



## AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO NO CEARÁ

Sylvia Maria de Aguiar Coelho

SEDUC/Ceará – sylviac@seduc.ce.gov.br

### Introdução

Um dos maiores problemas identificados na educação brasileira é à distorção idade/série. Para o conhecimento de sua dimensão e definição de políticas tomava-se por base os dados do Censo Escolar. Este, até pouco tempo, utilizava-se de uma fórmula estatística que considerava a evasão como o grande vilão para que o fluxo do aluno nos oito anos do ensino fundamental não transcorresse de forma regular. Com a análise do fato feita de forma distorcida, as medidas não atingiam ao âmago da questão.

Assim, para a real compreensão do problema, foram fundamentais os estudos feitos por Philip Fletcher, Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein, desmistificando as estatísticas vigentes. A partir de 1995, o erro conceitual que era cometido foi corrigido, se passou a ter a devida noção sobre o fenômeno da distorção idade /série, verificando-se que esse decorria, em grande parte, devido as altas taxas de repetência ou retenção do aluno na escola. A essa postura pedagógica foi chamada pelos referidos pesquisadores de pedagogia da repetência.

No intuito de corrigir a distorção idade/série muitas ações foram realizadas, entretanto, essas se caracterizavam mais como processos que visavam aos ajustes de matrículas e aos programas de regularização de fluxo e não como política que proporcionasse a aprendizagem e que contribuísse para que o aluno, em distorção, saísse de uma série para pelo simples fato que aprendeu e teve sua aprendizagem acelerada. Este tipo de preocupação ganhou força a partir da reorganização do ensi-

no em ciclos, ocorrido no Ceará, pós, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no ano de 1998.

Os estudos avaliativos sobre a política de regularização de fluxo ou aceleração de aprendizagem, sejam no Ceará, seja em outros estados do país, são ainda incipientes. No Ceará, conhece-se um estudo realizado por solicitação do Banco Mundial e condicionado ao financiamento das ações, para o qual se contribuiu na elaboração do Plano, dos instrumentais e na pesquisa de campo. Este estudo foi coordenado por PEREIRA & NUNES (2002).

Em 2003, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>1</sup> coordenou e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiou, o estudo: “Uma avaliação de impacto dos programas de correção de fluxo escolar sobre o desempenho do sistema educacional e a aprendizagem do aluno,” que constou de três eixos, a saber: Eixo 1 – Mapeamento das Experiências de Regularização de Fluxo; Eixo 2 – Estudo de caso do Programas de Aceleração de Aprendizagem, em cinco estados brasileiros; Eixo 3 – Estudo do impacto dos programas de correção de fluxo. O Ceará foi incluído, representando a região Nordeste. O estudo foi desenvolvido em dez escolas da rede estadual, localizadas em Fortaleza, escolhidas entre aquelas que implementaram mecanismos de correção de fluxo no Ensino Fundamental, particularmente, Classes de Aceleração e o Projeto Tempo de Avançar (TAF).

Dentro da preocupação com a problemática da distorção idade/série, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE 2004), que avalia alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio, em língua portuguesa e em matemática, identificou os alunos que

<sup>1</sup> A coordenação geral do Estudo ficou a cargo da pesquisadora do IPEA, Dra. Marta Parente, o eixo estudo de caso, foi coordenado pela Dra. Heloísa Lück e o estudo do impacto teve a frente o Dr. Ruben Klain. O Estudo de Caso do Ceará teve com pesquisadora a Ms Sylvia Maria de Aguiar Coelho.



havia passado por classes de aceleração para conhecer a repercussão na aprendizagem.

Considera-se que tratar da avaliação da política de correção de fluxo no aspecto de sua implementação e verificar os resultados dentro do contexto escolar torna-se uma necessidade, especialmente porque, pelos dados do Censo Educacional, realizado anualmente, a partir de 2003 os índices de reprovação e de abandono sofreram uma retomada no crescimento e isso sinaliza para a geração de novos contingentes de alunos que se apresentarão defasados em relação à série que deveriam estar cursando, o que possibilitaria a formulação de novas ações políticas.

