correspondem às propostas de cada proposição, oferecendo recursos para que os professores e alunos possam organizar o processo de ensino e aprendizagem, durante o ano letivo, objetivando o desenvolvimento dos alunos no sistema de ensino.

Quanto à base curricular do Projeto Trajetórias Criativas, esta demonstrou respeito às especificidades de cada escola, oferecendo ao professor a possibilidade de adequar seu planejamento ao currículo da escola e, ao mesmo tempo, oferecendo a

²⁴ A ausência de uma “política própria” de correção do fluxo escolar, não significa que uma parceria com instituição pública de nível federal e/ou instituição privada, que proponha projetos de correção do fluxo, não seja uma política adotada pelo ente federado, mas nessa pesquisa, quando falamos em “política própria”, nos referenciamos a uma política criada pelos funcionários públicos de carreira, vinculados profissionalmente à Secretaria de Estado da Educação, no caso, especificamente, do estado do Rio Grande do Sul.

possibilidade de aprendizagem aos alunos, de forma interativa, através dos projetos de pesquisa. Referente aos Programas do Instituto Ayrton Senna, Se Liga e Acelera, a base curricular comporta os conteúdos mínimos de aprendizagem, para a referida idade do programa, seguindo uma padronização nacional, o que se torna pouco atraente para os professores e educandos (DOURADO, 2010; SOUZA, 2015). A base curricular corresponde, contudo, à proposta dos programas em acelerar os conteúdos para “acelerar os educandos”, recolocando-os em seus respectivos anos/séries, de acordo com a sua idade. Fica a questão, se após “acelerados”, esses educandos, que já demonstraram dificuldade no percurso escolar, irão conseguir acompanhar os conteúdos do novo ano letivo ou irão, novamente, ficar em atraso escolar.

Sendo a formação professores, um ponto importante para o desenvolvimento do educando e o possível “sucesso” na correção do fluxo escolar, destacamos alguns pontos no Projeto Trajetórias Criativas e nos Programas Se Liga e Acelera, que podem ser reflexivos. A formação de professores no Projeto Trajetórias Criativas prioriza a formação de todos os professores da escola, visando à compreensão do projeto e à sua integração no contexto escolar, o que torna mais cativa a participação de todos os atores escolares, na proposta do projeto, atribuindo-lhe um ponto positivo. Já o Instituto Ayrton Senna, através dos Programas Se Liga e Acelera, prioriza a formação do professor que está diretamente na sala de aula, com a turma de aceleração, e o supervisor/coordenador pedagógico da escola, deixando o restante da escola, de “fora” da formação. Isso gera uma alienação dos atores escolares, em relação ao que está sendo desenvolvido nas turmas de aceleração. Essa modalidade de formação torna-se prejudicial à escola, pois coloca a turma de aceleração e seu professor como uma “ilha” no espaço escolar.

Assim, interpretamos que as políticas educacionais, propostas pela Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, em sistema de parceria com instituição pública e privada, têm sido aquém do necessário, para a correção da distorção idade/série na referida rede. É fundamental que a administração pública estadual elabore um plano de ação, que vise à correção da distorção idade/série e à aprendizagem dos educandos, através de uma política educacional, que priorize as necessidades dos educandos e da rede de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a problemática da distorção idade/idade série é evidente nos estados da Região Sul. Faz-se presente no período pesquisado 1996-2018 e tem tido diferentes abordagens, pelos sistemas estaduais de ensino, no decorrer dos anos.

Para a abordagem desse problema de pesquisa, foi necessário um percurso metodológico plural. A pesquisa teve orientação qualitativa, ao mapear as políticas educacionais estaduais para correção do fluxo escolar, no que se refere à distorção idade/série. Também foi quantitativa, por apresentarmos e trabalharmos com a distorção idade/série, a partir dos dados educacionais, disponibilizados pelo Instituto Anísio Teixeira.

Nesta pesquisa, a análise desses dados foi fundamental, para compreendermos como a sequência histórica da taxa de distorção idade/série se comportou, no decorrer dos anos. Nesse sentido, conseqüentemente, o estudo ofereceu subsídios, para refletir sobre algumas políticas educacionais, implementadas pelos diferentes estados, e sua evolução de acordo com o indicador.

Quanto ao percurso metodológico, reiteramos, aqui, a dificuldade de acesso a documentos normativos das políticas educacionais e a dados educacionais anteriores ao ano de 2009/2010. Dando atenção à lógica processual da investigação, essa condição nos fez abrir novas possibilidades metodológicas de pesquisa, como o uso de entrevistas e uso de plataformas digitais, para acesso às informações necessárias.

Refletindo um pouco sobre a produção do estado da arte, a respeito da problemática distorção idade/série, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que não oferece o acesso aos trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, criada em 2013. Desta forma, a procura pelos trabalhos completos envolveu, também, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e as bibliotecas das Instituições onde as pesquisas foram realizadas.

Ao todo, foram selecionadas 45 pesquisas, em nível de Mestrado e Doutorado, para compor esse estudo. Vale lembrar que a maioria das pesquisas oferece estudos direcionados a uma escola, ou a uma turma, ou a um grupo específico de educandos, o que limita muito a compreensão das políticas de correção de fluxo, como uma política ampla de correção, que envolve uma rede ou um sistema de ensino. Assim, estas pesquisas, observadas por essa perspectiva, nos permitem argumentar que a análise de programas que abrangem a distorção idade/série deveria ser mais ampla,

envolvendo redes municipais e estaduais de ensino, articuladas, talvez em regime de colaboração. Isso seria importante, pois, para evitarmos que a distorção idade/série ocorra, devemos ter o entendimento de que somente políticas educacionais articuladas darão conta deste problema da Educação brasileira. As ações pontuais em escolas amenizam o problema naquela instituição especificamente; entretanto, prorrogam ou transferem a problemática do aluno, em situação de defasagem idade/série, a outra instituição ou rede de ensino.

