

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE LITORAL NORTE – OSÓRIO/RS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS**

**MOVIMENTOS E POSSIBILIDADES EM CLASSES DE ACELERAÇÃO:  
PERCEPÇÕES DOS ASSESSORES PEDAGÓGICOS DE SECRETARIAS DE  
EDUCAÇÃO DO LITORAL NORTE**

**OSÓRIO**

**2024**

**CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS**

**MOVIMENTOS E POSSIBILIDADES EM CLASSES DE ACELERAÇÃO:  
PERCEPÇÕES DOS ASSESSORES PEDAGÓGICOS DE SECRETARIAS DE  
EDUCAÇÃO DO LITORAL NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa: Contextos e cotidianos educacionais e a formação das docências, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

**OSÓRIO**

**2024**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

F866m Freitas, Cristiane Rodrigues de.

Movimentos e possibilidades em classes de aceleração: percepções dos assessores pedagógicos de secretarias de educação do Litoral Norte / Cristiane Rodrigues de Freitas. - Osório/RS, 2024.

106 f. : il.

Orientador: Prof.º Dr.º Leandro Forell.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2024.

1. Classes de aceleração. 2. Distorção idade-série. 3. Motivos para distorção. 4. Projetos e resoluções. I. Forell, Leandro. II. Título.

**CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS**

**MOVIMENTOS E POSSIBILIDADES EM CLASSES DE ACELERAÇÃO:  
PERCEPÇÕES DOS ASSESSORES PEDAGÓGICOS DE SECRETARIAS DE  
EDUCAÇÃO DO LITORAL NORTE**

Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Educação da Universidade  
Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Profa. Dra. Sita Mara Santana

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Prof. Dr. José Edimar de Souza

Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dedico esta dissertação, com muito carinho, à minha família, aos meus amigos e colegas de trabalho que acompanharam meus momentos de entusiasmo e outros de aflição, especialmente aos meus filhos, Guilherme e Henrique, que tiveram horas da minha presença cerceada, porém, sempre empáticos, entenderam que esta pesquisa era importante para a mamãe, muitas vezes em nossos momentos de brincadeiras perguntando se eu não precisava “estudar”, aliviando minha culpa, me motivando a continuar.

## AGRADECIMENTOS

Sempre me perguntei como seria quando chegasse este momento, então, recordando minha infância, quando eu disse às minhas amiguinhas que seria Administradora e Professora, e um pouco mais à frente, que faria mestrado, percebo que esses sonhos foram realizados e quantas pessoas participaram dele.

Inicialmente gostaria de agradecer ao colega Eduardo Ingrassia, que foi o maior incentivador para que eu me inscrevesse no processo seletivo para o Mestrado em Educação da UERGS, ao saber que era um sonho, e quando me ouviu dizer que não faria porque meu filho era muito pequeno e eu não daria conta, me disse: “Faz, sim, pode se inscrever”. Ao refletir, pensei: “E por que não?” Todos os momentos que me ajudou a partir dali foram importantes para esta construção.

Ao longo desta caminhada, penso que a dissertação é feita por muitas mãos, quantas pessoas conhecidas ou não, de certa forma influenciaram para que hoje eu estivesse aqui escrevendo. O entusiasmo em conhecer a universidade, colegas, professores, ouvir relatos de quem estava mais à frente, as caronas combinadas para assistirmos às aulas. Dois anos parecem muito mais tempo do que realmente foi.

Aos meus familiares agradeço a contribuição de cada um, que à sua maneira fizeram parte desta caminhada, ora cuidando dos meus filhos, ora me incentivando, tornando este processo mais leve.

Ao meu orientador que me desafiou muito, ainda na entrevista me perguntou: “Por que uma administradora quer fazer Mestrado em Educação?” Eu sempre refleti muito sobre esta pergunta, a minha trajetória por si só foi respondendo, “o amor pela educação” e como é possível unir estas duas áreas que, aparentemente distintas, se interligam; e gosto muito do resultado. Hoje percebo que ele me ajudou muito na minha desconstrução, como ele mesmo diz: “A mim interessa muito mais o teu processo do que o final dele”.

Nem sempre entendi, na minha cabeça ainda de administradora, queria cumprir prazos, montar cronogramas, mas hoje compreendo que na educação os olhares são mais subjetivos, pois não foi fácil perceber meus próprios julgamentos, os achismos que trazemos, as experiências que nos moldam e seguimos assim por muito tempo. Aí você se depara com uma nova experiência que desafia e que você só conseguirá crescer se abrir a mente e aceitar o novo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que me incentivaram diariamente, que me ouviram nos momentos mais desafiadores, que leram meu trabalho e deram suas contribuições, que se preocupavam com meus prazos, mesmo sem saber como me ajudar estavam ali participando, dizendo que eu conseguiria.

Aos colegas do grupo de pesquisa, que fizeram parte da construção ao me auxiliar nas leituras e opiniões sobre o que eu escrevia, ao ouvir minhas ideias e sugerir outras formas de refletir na minha escrita, enfim, pela contribuição enorme ao meu crescimento.

Minha admiração e agradecimentos aos professores da banca examinadora pelo tempo dedicado à leitura da pesquisa, pelas orientações, pelos ensinamentos e por me incentivaram sobre a importância deste estudo.

Agradeço por ter estudado em uma instituição pública com professores maravilhosos, cada um com uma bagagem cheia de experiências que contribuíram durante toda esta caminhada e talvez eles nem saibam o quanto.

Por fim, a esta autora que hoje percebe que a pessoa que iniciou há dois anos mudou. Hoje reflete muito mais antes de racionalizar sobre algum assunto. A pesquisa ensina muito sobre nossa própria vida e nos possibilita sair melhores do que chegamos.

“Uma meritocracia escolar justa não garante a redução das desigualdades, a preocupação com a integração social dos estudantes tem grande probabilidade de confirmar seu destino social, a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos. Uma escola preocupada com as singularidades dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e é também uma forma de justiça” (Dubet, 2004).



## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender as construções das políticas da distorção idade-série pelas narrativas dos Assessores das Secretarias de Educação dos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, principalmente no entendimento de estratégias e ações que os municípios utilizam para chegar à mitigação da distorção. No desenvolvimento da pesquisa, surgem alguns movimentos por parte dos Assessores que indicam os motivos para que cada município apresente a necessidade de correção de fluxo, assim como projetos e resoluções criados e implementados especificamente para as Classes de Aceleração. A pesquisa de natureza qualitativa, utilizando a técnica Snowball, fundamentou-se em entrevistas e análise documental. A análise de dados teve como base as questões norteadoras: como se estruturam as políticas de mitigação da distorção idade-série? Quais as perspectivas pedagógicas que sustentam a implementação dessas políticas? Para a construção da pesquisa, pelas narrativas dos Assessores, transparecem suas perspectivas na busca por estratégias que alcancem os estudantes com defasagem. Como resultados das discussões dos dados, os Assessores apresentam alguns motivos para distorção em seus municípios: os descompassos que se iniciam no bloco de alfabetização, a influência que a pandemia de Covid-19 ainda representa nos municípios, a necessidade de entrar no mercado de trabalho, fazendo com que o estudante seja infrequente muitas vezes até à evasão, surgem como motivos para que os estudantes estejam em distorção. Também trazem as ações e estratégias que estão utilizando, entre elas a busca ativa escolar, a formação continuada dos professores e a educação em tempo integral. A pesquisa apresenta diferentes compreensões acerca do mesmo assunto, mas formas muito similares nas aproximações com o objetivo de mitigação da distorção. A fundamentação teórica do estudo contemplou principalmente as contribuições de Bernard Charlot (2007, 2021), Dubet (2003, 2004), Bourdieu (1997, 2009, 2023), António Nóvoa (2011, 2022), entre outros que contextualizam questões como uma escola justa, exclusão escolar, qualidade na educação, formação docente etc. O produto, resultado da pesquisa, além da dissertação, é um blog com interações tanto dos Assessores das Secretarias de Educação quanto dos docentes que participam das Classes de Aceleração, contribuindo com suas percepções sobre estes estudantes e quais metodologias utilizam em sala de aula buscando sua permanência. Aliado a esse blog foi realizado um disparador para formação continuada com os

docentes dos municípios entrevistados e Assessores para primeiramente apresentar as articulações das entrevistas com os aportes teóricos e metodologias utilizadas contribuindo com os estudos da área.

**Palavras-chave:** classes de aceleração; distorção idade-série; motivos para distorção; projetos e resoluções.

## ABSTRACT

This research seeks to understand the construction of age-grade distortion policies through the narratives of the advisors to the Education Departments of the municipalities on the North Coast of Rio Grande do Sul, especially in terms of understanding the strategies and actions that the municipalities use to mitigate the distortion. In the course of the research, a number of movements emerged on the part of the advisors, indicating the reasons for each municipality's need to correct the flow, as well as projects and resolutions created and implemented specifically for Acceleration Classes. The qualitative research, using the Snowball technique, was based on interviews and document analysis. Data analysis was centered on the guiding questions: How are age-grade distortion mitigation policies structured? What are the pedagogical perspectives that support the implementation of these policies? used to construct the research. In analyzing the data, the advisors' narratives reveal their perspectives on the search for strategies to reach students with age-grade distortion. and as a result of data discussions, the Advisors present some reasons for distortion in their municipalities: a number of factors emerge as reasons for students to be distorted, such as the mismatches that begin in the literacy block, the influence that the covid-19 pandemic still has in the municipalities, the lack of family participation and the need to enter the job market, causing students to be infrequent or to stop going to school, thus characterizing the evasion. They also bring the actions and strategies they are using, including active school search, continuing teacher training and full-time education. The research presents different understandings of the same subject, but very similar approaches with the aim of mitigating the distortion. The theoretical basis of the study mainly included the contributions of Bernard Charlot (2007), (2021), Dubet (2003), (2004), Bourdieu (1997), (2009), (2023) António Nóvoa (2011), (2022), among others who contextualize issues such as a fair school, school exclusion, quality in education, teacher training, etc. The product of the research, in addition to the dissertation, is a blog with interactions from both the advisors of the Education Departments and the teachers who take part in the Acceleration Classes, providing their perceptions of these students and what methodologies they use in the classroom in order to ensure that they stay in school. Along with this blog, a trigger was set for continuing training with the teachers from the municipalities interviewed and the

advisors to first present the articulations of the interviews with the theoretical contributions and methodologies used, contributing to studies in the field.

**Keywords:** acceleration classes; age-grade distortion; reasons for distortion; projects and resolutions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Litoral Norte do RS em 2023 .....	9
<b>Figura 2</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Litoral Norte do RS em 2021.....	9
<b>Figura 3</b> – Esquema de indicação de sujeitos .....	42
<b>Figura 4</b> – Descrição dos cargos dos assessores dos municípios entrevistados .....	47
<b>Figura 5</b> – Fluxograma da Busca Ativa Escolar .....	67
<b>Figura 6</b> – Projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação.....	75

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Classes de Aceleração: uma análise de políticas públicas e educacionais através da implementação de projetos.....	15
<b>Quadro 2</b> – Classes de Aceleração sob o olhar dos agentes implementadores.....	27
<b>Quadro 3</b> – Do fracasso escolar à regularização da distorção .....	29
<b>Quadro 4</b> – Distorção idade-série: um comparativo entre os três estados da Região Sul do país.....	34
<b>Quadro 5</b> – Caracterização dos Assessores.....	46

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CME	Conselho Municipal de Educação
FACOS	Faculdade Cenecista de Osório
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
CAT	Centro de Apoio Transdisciplinar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
RS	Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
COVID	Corona Vírus Disease
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
BAE	Busca Ativa Escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
CAPEB	Centro de Apoio Pedagógico da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>1 PRÓLOGO</b> .....	5
<b>2 DEBATE ACADÊMICO SOBRE O TEMA</b> .....	14
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	38
<b>3.1 Organização da pesquisa</b> .....	40
<b>3.2 Da pesquisa com os Assessores das Secretarias</b> .....	45
<b>3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	45
<b>3.4 Cuidados éticos</b> .....	46
<b>4.1 Resoluções dos Conselhos Municipais das cidades participantes da pesquisa</b> .....	51
<b>5 MOTIVOS PARA DISTORÇÃO</b> .....	53
<b>6 AÇÕES E ESTRATÉGIAS ADOTADAS</b> .....	65
<b>7 PROJETOS PARA AS CLASSES DE ACELERAÇÃO</b> .....	74
<b>8 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE B – Roteiro para entrevista</b> .....	105



## 1 PRÓLOGO

*“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”.*

*Paulo Freire*

Formada em Administração pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) em 2009, minha carreira começou em uma área distinta: o Recrutamento e Seleção de Pessoas, em que atuei por mais de uma década. Durante esse período, realizei diversas especializações na área de Administração, com a intenção de seguir na gestão corporativa. Contudo, em 2012, ao iniciar uma especialização em Gestão de Pessoas na Faculdade Cenecista de Osório (FACOS), fui convidada a participar de um processo seletivo para docente no SENAC/RS, unidade Litoral Norte. Esse convite marcou o início dos meus primeiros passos na educação, ministrando aulas para turmas de jovem aprendiz e, posteriormente, em cursos técnicos. Foi nesse momento em que descobri meu verdadeiro propósito: a educação.

Em 2015, decidi aprofundar meus conhecimentos na área, cursando Licenciatura em Letras e uma pós-graduação em Supervisão Educacional. O encantamento com a profissão só cresceu, e comecei a atuar como supervisora em uma escola de Ensino Fundamental em Capão da Canoa, em 2019.

Em setembro de 2021, iniciei minha atuação como supervisora escolar em uma escola de Ensino Fundamental no município de Xangri-Lá. Foi lá que tive meu primeiro contato com uma Classe de Aceleração, uma experiência que despertou em mim um desejo profundo de entender e melhorar o sistema educacional para esses alunos, pois, no início, pouco sabia sobre essa classe, sua organização ou quais alunos poderiam fazer parte dela.

Contudo, ao longo do ano letivo, pude observar e compreender o fluxo e os objetivos dessa proposta. O que percebi foi preocupante: a turma diminuía gradualmente, com alunos se distanciando da escola, o que resultava em infrequência e evasão escolar. Os motivos relatados variavam, desde ingresso no mercado de trabalho até responsabilidades familiares, desmotivação e falta de perspectivas futuras.

