

# DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA  
FclarUnesp  
[fmatos@ufpa.br](mailto:fmatos@ufpa.br)

## Introdução

A escola formal é o lócus principal de formação do indivíduo e organiza-se tanto estruturalmente como pedagogicamente para dar conta de tal formação. Por ser a escola formada por diferentes atores, com interesses e realidades de vida antagônicas, faz com que se desencadeie em seu cotidiano uma *“rede de relação de poder (ou micro-poderes na acepção de Foucault) que têm origem numa pluralidade de fontes (ou base de poder), entre as quais se inclui a avaliação”* (AFONSO, 1999:34).

A avaliação está presente na escola desde seu surgimento. Sendo ela uma das fontes de poder existentes na escola, isso contribui para que se estabeleça entre avaliador e avaliado uma relação de dominação, permitindo no seu encaixe outros elementos como a evasão e a reprovação, fenômenos estes que tem acompanhado a educação desde seus primórdios e tem sido motivo de preocupação para educadores que buscam romper com o modelo tradicional de avaliação, que contribuiu para a hierarquização da escola.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela *a posteriori*, em função da distribuição dos resultados, sem todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho “menos ruim”. (PERRENOUD, 1999:11)

Sendo a avaliação utilizada na escola para a hierarquização e geração dos bem sucedido e dos fracassados, durante muitas décadas ela ficou escondida atrás das cortinas dos sistemas de ensino, sem que se discutisse abertamente sua contribuição para esse fenômeno ou, quando se discutia, a culpabilidade pelo fracasso sempre recaía sobre o professor, o currículo, a família, a situação financeira do aluno, entre outros. O fato de não se levar em conta o papel da avaliação no processo educativo, fazia com que a avaliação tradicional

baseada na medida e comparações, acentuasse cada vez mais a hierarquização educacional.

Acredita-se que o fato do modelo tradicional de avaliação ter ficado por muitos anos escondida atrás das cortinas do sistema, sem que se questionasse sua contribuição para o fracasso escolar, se deva ao fato de ser ela considerada apenas uma atividade técnica e servir para a regulação social e do trabalho educativo, não levando em consideração fatores externos a aquisição do conhecimento, o que a caracterizava como um *“processo de controle externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial da avaliação, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas”* (RODRIGUES.). Essa forma de conceber a avaliação faz com que ela também seja uma das responsáveis pela geração de evadidos e reprovados no sistema.

A evasão, reprovação e o ingresso tardio da criança na escola são fatores preponderantes que contribuem para a distorção idade/série. A incapacidade dos sucessivos governos em frear a distorção idade/série, tem feito com que a cada estudo realizado pelo próprio MEC, se constate que cada vez mais a situação se agrava, principalmente na primeira série, conforme assinala WEREBE:

(...) De fato, a taxa de distorção série/idade, na primeira série, era, em 1985, de 68,66 para o Brasil, variando segundo as diferentes regiões: 77,07 para o Norte; 79,22 para o Nordeste; 53,97 para o Sudeste; 61,35 para o Sul; e 70,75 para a região Centro-Oeste (Fonte: MEC/SG/SEPLAN/SEEC) (Apud, 1994:147).

Como se verifica, a distorção idade/série não é um problema novo na educação, ela surge junto com a escola formal e em pleno século XXI, continua sendo motivo de preocupação para governantes e educadores, os quais, tem buscado encontrar mecanismos de superação.

Atualmente estamos presenciando a implementação da política de correção de fluxo escolar no sistema público de ensino, através de programas de aceleração, como é o caso do Acelera Brasil, desenvolvido por governos municipais e estaduais em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Por considerarmos a distorção idade/série um dos graves problemas da educação e tendo em vista a avaliação da aprendizagem figurar em vários estudos como uma das responsáveis por tal problema, é que pretendemos no presente trabalho contribuir com a discussão, no sentido de analisar em que momento a avaliação educacional contribui para a

geração da defasagem escolar e de que forma ela vem sendo utilizada no Programa de Aceleração da Aprendizagem, principalmente, no período de 1997 a 2000, considerando que por ser a primeira fase de implantação do mesmo a SEMED tinha como meta gigantesca erradicar em 100% essa distorção, o que não aconteceu, continuando o referido programa no município até os dias atuais.