Desse trabalho de levantamento de produções, destacamos novamente que não encontramos pesquisas com análise conjunta dos três estados, o que demonstrou uma lacuna de análise de políticas educacionais na Região Sul do Brasil. Essa informação, com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes, torna relevante esta pesquisa, que conseguiu articular os três estados da região Sul, oferecendo dados informativos qualitativos e quantitativos, sobre a distorção idade/série, desde o início de sua sequência histórica, em 1996, e o início também da vigência da LDBEN 9394/96.

A apresentação dos caminhos trilhados para composição do referencial teórico, sobre políticas educacionais, foi organizada em dois momentos; primeiro, a partir de um breve relato, como docente e pesquisadora, e, posteriormente, com o aprofundamento da discussão, tendo como base os estudos de teóricos que contribuem para sua análise e compreensão.

Quanto à reflexão sobre o que é distorção idade/série, a partir do referencial teórico e metodológico vigente, optamos por trazer informações disponibilizadas pelo Inep, para compreendermos, metodologicamente, o que a taxa de distorção idade/série é e representa no sistema educacional brasileiro. Em seguida, apresentamos algumas reflexões de pesquisadores que estudam a temática da distorção idade/série e sua conjuntura no ambiente escolar, tanto para os educandos quanto aos professores. Essa reflexão foi fundamental para compreendermos a influência psicológica e social da repetência, na vida escolar das crianças e jovens, e as marcas que ela deixa no cotidiano da vida escolar.

A região Sul é descrita a partir de suas principais características. Nesse sentido, apresentamos o que compreendemos como desafios a serem enfrentados, no campo das políticas educacionais, pelos estados da Região Sul do país, no que se refere à distorção idade/série. Assim, optamos por referir, inicialmente, a formação da Região Sul, suas características geográficas e territoriais. Em seguida, trouxemos os dados

relativos à distorção idade/série; sua sequência histórica, no período de 1996 a 2018; bem como dialogamos com os principais indicativos observados nos dados apresentados. A partir do exposto, foi possível uma visão panorâmica, a respeito da necessidade de formulação e implementação de políticas públicas educacionais, que se comprometam com a correção do fluxo escolar, com vistas ao enfrentamento da distorção idade/série. Para além desta distorção idade/série, é necessário que os estados da Região Sul invistam em políticas educacionais, que promovam algo mais que o acesso, ou seja, que garantam a permanência e a aprendizagem dos estudantes, evitando a reprovação e o abandono escolar.

Para compreender, com profundidade, essas necessidades, foi realizado e apresentado, nesta tese, o mapeamento e a análise de cada um dos três estados que compõem a Região Sul, no que se refere à distorção idade/série. Trabalhamos com dados relativos à sua sequência histórica; seus gestores estaduais, nos diferentes períodos; e as políticas implementadas para a correção do fluxo escolar, que se direciona à distorção idade/série.

Assim, foi possível desenvolver a tese, com a execução da pesquisa cujo objetivo geral foi: analisar algumas políticas educacionais para distorção idade série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos Estados da Região Sul do Brasil, no período de 1996 a 2018. O objetivo geral desdobrou-se em quatro objetivos específicos: a) Apresentar algumas políticas educacionais da Educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; b) Caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional; c) Contextualizar desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série; d) Analisar a distorção idade/série no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018.

O objetivo que se prendia a “a) Apresentar algumas políticas educacionais da Educação Básica, relacionadas à distorção idade/série”, foi alcançado através da metodologia de análise documental, desenvolvida no decorrer desta pesquisa.

Diante do objetivo específico “b) Caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional”, optamos por utilizar a metodologia de análise documental e acesso a plataformas digitais de consulta de dados, para obtermos informações cujo acesso não nos era possível.

Já o objetivo “c) Contextualizar desafios educacionais dos Estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série” foi alcançado em dois capítulos desta pesquisa, em que utilizamos, como metodologia, a análise

documental, acompanhada de entrevistas, com dirigentes educacionais, para sua composição, dada a importância dos dados que necessitamos. Nesses capítulos, referenciamos a Região Sul, apresentando suas peculiaridades e seus dados educacionais, como região brasileira. Na sequência, apresentamos os dados específicos dos estados dessa região e algumas políticas desenvolvidas em cada um, para correção do fluxo escolar, que se dirigia à distorção idade/série.

No caso do objetivo “d) Analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018”, obtivemos sucesso, ao atingi-lo, através de análise quantitativa dos dados obtidos, por meio de consulta à base de dados da plataforma do Inep, dos dados censitários e Censo Escolar, além da plataforma da Unesco – Trajetória Escolar. Quanto aos dados que não estavam acessíveis, na plataforma do Inep, procedemos o envio de abertura de protocolo, para acesso à informação, na página do Governo Federal. Isso ocorreu para o período entre 1996 a 2009, cuja disponibilidade necessita de autorização para uso em pesquisas. Os dados foram enviados e salvos em *desktop* para uso posterior, pois o *link* enviado permite um único acesso e se autoelimina, sendo necessário abrir novo protocolo para acesso.

Assim, descrevemos os capítulos, retomando o que foi apresentado como mais relevante, em cada um deles. Em seguida, relembremos o objetivo geral desta tese e seus objetivos específicos, apontando como foram alcançados metodologicamente e em quais capítulos foram apresentados. Agora retomamos a questão-problema deste estudo: Quais as contribuições e desafios de políticas educacionais para correção de fluxo escolar na Região Sul, a respeito da distorção idade/série, e dos contextos dos estados do Rio Grande do Sul, do Paraná e de Santa Catarina?