Essa vivência se tornou um ponto de partida para a pesquisa que apresento, fundamentada em minha trajetória profissional e na busca por soluções para os desafios que observei. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de investigar as

percepções de Assessores Pedagógicos na construção das políticas e estratégias pedagógicas voltadas para as Classes de Aceleração no Litoral Norte Gaúcho. Em janeiro de 2022, fui convidada a compor o quadro de supervisores do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Xangri-Lá. Ali, pude observar de forma mais ampla como as escolas organizavam essas classes e como os docentes eram selecionados para atuar nelas. Esse período foi crucial para a retomada do tema, já que havia a inquietação de descobrir como incentivar a permanência dos alunos e reduzir a evasão escolar que crescia cada vez mais.

Dessa forma, como uma ideia ainda inicial, propus à coordenadora pedagógica do município a criação de um projeto específico para as Classes de Aceleração, que resultou no "Projeto Camaleão". Esse projeto visava a oferecer aos alunos um currículo que contemplasse situações do cotidiano, utilizando metodologias ativas que incentivassem a construção do próprio aprendizado. Além disso, incluímos oficinas voltadas para o mercado de trabalho, culinária, palestras sobre temas diversos e cursos de curta duração no contraturno, visando a aumentar o interesse e o alinhamento com a vida dos alunos fora da escola, visto que, na fase de elaboração do projeto, foram elementos identificados como de interesse dos alunos.

O Projeto Camaleão foi elaborado em conjunto com as equipes diretivas e pedagógicas das escolas, levando em consideração suas inquietações e sugestões. Após sua aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de Xangri-Lá, iniciamos sua implementação e acompanhamento ao longo de 2022. A construção e o acompanhamento do Projeto Camaleão buscam compreender melhor as estratégias pedagógicas e possíveis políticas de educação voltadas às Classes de Aceleração em busca de qualidade para estes estudantes.

A qualidade na educação é assunto amplamente discutido pelos gestores de governos federais, estaduais e municipais, pois é um objetivo que têm em comum, no entanto muitas vezes gera concepções divergentes e contraditórias, partindo do princípio de que o que se considera qualidade para uns pode não atender à realidade de outros. O termo qualidade na educação está garantido na Constituição Federal de 1988 no art. 206, inciso VII – garantia de padrão de qualidade.

A busca pela qualidade da educação se desenvolve junto a outros princípios, como aumento da oferta de matrículas, igualdade de condições para o acesso e permanência, gratuidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática entre outros, e assim colabora para o desenvolvimento

educacional no país. Os gestores buscam meios de mapear a qualidade da educação, através de indicadores: evasão escolar, índice de aprovação, desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e as taxas de aprovação. No entanto, autores como Demo trazem a reflexão sobre a formação do professor como primeiro passo para a construção da qualidade, assim:

A “qualidade total” supõe necessariamente um professor formal e politicamente adequado, ou seja, bem formado e bem remunerado. Ademais, não se obtém essa qualidade pela via dos treinamentos resumidos, tipicamente domesticadores, pois, em vez de sujeitos críticos, criativos, participativos, teremos apenas lacaios lustrados (Demo, 2007, p. 19).

Ainda na visão de Demo (2007, p.21), “a qualidade começa pela adequação da quantidade, garantindo, mesmo que por força de lei, padrões mínimos”. Ainda chama atenção para uma grande parte dos salários sempre próximos ao mínimo, que terá duas consequências: uma seleção negativa dos que querem entrar e abandono profissional dos que não conseguem se manter nela. Sobre a parte física e de equipamentos envolvendo a escola, traz como importante a constante manutenção da escola, meio ambiente favorável e apoio didático para estabelecer uma relação adequada entre ambos.

Outro indicador que vem sendo discutido pelos municípios pesquisados é o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), que foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações de português e matemática. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (INEP, 2024).

Assim, nos municípios que participaram da pesquisa, a preocupação com a formação e os resultados do IDEB permeou as falas dos Assessores. Como nas palavras da Assessora de Xangri-Lá,

Estamos começando a nos planejar, a nos estruturar em busca de melhoria de qualidade a partir de dados, pois não estávamos tão estruturados em um viés de pensar em avaliação externa, de pensar em aumentar o IDEB, tanto que a gente vem mantendo o IDEB meio constante, durante todo este tempo. Então agora estamos muito focados nisso, em trabalhar junto às escolas para aumentar este indicador.

E na visão da Assessora de Maquiné,

Tanto o SAEB quanto o SAERS, nós tivemos momentos distintos. Eu fiz uma avaliação técnica, percebi que os estudantes do segundo ano se saíram melhor, o quinto ano bem, mas com alunos “pedalando”, e o nono ano até conseguiu atingir a média, são alunos que pegaram a pandemia no quinto, sexto, sétimo ano, porque os que vêm depois, eles estão melhores nestas avaliações. A formação continuada de professores no município tem sido trabalhada de forma a contemplar as avaliações e programas como: Fluência Leitora, Renalfa, Alfabetiza Tchê e, claro, SAEB e SAERS.

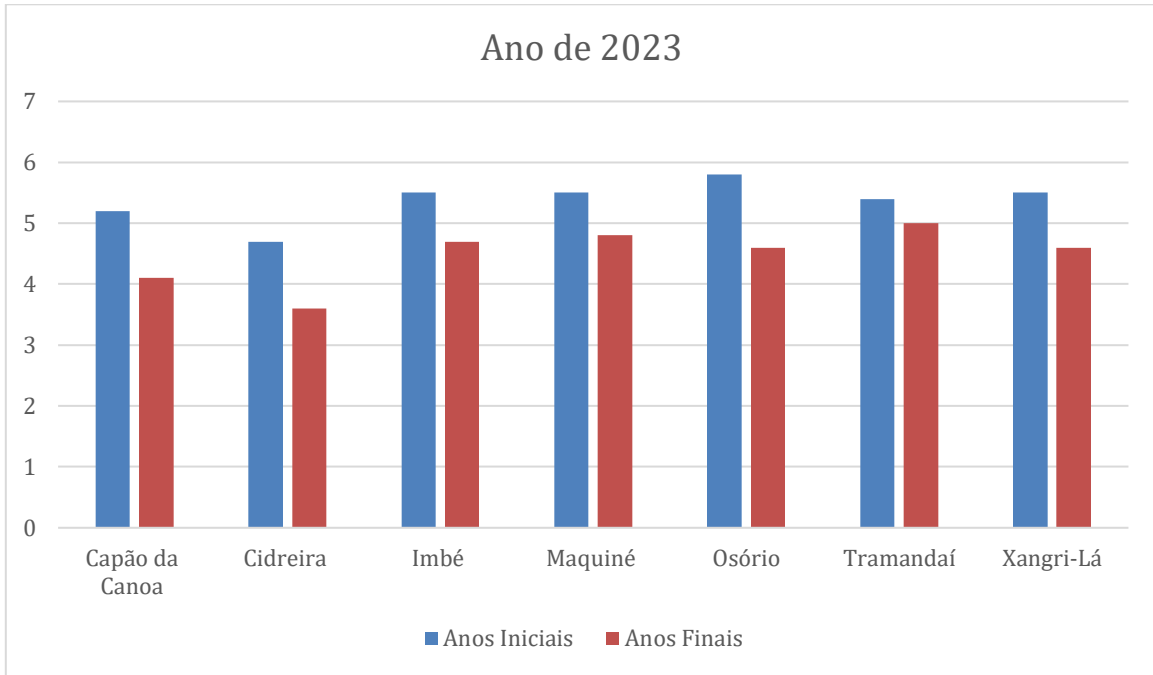
Em Tramandaí, o Assessor destaca que

A qualidade é um fator que nos dá condições de afirmar que a educação de Tramandaí vem melhorando gradativamente, né? Então a gente está observando tanto as avaliações internas quanto as avaliações externas. A gente percebe uma melhoria na proficiência dos estudantes, né? Na aquisição da leitura, escrita da proficiência na língua portuguesa e matemática tanto no final dos anos iniciais quanto na conclusão do ensino fundamental. E nas avaliações externas, aí eu posso citar o SAERS, que é uma avaliação estadual instituída já há algum tempo, mas desde 2022 ela passou a ser anual. Então a gente tem dados sempre atualizados, né? E a avaliação externa nacional, que é o SAEB, que nos dá condições de afirmar que há uma melhoria na qualidade do ensino na rede. Isso, claro, passa pela qualificação dos profissionais da rede, que é algo que a gente costuma promover, proporciona aos profissionais da educação a formação continuada etc.

Quando se trata de indicadores de qualidade, cabe a reflexão se os fatores analisados são suficientes para garantir a qualidade do ensino para os estudantes e a comunidade escolar, neste ano, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2023), a nível Brasil, demonstrando que o país está conseguindo atingir a média de 6,0 pontos nos Anos Iniciais e vê como positiva a retomada dos índices nos Anos Finais, que, apesar de não ter concluído a meta de 5,5, em sua visão representa um avanço comparado com anos anteriores entre 4,9 e 5,1.

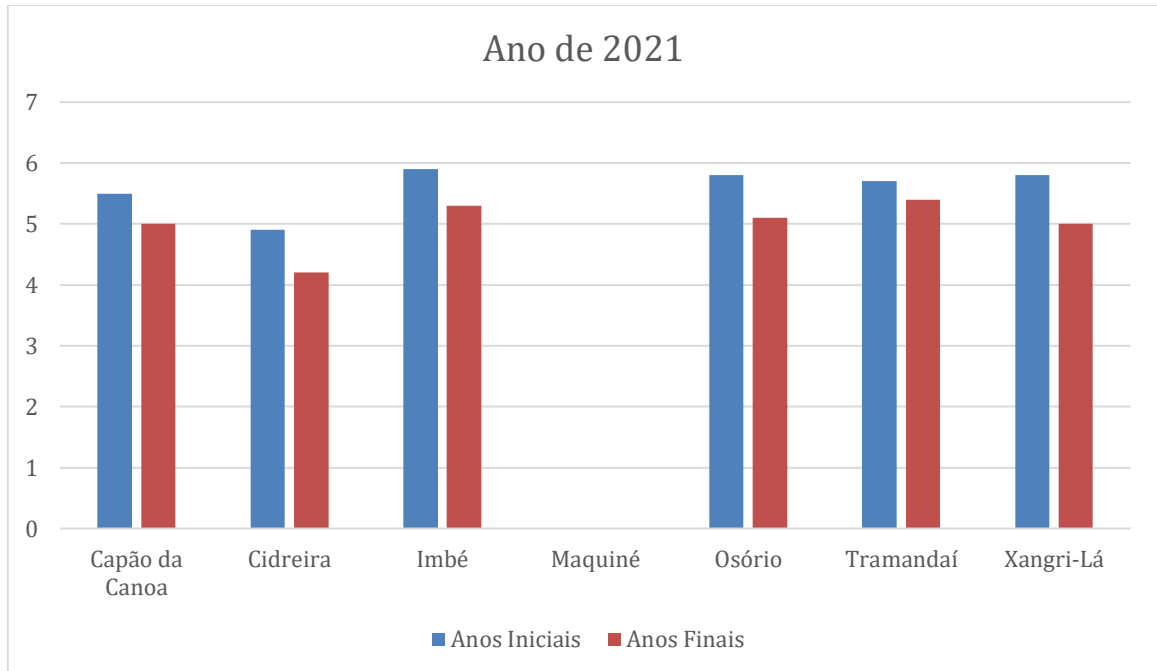
O estado do Rio Grande do Sul apresentou resultado de 5,8 nos Anos Iniciais e 4,7 nos Anos Finais e, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, dos municípios entrevistados em relação às metas estabelecidas, de 6,0 para Anos Iniciais e 5,5 para os Anos Finais.

**Figura 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Litoral Norte do RS em 2023**



Fonte: INEP (2024).

**Figura 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Litoral Norte do RS em 2021**



Fonte: INEP (2024).

Os resultados demonstram uma diferença em relação ao ano da pandemia de Covid-19, quando muitos estudantes tiveram aprovação automática e os índices atuais avaliados pelo resultado do SAEB mais a taxa de aprovação dos alunos revelam um descompasso entre estes anos.

No entanto fica a reflexão sobre como as propostas de avaliações atuais entendem os resultados das provas de português, matemática e recentemente ciências, pois uma vez aprovado o estudante irá compor este índice. No entanto será que uma aprovação é sinônimo de qualidade? A educação tem melhorado com a aplicação destas avaliações?

Ao se incluírem mais avaliações como aconteceu recentemente com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que se caracteriza por provas de leitura e escrita e prova de matemática a estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas (MEC, 2024), estas têm garantido respostas satisfatórias e ao mesmo tempo investimentos de acordo com os resultados. Se as avaliações externas contribuem para que os governantes possam propor ações e estratégias para a qualidade do ensino, será que somente elas são suficientes? Refletem o que de fato acontece dentro das escolas?

Trago, nas palavras de Charlot (2021, p. 15), uma reflexão: afinal, a questão básica é: quem avalia quem, onde, quando, como, por que e para quê? Atrás dessa pergunta aparentemente técnica, encontram-se questões filosóficas e políticas fundamentais: qual educação, para formar qual tipo de ser humano, em qual sociedade, para qual mundo, qual vida, qual futuro?

Pensar em estratégias e ações são fatores importantes a partir do momento que se entende qual qualidade se quer alcançar. Para Charlot (2021), “qualidade da educação” é uma expressão que pode remeter a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados. Pode interrogar a pertinência das políticas educacionais, pode questionar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos escolares, pode levantar a questão do comportamento, dos valores e da formação dos pais e dos docentes. Sendo assim, um discurso sobre a “qualidade da educação” só começa a ter pertinência e até legitimidade quando ele explicita do que fala e quais são os seus critérios de avaliação da qualidade.

O debate sobre qualidade na educação é um assunto que precisa sempre ser pensado e discutido, muitos são os movimentos que acontecem na educação, como a evasão escolar, educação especial, repetência, questões sociais e econômicas dos

estudantes, metodologias, formação docente, gestão escolar e o próprio significado da escola para a comunidade. Ao se falar em qualidade é importante deixar claros os critérios que embasam o olhar sobre estes assuntos. Pensar em qualidade envolve muitos outros fatores além das avaliações.

Assim, é de fundamental importância social um estudo que possibilite refletir sobre as percepções de Assessores Pedagógicos e políticas educacionais para as Classes de Aceleração no Litoral Norte Gaúcho, principalmente no entendimento de estratégias pedagógicas<sup>1</sup> e ações que os municípios utilizam para chegar à mitigação da distorção idade-série, objeto desta pesquisa.