### **Avaliação de Políticas Públicas em Educação**

No Brasil, o uso das avaliações vinha se desenvolvendo com muita efetividade no contexto das salas de aula. Nas últimas décadas, a necessidade, porém, de realizar avaliações tem extrapolado estes limites e estende-se para outros níveis, tais como, sistemas, instituições, currículos, programas e políticas, isso porque,

Com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e o desenvolvimento econômico, ganha peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento de políticas educacionais dos países a fim de ajusta-los às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade” (LIBÂNEO, 2001:200).

O planejamento de uma política exige conhecimentos para que as decisões tomadas pelos seus formuladores venham

a atender a demanda social existente. Esses conhecimentos pautam-se em indicadores e em informações úteis à realização de um determinado procedimento, uma análise dos dados e a tomada de decisão, portanto, exige uma avaliação.

Vários modelos vêm sendo propostos para se proceder a avaliação de programas destacando-se o modelo de Stufflebeam et.al, que considera que a cada fase a política ou o programa deve ser analisado. Esse modelo tornou-se conhecido pela sigla CIPP – contexto/ insumo/ processo/ produto (1971. In: VIANNA, 2000:102).

A avaliação de contexto tem por objetivo conhecer o campo ou arena onde se desenvolverá a política. Recebe, ainda, a denominação de avaliação diagnóstica, uma vez que é ela que antecede e dá as bases para o plano ou programa (GOLDBERG, 1979:14).

O modelo apresentado por Stufflebeam et.al. considera que ao serem formuladas, a política ou o programa passam por diversas fases que exigem tomadas de decisão e que a cada uma dessas fases deverão se submeter a um tipo de avaliação, uma vez que se avalia para melhorá-los e não para fazer constatações ou prova-los. (VIANNA, 2000:103).

Essas fases, ou avaliações, que são realizadas no decorrer de implementação de uma política é chamada por GOLDBERG (1979), como *ex ante*, e se dá logo após o diagnóstico e a elaboração do Plano. Na fase de execução a política, segundo o modelo, deverá passar por avaliações processuais, ou *in processu* para acompanhar todo o desenvolvimento ou fase de implementação e, ao fim do programa, a *ex post*, verificando os resultados obtidos.

Segundo os modelos apresentados, importa saber se os objetivos propostos foram atendidos com eficácia e eficiência, testando a racionalidade das decisões, pois,

A racionalidade *nas decisões* conferem ao plano sua dimensão de *eficácia* enquanto que a racionalidade



na execução lhe confere a dimensão da *eficiência*: eficácia e eficiência são duas dimensões absolutamente indispensáveis ao modelo de um programa *válido*. No trocadilho inteligente de Peter Drucker, não basta ‘fazer certo as coisas’, é preciso ‘fazer as coisas certas’. Eis porque ambas precisam ser avaliadas e eis porque podemos conceituar avaliação educacional como o processo de *coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de programas educacionais*” (GOLDBERG, 1979:15).

A compreensão de que a avaliação de programas e políticas deve ser realizada a partir dos objetivos, a fim de verificar a sua eficácia e sua eficiência, têm sido aceita e expressa em diversos trabalhos que tratam desse tipo de avaliação. Nesse sentido, ARRETCHE (1999) afirma que estabelecer distinção entre a efetividade, eficácia e a eficiência, é um recurso analítico que tem como propósito a separação dos aspectos de seu objetivo e das estratégias de implementação.

Em um trabalho posterior, ARRETCHE (2001), partindo do pressuposto que a implementação é um campo eivado de incertezas, uma vez que esta modifica as políticas, propõe que estas sejam avaliadas não apenas tendo como norte os objetivos expressos no plano, mas a partir de sua implementação, isso porque aí reside a concretização da política.

As avaliações tornam-se relevantes não só para professores e especialistas, mas também para o governo e para a própria sociedade. Elas possibilitam ao governo e as agências financiadoras conhecer o sistema e atender suas demandas, além de serem úteis no acompanhamento dos recursos investidos na educação, tornando-se, assim, um instrumento indispensável para as reformas educacionais. A este respeito, VIANNA argumente que,

Os altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os

resultados em termos de custos-benefícios, apesar de, muitas vezes, essa demanda refletir uma concepção econométrica de educação, sem considerar o componente humanista. A exigência tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar) mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física, etc.) igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional (2000:24).