Primeiramente, é preciso registrar que optamos por analisar cada estado e algumas de suas políticas educacionais, para correção do fluxo escolar, distorção idade/série. Isso ocorreu por opção metodológica, pois, ao realizarmos o estado da arte, percebemos que não teríamos como compor a pesquisa envolvendo a região Sul, como um todo. Assim para mantermos nossa proposta, compreendemos que o estudo de cada estado, seguindo as mesmas categorias de análise, oferece os subsídios necessários para que este estudo englobe a região. Nesse sentido, pensamos ter conseguido responder a essa questão, apresentando algumas políticas desenvolvidas pelos estados, no período de 1996 a 2018, para a correção do fluxo escolar, no que se refere à distorção idade/série na Rede Estadual de Ensino.

Apresentadas as principais questões que direcionaram esta pesquisa, concluímos que esta tese é uma contribuição para a sensibilização dos governos estaduais, no que diz respeito à Educação, em especial aos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Apresenta sinalizadores sobre a importância de elaboração de políticas educacionais voltadas à correção do fluxo escolar, no que se refere à distorção idade/série em suas redes de ensino.

Levando-se em consideração os aspectos apresentados, destacamos que a problemática da distorção idade/série requer atenção dos diferentes sistemas de ensino, que, através de regime de colaboração, podem elaborar políticas educacionais para sua superação.

Ademais, para além da educação, são necessárias políticas sociais, que contribuam para a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais que interferem diretamente no processo de aprendizagem e comprometem o processo de escolarização e socialização de nossas crianças e jovens.

Logo, é imprescindível que as diferentes esferas administrativa - União, Estados e Municípios - colaborem para erradicação da problemática da distorção idade/série, em todo o território nacional.

Na mesma perspectiva, esperamos que os referidos sistemas de ensino compreendam a importância de uma educação participativa e democrática, em suas próprias redes de ensino, propondo diálogo com os docentes. Isso é fundamental, pois, como vimos na análise realizada, durante a elaboração dos programas encontrados nos sistemas estaduais, os professores não tiveram acesso à formulação das políticas. Desse modo, sua experiência, na relação com os educandos e sua formação acadêmica, foram ignorados pelos gestores dos projetos e programas. Isso demonstra a distância de uma proposta de gestão democrática e a consideração dos saberes dos professores. Talvez essa seja uma das questões que interferem na descontinuidade das políticas, as quais acabam por serem desconsideradas pelos professores, pois não se sentem parte do processo. Isso se verifica, já que a relação estabelecida com os alunos, como nos mostraram alguns estudos analisados, é de fundamental importância para o sucesso do aprendizado. O mesmo tende a ocorrer com os gestores e a equipe pedagógica das instituições de ensino que se tornaram apenas informantes das coordenadorias ou núcleos de educação. Esse sentimento de não pertencimento à política proposta pode corresponder às famílias, cujos alunos

compunham os programas ou projetos, visto que, em todos os programas analisados, a sua participação foi restrita à autorização e ao comprometimento de frequência do aluno ao programa. Ações de cunho participativo e dialógico não foram identificadas. Trata-se de aspecto bem relevante para a análise, pois, como visto, a questão da desigualdade educacional é estreitamente relacionada com a desigualdade social. Nesse sentido, talvez a voz das famílias pudesse oferecer novas perspectivas de elaboração de políticas sociais, que colaborariam com a permanência e a aprendizagem dos educandos, no sistema de ensino.

É importante, também, que seja aberto diálogo para a formulação de políticas educacionais, especificamente através do regime de colaboração, com os municípios que integram os estados e oferecem o Ensino Fundamental anos/séries iniciais. Isso é crucial, já que, quando esses municípios não corrigem seu fluxo escolar até o encaminhamento dos estudantes para a Rede Estadual de Ensino, acabam “passando” a problemática para o estado solucionar.

Retomamos a informação de que esta pesquisa ocorreu em meio a uma pandemia mundial, causada pela Covid-19, que alterou a rotina mundial, de forma nunca vivenciada pela humanidade. Assim, algumas ações tiveram que ser adaptadas para conclusão desta pesquisa, e outras foram excluídas em definitivo, pelas limitações impostas pela restrição social.

Essas dificuldades e adaptações vivenciadas oferecem novos olhares para a possibilidade de possíveis novos estudos, na temática da distorção idade/série. Isso ocorre, pois, através das dificuldades percebidas, abriram-se novos campos de investigação, devido a lacunas na área de currículo. Desse modo, podemos questionar, em estudos futuros: como se estruturam os currículos, para os alunos em distorção idade/série? como a Rede Estadual de Ensino desenvolve a adaptação curricular, para os alunos em classes de “aceleração”? Outra possibilidade de estudos corresponde à participação das famílias, no processo de implementação de programas de correção de fluxo. Pode ser investigado: qual a sua participação? Como a família acompanha a criança, o adolescente ou jovem, que passa a fazer parte desses programas? Outro aspecto relevante para futuras pesquisas seria: como as gestões estaduais veem a distorção idade/série, em seu governo, e como pretendem elaborar políticas educacionais que possam evitá-la? São múltiplas possibilidades para estudos futuros, que requerem uma análise aprofundada da realidade escolar, vivenciada nas escolas e na Secretaria de Educação. Trata-se de abordagens

importantes, mas que não foram possíveis durante a realização desta pesquisa. É um campo aberto e necessário de novas pesquisas, ficando aqui, como registro, essas sinalizações de potenciais investigações futuras.