### **A avaliação educacional e a distorção idade/série**

Embora a avaliação da aprendizagem sempre tenha sido acusada por contribuir de forma significativa para o fracasso escolar, durante muitas décadas ela foi motivo de preocupação apenas dos professores, os quais eram responsabilizados por esse fracasso, em função dos instrumentos avaliativos por eles utilizados, sem que se levasse em conta que a crítica não cabia apenas a figura do professor, uma vez que havia toda uma normatização em torno da mesma, deixando-o com pouca ingerência e autonomia para modificá-la, quase sempre ele era obrigado a cumprir a risca as determinações vindas de “cima”.

Apesar da avaliação da aprendizagem ser sempre apontada como um dos fatores do fracasso escolar, ao longo dos anos os legisladores da educação não demonstravam preocupação para com a mesma. A lei 5.692/71, foi a primeira legislação do ensino a vir tratar, embora que de forma obscura, da questão da avaliação, quando em seus artigos 14 e 15, destacava que *“a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”* (Art.14, Lei 5.692/71). O fato de a legislação deixar a cargo dos estabelecimentos a elaboração da regimentação sobre o processo avaliativo, praticamente não funcionou, as escolas seguiram o regimento estabelecido pelas Secretarias de Educação ou até mesmo do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Embora a legislação apresentasse essa aparente preocupação com a avaliação do rendimento escolar, o que se percebe é que a mesma não teve efeito prático, continuou a ser utilizada como mecanismo de hierarquização, controle e regulação do sistema sobre a escola e o professor, conforme observa Grego:

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1971), expressão mais visível da nova política educacional de 1º e 2º graus, pela primeira vez a avaliação do rendimento escolar vai situar-se como elemento básico de regulação social do trabalho educativo. (2000:1)

Podemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96, avançou no que concerne a questão da avaliação em relação a anterior, pois, veio realmente possibilitar a flexibilização e descentralização do ensino. Esses dois elementos na educação, chega em um momento em que não dava mais para conviver com a seletividade no ensino, em função do baixo número de pessoas que conseguiam concluir o ensino elementar, conforme dados apresentados por Oliveira.

De cada 1.000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente trinta obtêm a instrução elementar. (1999:18).

A Lei 9394/96 trouxe junto com a descentralização a flexibilização na organização dos sistemas do ensino, através dos artigos 23 e 24, os quais tratam da “séries anuais, períodos, ciclos, grupos não seriados”, etc. (art.23) e da verificação do rendimento escolar, abrindo possibilidade para: a) aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e, b) avanço nos cursos e nas séries mediante verificação da aprendizagem (Art.24, inciso V, alíneas b e c). Deu também uma ênfase na avaliação institucional, conforme se constata no art. 87. § 3º inciso IV, que trata da instituição de um “*sistema nacional de avaliação do rendimento escolar*”.

Tal descentralização e flexibilização possibilitaram Estados e Municípios buscarem mecanismos de superação da seletividade em seus sistemas de ensino, que segundo dados do SAEB de 1997, divulgados pelo INEP eram alarmantes. Brandão ao analisar tais dados chama a atenção para o fato de que:

- Entre os alunos que se auto denominam brancos, estão respectivamente 45% dos alunos de 4ª série, 54,3% dos de 8ª e 62% dos da 3ª série do ensino médio, evidenciando a permanência da seletividade social relacionada a cor;
- aqueles que conseguem permanecer no sistema (90% do ensino fundamental e 85% dos da 8ª série), são majoritariamente, os jovens que não precisam trabalhar para se sustentar;
- o potencial de alunos frequentando escolas públicas decresce à medida que a escolaridade aumenta, o que evidenciaria o estrangulamento das oportunidades de prosseguir a escolarização gratuita em níveis mais elevados;
- a distorção série/idade aumenta da 4ª para a 8ª série e diminui desta para a 3ª série do ensino médio, diminuição esta, que assim como os dados do item anterior, indicaria o caráter seletivo do ingresso no ensino médio;
- a distorção série/idade atinge fortemente os alunos da rede pública e é mais

intensa no final do ensino fundamental indicando, simultaneamente, a entrada tardia na escola, por parte daqueles segmentos da população que dependem da escola gratuita para se escolarizar, e as dificuldades de uma escolarização básica regular – sem repetências e interrupções – por parte de um contingente significativo da população escolar; entre os alunos que repetiram uma ou mais séries estão 39% dos matriculados na 4ª série, 52% dos da 8ª série e 46% dos matriculados na 3ª série do ensino médio;