Entretanto, as avaliações não devem se limitar a informar ao governo, mas, também, a comunidade, isto é, ela deve servir como forma de prestação de contas (*accountability*) servindo, como diz Tyler (1942.) de “nexo entre a escola e a sociedade que passa a ser informada dos problemas e pode intervir superando-os” (Apud VIANNA, 2000:51).

Assim, as avaliações podem vir a ser útil à sociedade no sentido de acompanhar a política, sinalizando para o uso adequado dos recursos. Entretanto, essas também se prestam para o controle, servindo como mecanismo de regulação

Exemplo notório do uso das avaliações como mecanismo de controle deu-se na Inglaterra, por ocasião de sua última reforma educacional. O seu uso foi direcionado para “controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público, e alterar as fronteiras das esferas de atividade pública e privada” (AFONSO, 1998:162).

Essas observações têm procedência no fato de o Estado neoliberal ter como proposta o esvaziamento dos recursos a ser destinados às políticas sociais, dentre as quais a política educacional, criação de “mecanismos de mercado”

Neste sentido tem procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos profes-



res submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos” (AFONSO, 2001:88).

Dessa forma, a grande finalidade da avaliação seria a regulação do sistema de ensino às necessidades do novo modelo de Estado. Particularmente, quando a avaliação traz expressa a intenção de promover a competição entre escolas e profissionais de ensino, por exemplo. Por outro lado, a avaliação de política pode promover a captação de recursos e estes, quando bem utilizados, favorecem a realização de ações voltada para o real interesse da sociedade.

Por prover o conhecimento, a avaliação é a estratégia possível para o enfretamento que se dá nos campos ideológicos e administrativos do Estado. As avaliações realizadas que embasam esse artigo, ou seja, o estudo de caso sobre os mecanismos de correção do fluxo e a Avaliação do Rendimento Escolar (SPAECE) expressam finalidades formativas e diagnósticas das políticas.

### **A política de correção de fluxo**

A política educacional, particularmente nas últimas décadas, tem se voltado para garantir um mínimo de oito anos de estudo a todas as crianças a partir dos 7 anos, período de escolaridade que daria ao aluno a oportunidade de cursar todo o ensino fundamental, entretanto, a repetência dos alunos impossibilita o fluxo regular e a conclusão deste nível de ensino no tempo certo e na idade prevista.

Até o início da década de 80, os órgãos decisórios vinham utilizando os resultados do Censo Escolar para traçar suas políticas. Este apresentava como fonte geradora da distorção idade/série as altas taxa de evasão, particularmente na 1ª série.

Esses dados corroboravam para reforçar o pressuposto de que as crianças não ficavam na escola por causa de suas famílias.

Baseados nesse pressuposto, foram implementadas políticas visando garantir o acesso das crianças na escola e para corrigir da distorção idade/série. No Ceará, durante a vigência da LDB 5.692/71, formularam-se os projetos: Matrículação, Novas Metodologias e o Programa de Regularização de Fluxo.

O Projeto Matrículação, implementado a partir do ano de 1973, destinava-se as séries iniciais do então Primeiro Grau. O ponto principal do projeto era reorganizar e registrar as redes de ensino, além de implantar uma sistemática de matrícula. Como o próprio nome do projeto indica, as ações eram direcionadas à gestão do sistema, até mesmo quanto se tratava do processo de formação ou treinamento, estas eram direcionadas para as equipes técnicas

Embora tenha sido previsto uma reformulação curricular destinadas às Classes de Aceleração, estas somente foram elaboradas e implementadas, no ano de 1976, no Projeto Novas Metodologias; capitaneado pelo Ministério da Educação, que ciente dos problemas de distorção idade/série já nas séries iniciais do Primeiro Grau, propõe aos estados a sua implantação. No Ceará esse projeto veio acoplar-se ao Projeto Matrículação, atendendo às demandas mais específicas do ensino. Portanto,

compreendia ações de treinamento dos professores e da equipe técnica, elaboração de um currículo específico para as Classes de Aceleração I (1ª e 2ª séries) e II, (3ª e 4ª séries) produção de materiais didáticos, acompanhamento e avaliação externa dos resultados do Programa. (COELHO, 2003:13)

O Projeto Novas Metodologias foi avaliado por professores do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará em parceria com a equipe de pesquisa da Secretaria da Educação do Esta-





do. Na referida avaliação foi constatado que não haver diferenças significativas de aprendizagem entre os alunos matriculados no ensino regular e os que estudavam nas classes de aceleração ao final da etapa de estudos. Apesar desse resultado satisfatório não foi dada continuidade, tendo sido extinto logo após a implementação de sua segunda etapa.