Estou denominando **Assessores Pedagógicos** os profissionais que atuam nas secretarias de educação, na gestão dos processos e políticas que envolvem a mitigação da distorção idade-série, esses profissionais possuem diversas nomenclaturas, dependendo da configuração organizacional. São geralmente supervisores ou professores com alguma experiência na área da educação. São divididos por áreas como, por exemplo, Coordenador Pedagógico, Supervisor Anos Iniciais, Supervisor Anos Finais e Supervisor da Educação Infantil. Ainda em algumas secretarias existe o profissional denominado Assessor da Secretaria de Educação que é um profissional que auxilia no apoio pedagógico e na tomada de decisões do(a) secretário(a) de educação

Participaram desta pesquisa, sete municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, onde busquei compreender as construções das políticas de distorção idade-série pelas narrativas dos Assessores das Secretarias de Educação desses municípios.

O Litoral Norte gaúcho é composto por vinte e três municípios: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-Lá.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo estratégias pedagógicas compreendendo que são ações planejadas e organizadas pelo docente com o objetivo de promover a aprendizagem. Elas envolvem a seleção de métodos, técnicas e recursos adequados às necessidades dos estudantes, bem como a adaptação do ensino a diferentes contextos e estilos de aprendizagem (Tardif; Gauthier, 2008).

Com observações das minhas vivências e a inquietação de entender, de forma mais ampla, o atendimento aos estudantes em distorção idade-série, o contexto da pesquisa buscou responder ao seguinte problema:

**Como Assessores de Secretarias Municipais de Educação do Litoral Norte do RS compreendem as construções das políticas e estratégias pedagógicas da distorção idade-série em seus respectivos municípios?**

Esta pesquisa teve como questões norteadoras: como se estruturam as políticas de mitigação da distorção idade-série? Quais as perspectivas pedagógicas que sustentam a implementação dessas políticas?

E foi organizada de maneira a conduzir o leitor por uma jornada de reflexão e análise sobre a educação e as Classes de Aceleração.

No prólogo, apresento um relato pessoal da minha trajetória na educação, destacando como me aproximei do tema, identifiquei o problema e defini o objeto da pesquisa, e a relevância social da pesquisa.

O segundo capítulo é dedicado a uma revisão bibliográfica, estruturada através do Estado do Conhecimento. Aqui, busquei entender como o tema das Classes de Aceleração tem sido abordado por outros pesquisadores e de que maneira minha pesquisa pode contribuir para esse campo.

No terceiro capítulo, intitulado *Metodologia*, detalho o percurso metodológico adotado, incluindo a organização da pesquisa, os procedimentos éticos seguidos, bem como a coleta e a análise dos dados. Esse capítulo é essencial para compreender a base sobre a qual se desenvolve a investigação.

O quarto capítulo, *Classes de Aceleração: políticas públicas e educacionais*, apresenta as políticas públicas e educacionais voltadas às Classes de Aceleração. Essa análise é crucial para refletir sobre as construções e implementações dessas políticas no contexto educacional.

No quinto capítulo, *Motivos para distorção*, apresento alguns motivos relatados pelos Assessores que contribuem para a distorção idade-série nos municípios entrevistados, entre eles os descompassos que se iniciam no bloco de alfabetização, na pandemia de Covid-19, e os estudantes que entram no mercado de trabalho e precisam parar de trabalhar.

O sexto capítulo, *Ações e estratégias adotadas*, evidencia as ações e estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação na tentativa de mitigar a distorção. Aqui, explico como diferentes iniciativas buscam enfrentar esse desafio.



No sétimo capítulo, *Projetos para as Classes de Aceleração*, investigo como os municípios estão organizando projetos e metodologias que se alinhem com os projetos político-pedagógicos das escolas. Também abordo a questão da permanência dos estudantes e a formação continuada dos professores que atuam nas Classes de Aceleração.

No oitavo capítulo, *Produto Educacional*, trago a discussão sobre o produto educacional evidenciando os relatos dos docentes ao apresentar as metodologias que utilizam e que consideram importantes para o trabalho que realizam em sala de aula, motivando outros docentes a escreverem e a se inspirarem em suas histórias.

## 2 DEBATE ACADÊMICO SOBRE O TEMA

Durante os meses de dezembro de 2022 a março do ano de 2023, realizei a busca por pesquisas que dialogassem com o tema desta dissertação. Realizei alguns movimentos, pois inicialmente foi preciso compreender como as Classes de Aceleração eram evidenciadas nas produções acadêmicas, as metodologias que vinham sendo utilizadas e, principalmente, como a pesquisa que estava desenvolvendo poderia reverberar no campo da Educação.

Diante do escopo proposto, a saber: **Como Assessores de Secretarias Municipais de Educação do Litoral Norte do RS compreendem as construções das políticas e estratégias pedagógicas da distorção idade-série em seus respectivos municípios?** – e de leituras realizadas, observei, em algumas pesquisas, um desenho teórico-metodológico e sujeitos envolvidos que iam ao encontro do percurso que tracei para esta investigação. Iniciei minha busca no Repositório Institucional (RI) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). No campo dissertações, utilizei os descritores “Classes de Aceleração”, “Turmas de Aceleração”, “Distorção idade-série”.

Para esse momento, delimito o recorte temporal ao ano de 2018, especificamente, aos trabalhos publicados durante o 1º semestre, no entanto verifiquei a ausência de trabalhos que dialogassem sobre a temática. Esse aspecto, de modo bastante profícuo, demonstrou a emergência de se pensar o tema, especialmente, buscando a compreensão dos aspectos mais ligados aos sentidos produzidos pelos sujeitos no contexto litorâneo.

Diante dessa constatação, realizei outro movimento, busquei em diferentes repositórios trabalhos com temática semelhante ao meu. Optei pelo Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). Selecionei diferentes trabalhos entre artigos, dissertações e teses que trouxeram importantes contribuições teóricas sobre as Classes de Aceleração.

Em relação às pesquisas selecionadas, após apreciação, observei que havia um recorte importante e pouco explorado dentro do contexto das Classes de Aceleração que está ligado à visão dos estudantes sobre o que vivenciam dentro das

Classes de Aceleração e à dos demais sujeitos envolvidos, como professores, equipes pedagógica e diretiva das escolas, famílias e, também, no tocante às Políticas Educacionais já implementadas através de programas estabelecidos pelas Secretarias de Educação de Municípios e Estados.

Deste modo, notei que as pesquisas produzidas apresentavam uma análise geral das políticas educacionais e poucas pesquisas traziam a análise sob o olhar de quem constrói as políticas e é responsável por implementá-las. Já no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), procurei por temas semelhantes ao meu, a partir das palavras-chave “turmas de aceleração”, “classes de aceleração” e “correção de fluxo”. Foi possível encontrar em média 12 dissertações sobre os temas. Destes, selecionei seis, sendo realizados três trabalhos no período de 2008 a 2016 e outros três trabalhos no período de 2017-2022.

Através das leituras das dissertações, verifiquei que os autores dialogavam com o tema a partir da premissa de análise de cada uma das partes, ou seja, a partir da visão de mundo apresentada pelos estudantes, professores, famílias e pelo viés das Políticas Públicas Educacionais, no que tange à construção e implementação de projetos desenvolvidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Das 10 pesquisas selecionadas, todas foram importantes, mas gostaria de mencionar a tese da pesquisadora Tatiane Martins, “Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da Região Sul”, publicada em 2021, que foi a base para pensarmos em entrevistar os Assessores Pedagógicos dos municípios do litoral gaúcho e termos uma visão sobre as construções das políticas a partir dos seus olhares.

**Quadro 1 – Classes de Aceleração: uma análise de políticas públicas e educacionais através da implementação de projetos**

Título	Autores	Resumo	Abordagem
Tese: <i>Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da</i>	Sandra Regina da Silva Coimbra	O objetivo deste estudo foi investigar (1) de que forma a política de aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais inauguradas a partir do decênio de 1990, (2) como a ideia da aceleração da aprendizagem foi disseminada no	Entrevistas semiestruturadas.

<p><i>análise do projeto classes de aceleração.</i> Publicada em 2008.</p>		<p>Estado de Santa Catarina e qual o projeto resultante dos debates promovidos e (3) quais foram seus efeitos na trajetória escolar dos egressos. A análise dos documentos, que constitui a primeira e a segunda etapas deste estudo, foi alcançada por meio da observação do uso recorrente de algumas expressões nos documentos que compõem a nova narratividade das políticas educacionais. Na segunda e na terceira etapas foram aplicadas entrevistas do tipo semiestruturada com os educadores e egressos participantes destas classes, com os objetivos de obter informações sobre a implantação da política no Estado e os diferentes aspectos da situação escolar, particularmente as experiências vividas nas classes de aceleração.</p>	
<p>Dissertação: <i>Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica.</i> Publicada em 2010.</p>	<p>Vânia Hanum</p>	<p>Este estudo aborda aspectos da implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na cidade de Rio Verde (GO), especialmente em relação aos objetivos pedagógicos propostos e aos resultados alcançados. Esse Programa foi iniciado em 1997, por iniciativa do Ministério da Educação do Brasil, com a finalidade de implantar medidas organizacionais, curriculares e pedagógicas para correção das distorções do fluxo escolar de alunos de 5ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. O Programa realizado em Rio Verde decorreu de projeto elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que consistia em atender esses alunos em Classes de Aceleração num período de dois anos. A finalidade da pesquisa foi verificar a efetividade da realização dos objetivos desse projeto o qual, por mais que parecesse ser política e pedagogicamente adequado, apresentava sinais de que não estava atingindo seus objetivos, tais como as dificuldades na organização dos conteúdos e metodologia de ensino, o distanciamento dos alunos em relação à</p>	<p>Análise de documentos e entrevistas.</p>

		proposta, a inadequação das práticas de avaliação, entre outros. O interesse em analisar a proposta foi verificar se os alunos egressos das classes de Aceleração e reintegrados ao ensino regular apresentavam desempenho compatível ao dos demais alunos, se continuavam frequentando as aulas ou se, por um ou outro motivo, haviam abandonado a escola.	
Dissertação: <i>Do fracasso escolar à distorção idade-série.</i> Publicada em 2013.	Sonia Regina Tiago Bastos	Este estudo parte das observações e análises realizadas em classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer” (PAV- 2009/2012), desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, tendo a discussão sobre o fracasso escolar e a distorção idade-série como centrais dentro das políticas adotadas. A pesquisa busca ampliar nosso entendimento quanto à relação entre escola e expectativas individuais, levando-nos a refletir para além do direito à educação. Dentre as reflexões, destacamos: desigualdade de oportunidades, relações de poder dentro de um sistema que, de forma hegemônica, se mantém estável, mas desestabiliza vidas ao negar às camadas desprivilegiadas direitos básicos: acesso à alfabetização na idade certa, à leitura, ao conhecimento escolar e a uma educação atraente e de qualidade que atenda às necessidades dos sujeitos de acordo com as realidades em que estão inseridos. Certos de que tais problemas perpassam questões políticas, econômicas e sociais, pretendemos ater-nos às diferenças existentes dentro do espaço escolar, o que nos leva a tentar desvendar – no sentido de não apenas repetir, mas também compreender –, as causas que levam à distorção idade-série e à sua inserção, ou disfarce, no processo de universalização do ensino, chegando à forma como a escola e seus agentes percebem as diferenças e lidam com ela.	Pesquisa qualitativa e etnográfica.
Dissertação:		Esta pesquisa investiga o destino de	Observação

<p><i>O destino dos mais fracos: a Inclusão Subalterna. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem.</i> Publicada em 2015.</p>	<p>Raphael Celestino de Almeida</p>	<p>alunos do Ensino Médio em defasagem idade-série em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, analisando a experiência de inserção em duas classes de aceleração da aprendizagem do Programa Autonomia da Fundação Roberto Marinho. A partir da conjugação de observações com entrevistas, busca, na fronteira entre etnografia e educação, aproximar-se da perspectiva destes alunos para tentar construir um conhecimento sob novos ângulos. Investiga o sentido do que pensam estes alunos sobre seu atraso escolar, sobre a transição para o programa de aceleração, sobre a experiência de estudar nestas classes e sobre os ganhos simbólicos e concretos percebidos por eles. Identifica, nos problemas de comportamento dos alunos, a principal explicação escolar para o fracasso, explicação internalizada pelos próprios estudantes. Caracteriza a ênfase dada no Programa Autonomia à socialização e adequação dos comportamentos, e não à aprendizagem, o que acaba por assegurar uma inclusão subalterna no sistema escolar.</p>	<p>direta e não-estruturada das turmas do Programa Autonomia e Entrevistas.</p>
<p>Dissertação: <i>Representações Sociais de escola elaboradas por alunos que frequentam "Salas de Aceleração"</i>. Publicada em 2017.</p>	<p>Marianna Jannuzzi da Silva Lopes</p>	<p>O presente estudo procurou identificar e analisar de que maneira os alunos de Ensino Fundamental de Turmas de Aceleração concebem a escola e sua função social a partir de estudos das Representações Sociais elaborados por estes sujeitos. Em seu aspecto teórico metodológico o trabalho teve como fundamentação a Teoria das Representações Sociais. Optou-se por dividir o estudo em três etapas: na ETAPA I, foram aplicadas dinâmicas de forma coletiva com as turmas; A ETAPA II se baseou em entrevistas individuais, que incluiu duas fases: 1) entrevista semiestruturada, 2) entrevista episódica com o auxílio de cenários; A ETAPA III consistiu na técnica de indução de metáforas através de uma "Caixa de</p>	<p>Qualitativa, pesquisas em documentos e entrevistas.</p>

		objetos”. A amostra da pesquisa foi composta por alunos de sexto/sétimo anos e oitavo/nono anos pertencentes às Classes de Aceleração de uma escola pública localizada no município de Juiz de Fora – MG.	
Dissertação: <i>Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de Classes de Aceleração do Ensino Fundamental.</i> Publicada em 2020.	Fernanda de Azevedo França	O objetivo geral do estudo é analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, a rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração. A pesquisa tem como aporte a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que é uma abordagem pertinente para essa investigação porque adota um olhar sistêmico e dinâmico sobre o desenvolvimento dos indivíduos.	Pesquisa descritiva, com delineamento transversal e abordagem quantitativa e qualitativa.

Fonte: A autora (2022).