- a repetência atinge mais fortemente os alunos provenientes de famílias com menores níveis de instrução e das regiões mais pobres do país;
- 29,7% dos alunos da 4ª série, 46, 5% dos da 8ª do ensino fundamental e 61,8% dos que freqüentavam a 3ª série do ensino médio informaram saber usar o computador; esses dados, quando relacionados com as respostas sobre se possuem computador em casa, evidenciam de forma clara o caráter seletivo da escola; pois, também neste caso, o avanço na escolaridade vem acompanhado de maior porcentagem de alunos que tem computador em casa. (Inep. 1999, Gráficos 13, 14 e 15. Apud. Brandão, 2000: 41-42)

Os dados do SAEB de 1997 demonstram a situação em que se encontrava a exclusão escolar, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, consideradas as mais pobres do país. Os dados apontam que na Região Norte a distorção idade/série em 1996, era de 62,3%, no ensino fundamental de 1ª a 8ª série.

Um dos municípios dessa região que convivía com essa triste realidade nesse período era Santarém, que em 1996, segundo o setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a distorção idade/série atingia 35,6% das crianças no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 65,8% no ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Devido a esse alarmante resultado e aproveitando a flexibilidade dada pela LDB, para que os sistemas de ensino gerissem seus próprios problemas, a SEMED implantou a política de correção de fluxo, através do Programa de Aceleração da aprendizagem, o qual foi desenvolvido pela SEMED, no período de 1997 a 2000, com apoio técnico e financeiro do Instituto Ayrton Senna e do Ministério da Educação e Cultura, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O do objetivo nesse período era:

- Combater o fracasso escolar partindo do princípio que ‘toda criança é capaz de aprender.
- Corrigir a defasagem idade cronológica/série escolar, possibilitando que, em apenas um ano, o aluno recupere de 2 a 4 anos perdidos em repetência; superando dificuldades na aprendizagem e passe a freqüentar a série adequada à sua idade.
- Corrigir o fluxo escolar, no município no prazo de 4 anos.
- Transformar a cultura escolar do fracasso para sucesso. (Instituto Ayrton Senna, 2002)

Com o objetivo de se contrapor à exclusão e ao fracasso escolar, o programa utiliza a chamada “Pedagogia do Sucesso”, a qual visa fazer com que esse aluno que já passou por inúmeras reprovações, caminhe para frente, levante sua auto-estima e perceba que ele também pode chegar ao podium, ou seja, conseguir ter sucesso na vida escolar.

Nesta perspectiva, a proposta centra sua atenção no professor, pois só depende dele fazer com que essas crianças tenham sucesso, conforme pode ser constatado no manual de orientações para o professor, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna.

(...) Você, como professor é a peça chave dessa aventura. Como você sabe, essas crianças e esses adolescentes foram reprovados uma, duas, três, diversas vezes. A escola para eles, tornou-se uma fonte de experiências negativas. Aluno não foi feito para tomar bomba, para ser reprovado. Aluno foi feito para estudar, para ter prazer em aprender, para dar certo. Como diz Caetano Veloso, criança foi feita para brilhar. Acreditamos que a melhor forma de fazê-la brilhar, de melhorar sua auto-estima é proporcionar-lhes condições para ter sucesso. Fazer os alunos sentirem que estão aprendendo, que estão andando para frente, só depende de uma pessoa: você. (2000:5).

Assim como o programa aposta no professor para reverter o quadro da defasagem idade/série, também primou pela elaboração de material didático, considerado especial e adequado a essa realidade, o qual, segundo o instituto, foi testado com sucesso em 150 classes de aceleração do Maranhão, em 1995, antes de sua efetivação.

Outro ponto que chama a atenção no programa é a avaliação da aprendizagem, a qual pretendemos de forma teórica centrar nossa análise, a fim de perceber como ela se processa e em que medida se distancia da utilizada no ensino fundamental regular, “culpada” pelo fracasso do aluno.

O programa diz trabalhar com cinco tipos: a) avaliação permanente da aprendizagem, a qual, *“deve ser feita sempre pelo aluno e pelo professor, todos os dias, em todas as atividades”*; b) avaliação formal dos processos e produtos da aprendizagem, esta se divide em quatro partes, tais como: 1) “Avaliação do conteúdo e dos objetivos da aprendizagem”, na qual “ao final do ciclo, o professor deve avaliar o resultado de cada aluno”; 2) Avaliação do processo de Aprendizagem ”os alunos devem avaliar, coletivamente, o processo de aprendizagem”; 3) Celebração da aprendizagem, onde cada projeto deve ser “concluído com uma apresentação, demonstração ou celebração”; 4) Reflexão pelo professor, onde “ao final de