Somente no início da década de 90, são retomadas ações para corrigir a distorção idade/série, isso porque nos estudos realizados para a elaboração do Plano Setorial de Educação (1991-1994), foi identificada a concentração de alunos nas classes de alfabetização e na 1ª série do 1º Grau, sendo implantado o Programa de Regularização do Fluxo Escolar.

A expressão regularizar ou corrigir o fluxo dá uma idéia de uma ação mais voltada aos aspectos administrativos ou à política educacional. Neste sentido, OLIVEIRA (2001) esclarece que “Corrigir o fluxo escolar é uma opção política que expõe os administradores, compromete as pessoas envolvidas e coloca em cheque as melhores das intenções, que precisam ser continuamente revista face aos resultados” (p.334).

Segundo Parente e Lück referindo-se a nomenclatura adotada pelo MEC e também pelo CENPEC, diz que

reconhece-se haver diferença conceitual muito grande entre as denominações ‘correção de fluxo’ e ‘aceleração da aprendizagem’. Na primeira, o foco seria a gestão e de caráter quantitativo, uma vez que sua avaliação remete à identificação de séries avançadas pelo aluno para adequar a série cursada à idade. Na segunda, o foco seria pedagógico e voltado para o desenvolvimento do aluno e para o quanto ele aprendeu. (IPEA. TD nº 1034:20),

As ações previstas para o Programa de Regularização do Fluxo Escolar, porém, voltava-se mais para o ensino, no intuito de dar ao professor um acompanhamento pedagógico e este

prestar um melhor atendimento ao aluno. Esse projeto limitou-se a atender 90 escolas identificadas pelo SPAECE, como as que os alunos obtiveram rendimento escolar mais baixo. Assim, se caracterizou mais como um programa para acelerar a aprendizagem de alunos do que mesmo um programa de regularização do fluxo pois, direciona-se mais a uma ação pedagógica do que a uma medida administrativa.

No período de sua implementação a distorção da idade/série era atribuída quase que exclusivamente a evasão escolar, porém, os estudos realizados por Philip Fletcher, Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein comprovaram que as estatísticas brasileiras estavam sendo processadas de forma incorreta e que na realidade era a repetência concorria para que houvesse o fenômeno da distorção idade/série, e que

A grande taxa de evasão de cerca de 25% de alunos na 1ª série no início da década de 80, exibida pelas estatísticas oficiais, quando corrigida ficava em cerca de 2%. A também alta taxa de repetência na 1ª série de cerca de 28%, registradas pelas estatísticas oficiais, quando corrigidas ficava em absurdos de 58%, isto é, de cada 100 alunos na 1ª série, 58 repetiam no ano seguinte (KLEIN, 2003:116).

Estes estudos são complementados, em 1990, por Ribeiro e Klein, que além de identificarem os erros das estatísticas demonstraram que estes se davam por problemas conceituais. Propuseram, então, ao Ministério da Educação uma metodologia que possibilitou a correção das estatísticas. Com o estudo foi possível confirmar que,

o problema é a repetência e não a evasão. As crianças estão na escola, só que com muita repetência. Ficam em média 8 a 9 anos no ensino fundamental, tempo suficiente para concluí-lo. O Professor Sérgio



Costa Ribeiro dizia que as famílias fazem um esforço enorme para manter os filhos na escola. Acabam sendo expulsos da escola por não progredirem. O problema é da escola e do sistema educacional” (KLEIN, 2003:116).

A repercussão dos referidos estudos levou a uma reviravolta na política educacional, motivando ações de capacitação docente que focalizava a avaliação da aprendizagem. Da mesma forma, e na gestão iniciada em 1995, o Projeto de Regularização do Fluxo passou por um processo de discussão, vindo a ser extinto.