Para iniciar, temos a dissertação de mestrado de Sandra Coimbra (2008), intitulada *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto Classes de Aceleração*. A autora explicita, através da análise do projeto, Classes de Aceleração, no estado de Santa Catarina, o que é considerado fracasso escolar. Assim, examina as Políticas Públicas de enfrentamento à reprovação e à interrupção escolar, qualificadas como Políticas das Classes de Aceleração sobre os efeitos das Políticas Públicas de Santa Catarina na trajetória escolar dos estudantes, foco do estudo desenvolvido por Coimbra (2008). A rede pública estadual de ensino implantou as primeiras classes de aceleração em 1998 e deu por encerrado o projeto no ano de 2003, por entender que a distorção idade-série havia sido corrigida, naquele momento cumprindo com o objetivo proposto para o projeto.

Frente a este aspecto, a pesquisadora buscou evidências dos reflexos do projeto na vida dos estudantes participantes. Concluiu que uma parte significativa dos egressos matriculados nas turmas de aceleração, especificamente, no ano de 2003, era constituída de jovens e adultos que interromperam a escolarização pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Ligado a este aspecto, identificou,

por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, que o motivo da desistência escolar precoce está relacionado aos modos de agir de seus pais, de modo que pudessem garantir sua subsistência.

Outro aspecto destacado por Coimbra (2008) diz respeito ao reduzido capital cultural trazido por estes estudantes ao retornarem à escola, fazendo com que, sujeitos, encontrassem dificuldades em adaptar-se à forma escolar. Por isso, observou que os egressos entrevistados que não concluíram o ensino na idade correta planejavam retomar a escolarização em algum momento de suas vidas, pois percebiam a necessidade da conclusão dos estudos para conseguir não somente ingressar, mas também manter-se no mercado de trabalho.

Em contrapartida, os egressos entrevistados neste estudo que concluíram o ensino médio, ainda que tivessem cogitado a possibilidade de cursar o nível superior, não se mostraram mobilizados para buscar estratégias que possibilitassem o acesso à universidade. A autora traz, na visão de autores como Pierre Bourdieu Bernard Charlot e Bernard Lahire, como as famílias estabelecem sobre os filhos o próprio capital intelectual e cultural e como os destinos dos estudantes são marcados pelas experiências e exemplos de derrotas ou êxitos que seu meio oferece, gerando um conflito na busca dos próprios anseios.

Sobre a pesquisa *Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica*, a autora Vânia Hanum (2010) buscou verificar a efetividade da realização dos objetivos do programa no qual, por mais que parecesse ser político e pedagogicamente adequado, constava sinais de que não estava atingindo suas finalidades, tais como: as dificuldades na organização dos conteúdos e metodologia de ensino; o distanciamento dos alunos em relação à proposta; a inadequação das práticas de avaliação, entre outros.

Coimbra (2008) escolheu uma escola de Rio Verde e analisou uma turma de 20 alunos que participaram da turma de aceleração entre os anos de 2006/2007. As respostas dos alunos mostraram uma atitude negativa em relação ao projeto, pelo menos em relação ao objetivo esperado de prover aos alunos mais confiança em si próprios. Do mesmo modo, a fala dos professores não transparece uma visão positiva do projeto, o que ressalta as dificuldades de estes lidarem com esses estudantes, tidos como “indisciplinados”, “difíceis”, e os mesmos reconhecem que fizeram muito pouco para que esses tivessem elevada a sua autoestima e conquistassem novas aprendizagens.



Com base nas informações coletadas, a pesquisadora constatou que o rendimento dos alunos do Programa de Aceleração de Aprendizagem em Rio Verde ficou bem abaixo dos alunos de classes regulares, observando que a organização da proposta pedagógica para esta turma e a forma de implementação do projeto impossibilitaram que os professores conseguissem realizar o que estava previsto na proposta pedagógica como tarefa sua, ou seja, a seleção e organização dos conteúdos para as Classes de Aceleração.

Por meio das falas dos docentes participantes de sua pesquisa, identificou docentes que indicaram problemas quanto às estratégias oferecidas para formação continuada dos professores. Com oficinas espaçadas, quando realizadas, eram muito rápidas para que os professores entendessem a metodologia que o programa buscava que fosse aplicada em sala de aula, além de o material de instrução vir com a referência do estado do Paraná, o que deveria ser adaptado para o estado de Goiás, respeitando as realidades locais com referência à vida do educando, o que também não foi feito por parte dos professores.

Hanum (2021) explora os conceitos de autores como Vasconcellos (1995, 1999, 2000), Libâneo (1973, 1999, 2004, 2009, 2010), Luckesi (1998, 2002) e Hoffman (1991, 1993) e busca reforçar o entendimento de que a escola deve defender a promoção da aprendizagem como meio de fortalecer um projeto de emancipação humana, envolvendo todos de forma que compreendam o papel de cada um, iniciando pela participação dos professores nas propostas, investimento em formação continuada e no formato das avaliações, como parte do processo de ensino-aprendizagem. Já para o aluno, a autora elenca aspectos relacionados ao acompanhamento, espaço de revisão, aulas de contraturno, laboratórios de aprendizagem e atendimento individualizado nas avaliações.

A percepção da pesquisadora referente às entrevistas é que a organização da proposta para a Classe de Aceleração não alcançou o objetivo esperado no que se refere às Políticas Educacionais e Públicas. Quanto aos estudantes que retornaram, permaneceram com rendimento insatisfatório, com baixo nível qualitativo, em alguns casos, acarretando mais uma repetência, corroborando com o pressuposto inicial deste trabalho de que essa proposta foi apenas uma forma encontrada pelo governo de Goiás para desafogar o Ensino Fundamental nos anos em que havia distorção.

*Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas Classes de Aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer” em Minas Gerais* é o título

da dissertação de mestrado de Sônia Bastos (2013). A pesquisa busca entender os caminhos percorridos pelo Projeto “Acelerar para Vencer” no que diz respeito à política de aceleração que se destina a recuperar alunos em distorção idade-série, para descobrir se ela os beneficia e de que forma a correção do fluxo escolar se estabeleceu, baseando-se na forma de promover os alunos ao longo do processo escolar, se o projeto cumprira seus objetivos e como os sujeitos atuantes no projeto compreenderam o fracasso escolar. A autora utiliza Freire (2005) para refletir sobre a relação entre escola e sociedade e destaca que não se pode conceber a instituição escola fora de algo maior que ela, nesse sentido a sociedade seria um sistema maior no qual o subsistema escolar encontra-se inserido.

No que se refere à visão dos sujeitos sobre o fracasso escolar, Bastos (2013) observou que professores, estudantes, equipe pedagógica e diretiva apresentaram dificuldades na implementação das políticas educacionais e públicas estabelecidas para o Projeto “Aceleração para Vencer” que tem, em sua proposta pedagógica, metodologias centradas no estudante defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoestima fragilizada e que, por isso, necessita de atenção especial, com professores bem preparados, currículo e materiais didáticos específicos e adequados.

Com relação aos objetivos do projeto, a autora relata que, ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que o Projeto “Acelerar para Vencer” não foi capaz de cumprir as metas estabelecidas tanto no que tange à sua proposta enquanto projeto quanto na Matriz Curricular. No entanto, ciente de que os estudantes foram inseridos numa turma de aceleração, não afirma que houve exclusão escolar, assim como não constatou a eliminação do fracasso, apenas a correção temporária do fluxo, visto que, ao concluírem o Projeto, os estudantes eram matriculados no ensino regular e muitos apresentavam dificuldades, provocando mais repetências.

Descobriu, assim, em meio às tentativas de implementação, uma proposta de inclusão que de alguma forma acabava excluindo este estudante. Desse modo, considerou que as atuais políticas educacionais para correção da distorção idade-série envolvem muitas disputas e interesses por parte das agências internacionais e governos locais e que poucas condições são criadas para que o estudante permaneça na escola e realmente aprenda.

Na dissertação de Raphael Almeida, intitulada *Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração de aprendizagem* (2015), o autor apresenta

reflexões acerca do Projeto Autonomia. De início, menciona estratégias que precisaria utilizar para conseguir obter os resultados pretendidos, entre eles, se despir do senso comum escolar e da percepção que tinha das classes de aceleração como meros depósitos de alunos e simples estratégia de um movimento de “limpeza” do fluxo, pois, de fato, nada sabia sobre seus processos internos, de suas possibilidades e limites.

Almeida (2015) explica que o Projeto Autonomia é desenvolvido no município do Rio de Janeiro desde 2019, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, e é utilizado nas Classes de Aceleração das turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, através de quatro módulos semestrais e com a atuação de um único professor. Através das análises desta metodologia, buscou entender também as percepções dos estudantes sobre suas trajetórias de reprovações constantes e, a partir da interação que estabeleceram com a escola, colegas, professores e com as tarefas escolares, compreender o que vislumbram sobre a escola e seu próprio futuro.

Reflete sobre a experiência dos alunos que deixaram o fluxo regular que foram inseridos em uma turma de aceleração, assim como sobre as consequências dessa inserção, em termos de ganhos concretos e simbólicos. Almeida (2015) menciona, sob a ótica de Dubet (2018), no livro *O que é uma escola justa?*, uma abordagem sobre o destino de muitos alunos no sistema escolar. Traz observações acerca do destino dos mais fracos, pois acreditava que os alunos da classe de aceleração teriam este papel, de serem considerados mais fracos.

Tais observações instigaram Almeida (2015) a pensar sobre a estrutura do programa, que funciona no turno da noite e cujos estudantes, na sua maioria, trabalham durante o dia e, por isso, acabam encontrando dificuldade para chegar no horário de início das aulas. A trajetória dos alunos que são inseridos em Classes de Aceleração é descrita pelos professores como marcada por uma aprendizagem que acumula uma série de deficiências e lacunas, não obstante a dificuldade da permanência dos alunos na escola. Os docentes a descrevem como resultado de um processo de exclusão que opera ao longo do ciclo regular, não só na escola, mas em toda a rede pública.

Sob a percepção dos alunos, a necessidade de trabalhar pode ser entendida não exatamente como um processo de exclusão, mas como um fator extraescolar que impacta a vida de muitos alunos no Brasil. Por outro lado, as notas baixas, o não

atingimento dos resultados esperados revelam um sintoma da exclusão escolar muito mais do que o seu processo. Já os problemas de comportamento têm um caráter explicativo mais forte. Os próprios estudantes atribuem a si um dos motivos que atrapalham o seu rendimento, não responsabilizam o docente nem a escola. Chamam a si a responsabilidade exclusiva pelo mau desempenho, ou seja, a bagunça, a falta de atenção, o não estudar para as provas, matar aulas etc. são as principais causas do baixo rendimento escolar. Essa é a mesma explicação dada pelos professores.

No que se refere às propostas pedagógicas, o autor avalia que, além de os alunos demonstrarem uma falta de habilidade em coordenar suas atividades escolares, dando conta das várias tarefas, há a percepção dos estudantes, quando menciona a forma como o professor dá sua aula, de que esta é muito baseada na utilização do quadro e da cópia. Esse fator é apontado como extremamente desinteressante e desestimulante, e citam ainda a relação entre professor e aluno como fria e distante. A conclusão dada pelo autor aponta que o destino dos mais fracos foi a conversão de excluídos potenciais em incluídos subalternos, pois o sistema educacional, a escola, promoveu um duplo movimento no qual primeiro marginalizou e depois incluiu por meio do Programa Autonomia. Essa perspectiva permite compreender, de forma mais sutil, aspectos dos processos de produção de desigualdades escolares na configuração atual dos sistemas educacionais.

A autora Marianna Jannuzzi da Silva Lopes (2017) traz como título de sua dissertação: *Representações sociais de escola elaboradas por alunos que frequentam “salas de aceleração”*. Busca dividir sua pesquisa em três momentos: formato de escola oferecido à sociedade; formas de avaliações que geram inúmeras reprovações e exclusão do estudante; e as representações sociais da escola elaboradas por alunos das classes de aceleração.

Lopes (2017) entende, no primeiro momento, a importância de verificar como o formato de escola oferecido à sociedade não consegue mais ensinar a todos, fato esse que leva os estudantes à carência de aprendizagem dos conteúdos escolares. No segundo momento do trabalho, questiona como estão sendo realizadas as avaliações dos estudantes, o quanto as frequentes reprovações sugerem um aumento no número de educandos que conseguem ultrapassar os Anos Iniciais, mas que apresentam dificuldades nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir dessas constatações, a autora passa a questionar como estão sendo realizadas as aprovações. Utiliza Bourdieu e Champagne (1997) e Lahire (1997) para analisar as

políticas de combate à reprovação em massa da população que antes era excluída do sistema educacional e passou a se manter em seu interior, bem como a falta de apoio da família como facilitador da solidão e desmotivação dos estudantes.

Tece que uma das consequências das reprovações resulta na exclusão escolar do estudante que já não vê perspectiva de continuar frequentando a escola, sendo assim, a escola exclui de forma continuada, em todos os níveis, desvaloriza e condena esses estudantes a oscilar entre a adesão maravilhosa e a resignação dos veredictos de marginalização. Dessa forma, Lopes (2017) caracteriza o fracasso escolar apoiando-se nos pressupostos de Arroyo (1992), que alerta para a insistência em caracterizar o fracasso escolar como algo externo ao processo de ensino, pois a escola pública brasileira em sua própria organização é seletiva e excludente.

No último momento da sua pesquisa, a autora reflete sobre os pontos de vista das representações sociais da escola sob a visão de mundo dos educandos das Classes de Aceleração, ou seja, como lugar de estudantes reprovados. Já no que diz respeito às aprovações, consideram não estar ligadas diretamente às suas competências. Assim, para Lopes (2017), há uma interlocução por parte dos estudantes sobre suas compreensões de que as aulas expositivas e de muita “cópia” faziam da rotina escolar um momento de “mesmice e exaustão”, pouco cooperando para o sentimento de pertencimento deles no âmbito educacional e para a aquisição de conhecimentos. É através do discurso dos sujeitos da pesquisa que se dá o sentimento de exclusão deles em relação aos outros alunos da escola.

Em vista disso, foi possível observar como o fato de pertencerem a esta turma influencia no que eles pensam sobre si e sobre o que acreditam que os professores, diretores e demais profissionais pensam deles. Essas percepções produzidas pelos estudantes corroboram o não êxito na aprendizagem e o sentimento de exclusão. Ademais, a escola cumpre um de seus papéis sociais, pois relatam a importância dos amigos e das relações que ali se instalam, porém, no que se refere ao ofício “ensinar”, suas expectativas ainda são baixas.