cada subprojeto, sugerimos que o professor permaneça por alguns minutos na sala de aula, feche os olhos, visualize cada aluno e procure entender, em profundidade, o que está acontecendo com ele: o que aprendeu, como evoluiu, como se relaciona com os colegas e professor”; c) avaliação para efeito de notas, aqui, “caso seja necessário dar nota ou conceitos, por exigência da escola, o professor poderá balizar as suas notas em função do desempenho dos alunos nas atividades formais e informais de avaliação”; d) avaliação para efeito de promoção, neste caso, o programa propõe que “a decisão sobre a aprovação de alunos deve ser feita de acordo com os critérios de cada escola, pelo professor ou pelo Conselho de Classe”; e) avaliação externa, o programa diz que “existem vários tipos de “avaliação externa”. Ela pode ser feita pela Secretaria ou por instituições especializadas. Ela pode ser concentrada em avaliar o currículo dado, o currículo pretendido ou outros critérios – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. (Acelera Brasil: manual do professor, 2001:26-30)

Analisando a proposta de avaliação apresentada pelo programa há de se considerar que teoricamente ela realmente está preocupada com a eficácia do programa. Um fator deveria ser levado em consideração nesta proposta de avaliação, o tipo de escola em que o programa será implantado, o modelo de gestão e a concepção que o professor tem sobre avaliação. Chamamos a atenção sobre esta questão por entendermos que estes fatores são fundamentais para o sucesso do programa, uma vez que as mudanças, são lentas e não basta apenas a boa vontade do professor em querer mudar ou o programa ter uma bela proposta de mudança, é necessário conhecer a realidade em que tal programa será gerido.

No que concerne à avaliação permanente proposta pelo programa, que pelas características podemos denominar de avaliação formativa, há de ser ter o cuidado para que ela seja eficiente a ponto de *“levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e a interiorizar os critérios que lhes permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso ou das coisas que vai produzindo”* (ABRECHT, 1994:19). A participação do aluno nesse processo é fundamental, porém, precisa ser preparado para essa nova empreitada, como ele já passou por sucessivas reprovações, sua auto-estima é baixa, é necessário que haja todo um processo preparatório para que ele possa realmente participar e uma diversificação dos instrumentos a serem utilizados, com a finalidade de que sejam eficientes na coleta das informações que o professor necessita para aferir a avaliação, pois:

A ausência de instrumentos capazes de medir compreensão e aplicação, objetivos maiores do planejamento educacional, mostra que os projetos de avaliação nem sempre tem condições de positivar se a escola – o sistema educacional – está realizando com sucesso, por intermédio do processo instrucional, um dos aspectos relevantes da tarefa a que se propõe. Isso gera de certa forma uma cadeia de responsabilidade – os instrumentos não são capazes de determinar com êxito capacidades significativas, e a própria escola não as desenvolve conforme seria desejável. Assim, por via de consequência, a avaliação acaba prejudicada. (VIANNA, 2002:74)

É interessante observar que ao mesmo tempo em que o programa propõe uma avaliação formativa, ela deixa abertura para que a escola e o professor utilizem a chamada “avaliação tradicional”, aquela voltada para notas ou conceitos, tão utilizada pela rede escolar. Isso chama a atenção, em função do programa, vir com uma proposta de sucesso combatendo a cultura da repetência pela chamada “pedagogia do sucesso”.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: propõe-se a alterar a política educacional e substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso. O problema da repetência é política. Sua solução, portanto, requer que se altere a política educacional e que a política da repetência deixe de ser acessível (...). (OLIVEIRA 2001;13).

Sendo essa a concepção do programa em torno do sucesso escolar, consideramos que a chamada “avaliação tradicional” não deveria constar na proposta, pelo contrário, deveria ser realizado um trabalho na escola junto a equipe técnica, direção, professores e alunos, para que aos poucos essa prática fosse se extinguindo no contexto educacional geral, pois o aluno que participa do programa no município de Santarém, passa a ter uma outra visão de avaliação e quando retorna para a turma de ensino fundamental, volta a conviver com o modelo tradicional de avaliação, em função de haver um descompasso da função da avaliação em turmas de aceleração e turmas de ensino fundamental regular.