Encerro essa escrita, reafirmando minha preocupação com os alunos em situação de distorção idade/série e com todas as dificuldades que, em especial, a multirrepetência traz para suas vidas, tanto acadêmica, quanto social.

Durante o processo de doutoramento, de realização da pesquisa e escrita desta tese, reafirmei minha convicção do quão arbitrária é a ideia de que a cada idade compete um ano de aprendizagem, principalmente se considerarmos as oportunidades que cada pessoa, como estudante, alcança ao longo de sua vida.

A desigualdade social é um dos principais indicadores de que a escola, como instituição escolar, pode vir a oferecer, de alguma forma, resistência aos processos capitalistas, impostos pelas novas configurações sociais, onde a economia dita a lógica humana desigual.

Nesse sentido, como escola, educadores e cidadãos, precisamos rever os princípios de autonomia, de igualdade de direitos, para uma nova estruturação do ensino. Segue valendo a fala de Freire (1998, p. 161), quando nos diz que: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, a permanência do hoje”. Sejamos mudança, pois a permanência do hoje é excludente e desigual!

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **Pesquisa e Análise Documental**. 2009, p. 1-3. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/01.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

ADAS, Sergio Melhem. **Expedições Geográficas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ADRIÃO, Thereza. PERONI, Vera Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 24, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 10 jan. 2021.

AEN. **Mapa Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102949&tit=Novo-portal-traz-um-mapa-para-atracao-de-investimentos-ao-Parana>. Acesso em: 29 dez. 2020.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>. Acesso em: 19 ago. 2019.

AGUIAR, Silvana Galvão de. **Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: concepção, implantação e impactos**. 2015. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16738>. Acesso em: 04 nov. 2018.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educativas: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALBANO, Alexandra Maria dos Santos. MORELLO, Ana Carolina Camargo. Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual de Educação do Paraná. XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e o VIII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/programa-de-aceleraao-de-estudos-na-rede-estadual-de-educao-do-parana>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 453-476, 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>. Acesso em: 25 dez. 2018.

ALMEIDA, Raphael Celestino de. **O destino dos mais fracos**: a inclusão subalterna. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem. 2015. 111 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.25997>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: Quais as relações? **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n2/06.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>. Acesso em: 15 abril. 2018.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. **Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras**: tendências, contextos e desafios. 2007. 246 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9866@1. Acesso em: 04 nov. 2018.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

ANDRADE, Maria do Socorro Braga de. **Distorção idade-ano**: caminhos para minimizá-la na Escola Carmen Miranda – Tabatinga/AM. 2016. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5579>. Acesso em: 06 nov. 2018.

ANDRICH, Edvane Batista. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Estado do Paraná**. 2016. 22 fls. Especialização (Coordenação Pedagógica) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53189>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ARAÚJO, Carla Valentim Baraúna de. **Projeto Avançar**: desafios e possibilidades na correção do fluxo numa escola estadual de Manaus – Amazonas. 2016. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4220>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil**: mito ou realidade? 2009. 137 fls. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-140206/pt-br.php>. Acesso em: 21 nov. 2018.

AZEVEDO, Antulio José de. A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, SP, ano VI, n.12, jul. 2007. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/emWHntsVYYEhSb9_2013-6-28-15-38-30.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **Projeto Acelerar para Vencer (PAV): desafios e possibilidades**. 2012. 148 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1591>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARBOSA, Maria Jose. **Avaliação das repercussões sociais oriundas da execução do Projeto Tempo de Avançar desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC**. 2009. 257 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5895>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BARROS, Ricardo Paes de et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 213-232, 2001. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1351/1098>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel Domingues dos. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

BASÍLIO, Ana Luísa. Desvendando o PNE. In: **Centro de Referência em Educação Integral**. [S.l.] 15 mai. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-aprovacao-os-proximos-dez-anos/>. Acesso em: 30 out. 2020.

BASTOS, Sonia Regina Thiago. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”**. 2013. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6598. Acesso em: 13 nov. 2018.

BEEBY, Carlos. **Educação e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGANÇA, Grazielle Avellar. **A Produção do Saber nas Pesquisas sobre o Fracasso Escolar (1996-2007)**. 2008. 287 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Território e Desenvolvimento**: As múltiplas escalas ente o local e o global. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e Repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. **ODM Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. O Brasil e os ODM. 2012. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm> Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 15 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº

5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/109-carta-aos-professores>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001-guiageral&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em 01 mar. 2013.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/home/1/1/#a-plataforma>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei nº10.172, de 09 janeiro de 2001**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 304 de 21 de junho de 2013**. Resolve sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020**. Conselho Nacional de Saúde CNS. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (*lockdown*), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional**. 2013. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/714>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados**. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de Revisão de Literatura: Fundamentação e Estratégia Metodológica**. São Paulo: Hucitec, 1986

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.

CARVALHO, Elaine de. **O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra - ES**. 2017. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8612>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. O Estado e as políticas educativas dos jesuítas na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Derneval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 81-108.

CASSOLI, Raquel Alves. **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão**. 2006. 177 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16237>. Acesso em: 09 nov. 2018.

CASSOLI, Raquel Alves. **O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar**: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos. 2017. 213 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20571>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa; QUERINO, Jucélia da Silveira Fidelis. Sistema Estadual de Educação de Pernambuco e o Programa de Correção de Fluxo: Um Olhar sobre os Projetos Se Liga e Acelera. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO EPEPE. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**. 5, 2014. Garanhuns – PE. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_8/RilvaJosePereiraUchoaCavalcanti-CO08.pdf Acesso em: 29 nov. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-396.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Do saber daquele de quem se diz não saber: A escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirepetente**. 2000. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78358>. Acesso em: 02 nov. 2018.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração**. 2008.