A autora Fernanda de Azevedo França (2020), em sua dissertação, dialoga sobre o *Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental*. De início faz um comparativo entre os significados que cada sujeito envolvido em sua pesquisa dá para a Classe de Aceleração. No envolvimento família-escola, percebe-se um discurso de culpabilização que recai ora sobre a família, que é considerada ausente e responsável

por problemas de comportamento, ora sobre o sistema educacional e seus professores.

França (2020), ancorada nos autores Albuquerque e Aquino (2018), Almeida e Ferrarotto *et al.* (2017), Ferrarotto e Malavasi (2016), Silva e Santo (2017), enfatiza que, embora as famílias percebam sua importância na participação da vida escolar dos estudantes, há uma submissão dessas aos saberes da escola, as quais exercem uma relação de poder, dificultando, assim, a comunicação entre esses contextos. Enquanto isso, no que se refere aos estudantes, a autora percebeu que se consideram responsáveis por suas dificuldades de aprendizagem, ocasionando problemas como indisciplina, baixa autoestima, apatia, desmotivação e pouco engajamento nas atividades propostas. Todavia destacam a relevância e as condições de trabalho dos docentes.

Ainda, sobre as habilidades sociais entre alunos e professores, a autora sublinha a necessidade de avaliar este repertório durante suas permanências em Classes de Aceleração. Essa análise é importante para que se perceba a qualidade das relações produzidas nesse contexto na formação de indivíduos e possa contribuir com futuras intervenções com foco na promoção da saúde mental.

Por fim, relata sobre a autoeficácia de professores e alunos de Classes de Aceleração do Ensino Fundamental e, a partir dos pressupostos de Chagas (2019), aponta a importância de avaliar indicadores de processo e os efeitos de um programa de habilidades sociais e educativas no repertório de habilidades sociais, nas habilidades sociais educativas, na qualidade da relação professor-aluno e nas crenças de autoeficácia dos professores.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), busquei por produções acadêmicas que dialogassem com o tema da minha pesquisa a partir dos descritores “classes de aceleração”, “turmas de aceleração” e dos recortes temporais de 2017 a 2022. Encontrei três dissertações que abordavam a temática. No entanto selecionei uma, que apresentava a Classe de Aceleração sob a ótica dos seus agentes implementadores no contexto escolar, trazendo para o debate o tema sob dois ângulos: o da política educacional e o de quem coloca em prática.

**Quadro 2 – Classes de Aceleração sob o olhar dos agentes implementadores**

Título	Autor(es)	Resumo	Abordagem
Dissertação: <i>Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e Discricionarietà dos agentes implementadores.</i> Publicada em 2017.	Marina Meira de Oliveira	O presente trabalho busca compreender a implementação de uma política de correção de fluxo em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Para isso, investigaram-se as percepções de agentes escolares sobre o projeto, analisando de que forma elas influenciam sua discricionarietà. Como referencial teórico, recorreu-se à sociologia da educação, particularmente às contribuições de Bourdieu sobre o fracasso escolar e o julgamento docente.	Pesquisa qualitativa e quantitativa, análise de documentos e entrevistas.

Fonte: A autora (2022).

Marina Meira de Oliveira (2017) aborda, em sua dissertação, o seguinte tema: *Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionarietà dos agentes implementadores*. Busca compreender a implementação de uma política de correção a partir das percepções dos agentes implementadores diretos no nível da escola.

Contextualiza a formação de turmas de aceleração, que são projetos específicos para alunos em situação de atraso escolar, em que são ensinados por meio de uma metodologia alternativa, com vistas à sua posterior reintegração a anos mais avançados do sistema regular.

Oliveira (2017) destaca alguns fatores que limitam o sucesso desses projetos, como insuficiência de recursos materiais e pedagógicos adequados para um processo diferenciado de ensino-aprendizagem e a falta de apoio e monitoramento dos projetos por parte dos diferentes níveis de gestão. Para além desses problemas estruturais, os achados comumente apontam para dificuldades relacionadas à forma como os professores, gestores e demais membros da comunidade escolar percebem a proposta e, sobretudo, aos alunos que constituem seu público-alvo.

Para a autora, há uma importância em conhecer os valores e as crenças dos agentes, pois podem influenciar nas escolhas e como serão feitas as implementações

das políticas educacionais, bem com entender quais alunos constituem o público-alvo desta turma e o contexto organizacional em que é implementada na escola. A partir desse movimento, buscou compreender de que forma essas percepções afetam as práticas concretas na execução da política. Trouxe, sob a perspectiva de Bourdieu, o fracasso escolar, entendendo, de início, que a valorização de uma cultura particular por si só já contribuiria para a legitimação de desigualdades sociais.

No caso dos alunos que vivenciaram experiências de reprovação, Oliveira (2017) entende que estes foram organizados em turmas de correção de fluxo, e esperou-se encontrar críticas quanto a uma “falta de vontade” de estudar ou trabalhar que de alguma forma justificassem sua condição, bem como uma falta de participação de suas famílias. Essa atitude em relação à escola e ao papel que ela poderia desempenhar em seu futuro também dialoga com as noções bourdieusianas de internalização das chances objetivas de sucesso pela via escolar, o que poderia ainda ser influenciada pelos “julgamentos dos mestres” de alguma maneira, no sentido de que estereótipos construídos por esses agentes pudessem contribuir para uma espécie de prognóstico de fracasso desses estudantes que viesse a se refletir em suas trajetórias acidentadas.

Em sua análise, a autora entende que há percepção de merecimento como resultado de uma avaliação somativa, observando que os elementos que, agregados, competem para que os alunos sejam considerados “merecedores” ou “não merecedores” são: a necessidade genuína que apresentam (o quanto os alunos precisam de determinado serviço), a causa dessa necessidade (o quão responsáveis os estudantes seriam sobre sua condição), a motivação para a mudança (compreendida como cooperação com o trabalho do agente da linha de frente), traços de caráter (honestidade) e a capacidade de retorno. Cabe ressaltar que todos esses termos seriam “filtrados” pela percepção dos agentes, momento em que entram em jogo seus próprios valores morais e a relevância de um *ethos* de “boa vontade” em relação à escola.

A partir disso, Oliveira (2017) observa que, para atender alguns alunos percebidos como “merecedores”, os agentes se esforçam de forma extraordinária, eventualmente contrariando regras ou oferecendo um serviço que formalmente não estaria previsto. Já para os educandos considerados “não merecedores”, os agentes não se esforçam em burlar ou “dobrar” algumas regras. Ao contrário disso, por vezes parecem oferecer-lhes menos do que aquilo a que, a princípio, estaria previsto nas



diretrizes formais. Finaliza com uma reflexão sobre os limites e possibilidades desse senso prático moral que parece orientar uma parte considerável das ações discricionárias observadas na presente pesquisa.

Na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores “classes de aceleração”, “turmas de aceleração” e recorte temporal 2016-2022, separei dois artigos sobre Classes de Aceleração que chamaram minha atenção, pois traziam em sua temática o estudo das representações sociais e o que entendem por fracasso escolar. Estes textos analisam, entre outros elementos, as políticas educacionais dos projetos de aceleração que se aproximam do meu tema.

### Quadro 3 – Do fracasso escolar à regularização da distorção

Título	Nome do(s) autor(es)	Resumo	Abordagem
Artigo: <i>“Seguindo em frente!”: O fracasso escolar e as classes de aceleração.</i> Publicado em 2016.	Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi; Angela Helena Marin	Este estudo teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração de aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, em seus pais e nos professores. Os resultados evidenciaram o aumento na autoestima e no desempenho escolar dos alunos, que também tem repercutido nas famílias. Acredita-se que a atuação e o pequeno número de docentes, o estabelecimento do vínculo entre professor e aluno e a mudança na organização curricular e metodológica contribuíram para o sucesso do Projeto.	Qualitativa, descritiva e de caráter transversal.
<i>Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia.</i> Publicado em	Edson Francisco de Andrade Silvana Galvão de Aguiar	Analisamos no presente texto a percepção de alunos egressos do programa Travessia acerca de possíveis repercussões qualitativas dessa política pública no processo de enfrentamento da distorção idade/série escolar na rede de ensino de Pernambuco. A análise	Qualitativa.

2020.		<p>dos dados permite-nos constatar que houve efetividade do programa quanto ao processo de regularização do fluxo escolar, registrando-se redução do índice de distorção idade/série escolar no ensino médio de 61% em 2007 para 36,4% em 2013. Por outro lado, com base no referencial de análise de conteúdo, foi possível inferir dos dados coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas que há limitações no que se refere aos resultados qualitativos, uma vez que os sujeitos da pesquisa reconhecem baixo impacto do programa, no tocante à sequência dos estudos, à inserção no mundo do trabalho formal e ao exercício de práticas cidadãs no contexto social em que os indivíduos vivem.</p>	
-------	--	--	--

Fonte: A autora (2022).

No artigo *Seguindo em frente! O fracasso escolar e as classes de aceleração*, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi e Angela Helena Marin (2016) utilizam o conceito de fracasso escolar para fazer referência à distorção entre idade e ano que decorre de sucessivas reprovações. As autoras trazem o conceito de exclusão que está relacionado ao sistema apresentado por Ferraro (1999, p. 6):

a exclusão da escola e a exclusão na escola, explicando que a primeira se refere ao não acesso à escola, bem como à evasão escolar, enquanto a segunda alude a uma exclusão operada dentro do sistema educacional, através do mecanismo da reprovação.

Reconhece-se, neste âmbito, que essas duas formas de exclusão trazem sofrimento e consequências futuras para os educandos. A autora apresenta uma observação, encontrada no livro *Reinventando a Escola* (Candau, 2000), que retrata a história de um jovem com histórico de reprovações e abandono escolar, em que se constataram as marcas deixadas na sua consciência pelo não aprender e a sua consequente entrada no mundo das drogas.

A pesquisa foi realizada no contexto do Projeto Seguindo em Frente (2012), elaborado pela Secretaria Municipal de São Leopoldo (RS), com vistas à correção do fluxo escolar, “através da Aceleração da Aprendizagem, numa abordagem interdisciplinar e de uma conseqüente reestruturação curricular”. O projeto está organizado de modo a contemplar os conteúdos obrigatórios previstos na legislação para cada nível de ensino, os recursos de pessoal e materiais necessários, e uma metodologia de ensino direcionada para interdisciplinaridade e para valorização dos conhecimentos anteriores e para a trajetória de vida dos alunos matriculados nessas classes.

Os dados citados por Pezzi e Marin (2016) foram utilizados com acesso ao projeto físico na Secretaria de Educação de São Leopoldo. As autoras traçaram como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas Classes de Aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo (RS).

Os efeitos foram produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores, de três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Constataram que os adolescentes o caracterizaram como uma oportunidade de terminar o ensino fundamental; os pais, por sua vez, destacaram o projeto como uma oportunidade para os filhos continuarem seus estudos; e os professores apresentaram suas percepções de funcionamento do projeto, explicando que se tratava de uma proposta interdisciplinar, na qual quatro professoras trabalhavam de forma integrada. Singularmente, nesse projeto, o objetivo era desenvolver aspectos relacionados à vida dos adolescentes.

As autoras perceberam que o “Acelera”, como é apresentado o projeto de aceleração da aprendizagem da escola, tem obtido bons resultados no que se refere ao desempenho escolar e desenvolvimento da autoestima dos alunos, que serve para reflexão “acerca de possibilidades de prevenção e intervenção junto às constantes reprovações”. Através das informações recebidas da Secretaria de Educação no ano de 2012, constataram que os adolescentes matriculados nas Classes de Aceleração tinham um histórico de reprovação de dois ou mais anos de ensino. Desse modo, viviam um processo de exclusão na escola, conforme destacado por Ferraro (1999).

O relato dos adolescentes, seus pais e professoras apresentou uma visão semelhante e articulada aos fatos que vivenciavam e de como percebiam o trabalho realizado. *Seguindo em frente!* é o lema, que já se coloca como um marco na escola e que os adolescentes repetiram com propriedade. Tal proposta “foi percebida por

todos como uma oportunidade de recuperar os anos de estudo perdidos e ter uma melhor perspectiva de futuro”. Assim, acredita-se que a atuação e o número reduzido de professores, o estabelecimento de um vínculo entre professores e alunos e a mudança na organização curricular e metodológica, que possibilitou a realização de um projeto interdisciplinar com enfoque em temas e aprendizados relacionados ao conhecimento prévio e a realidade dos alunos, contribuem para o sucesso do projeto.

O artigo *Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia*, desenvolvido por Andrade e Aguiar (2020), traz uma análise quantitativa dos dados tabulados sobre o fluxo escolar no Ensino Médio em Pernambuco. O índice da distorção idade/série escolar nesta etapa de ensino era de 61% em 2007 e foi reduzido para 36,4% em 2013, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, 2013).

Os autores elaboraram o objetivo de investigar, *in loco*, as percepções que as pessoas egressas do Travessia externavam sobre esta política educacional, bem como os possíveis efeitos do programa em sua vida, que utilizou como recurso pedagógico a já conhecida metodologia do Novo Telecurso 2000, incluindo novas disciplinas, mídias e novos livros com o objetivo de auxiliar os alunos a estudarem as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao incorporar a metodologia de teleaulas,

já nessa etapa de execução do Novo Telecurso, o programa Travessia foi difundido com a promessa de privilegiar o estudo contextualizado, priorizando o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da comunicação entre o grupo-classe, assim como o estímulo à criatividade do aluno (Andrade; Aguiar, 2020).

Perceberam que o próprio layout da sala de aula, organizada sempre em círculo, é anunciado como estratégia que proporciona a participação de todos os alunos ao longo de todo o tempo pedagógico disponível. Após a exibição das teleaulas e a leitura de imagens, com o objetivo de estimular o conhecimento prévio dos alunos, a turma é dividida em quatro equipes com tarefas específicas: socialização, síntese, coordenação e avaliação. Assim, os alunos fazem rodízio durante o curso, a fim de passarem por todas as equipes. Os professores são responsáveis pela mediação pedagógica nas salas de aula bem como pelos projetos didáticos complementares, com temáticas relacionadas, além de mostras culturais, aulas-passeio, entre outros.