Outro aspecto a ser observado, é que a abertura deixada pelo programa sobre a avaliação para efeito de promoção (aprovação ou reprovação), seja feita de acordo com os critérios de cada escola, pelo professor ou pelo Conselho de Classe. Há de se convir que nessa mesma escola onde está funcionando a turma de aceleração também funciona o ensino fundamental regular, gerador dos evadidos e fracassados que agora precisam de uma sala especial para corrigir a distorção. Isso por um lado pode ser interessante, porque:

(...) pode oferecer aos professores uma ferramenta conceitual que atua no

sentido de transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação. Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimento (ESTEBAN, 2003.22).

Por outro lado, o programa corre o risco de que a escola não consiga dar conta dessa complexidade da avaliação e na hora de avaliar o aluno para sua promoção, finde prejudicando-o, por um modelo de avaliação que se propõe ser inovador e democrático, mas em cujo espírito de seu(s) avaliador(es) está arraigado da cultura da repetência,

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e da sua dimensão da busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir de reflexão conjunta, do questionamento, sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor aluno) que leva a sofridos episódios de avaliação. Sentenças irrevogáveis. Juizes inflexíveis. Réus, em sua maioria culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento. (HOFFMANN, 2003:17-18)

Essa preocupação é justificável, quando se percebe na primeira fase do programa (1997-2000) um índice significativo de crianças retidas e evadidas, conforme quadro abaixo:

### **Resultados Estatísticos do Programa de Aceleração da Aprendizagem**

<b>SITUAÇÃO</b>	<b>RESULTADOS</b>			
	1997	1998	1999	2000
Número de Turmas	10	90	156	137
Número de Escolas	10	60	101	119
Alunos Matriculados	258	2.308	3.144	2.556
Alunos Acelerados	62,4%	46,2%	40,5%	40,7%
Alunos Promovidos	23,2%	32,4%	33,4%	35,2%

<b>Alunos Retidos</b>	<b>1,5%</b>	<b>3,9%</b>	<b>11,2%</b>	<b>2,7%</b>
<b>Alunos Evadidos</b>	<b>8,1 %</b>	<b>13,2%</b>	<b>11,1%</b>	<b>10,3%</b>
Alunos Transferidos	4,6%	4,2%	3,5%	10,8%

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Conforme se verifica, o número de crianças retidas (reprovadas) e evadidas é significativa, considerando que o programa se propôs a erradicar a defasagem idade/série neste período, tendo a avaliação escolar um papel preponderante nesse processo, haja vista ser ela o motor para mudanças constantes no processo ensino aprendizagem e nos ajustes a serem feitos no decorrer do programa.

Se compararmos esses dados aos do ensino fundamental regular eles parecerão pequenos, porém, para um programa que se propôs corrigir essa distorção e combater a cultura do fracasso ele é bastante significativo, já que há toda uma preparação de incentivo para levantar a auto-estima do aluno, tipo, você pode, você é capaz, depende de você, etc, e no momento em que ele deveria retornar para a classe normal do ensino fundamental regular ele é retido porque não conseguiu chegar ao podium, ou então no meio do caminho percebe que o podium está tão distante de seu alcance que acaba desistindo da corrida.

Acreditamos que um dos fatores que contribuiu para esse elevado número de crianças evadidas e retidas nesta primeira fase do programa, foi o fato de estarem concentrados na mesma turma alunos alfabetizados e não-alfabetizados, pois, não podemos perder de vista que:

Quando se pretende atuar para corrigir a trajetória de alunos multirrepetentes, busca-se interferir no processo ensino-aprendizagem, concebido como síntese de múltiplas relações implicadas no trabalho pedagógico, incluindo os conteúdos, a organização didática, a atuação docente, o agrupamento dos alunos, a organização da escola; todas essas dimensões são alteradas, portanto, com a interferência sobre o processo ensino aprendizagem (SAMPAIO, 2000:65).

Isso caracteriza que a avaliação permanente da aprendizagem deve contribuir para um repensar da ação pedagógica do aprendizado do aluno, esse processo deve ser dinâmico, estar dentro de um contexto mais global. Por ser um programa especial para multirrepetentes, o acompanhamento sistemático deveria funcionar e quando detectado problema, a mesma deve servir para uma tomada de decisão em prol do processo de aprendizagem do aluno, já que toda avaliação requer uma ação.

É interessante observar que as crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas eram

agrupadas em uma mesma sala de aula, com a mesma professora durante toda a vigência da primeira fase, isto é, no decorrer de quatro anos a cada início de ano a mesma prática se repetia, sem que houvesse qualquer mudança no decorrer dos quatro anos. Tal prática demonstra que tanto a avaliação interna como a externa do programa não conseguiram apontar para esse problema, o que não se coaduna com uma proposta de avaliação formativa, considerando que *“a avaliação formativa é normalmente realizada durante o desenvolvimento do programa. É conduzida, por mais de uma vez, pela equipe de técnicos interna ao programa, com a intenção de aperfeiçoá-lo”*. (BARREIRA, 2000:44).