228 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91150>. Acesso em: 16 nov. 2018.

COLEMAN, James S. (Org.) **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v.25, n.72, mai/ago 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n72/a20v25n72.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

CONCEITOS. **Indicadores**. São Paulo: Editorial Conceitos, 2016. Disponível em: <https://conceitos.com/indicadores/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de Alterações no papel do Estado e da Sociedade Civil**. 2011. 346 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Palestra Magna conferida por ocasião da solenidade de abertura da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização**: práticas de professores e material didático do “Se Liga”. 2010. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3708>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p. 5 – 19, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Justiça social e educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1903>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ESTUDOKIDS. Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/regiao-sul/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FEIJÓ, Ivana Serpentino Castro. SOUZA, Marilene Proença Rebello. A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia de aparências. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.12, p. 115-131. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1678-51771996000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2017.

FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo. O impacto das políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 130, p. 417 - 451. 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/141/76>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FERREIRA, Ana Emilia Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As escolas primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas (1890-1930). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos**: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus. 2011. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3244>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. **O impacto do programa "Educar para vencer" no desempenho de dirigentes escolares**: estudo de caso de avanços e possibilidades. 2003. 356 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10477>. Acesso em: 21 nov. 2018.

FILIPPI, Rosaria Cordeiro Bernardo. **Programa de Aceleração de Estudos no Paraná**: Desafios e Perspectivas para a Qualidade da Educação. 2018. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218770>. Acesso em: 03 nov. 2018.

FILIPPI, Rosaria Cordeiro Bernardo. CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Políticas para a educação básica: a relação entre a proposta de aceleração no Paraná e a qualidade da educação. **Horizontes**, Itatiba, v.38, n.01(2020), p. 01-16. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/804#:~:text=Como%20resultados%2C%20podemos%20apontar%20que,oportunidade%20para%20repensar%20a%20aprendizagem>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FOURSQUARE, **Mapa das Regiões Brasileiras**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/540220917793219186/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FRANCO, Creso. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Creso; MANDARINO, Mônica; ORTIGÃO, Maria Isabel. O projeto político pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 477-493, 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/140/75>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2008.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a12v95n239.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GARBÚGGIO, Jefferson. **A correção de fluxo no estado do Paraná: história e resultados (1997- 2002)**. 2006. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Jefferson_Garbuggio.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

GARBÚGGIO, Jefferson; PINTO, Aparecida Marcianinha. Programa correção de fluxo: história e resultados. In: VI seminário de pesquisa em educação da Região Sul - Anped Sul e II Seminário dos Secretários dos programas de Pós-graduação em Educação, 2006, Santa Maria. **Anais...** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 1. p. 1-11.

GARSCHAGEM, Sérgio. O dilema da repetência e da evasão. **Desafios**, São Paulo, p. 35-43, out. 2007. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/36/pdfs/rd36not05.pdf> Acesso em: 06 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230037.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

GONÇALVES, Leda Cristina Lima. **Superação da defasagem de aprendizagem em alunos da 4ª série do ensino fundamental**: as contribuições das atividades de educação física na E. E. Profª. Cecília Pereira. 2011. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Dissertação_Leda-Cristina-Lima-Goncalves.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 95 – 126.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Termo de Cooperação Técnica N°3836/2012**, que celebram o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Instituto Ayrton Senna, visando a implementação dos Programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Processo Administrativo N°101998-1900/12-3. Diário Oficial: Porto Alegre, 21 de outubro de 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere. BARBOSA, Raquel. KOCH, Zenir Maria. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Revista de educação e processos inclusivos**, n.3, p. 27-43, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1305/1478>. Acesso em dez. 2020.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: MENDES, Durneval Trigueiro (Org.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. P. 195-239.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil: o que é.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 30 ago. 2020.

IHU. Instituto Humanitas Unisinos. Texto informativo institucional. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/sobre>. Acesso em: 15 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de Cálculo.** Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília: 2004. 25p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais.** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indicadores-educacionais>. Acesso em: 04 fev. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Confirmação de Fechamento do Protocolo 3980391.** Destinatário: Tatiane de Fátima Kovalski Martins. [S. l.], 13 agosto de 2019. 1 mensagem eletrônica.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário de Termos, Variáveis e indicadores educacionais.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-publicacoes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências Estatísticas.** Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martinho. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas e elaboração de estudos socioeconômicos.** Campinas: Alínea, 2009.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., (CIAIQ2015). Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. **V.1 – Atas – Investigação Qualitativa na Educação.** Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LAGES, Elizabeth Munaier. **Família e escola na configuração de percursos escolares de alunos de turmas de aceleração de aprendizagem.** 2001. 182 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LagesED_1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

LAM, David; MARTELETO, Letícia. A escolaridade das crianças brasileiras durante a transição demográfica: aumento no tamanho da coorte versus diminuição no tamanho da família. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 319-341, 2006. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/31/11>. Acesso em: 25 dez. 2018.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Programa alfabetiza rio grande**: “A importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizando adultos. 2008. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13491>. Acesso em: 08 nov. 2018.

LEON, Fernanda Leite Lopez; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451. 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>. Acesso em: 25 dez. 2018.