Contudo, Andrade e Aguiar (2020) identificam que há pouco envolvimento de professores, coordenadores e supervisores nos processos de planejamento e avaliação das ações pedagógicas, pois cada professor assume a responsabilidade por uma sala de aula do programa durante todo o curso. Já os supervisores são incumbidos de monitorar o programa, pois são eles que visitam regularmente as turmas, acompanhando e realizando as intervenções que julgarem necessárias. Esses dados foram utilizados com base nas informações físicas revisadas na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, com data de 2007.

Sobre a expectativa dos alunos frente ao programa, os autores observaram que havia dois tipos de expectativas projetadas pelos sujeitos ao ingressarem no Travessia. A primeira diz respeito ao objetivo de concluir os estudos rapidamente e foi reconhecida como exitosa pelos egressos das classes de aceleração de estudos que compunham o programa. A segunda expectativa, que podemos sintetizar como desejo de “transformar a própria vida, sonhar com algo melhor para si”, converteu-se em sentimento de frustração. Os participantes esperavam ir além da conclusão do Ensino Médio e da regularização do fluxo escolar; na realidade, sua esperança era conquistar algo a mais para sua vida.

Alinhados com os pressupostos de Arroyo (1992), chamam a atenção para o fato de que o fracasso e o sucesso escolar precisam ter uma ótica diferente do que já trazemos como cultura de que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor e não apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, o reforço de uma sociedade desigual e excludente. Andrade e Aguiar (2020) sugerem que as questões pedagógicas e metodológicas merecem ser tratadas com seriedade e relevância na discussão da multirrepetência, para que não se incorra no risco de uma ineficácia permanente na superação desse quadro de distorção idade/série escolar, sobretudo, “quando se adota o encurtamento do tempo pedagógico como estratégia para corrigir o fluxo na Educação Básica”. Neste sentido, a atuação docente no programa pode considerar que, com base nos achados de Perrenoud (1997), o pensar na formação de professores é pensar na complexidade de uma profissão que interage com polaridades como sucesso/insucesso do próprio aluno e do próprio empreendimento educativo.

Os autores finalizam o artigo com a análise das percepções dos sujeitos sobre a repercussão do programa Travessia, no que diz respeito “à sequência dos estudos,

à inserção no mundo do trabalho e à prática cidadã na trajetória de vida dos alunos egressos”, em que fica evidente a baixa estima dos sujeitos por se sentirem despreparados para um trabalho condizente com a titulação obtida com a conclusão do Ensino Médio, razão pela qual “também foi notado o reconhecimento dos sujeitos de que, se tivesse nova oportunidade, não optariam por classes de aceleração de estudos”. Portanto, há aqui um registro, respaldado nos depoimentos dos sujeitos, de limitações em relação ao que é prometido pelo próprio programa.

No Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), uma tese chamou minha atenção, pois apresenta uma temática sobre as políticas educacionais e distorção idade-série em um comparativo com os três estados da Região Sul do país. Essa pesquisa irá me auxiliar a ter um olhar sobre como as políticas são pensadas a nível estadual em relação aos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Selecionei-a a partir dos seguintes conectores: “classes de aceleração”, “turmas de aceleração”, e utilizei os refinamentos de ano 2016-2022.

**Quadro 4 – Distorção idade-série: um comparativo entre os três estados da Região Sul do país**

Título	Nome do(s) autor(es).	Resumo	Abordagem
Tese: <i>Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da Região Sul</i> . Publicada em 2021.	Tatiane de Fátima Kovalski Martins	A presente tese sobre políticas educacionais para distorção idade-série na Educação Básica, considerando os contextos e desafios dos Estados na Região Sul do Brasil, no período de 1996 a 2018. Mais especificamente, a tese envolve os objetivos: a) Apresentar políticas educacionais na Educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; b) Caracterizar o indicador da distorção idade-série, no processo educacional; c) Contextualizar desafios educacionais nos 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	Qualitativa e Quantitativa.

		<p>educacionais e distorção idade-série que são o foco deste estudo. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa. Como principais resultados, podem ser mencionadas as políticas educacionais elaboradas pelas redes Estaduais de Ensino dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Há uma diferença de abordagens entre os estados: enquanto Paraná e Santa Catarina utilizam recursos financeiros próprios e projetos para a diminuição da distorção, tendo como fragilidade as trocas de governo, o estado do Rio Grande do Sul opta há anos por parcerias público-privadas. Diante dos resultados, esta tese reforça a necessidade de que a qualidade no ensino público seja priorizada através de políticas educacionais que proporcionem educação e efetiva aprendizagem dos educandos, evitando repetência e a evasão do sistema de ensino.</p>	
--	--	---	--

Fonte: A autora (2022).

Na tese intitulada *Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da Região Sul*, Tatiane Martins (2021) “faz um comparativo sobre as políticas educacionais de correção de fluxo nos três estados do sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul”. Destaca a complexidade na elaboração de políticas educacionais para a erradicação do analfabetismo, da repetência e do abandono, que colaboram para a evasão escolar referendada também nos estudos de Souza, Bueno e Figueiredo (2007, 2011), as quais contextualizam seu processo histórico, desde a primeira Constituição Federal do Brasil (CF, 1824), demonstrando a complexidade gerada pela institucionalização do ensino público.

A autora ressalta que a preocupação com a qualidade do ensino no Brasil ganhou força na reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Constata, ainda, através de sua pesquisa, “que as políticas estabelecidas pelo governo federal, estados e municípios pesquisados, têm pouco impacto na resolução da problemática que é a distorção idade/série”, fato aliado ao contexto de vida dos estudantes, “que muitas vezes até querem estudar e dão valor

aos estudos, mas a condição familiar tem sido um dos principais fatores de abandono e infrequência”, pois muitos precisam trabalhar, cuidar de irmãos mais novos ou sentem o impacto da falta de estímulo por parte da família que, em alguns casos, também tiveram a mesma dificuldade e optaram por abandonar seus estudos.

Martins (2021) retrata que, em cada estado da Região Sul, há índices diferentes de distorção idade/série e que, no estado do Paraná, o maior índice é nos Anos Iniciais, tendo um declínio nos Anos Finais e estabilidade no Ensino Médio. No estado de Santa Catarina, é possível observar que o número de estudantes em distorção idade/série diminui nos Anos Iniciais, tem um índice elevado nos Anos Finais, que conseqüentemente aumenta também no Ensino Médio. No estado do Rio Grande do Sul, os índices são altos nos Anos Iniciais, aumentando ainda mais nos Anos Finais e no Ensino Médio. Martins (2021) também ressalta que as taxas elevadas demonstram a necessidade de investimentos na rede de ensino, pois, de acordo com os microdados do Censo Escolar, o estado tem apresentado uma estrutura de ensino insuficiente e longe dos padrões de qualidade que almeja.

Conclui a distorção idade/série é evidente nos estados da Região Sul do país, pois, embora as políticas educacionais existam, ainda não são suficientes para resolver esse problema. A escola ainda é o melhor instrumento de oportunidades para os alunos em desigualdade social, pois, através de suas práticas educativas, é capaz de oferecer oportunidades que os estudantes não teriam em outro lugar, de acesso, tal como preconiza Freire (1996), a uma prática educativa pautada na afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.

Sendo assim, a partir da leitura das 10 produções que selecionei, em análise dos temas que abordam e suas metodologias, pude perceber que as temáticas apresentadas, como a análise de políticas públicas e educacionais, a percepção dos estudantes e famílias sobre a reprovação e o que os agentes escolares pensam sobre os projetos que são utilizados para as Classes de Aceleração, permitiram uma reflexão sobre o caminho a considerar para meu projeto.

Essas análises, especialmente a tese *Políticas educacionais e distorção idade-série: contextos e desafios da região sul*, da autora Tatiane Martins (2021), me motivaram a pensar em explorar as construções de políticas nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul pela narrativa dos Assessores Pedagógicos das Secretarias de Educação e que contribuiriam para a escolha das categorias que serão apresentadas posteriormente.



O estado do conhecimento reúne importantes temáticas sobre as Classes de Aceleração, e no geral percebi uma diversidade de abordagens por parte dos autores acerca do tema em questão, mas em busca de um mesmo objetivo: descobrir como as Classes de Aceleração vêm sendo percebidas, quais projetos estão sendo realizados, programas adotados pelos municípios e estados brasileiros para analisar o que tem sido implementado e trazido resultados positivos.

Uma abordagem frequente nas pesquisas é a busca pela percepção dos estudantes sobre sua própria trajetória, trazendo muitas vezes o termo “fracasso escolar” para discussão com base nos motivos que os levam até as reprovações. Percebo aqui a importância de ouvir os sujeitos responsáveis pelas construções das políticas e projetos que serão implementados nas escolas, fortalecendo a busca pelas propostas pedagógicas que mais se aproximam da realidade e dos desejos dos estudantes, para que seja possível analisar se as políticas apresentadas levam em consideração seu contexto de vida e o que percebem como importante entre o que aprendem na escola e o que vivem fora dela.

### 3 METODOLOGIA

Em julho de 2022, fui aprovada para ingressar no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), sob orientação do professor Leandro Forell. Em um primeiro momento, analisamos a possibilidade de que eu fizesse uma pesquisa etnográfica em uma Classe de Aceleração de uma escola pública, no município de Xangri-Lá.

Após algumas conversas e escolhas do campo, guardei o início do ano letivo de 2023 para dar início aos primeiros passos da pesquisa, porém tive a informação da supervisora da referida instituição de que não teria turma de aceleração naquele ano, pois não havia educandos com 15 anos de idade completos até 31 de março para matrícula, o que seria um pré-requisito previsto no regimento da escola e respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

A minha expectativa era tanta que esta notícia trouxe uma frustração enorme, uma vez que já me imaginava me envolvendo com o campo, observando a turma, participando do dia a dia deles. No entanto a vontade de realizar este projeto era muito grande, reorganizei minhas ideias e emoções, e junto com meu orientador decidimos realizar um levantamento, na Região do Litoral Norte, das possíveis escolas que possuíam Classes de Aceleração para a realização da etnografia. Constatei que, na cidade de Capão da Canoa, por ser mais próxima ao município de Xangri-Lá e a única alternativa por questões logísticas, também houve uma redução nas turmas e apenas uma escola teria turma em 2023.

Em uma nova conversa com meu orientador, nos surgiu a inquietação para compreendermos os motivos pelos quais vem ocorrendo a diminuição destas turmas, através do ponto de vista dos Assessores Pedagógicos das Secretarias de Educação dos municípios aqui do Litoral Norte, por fazerem a gestão do sistema, acompanharem de perto esse fenômeno. Decidimos, então, tornar prática essa investigação colocando este problema sob a reflexividade de um olhar mais amplo das construções de políticas educacionais nos municípios litorâneos, a saber: **como Assessores de Secretarias Municipais de Educação do Litoral Norte do RS compreendem as construções das políticas e estratégias pedagógicas da distorção idade-série em seus respectivos municípios?**

Esta pesquisa tem a construção das seguintes perguntas norteadoras que buscam aprofundar o problema da pesquisa: como se estruturam as políticas de mitigação da distorção idade-série? Quais as perspectivas pedagógicas que sustentam a implementação dessas políticas?

Diante do escopo apresentado, explico que esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa exploratória, revisão bibliográfica e documental. A escolha pelo estudo qualitativo se deu por permitir ao pesquisador descobrir como diferentes sujeitos pensam e fazem as escolhas que fazem. Dizendo de outro modo,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Assim, ao explorar a diversidade das culturas, a forma que o contexto de cada um interfere nas relações e produções que realizam não deve ser vista de forma isolada e sim com um olhar atento à complexidade das relações sociais que permeia as percepções de cada um e reflete nas ideias e nas concepções da dinâmica social. Ao buscar entender novas possibilidades, novas informações, Gil (2002) entende que

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2002, p. 41).

Deste modo, as teorias da pesquisa qualitativa mostram-se em sintonia com objetivos desta pesquisa, que busca compreender as políticas educacionais para mitigação das Classes de Aceleração a partir da empiria produzida nas narrativas dos Assessores das Secretarias de Educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Para melhor explicitar, a revisão bibliográfica se deu por meio de pesquisas em artigos, teses e dissertações, a revisão documental através de projetos e resoluções, normativas e pareceres das Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação e Prefeituras.

A busca pela compreensão do atendimento educacional e das construções de políticas voltados aos estudantes em Classe de Aceleração se constituiu pela

realização de entrevistas com Assessores Pedagógicos das Secretarias de Educação dos municípios litorâneos. Para abranger um maior número de participantes na produção das informações, adotou-se como critério o tempo de atuação dos Assessores das Secretarias de Educação, demarcando o período de três anos ou mais. Portanto, para construção desta pesquisa, tivemos a participação de sete municípios e sete Assessores.

Ao definir o objeto da pesquisa: **mitigação da distorção idade-série**, foi importante pensar sobre os caminhos que percorri, quais metodologias foram significativas para dialogar com as inquietações que me trouxeram até aqui. Através desta escolha foi possível demonstrar como fundamentar a pesquisa, iniciada com a caracterização, os sujeitos envolvidos no processo de investigação, os contextos a serem estudados e suas aproximações com o tema.

### 3.1 Organização da pesquisa

A organização da pesquisa foi pensada em etapas definidas para estruturar as informações e seu tratamento de forma adequada à metodologia proposta.

A primeira etapa foi constituída de revisão bibliográfica. Gil (2002, p. 45) “explica que a principal vantagem deste tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Assim, realizei a leitura de artigos científicos, teses e dissertações que dialogassem com a temática Classes de Aceleração e mitigação da distorção idade-série, com isso busquei inicialmente entender o posicionamento dos autores e o relacionei com as estratégias utilizadas pelas Secretarias de Educação na organização de políticas educacionais. Através desta escolha, tal como Lakatos e Marconi (2003, p. 183), compreendo que

A pesquisa bibliográfica busca a relação com o tema de estudo, através de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc. [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Combinados à revisão bibliográfica, usei também documentos obtidos nas Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação e legislações (federais e estaduais).

Já as fontes estatísticas foram consultadas através do Censo Escolar anos 2022, 2023, 2024 na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do site do Ministério da educação (MEC) e das prefeituras. Ainda, realizei o estudo das propostas educacionais de cada município e, especificamente, me detive aos aspectos ligados à mitigação da distorção idade-série.