### **Considerações Finais**

Como se observou no decorrer do texto, a distorção idade/série, é fruto de um modelo de avaliação, cuja principal preocupação era a aferição de nota para aprovação e reprovação. O Programa de Aceleração da Aprendizagem que tem um caráter provisório no sistema de ensino vem na contra-mão desse modelo utilizado no ensino fundamental regular, o que requer sua eficiência para corrigir esta distorção. Há de se considerar que um programa isolado não é capaz por si só de resolver o problema, mas deve ser eficaz naquilo a que se propôs, para tanto, todas as etapas propostas devem ser devidamente trabalhada, caso contrário, ao invés de ser um programa provisório acabará se tornando um programa permanente, em função de sua ineficiência.

Para que o Programa de Aceleração da Aprendizagem atinja seu objetivo, acreditamos que seria necessário observar três pontos considerados fundamentais em programas dessa natureza:

- 1– Que o ensino fundamental não continue sendo gerador de evadidos e reprovados, caso contrário o programa corre o risco de se perpetuar, como tantos outros programas que foram criados em caráter provisório e continuam até hoje;
- 2– Que a avaliação, como atividade constante e permanente, seja utilizada concretamente e sirva para uma tomada de decisão, no sentido de mudança, de reestruturação, enquanto o programa está em processo, pois de nada adianta avaliar, se ao se detectar o problema não se implemente medidas estratégicas de controle do mesmo, caso contrário, o resultado pode ser o inverso, ao invés do programa corrigir a distorção será

ele responsável pela geração de mais excluídos, pior, excluídos duas vezes, pelo ensino fundamental e pelo próprio programa criado especificamente para combater essa exclusão.

- 3– Que o programa, leve em consideração a realidade sócio-econômica e cultural da região e do município onde está sendo implementado, como parte desse processo, pois esses fatores não são externos a cultura da repetência, pelo contrário, é visto como um dos componentes do insucesso escolar, uma vez que a escola ao longo dos anos ignorou essa realidade.

Queremos chamar a atenção, para que não percamos de vista que uma proposta de avaliação como processo contínuo, dentro de um programa, demonstra preocupação com a formação do aluno, porém, se não houver um trabalho junto aos professores, a equipe técnica, aos alunos, ela não será efetivada. Assim como, se a distorção idade/série não for encarada pelos gestores de sistemas de ensino como uma necessidade e não estiver incluída nas políticas educacionais como prioridade, de nada adiantará se criar programas de aceleração, ou de qualquer outra denominação que se dê para a correção do fluxo, porque na mesma proporção ou até mais em que o programa corrigir, o ensino fundamental regular gerará novos defasados.

### **Referência Bibliográfica**

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. 1 ed. Rio Tinto/Portugal: Asas, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e Avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras; Lisboa: CPIHTS, 2000 (Série Livro Texto, 2)

BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pela escola. In. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**.v.17, n. 71. Brasília, jan.2000.

BRASIL. **Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º graus: leis nºs 4.024 e 5.692.** 2 ed. Atualizada – Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

ESTEBAN, Mária Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentido.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GREGO, S. M. D. A normatização da avaliação nas reformas educacionais nas décadas de 70 a 90 como elemento de regulação do trabalho docente. In. **Congresso Luso Brasileiro de História da Educação: Escolas, Culturas e Identidades.** 2000, Coimbra, Portugal. Anais... Coimbra, 2000, p 243.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista.** 32 ed. Porto Alegre/RG: Mediação, 2003.

SAMPAIO, Maria das M. Ferreira. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica.** In. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.**v.17, n. 71. Brasília, jan.2000.

SANTARÉM. **Programa de Gestão Municipal e Escolar: Plano Educacional – 2001.** Santarém/PA, 2001, 12p.

\_\_\_\_\_. **Rede municipal de ensino: demonstrativo - 2001.** Santarém/PA, 2001. 98p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.** 6 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Manual do professor: programa de aceleração.** São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001b.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre-RS: Artemed, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Questões de avaliação educacional.** In. FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a teoria.** Florianópolis: Insular, 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois:** grandezas e misérias no Brasil. São Paulo, SP: Ática, 1994.