Porém, a preocupação com a regularização do fluxo permanece, sendo elaborado o Projeto Tempo de Aprender que contempla as Classes de Aceleração, que no primeiro momento atende 12 municípios escolhidos dentre aqueles que apresentavam os mais baixos índices de qualidade de vida.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que flexibilizou o ensino e abriu a possibilidades de implantação dos Ciclos Básicos de Formação é que a distorção idade/série ganhou uma maior visibilidade e, no ano de 1997 o Ministério da Educação passou a financiar parcialmente os programas destinado a corrigir a distorção idade/série, o que facilitou a expansão das Classes de Aceleração.

Os ciclos no Ceará foram implantados em 1998, e com ele surge à necessidade de ampliar e redirecionar o que vinha sendo feito para regularizar o fluxo escolar. As Classes de Aceleração juntamente com os ciclos expandiram-se por todos os municípios do Estado e foram implementados em toda a rede pública de ensino.

Com a expansão dos ciclos, pode-se dizer que o governo foi pressionado a desenvolver não mais apenas projetos e programas voltados para a problemática, tendo que adotar uma política voltada para corrigir a distorção idade/série, chegan-

do, inclusive, a ter que contemplar dentro dessa política, ações voltadas para receber os egressos das Classes de Aceleração, quando estes chegassem à segunda etapa do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

### Os resultados do SPAECE

Apesar de o Programa Classes de Aceleração, destinado as séries iniciais, ter sido implantado em meados dos anos noventa, em 2004, nove anos após, 21,9% dos alunos avaliados pelo SPAECE que estavam na 4ª série informaram que passaram, menos um ano, por essas classes. Deste fato depreende-se duas possibilidades: a) o Programa continua a contemplar um significativo número de alunos b) esses alunos passaram por novos processos de reprovação e repetência.

Dentre os alunos avaliados que estavam na 8ª série, o percentual dos que fizeram um ano de aceleração é de 19,5% e o dos que cursaram dois ou mais anos é de 5%. No Ensino Médio, foram avaliados 6,2 % dos alunos que cursaram, pelo menos um ano em classes de aceleração e 1,1 % cursaram dois ou mais anos nessas classes. Segundo o Relatório Geral do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Fortaleza (CREDE 21),

Os percentuais dos alunos do Ceará que não frequentaram Classes de Aceleração aumentam com a série, verificando-se uma tendência destes apresentarem médias superiores às dos alunos que frequentaram. No CREDE, verificam-se percentuais próximos e a mesma tendência do Ceará em relação às médias (CREDE 21:34).

Dessa forma, em termos de pontos obtidos pelos alunos de 4ª série, considerando os resultados do Estado, os que não frequentaram as Classes de Aceleração possuem uma vanta-



gem de 15 pontos em Matemática e 18 em Língua Portuguesa, sobre os que fizeram um ano de aceleração.

A diferença favorável aos alunos que não formam incluídos no Programa é de 23 pontos em matemática e de 28 em Língua Portuguesa em relação com aqueles que passaram dois ou mais anos em Classes de Aceleração, no Estado. De uma forma geral, essa mesma tendência é verificada entre os alunos que estudam em Fortaleza, cidade escolhida pelo IPEA para a realização do Estudo de Caso por ser a capital do Estado. Conferir tabela 01.<sup>2</sup>

Tabela 01 – Desempenho dos alunos que freqüentaram Classes de Aceleração em Matemática e Língua Portuguesa – 4ª Série

Freqüência	Matemática		Língua Portuguesa	
	CEARÁ	Fortaleza	CEARÁ	Fortaleza
Um ano	149	156	141	147
Dois ou mais	141	151	131	138
Não freqüentou	164	175	159	170

Fonte: SPAECE 2004

Em se tratando dos alunos avaliados nas 8ª séries e no 3º ano do Ensino Médio, ocorre fato semelhante, verificando-se uma variação de 10 a 33 pontos em favor dos alunos que não passaram por aceleração. Os resultados superiores ocorreram nas duas disciplinas e séries, ampliando-se com o fato de o aluno passar mais de um ano no Programa. Em língua Portuguesa, entre os alunos do 3º ano que cursaram dois ou mais anos de aceleração, por exemplo, a diferença a 33 pontos.