Para a composição da terceira etapa que consistia na realização de entrevistas, utilizei como critério para seleção de informantes a técnica “Snowball” ou, como é chamada no Brasil, “Bola de neve”, tendo em vista a amplitude desta pesquisa e a possibilidade de contemplar os 23 municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A escolha desta técnica refletiu a necessidade da pesquisa em identificar os sujeitos que poderiam contribuir com o tema de escolha da pesquisa, por serem de difícil mapeamento e por se tratar de um grupo amplo.

Assim, através das possibilidades que o método me permitiu e, também, por se tratar de uma abordagem não probabilística, foi possível aproximar os sujeitos que de alguma forma participavam e que tinham compreensão sobre as Classes de Aceleração.

Essa técnica permitiu produzir informações por meio das indicações dos próprios sujeitos. Inicialmente, a partir de uma amostra para, posteriormente, ampliar o alcance ao longo do trajeto e, assim, atingir o tamanho da amostra desejada. Nessa metodologia, Bockorni e Gomes (2021, p. 108) salientam que

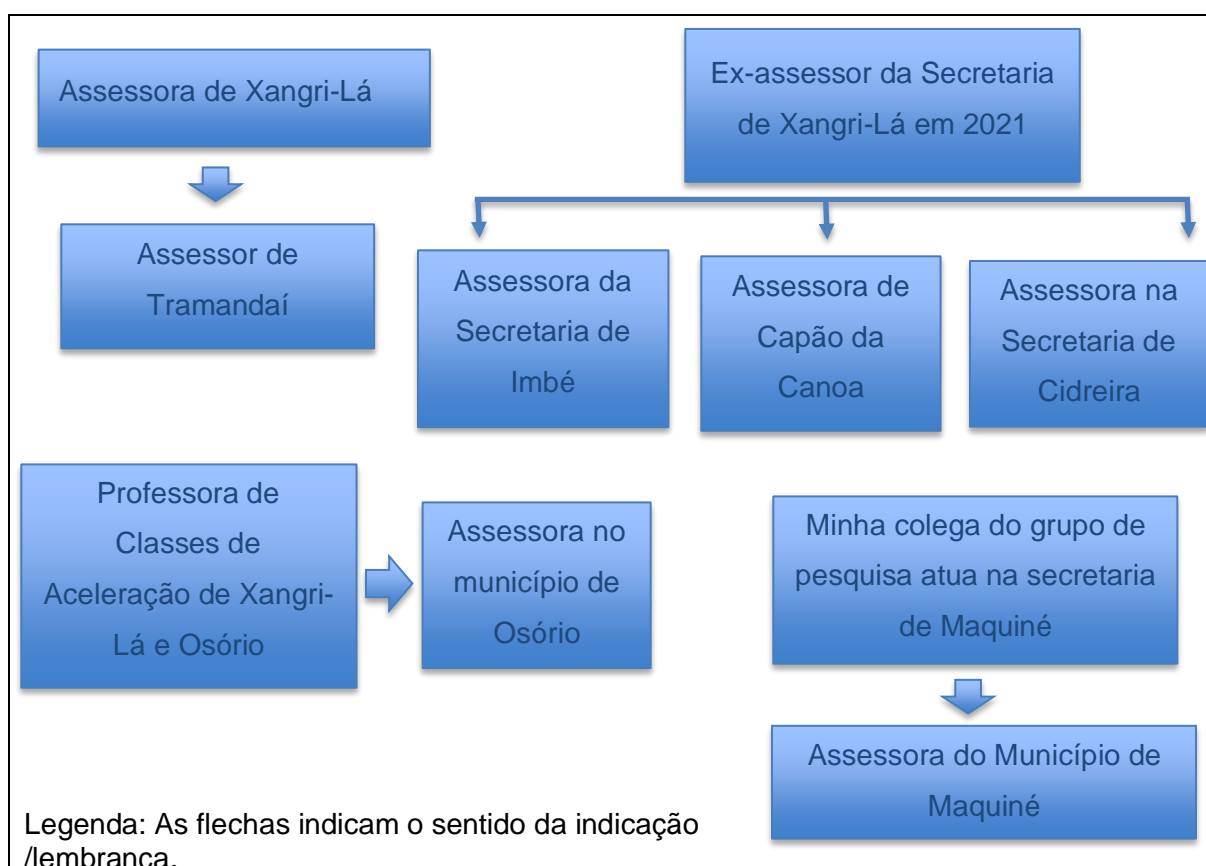
Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicar mais pessoas. Dessa forma, a amostra, que antes era difícil de ser calculada probabilisticamente ou até mesmo de difícil acesso, expande-se, na maioria das vezes, satisfatoriamente.

Sobre as sementes, Albuquerque (2009 *apud* Bockorni; Gomes, 2021) afirma que podem ser recrutadas tanto pelos próprios pesquisadores quanto pelos indivíduos que potencialmente serão pesquisados ou por sujeitos que possuem um conhecimento da comunidade ou fenômeno a ser investigado. Se não fosse dessa forma, talvez o pesquisador não teria acesso a essas pessoas.

Dentre as vantagens desse tipo de pesquisa, segundo estudos dos autores Biernacki e Waldorf (1981), Dewes (2013), Vinuto (2014), Albuquerque (2009), Lindstrom (2016), todos citados por Bockorni e Gomes (2021), está a possibilidade de os indivíduos serem mais propensos a aceitarem participar, por serem indicados por conhecidos, permitir o acesso às pessoas de maior visibilidade dentro do grupo social pesquisado e o método ter um baixo custo para sua realização.

Diante do exposto, pela minha proximidade realizei o primeiro contato com a Assessora Pedagógica de Xangri-Lá para responder a entrevista e assim os demais sujeitos foram sendo indicados conforme figura abaixo:

**Figura 3 – Esquema de indicação de sujeitos**



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Assim foi possível agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um. Lakatos e Marconi (2003, p. 195) explicam que a entrevista é

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação

de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social...A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Ainda, com base nos pressupostos desenvolvidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para produção de informações ou podem ser utilizadas em conjunto com a análise de documentos e outras técnicas, tal como no desenho metodológico construído nesta pesquisa.

Portanto, a entrevista é uma conversa ou diálogo entre duas pessoas ou mais com o objetivo de obter informações na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador ter uma ideia sobre a maneira como interpretam os aspectos do mundo. Assim, organizei um roteiro de perguntas semiestruturadas com questões de livres respostas para que os entrevistados pudessem responder de acordo com suas experiências e opiniões<sup>2</sup>.

Através desse modelo de pesquisa, os participantes envolvidos tiveram a liberdade para responder às questões e debater sobre ideias ou questionamentos que iam sendo construídos. Sobre esse modelo de pesquisa,

A entrevista semiestruturada é organizada a partir de perguntas abertas, onde o colaborador da pesquisa tem a possibilidade de discorrer detalhadamente, em alguns dos itens, sobre o tema proposto pelo pesquisador. É aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Assim, vale ressaltar que durante a realização da entrevista, o pesquisador deve seguir um roteiro básico composto por um conjunto de questões previamente estabelecidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (Triviños, 1987, p. 146).

Ademais, Manzini (2004, p. 154) explica que

Uma entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Ao se iniciarem os primeiros contatos com os Assessores, precisei organizar as entrevistas de acordo com suas agendas, já que o período das minhas entrevistas coincidiu com as férias escolares e, portanto, férias de alguns Assessores. Realizei

---

<sup>2</sup> No Apêndice B, encontram-se as perguntas norteadoras.

presencialmente entrevistas em cinco municípios, e duas foram realizadas por Meet, considerando-se a falta de alinhamento de agendas. Com formatos diferentes, cada momento de entrevista foi delineando um cenário de descobertas e aproximação com aquele município e suas realidades. Fui descobrindo, através das narrativas dos Assessores, as características dos profissionais que atuam nas Secretarias de Educação e dos demais profissionais e estudantes que hoje estão nas escolas desses municípios.

A maioria dos Assessores, eu não conhecia, portanto me preparei e precisei disfarçar o nervosismo para cada entrevista que realizaria, pois havia uma expectativa enorme do que eu iria ouvir, de como eu imaginava que seria a organização das Classes de Aceleração e como realmente era. Foram momentos indescritíveis. Além da ansiedade em fazer com que meus questionamentos fossem entendidos pelos participantes, e para isso elaborei um roteiro como guia, também havia a responsabilidade de registrar e levar comigo todas as respostas.

Queria aproveitar cada minuto para depois transcrever e analisar os dados, sabendo que este momento seria a parte mais especial para mim como pesquisadora, o de ver os resultados desta construção. Talvez não tenha tido todas as respostas, pois em uma pesquisa o delineamento dela vai transformando-se aos poucos, é um processo contínuo e desconhecido.

O que pude perceber em ambos os municípios foi a cordialidade na recepção desta pesquisadora, os profissionais reservaram um tempo para este momento, sem distrações, realmente dedicados, com seus notebooks, projetos e documentos em mãos para que pudessem me fornecer os dados que imaginaram que eu buscaria. Esse gesto me motivou e trouxe um ambiente acolhedor e menos intimista para que eu pudesse utilizar meu roteiro e assim iniciarmos a entrevista, que em muitos momentos passou a ser uma conversa, uma troca.

Na sequência dessa organização, as respostas das entrevistas foram transcritas e analisadas com aprofundamento nas questões norteadoras desta pesquisa. Adotei para esse momento a técnica de análise textual discursiva, utilizada para o tratamento de dados qualitativos. O processo de análise se deu por meio de categorização, deste modo, o meu objetivo foi o de elencar assuntos semelhantes aos mencionados pelos participantes das entrevistas, gerando vários níveis de categorias de análise. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2006, p. 118),



A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

Ante ao exposto, utilizei a análise das informações, considerando as contribuições dos projetos para as Classes de Aceleração das Secretarias de Educação, as Resoluções dos Conselhos Municipais de Educação, as documentações, as informações obtidas nas entrevistas e a percepção da pesquisadora.

### **3.2 Da pesquisa com os Assessores das Secretarias**

Os questionamentos realizados aos Assessores tiveram como base o seguinte roteiro: 1. Como percebem a Classe de Aceleração enquanto política educacional? 2. Como percebem os desafios pedagógicos na implementação das classes de aceleração? 3. Como se posicionam a respeito das iniciativas na formação continuada relacionadas às Classes de Aceleração? 4. Quais as considerações realizadas a respeito do perfil profissional dos docentes envolvidos nas Classes de Aceleração?

As perguntas buscaram relacionar a trajetória de cada um dos participantes na área da educação, como se tornam Assessores nos municípios que atuam, como avaliam a educação do município, como organizam a gestão das aprendizagens, temáticas como repetência, evasão e reprovações, como a Pandemia de Covid-19 ainda interfere na educação atualmente e quando foi identificado que o município possuía distorção idade-série bem como quais as políticas para a mitigação dela.

### **3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram sete assessores, que no momento da pesquisa atuavam nas Secretarias de Educação dos municípios participantes e foram indicados a participar desta pesquisa, no quadro a seguir faço um resumo da trajetória e formações de cada um.

#### **Quadro 5 – Caracterização dos Assessores**

<b>Municípios</b>	<b>Caracterização dos Assessores</b>
<b>Capão da Canoa</b>	Concursada em Capão da Canoa desde 2004 como Supervisora Escolar, pedagoga, pós-graduada em supervisão e educação especial.
<b>Cidreira</b>	Assessora de Cidreira, licenciada em Letras, especializações em supervisão escolar e educação especial, concursada desde 1998 em Cidreira, atuando como professora na EJA, supervisão escolar, Vice-direção e Direção de escola.
<b>Imbé</b>	Assessora concursada na cidade de Osório como docente, hoje atua na Secretaria de Educação de Imbé, formada em supervisão escolar, orientação e mestrado em ciências e matemática.
<b>Maquiné</b>	Assessora concursada no município de Maquiné, formada em pedagogia, hoje atua na Secretaria de Educação do município como especialista em educação o cargo do seu concurso é na Secretaria.
<b>Osório</b>	Professora aposentada pelo estado, concursada em Osório trabalhava com turmas de alfabetização, pós-graduada em supervisão e gestão escolar hoje atua na secretaria de Educação de Osório.
<b>Tramandaí</b>	Assessor, concursado nos municípios de Tramandaí e Xangri-Lá como professor de matemática, atua desde 2017 na Secretaria de Educação de Tramandaí.
<b>Xangri-Lá</b>	Assessora concursada, licenciada em História, Pedagogia, especializações em supervisão escolar e mídias na educação, mestrado em educação, iniciou sua atividade docente no município de Osório aos 16 anos, foi concursada em Balneário Pinhal trabalhando nas etapas de EJA, docente, orientadora, supervisora, e vice-diretora e diretora de secretaria, e hoje é concursada no município de Xangri-Lá como Supervisora Escolar.

Fonte: Elaborado pela Autora.

### 3.4 Cuidados éticos

As atividades investigativas foram previamente agendadas com os Assessores das Secretarias e estes foram informados do uso de equipamentos como gravador/câmera. Além disso, todas as entrevistas também foram precedidas da

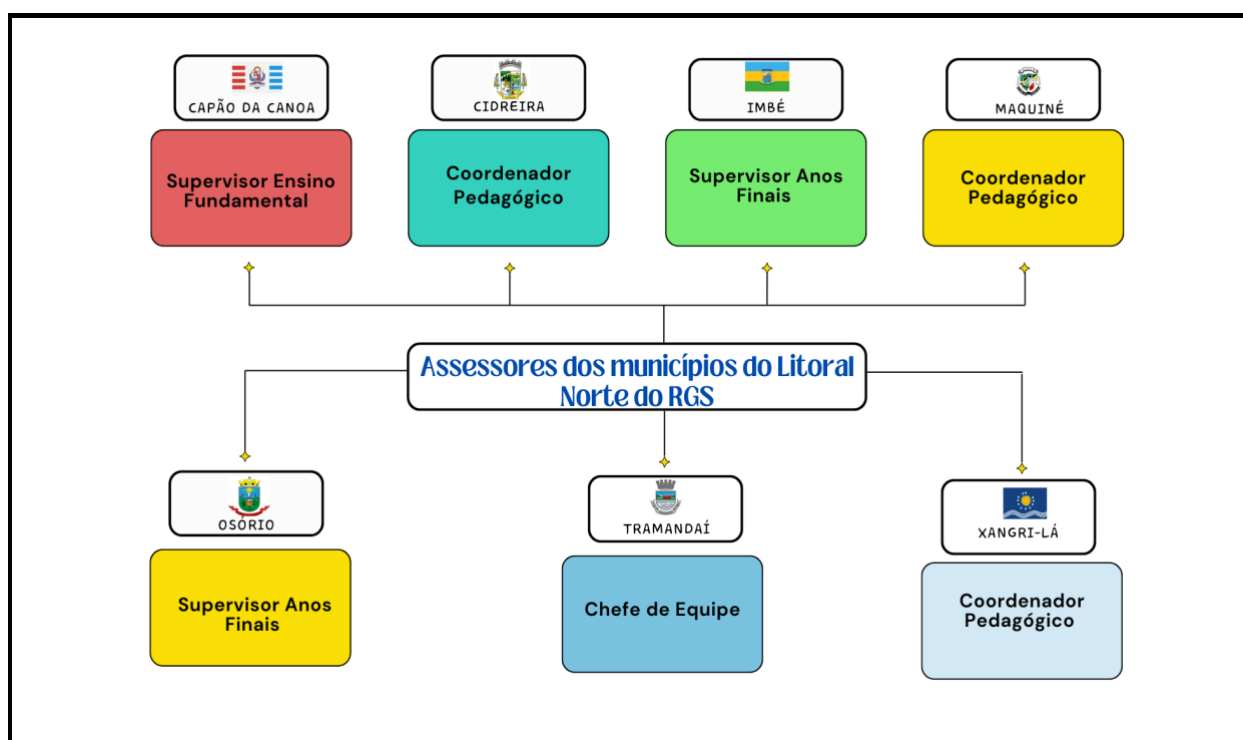
leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em anexo.