LEVIN, Henry; SOLER, Pilar. Escolas aceleradas podem ser bem sucedidas no Brasil? **Estudos de Políticas Públicas**, n. 1, p. 1-28. 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002200.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LEVIN. Henry M (Org.) **Educação e Desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMA, Simone de Souza. **O programa de correção de fluxo escolar**: práticas de formação de professores do Projeto Avançar. 2015. 117 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-correcao-de-fluxo-escolar-praticas-de-formacao-de-professores-do-projeto-avancar/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

LIMA. Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA. Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Helena. PARENTE, Marta. Correção do fluxo escolar: o caso do Paraná. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**. Texto para discussão, nº 925, p. 1-45, dez. 2002. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0925.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. **Escola e família**: mundos que se falam? - Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 2004. 447 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2233>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MAGALHAES, Luciana Gomes. **Estudo do programa autonomia em três escolas de nova Iguaçu/RJ**: possibilidades de diminuir a distorção idade série. 2014. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/650>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAPAS **FEE.** Disponível em: http://mapas.fee.tche.br/wpcontent/uploads/2009/08/famurs_rs_2009.png. Acesso em: 17 ago. 2019.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar**: correção de fluxo no Paraná (1995-1999). 2006. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9891>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MARQUES, Juracy C. Pesquisa em psicologia educacional: uma agenda para o futuro. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 9, n. 3, p. 31-36. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n3/10.pdf>. Acesso em 15 dez. 2020.

MARQUES, Rafaela Nunes. OLIVEIRA, Adriana Santos dos; COSTA, Michelle Campêlo. Formação de professores da correção da distorção idade-série no Distrito Federal: primeiras impressões. **Com Censo**, Distrito Federal, 3. ed., n. 4, p. 46-50. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/58/53>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MARTINS, José Luiz Germano. **Relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares**: um estudo em duas escolas da rede pública distintas. 2012. 159 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10346>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Defasagem idade/série na região do Vale do Rio dos Sinos** – uma análise de políticas municipais de educação. 2013. 125fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3773/Tatiane%2>

Ode%20F%c3%a1tima%20Kovalski%20Martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 05 jan. 2020.

MATOS, Dalila Farias Pedro de. **Trajetórias Criativas**: construindo outros percursos escolares para a superação do fracasso escolar. 2017. 40 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MELO, Luciene dos Santos. **Da retórica à prática**: estudo da proposta de história em classes do Projeto Ensinar e Aprender - correção de fluxo da SEE/SP (1999 - 2001). 2003. 211 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253352>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ministério Público realizou Seminário Enfrentamento da Distorção Idade-Série**, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/47023/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MOHR, Alana Claudia; NAUJORKS, Maria Inês. Políticas Educacionais de Correção de Fluxo no RS: Efeitos da racionalidade neoliberal na gestão escolar. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 1, p. 160-177, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7770>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MONOZ, Melania. **O processo de pesquisa**: Iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MONTEITO, Danielle. **Covid-19**: dados indicam necessidade de restrições de atividades para controle de casos. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-dados-indicam-necessidade-de-restricoes-de-atividades-para-controle-de-casos>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MOREIRA, Camila. **A meta 3 do PNE e a evasão escolar**. 2016. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/328111780/a-meta-3-do-pne-e-a-evasao-escolar>. Acesso em: 06 out. 2019.

NASCIMENTO, Maria Simplício do. **A relação entre professor e aluno na busca pela superação do fracasso e exclusão escolar**. 2014. 52 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16153>. Acesso em: 09 nov. 2018.

NAZARI, Juliano. **Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia**: uma gestão focada nas exigências da produtividade. 2012. 179 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13923>. Acesso em: 07 nov. 2018.

NEVES, Daniel. **Política**. 2018. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica>. Acesso em: 09 nov. 2020.

NOGUEIRA, Patrícia Guedes. **O Projeto “Salto” de correção de fluxo e o acesso ao conhecimento**: um estudo em Porto Velho/RO. 2016. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1537>. Acesso em: 21 nov. 2018.

OBSERVASINOS. **Defasagem escolar ainda é um desafio para a educação do Vale dos Sinos**. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/vale/educacao/defasagem-escolar-ainda-e-um-desafio-para-a-educacao-no-vale-do-sinos>. Acesso em: 19 jan. 2019.

OBSERVASINOS. **Texto informativo institucional**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/sobre>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ODM Brasil. **O Brasil e os ODM**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares**: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. 436 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-094918/pt-br.php>. Acesso em: 16 nov. 2018.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997 - 2000). **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 116, p. 177-216, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 9, p. 305-342, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Pedagogia do Sucesso**. São Paulo: Saraiva, 1998.

OLIVEIRA, Kelly Araújo Valença. **A formação continuada e os programas de correção de fluxo na escola pública em Sergipe**: representações dos docentes (2005-2010). 2012. 196 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012. Disponível em: <http://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1026>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais**: Terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Correção de Fluxo Escolar**. Curitiba, 1995. (Mineo)

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 001/1996**, de 09 de fevereiro de 1996, Assunto: Programa de Adequação Idade-Série. Curitiba, 1996. (Mineo)

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação n. 010/1996**. Assunto: Normas para a implementação do Programa Correção de Fluxo. Curitiba, 1996. (Mineo)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 05/1997**. Curitiba, 1997. (Mineo)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 153/1997**. Curitiba, 1997. (Mineo)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 114/1999**. Institui Normas para definição a matrícula do alunos no Programa “Correção de Fluxo”. Curitiba, 1999. (Mineo)

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação n. 09/2001**, de 09 de dezembro de 2001. Assunto: Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertam Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf). Acesso em: 31 mar. 2021.