<sup>2</sup> A metodologia do SPAECE é a mesma adotada pelo SAEB, inclusive, para efeitos de comparação dos resultados nacional com o estadual, utilizou-se a mesma escala de desempenho, que contabiliza os resultados em níveis que vão de 100 a 500. Nesta análise apresenta-se a diferença de pontuação verificada entre os resultados do rendimento escolar dos alunos.

Tabela 02 – Desempenho dos alunos da 8ª Série que freqüentaram Classes de Aceleração em Matemática e Língua Portuguesa

Frequência em CA	8ª Série Ensino Fundamental				3ª Série Ensino Médio			
	Matemática		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa	
Anos	CE	Fortaleza	CE	Fortaleza	CE	Fortaleza	CE	Fortaleza
Um ano	217	219	193	198	241	241	213	216
Dois ou mais	213	213	183	188	234	233	201	193
Não Freqüentou	227	233	210	219	257	261	234	236

Fonte: SPAECE 2004

No que diz respeito ao programa de aceleração para alunos das séries finais do ensino fundamental, popularizado por Tempo de Avançar para do Ensino Fundamental (TAF) cinco anos após a implantação, ainda é alto percentual dos que nele ainda estão estudando, chegando a quase 10%, dos alunos avaliados. Esse dado causa preocupação, principalmente, quando se leva em consideração o grande contingente de alunos por ele atendido, as especificidades da metodologia que foi adotada e o fato de ter sido previsto sua conclusão em dois ou três anos.

De uma forma geral, pode-se dizer que, embora não significativo, os estudantes do TAF, em Fortaleza obtiveram resultados um pouco acima da média do Estado, variando conforme a disciplina. Assim, em matemática, a diferença foi de apenas um ponto entre os resultados do desempenho global do Estado e os resultados da capital. Em Língua Portuguesa, o resultado de Fortaleza fica 6 pontos acima da média geral do Estado.

Porém, comparando-se os dados obtidos pelos alunos que estudam no TAF com os que estudam pelo ensino convencional<sup>3</sup>, verifica-se um baixo índice de produtividade entre

<sup>3</sup> O ensino convencional é aquele onde o Professor é lotado por área de conhecimento, trabalha por hora/aula e utiliza materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PLND), diferindo do ensino em Ciclos, Telensino (5ª a 8ª), Classes de Aceleração (1ª a 4ª) e Tempo de Avançar (5ª a 8ª). Estes possuem metodologias e materiais diferenciados.



os primeiros. Os alunos do TAF obtiveram nos resultados globais, em Matemática, 22 pontos a menos do que os do sistema de ensino convencional. Em Fortaleza, entre as duas modalidades a diferença é de 28 pontos favorável aos que estudam de forma convencional.

Tratando-se de Língua Portuguesa, amplia-se à distância entre os pontos obtidos pelos alunos do Programa e os do ensino convencional. Os alunos do ensino convencional obtiveram 35 pontos a mais na capital e 33 pontos na média global do Estado.

Essa tendência de melhores resultados na capital foi verificada, nos dados gerais da avaliação, e não apenas entre as modalidades de ensino, sendo mais acentuada em Língua Portuguesa do que em Matemática. Tal esclarecimento é importante porque poderia parecer que se dava em consequência da gestão do programa.

No contexto desse trabalho, não se pretende, aprofundar as causas, salienta-se, entretanto, que vários fatores concorrem para que Fortaleza tenha obtido um resultado um pouco melhor, dentre os quais pode-se citar: maior acesso ao universo letrado, formação de professores, condições de funcionamento das escolas e situação sócio-econômica dos alunos. Deve-se levar em consideração, também, que, em Fortaleza, verifica-se o predomínio da rede estadual, rede esta que obteve melhores resultados em todo o Estado. (Tabela 03).