PARANÁ. **Deliberação n. 07/2005 - Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 09 de dezembro de 2005**. Assunto: Altera a deliberação nº09/01, de 009 de dezembro de 2001. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/\\$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30d68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30d68o30d8_.pdf). Acesso em: 31 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4527/2011**, de 12 de dezembro de 2011. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69392&indice=1&totalRegistros=1255&anoSpan=2013&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=false>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 008/2012 – SEED/SUED**, de 17 de maio de 2012. Assunto: Plano Personalizado de Atendimento – PPA/ distorção idade série. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao0082012suedseed.PDF. Acesso em: 31 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 20/2012 - SEED/SUED**. Normas para Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental

e Ensino Médio. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao202012.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 014/2014 - SEED/SUED**, de 08 de dezembro de 2014. Normas para a implementação do Programa de Aceleração de Estudo. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao0142014seedsued1.pdf Acesso em: 08 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CP nº19/2015**, aprovado em 20 novembro de 2015 - Pedido de Autorização de Programa de Aceleração de Estudos – PAE, pelo prazo de cinco anos, a partir do ano letivo de 2015 e convalidação dos atos administrativos e escolares praticados pela SEED e instituições de ensino. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2015/CP/pa_cp_19_15.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução N. 1500/2016. Autoriza o funcionamento do Programa Aceleração de Estudos. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná. Nº 9675**. Poder Executivo, Curitiba, 12 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=155282&indice=1&totalRegistros=1200&anoSpan=2016&anoSelecionado=2016&mesSelecionado=0&isPaginado=t...> Acesso em: 28 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 11/2016 – SUED/SEED**. Normas de orientação do Programa de Aceleração de Estudo. Curitiba 2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao112016sued_seed.pdf Acesso em: 08 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 03/2016 – SUED/SEED** - orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos - PAE. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao032016sued.pdf Acesso em: 08 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Instrução Normativa Nº012/2018 – SEED/SUED**, de 19 de setembro de 2018. Instrui os procedimentos de Matrículas, nas Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica e Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, para o ano letivo de 2019. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucaonormativa_122018.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Instrução N.18/2018 – SUED/SEED** - Estabelece, em carga horária na disciplina, o número de faltas a ser encaminhado para o Programa de Combate ao Abandono Escolar e os procedimentos a serem adotados nos casos de abandono escolar dos estudantes menores de 18 anos matriculados na Educação de Jovens e Adultos das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao182018_suedseed.pdf Acesso em: 08 mar. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 4320, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&codItemAto=1446127#1446802>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

PINTO, Jaqueline Moll. **Reinventando no cotidiano o processo de alfabetização**: um estudo de caso sobre o sucesso na aprendizagem da escrita em turmas repetentes. 1991. 317 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/554>. Acesso em: 13 nov. 2018.

POCHMANN, Márcio. Capitalismo e desenvolvimento. In: **Brasil sem industrialização: a herança renunciada** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 16-64. <http://books.scielo.org/id/yjzmz/pdf/pochmann-9788577982165-02.pdf>

POLI, Solange Maria Alves. **Aceleração da aprendizagem de quem?** Chapecó: Argos, 2003.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>. Acesso em: 18 ago. 2018.

QEDU. **Distorção idade-série**. Conheça a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2017. Acesso em: 06 out. 2019.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Cândida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2012, vol.38, n.3, pp.623-636. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300006&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 06 out. 2019.

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. **Alfabetização**: O estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. 186 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251208>. Acesso em: 11 nov. 2018.

RIBEIRO, Rosana; CACCIAMALI, Maria Cristina. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 497-512. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v32n3/09.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21. 1991.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55128-2020-rio-grande-do-sul-estabelece-as-normas-aplicaveis-as-instituicoes-e-estabelecimentos-de-ensino-situados-no-territorio-do-estado-do-rio-grande-do-sul-conforme-as-medidas-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-de-que-trata-o-decreto-n-55240-de-10-de-maio-de-2020-que-institui-o-sistema-de-distanciamento-controlado-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 mar. 2021

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Ministério Público realizou seminários enfrentamento da distorção idade/série**. 2018. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/47023/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Termo de Cooperação Nº3836/2012**, que celebram o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria de Educação, e, o Instituto Ayrton Senna, visando a implementação dos Programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Processo Administrativo Nº101998-1900/12-3. Porto Alegre, 21 dez. 2013. (Mineo)

ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto; OLIVEIRA, Márcia Silva de. **Geografia Regional do Brasil**. Natal: EDUFRN, 2011. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/GEOGRAFIA%20REGIONAL%20DO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROMANINI, Maristela Gallo. **A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada**: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de

Fluxo. 2007. 188 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90313>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ROSEMANN, Carla Klemz. **Os dizeres dos alunos participantes do projeto novas possibilidades de ensino e aprendizagem (NPEA) sobre o rendimento escolar: um estudo de caso.** 2007. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_311c7468f7ec8316441c010e1f55a4bb/Details. Acesso em: 22 nov. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 7-40. 1999.

ROSS, Cristiane. **O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal. 2012.** 99 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3141/PAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RUIZ, Nazaré do Socorro de Espírito Santo. **Aceleração de estudos: uma análise do programa implementado em Manaus.** 2009. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/320>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SAGRILO, Jose Cesar. **O Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014).** 2016. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3380>. Acesso em: 06 nov. 2018.

SALVADOR, Juliane. **Os (im) pactos da progressão continuada na voz dos professores de língua portuguesa.** 2009. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9add1172eaf5c7ed83ae6f915fc27ab8. Acesso em: 19 nov. 2018.

SANTA CATARINA. **Pesquisa Avaliativa do Programa de Classes de Aceleração de Aprendizagem de escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.** Florianópolis: SEED, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino. Diretoria de Ensino Fundamental. **Classes de Aceleração – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.** Florianópolis: SEED, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Projeto Classe de Aceleração nível 1,2,3**. Florianópolis: SEED, 1998.

SANTA CATARINA. **Decreto Nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSI_NADA.pdf. Acesso em:

SANTINI, Carla. **Região Sul supera metas para avaliação do IDEB**. 2008. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2008/07/regiao-sul-supera-metas-de-avaliacao-do-ideb/>. Acesso em: 11 set. 2019.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. **Programa brasil alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano**. 2012. 179 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4701>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011.

SAVIANI. Dermeval; **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p. 167-195. Disponível: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SENNA, Viviane. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. O. **Políticas educacionais: história e crítica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Claudioniro; ZAGO, Nadir. Classes de Aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 20, n. 42, p. 2017-237, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019217>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, Denise Quaresma da. **“Fracasso” Escolar: Que lugar é este? Psicanálise da Educação**. Porto Alegre: Evangrav, 2003.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16776>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SILVA, Leda Regina Bittencourt. Programas de correção da distorção idade-série e o processo de desprofissionalização docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12. 2014, Goiânia. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Leda-Regina-Bitencourt-da-Silva.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-142.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade-série e a avaliação: relações. REUNIÃO DO ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da Infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade/série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+impacto+da+infra-estrutura+escolar+na+taxa+de+distor%C3%A7%C3%A3o+idade-s%C3%A9rie+das+escolas+brasileiras+de+ensino+fundamental+%C2%BF+1998+a+2005/0f491ce7-50f9-4e44-b437-c6fa625f06d9?version=1.2>. Acesso em: 02 mar. 2013.

SOUZA, Adriéle Cristina de; BUENO, Cristina Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Os programas de promoção automática e da correção da defasagem idade-série como alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental. In: **VII Jornada do HISTEDOBR: A organização do trabalho didático na história da Educação**. Campo Grande: Uniderp, 2007. v. 7. p. 01-26. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7328979-Os-programas-de-promocao-automatica-e-da-correcao-da-defasagem-idade-serie-como-alternativas-para-melhorar-o-fluxo-escolar-no-ensino-fundamental-1.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SOUZA, Adriéle Cristina de; BUENO, Cristina Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no Ensino Fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 1, p. 83-106, 2011. Disponível em https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1529_. Acesso em: 01 dez. 2020.

SOUZA, Jeane Cristina da Silva Oliveira de. **O terceiro setor e a correção de fluxo escolar: processo de exclusão branda?** 2015. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/jeane-cristina-da-silva-oliveira-de-souza-o-terceiro-setor-e-a-correcao-de-fluxo-escolar-processo-de-exclusao-branda/>. Acesso em: 06 nov. 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O Direito à Educação Básica nas Declarações sobre Educação Para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago., 2018. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t7_rR_LCsKgJ:https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11679/7624+&cd=16&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br_ Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará.** 2007. 177 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101591>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SOUZA. Gizele; MORO, Catarina.; COUTINHO. Angela Scalabrin. **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto.** Curitiba: Appris, 2015.

SUBRACK, Edite Maria. **Demitidos da Escola: um olhar sobre a exclusão.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 1997.

TRAJETÓRIA ESCOLAR. **Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, no ano de 2018.** Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/#43>. Acesso em: 27 dez. 2020.

TRAJETÓRIA ESCOLAR. **Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano de 2018.** Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/#42>. Acesso em: 27 dez. 2020.

TRAJETÓRIA ESCOLAR. **Mapa da distorção idade/série, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no ano de 2018.** Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/#41>. Acesso em: 27 dez. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 1: proposta.** MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1632

0-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 2:** trajetória identidade. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16321-seb-traj-criativas-caderno2-trajetoria-identidade&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 3:** trajetória convivência. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16322-seb-traj-criativas-caderno3-trajetoria-convivencia&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 4:** trajetória olhares. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17104-seb-traj-criativas-caderno4-olhares&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 5:** trajetória território. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17105-seb-traj-criativas-caderno5-territorio&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 6:** trajetória memórias. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17106-seb-traj-criativas-caderno6-memorias&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: **Caderno 7:** iniciação científica. MODESTO, Dutra, Ítalo (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2014. 20p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16323-seb-traj-criativas-caderno7-iniciacao-cientifica&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2020.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Deli, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 03 set. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mun-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 set. 2019.

UNICEF. **Busca Ativa escolar**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-munl-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNICEF. **Fora da escola não pode!**: o desafio da exclusão escolar. Brasília: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013. Disponível em: http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/br_foradaescolanaopode.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil. 2018**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UNICEF. **Sobre o Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNICEF. **Trajétoria de sucesso escolar**. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 22 dez. 2018.

UVESC. **União dos vereadores de Santa Catarina**. Associações regionais de municípios de Santa Catarina. Disponível em: http://uvesc.org.br/2019/associacoes_municipais/. Acesso em: 16 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Suziane de Santana. **A classe de repetentes**: um estudo etnográfico. 2010. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-298-ME.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

VASCONCELOS, Ana Claudia Celice Alves. **Reforço escolar e recuperação em uma rede municipal de ensino**: o percurso entre o dito e o feito. 2009. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, Marília, 2009.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96344>. Acesso em: 09 nov. 2018.

VIDAL, Eloisa; COSTA, Leandro; VIEIRA, Sofia Lercher. Ensino Fundamental: fim de um ciclo expansionista? In: **Análise da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005**. Livro 2 – Educação. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégico – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2007.

VIRGILIO, Marilene da Silva Pacheco. **A relação com a escola e o saber escolar**: um estudo com alunos em situação de distorção idade/série. 2003. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86567>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto. **Itinerários de pesquisas**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZANTEN, Agnès Van (Org). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.