Tabela 03 – Distribuição dos alunos da 8ª série em Matemática e Língua Portuguesa, pela modalidade de ensino que estuda

Modalidades	Matemática		Língua Portuguesa	
	Ceará	Fortaleza	Ceará	Fortaleza
Convencional	236	243	221	229
Programa de Aceleração (TAF)	214	215	188	194
IV Ciclo	221	227	198	210
Telensino	222	224	202	207

Fonte: SPAECE 2004

Dentre os alunos avaliados, 8,4% concluíram o Ensino Fundamental pelo Programa de Aceleração de Aprendizagem. Quando se analisa comparativamente os resultados dos alunos que concluíram os estudos e que durante a testagem encontravam-se na 3ª série do Ensino Médio, verifica-se a mesma tendência favorável à aqueles que concluíram pelos métodos convencionais de ensino, ficando esses com resultado em cerca de 20 pontos acima dos que cursaram o Programa, tanto em matemática como em Língua Portuguesa. Nesse caso, não se verificou tendência de diferenças entre os dados gerais do Estado e os dados de Fortaleza (Tabela 04)

Tabela 04 – Distribuição dos alunos da 3ª série, em Matemática e Língua Portuguesa, pela modalidade de ensino que concluiu a 8ª série.

Modalidade	Matemática		Língua Portuguesa	
	Ceará	Fortaleza	Ceará	Fortaleza
Convencional	259	261	235	236
Programa de Aceleração (TAF)	239	241	212	215
Telensino	258	262	233	238
Supletivo	241	241	207	202

Fonte: SPAECE 2004

Não se pode desconhecer, porém, que para esses baixos resultados obtidos pelos alunos do Programa de Aceleração concorrem, o perfil desses estudantes, constituído por história de repetência, desagregação familiar, sucessivos abandonos dos estudos, dentre outros. Esses resultados são indícios de que é mais fácil corrigir o fluxo do que acelerar a aprendizagem.

### Considerações finais

Os programas para corrigir as distorções idade/série, em um primeiro momento conseguiram reduzir os índices de





distorção idade/série, particularmente nas séries iniciais. Porém, preocupa o fato de ainda existir distorção nestas séries, evidenciando a existência de ingresso tardio e reprovação até mesmo no nível mais elementar de ensino. A distorção aumenta à proporção que aumenta o nível de ensino. Deve-se alertar ainda que, com a municipalização do ensino fundamental e a mudança na sistemática de avaliação da aprendizagem os dados estatísticos que mostra a distorção estão sofrendo alterações para apresentar maiores índices.

Por outro lado, como se comprova com os dados do SPAECE 2004, a pouca melhoria quantitativa não é correspondida com um bom rendimento dos alunos desses programas. Deve-se considerar ainda, que esses alunos, especialmente os que galgaram a 3ª série, podem se considerar vitoriosos, pois, chegaram a essa série enquanto que muitos abandonaram os estudos antes mesmo de concluí-lo.

O aumento no percentual de reprovação e os resultados de aprendizagem insatisfatória apontam para a necessidade de políticas preventivas, que tratem do problema antes que ele apareça. Dentes as quais, reforça-se a necessidade do foco das escolas na aprendizagem e no estabelecimento de ações voltadas para a formação docente e sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem.

### Referencias Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ARRETCE, Marta. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALO, Maria do Carmo Brant. (orgs). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

ARRETCE, Marta. **Tendência no Estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabete Melo (org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. Avaliação do impacto dos programas direcionados para corrigir a distorção idade/série e seu impacto sobre o desempenho do sistema educacional e a aprendizagem do aluno – Estudo de Caso – CEARÁ. **Relatório Geral Brasília**, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada – IPEA, 2004 (impressa).

GOLDBERG, Maria Amélia. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez Morais, 1979.

KLEIN, Ruben. Por uma educação de qualidade. In: **ENSAIOS: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. V. 2, n.38 (janeiro/março). Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2003.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Custos e Benefícios de um programa de regularização do fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. In: **ENSAIOS: avaliação de Políticas Públicas em Educação**. V. 9, n.32 (julho/setembro). Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2001.

PARENTE. M.e LÜCK. H. **Mecanismos e Experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino**. Brasília, IPEA. TD nº 1034, 2004.

PEREIRA Antônio Gomes & NUNES João Batista Carvalho. **Classes de Aceleração: avaliação da Experiência do Ceará**. Fortaleza, SEDUC/CE, 2002 (impresso).

VIANNA, Heraldo Mererim. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. 192p.