Para Mainardes e Carvalho (2019, p. 24),

[...] a orientação dos princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação são as seguintes: a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social.

Desse modo, quanto aos procedimentos éticos adotados, todos os envolvidos nessa pesquisa tiveram ciência da utilização de gravação de áudios das conversas, dos riscos e desconfortos, da confidencialidade, dos benefícios da pesquisa para a comunidade escolar e acadêmica, bem como do não pagamento e que as participações não gerariam nenhum tipo de despesa para os participantes. Faço aqui a descrição dos cargos dos Assessores conforme seus municípios.

**Figura 4 – Descrição dos cargos dos Assessores nos municípios entrevistados**



Fonte: A autora (2024).

Ao longo da pesquisa serão citados como **Assessores** para melhor entendimento do leitor e para que os dados sejam claros e objetivos.

#### 4 CLASSES DE ACELERAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

Este capítulo busca apresentar uma perspectiva na visão da pesquisadora sobre as políticas públicas e educacionais voltadas às Classes de Aceleração ou políticas que estejam ligadas a este tema, considerando que as políticas públicas surgem de uma necessidade e têm o intuito de proporcionar soluções para alguma demanda da sociedade. No que se refere às Classes de Aceleração enquanto política, surge através dos fatores como repetência, evasão escolar, dificuldades financeiras, desinteresse da família no desempenho do estudante etc.

O conceito de Política Pública é discutido por Secchi (2014, p. 2), que define o conceito como "uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [e] possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público".

Neste contexto, Celso Ó *et al.* (2023, p. 11) defendem que a Política Educacional busca garantir os direitos de educação para todos. Assim, ao analisar seu conteúdo, seria necessário entender seus objetivos, os valores implícitos e explícitos, que, nas entrelinhas, constituem-se ou não em silêncio em sua produção e cenário.

Por este ângulo, o atendimento às Classes de Aceleração no Brasil ganhou maior destaque após o Ministério da Educação instituir o programa de Aceleração em 1997, ao constatar que 68% dos alunos no Ensino Fundamental estavam com idade superior à série a que deveriam estar também, a chamada distorção idade-série.

O programa tinha como princípio de que, com a idade mais avançada dos estudantes reprovados, era possível retomar os conteúdos em um tempo mais curto, sem perder a qualidade da aprendizagem, corrigindo o fluxo (INEP, 1997). Destarte, a correção do fluxo escolar é entendida como uma questão de política pública, pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a Aceleração de Aprendizagem. Essas políticas tomam como base indicadores para que seja possível mapear as defasagens, sendo assim a distorção idade-série é um indicador educacional que permite acompanhar o percentual de estudantes que estão defasados em dois anos em relação à série que deveriam estar (Luck, 2004; Vitelli, Fritsch, 2016).

Do ponto de vista das Políticas Públicas, os indicadores, combinados com outros recursos metodológicos de análise de contexto, podem ser instrumentos que permitem identificar e medir aspectos relacionados a determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade.

Como estes estudantes têm idade superior à recomendada para o ano frequentado, como já preconiza a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), especificamente, em seu artigo 32, esta referencia que a criança deve ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, permanecendo na escola até a conclusão do nono ano do Ensino Fundamental, prevendo que o estudante conclua seus estudos aos 14 anos. Ademais, em seu artigo 24, a referida lei torna público, em seu dispositivo V, que a Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: “[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (Brasil, 1996).

Em uma análise dos últimos cinco anos, podemos observar uma pequena diminuição dos índices de distorção como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 6 – Distorção idade-série no Brasil**

2018	Índice	2019	índice	2020	índice	2021	índice	2022	índice
5º Anos Iniciais	18,6	5º Anos Iniciais	17,4	5º Anos Iniciais	<b>16,7</b>	5º Anos Iniciais	14,7	5º Anos Iniciais	7,3
9º Anos Finais	22,3	9º Anos Finais	21,3	9º Anos Finais	<b>21,3</b>	9º Anos Finais	21,6	9º Anos Finais	<b>21,4</b>

Fonte: Censo Escolar (2023, grifo nosso).

Analizamos até o ano de 2020, pois 2021 e 2022 são anos provenientes da pandemia de *Coronavirus Disease* (Covid-19). No Brasil, entre 2019 e 2020, no 5º

ano, houve uma pequena queda nos índices como constatada na tabela comparativa<sup>3</sup> e, no 9º ano, o índice se manteve. No que compreende o território Gaúcho, conforme informações da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), os indicadores demonstram que o percentual de distorção contempla os alunos matriculados que têm idade pelo menos dois anos maior do que a esperada para aquela série.

Em 2021 a distorção era de 19,2% no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2021, a taxa foi de 29,6%. Face a essas informações, a implementação das Classes de Aceleração como política pública surge como uma tentativa por parte dos gestores em todo o país de buscar atingir o objetivo principal da política, a mitigação da distorção idade-série.

#### **4.1 Resoluções dos Conselhos Municipais das cidades participantes da pesquisa**

Dos municípios entrevistados, exceto Maquiné, os Assessores apontam como base as Resoluções específicas que orientam as Secretarias de Educação na organização de Classes de Aceleração. Entre essas orientações, faço este resumo com base nas narrativas dos Assessores nas entrevistas.

Há o estabelecimento de normas para a organização das Classes de Aceleração nos municípios para estudantes com no mínimo dois (2) anos de defasagem em relação ao ano escolar adequado e exigência de carga horária mínima de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos conforme a LDBEN.

Outro aspecto está relacionado aos currículos, ao passo que estabelecem que os currículos devem selecionar aprendizagens básicas das áreas de conhecimento, desenvolvendo processos pedagógicos, sequências didáticas e projetos de ensino que sejam do interesse dos estudantes bem como apoio pedagógico às escolas e formação de professores para atuarem com estas turmas.

Também são evidenciados os índices de frequência, sendo no mínimo 75% para aprovação, deste modo, é garantido aos estudantes o avanço de até dois anos, assegurando, assim, a continuidade dos seus estudos e de sua reinserção em turmas

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão das informações comparativas, foi realizado o destaque em negrito e na cor azul.

regulares caso tenham regularizado seu atraso escolar. No entanto, a orientação em sua maioria é para que os estudantes sejam dos Anos Finais (entre o 6º ano e o 9º ano). Em todas as resoluções, é salientada a importância do envolvimento das famílias desde o início do processo de inserção do estudante na Classe de Aceleração para explicar como funciona o projeto e suas especificações, e como ele avançará dois anos ao longo de um ano. Assim os responsáveis analisam junto aos profissionais das escolas se desejam que o estudante participe do programa e dão sua autorização com ciência do que são as Classes de Aceleração.

Neste sentido, observo que a base legal utilizada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Principalmente, o artigo 24, inciso V e alínea *b*, “que possibilita a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Também foi usado o Plano Municipal de Educação (PME, 2015 a 2025), no qual na meta 2 indica-se implementar e monitorar a universalização do “ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE”.

Em Tramandaí, o Assessor me explica que pediram ao CME do seu município que este projeto que hoje está implementado, o projeto “Ostra”, seja um projeto validado e que prevalecerá, ou seja, independentemente das trocas de gestão, sempre que Tramandaí tiver o índice de distorção idade-série maior do que o do que o índice nacional, o projeto será utilizado.



## 5 MOTIVOS PARA DISTORÇÃO

Neste capítulo irei descrever alguns motivos evidenciados pelos Assessores para que haja a distorção idade-série nos municípios entrevistados, como a pandemia de Covid-19<sup>4</sup>, o número elevado de estudantes que entram no mercado de trabalho e que muitas vezes precisam parar de estudar, os descompassos que se iniciam no bloco de alfabetização e a violência que também será um elemento analisado considerando os municípios que trazem esta realidade como um fator que contribui para a distorção.

Ao refletir sobre os descompassos que se iniciam no bloco de alfabetização<sup>5</sup>, os Assessores trazem a importância de analisar a trajetória do estudante desde sua entrada no ensino fundamental, nos primeiros anos, quando ele inicia seus primeiros passos no processo de alfabetização, até o momento em que ele se encontra em distorção idade-série, para também entender sobre quais motivos levam o estudante a já estar em distorção no 4º ano, por exemplo. No processo de alfabetização, conforme Soares (1998, p. 39-40) nos mostra, há

grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A descoberta da escrita e da leitura permite aos estudantes fazer uma conexão com a sua realidade de vida, realizando descobertas do mundo à sua volta, o que amplia suas possibilidades de entendimento e conhecimento.

---

<sup>4</sup> “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.” Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>.

<sup>5</sup> “Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um **bloco destinado à alfabetização**.” PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no **D.O.U.** de 9/12/2010, Seção 1, p. 28.

É neste momento em que as políticas educacionais orientam que, independentemente da escolha das escolas sobre sua organização curricular, elas tenham o bloco de alfabetização como prioridade e uma regra geral, como observamos na LDBEN (1996), “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”.

Nestes primeiros anos, a criança aprenderá a ler e escrever convivendo com situações reais de leitura e escrita, através das suas curiosidades vai percebendo que a sua escrita será utilizada em diferentes situações e que terá possibilidades de realizar suas próprias produções.

Soares (1998) explica que os primeiros contatos com as palavras serão importantes no desenvolvimento para os demais componentes curriculares, como matemática, ciências, história, geografia e religião, por exemplo, pois, ao perceber a relação dos sons da língua e suas letras, ao compreender o que está lendo, a criança inicia também o processo de interpretação, e esta descoberta traz significados à sua percepção da escola.

Assim espera-se que todos os investimentos necessários sejam realizados para que este estudante saia do bloco de alfabetização para o quarto ano do Ensino Fundamental alfabetizado e com os elementos necessários para prosseguir esta nova etapa.

É possível perceber, na fala dos Assessores das cidades de Xangri-Lá e Cidreira, que para alguns estudantes a pandemia, a infrequência e a evasão são fatores significativos para que os estudantes que estavam no bloco de alfabetização tivessem descompasso no aprendizado e, em alguns casos, hoje estivessem em distorção.

Isso fica mais evidente na fala das Assessoras a seguir. No município de Xangri-Lá,

Um dado que tem nos chamado muito atenção é o índice de reprovação no bloco de alfabetização, do 3º ano para o 4º ano, e do 4º ano para o 5º ano, é onde faz as rupturas, transição de uma etapa para outra, e isso nos preocupa, quer dizer que eles não estão alfabetizando, não estão completando os anos iniciais para avançar para os anos finais e isso é um alerta para nós trabalharmos em reduzir estas questões. Hoje já temos estudantes em defasagem no 4º ano de pelo menos 2 anos, claro que muitos ainda são resultados da pandemia, chegaram sem os fundamentos necessários para alfabetizar, mas temos que alinhar com as equipes das escolas ações para corrigir este descompasso.

E, no município de Cidreira,

Ainda não conseguimos elencar um plano, uma metodologia voltada para o bloco de alfabetização, hoje analisando os dados que a gente buscou e conseguimos perceber a lacuna que existe, ainda não temos uma linha de trabalho para a alfabetização e a gente vê que nosso gargalo está na alfabetização... Nós ainda não conseguimos ter ações voltados para o bloco, nem formação de professores, nem referente às metodologias, e sabemos que este é um dos nossos maiores problemas e não é por falta de verba, acredito que tenhamos que iniciar pelo nosso planejamento estratégico, sabemos o que temos que fazer e muitas vezes não conseguimos, não temos subsídios.

A reflexão das Assessoras abre espaço para pensar sobre a importância de um movimento efetivo para o bloco de alfabetização, além da pandemia, outros elementos ainda concorrem para que o estudante não esteja conseguindo sair do bloco com os conhecimentos necessários para o restante dos Anos Iniciais. A infrequência, a falta de envolvimento da família, as migrações que no litoral são mais frequentes e as metodologias utilizadas são fatores que podem contribuir para este cenário. Ainda, nas palavras de Soares (2004, p. 96),

A alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização.

Cabe uma revisão de cada assunto e um olhar para ele, pois, se esta lacuna continuar, o estudante poderá apresentar maiores dificuldades nos próximos anos, estendendo-se assim um ciclo de defasagens, reprovações e evasões.

Quanto aos impactos da pandemia nos municípios do Litoral Norte, os Assessores das Secretarias de Educação percebem que já havia problemas como distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem, evasão, infrequência entre outros e que a pandemia apenas evidenciou e fez com que as secretarias buscassem uma rápida adaptação para o atendimento aos estudantes.

Na percepção dos Assessores, ainda é difícil mensurar o quanto a pandemia impactou a aprendizagem, percebem principalmente nos estudantes do 5º ao 9º ano uma maior dificuldade, pois quem estava no 3º ano, por exemplo, dentro ainda do bloco de alfabetização, teve sua aprovação automática, considerando o Parecer do

CNE/CP nº 5/2020<sup>6</sup> no qual se recomenda que escolas públicas e privadas evitassem a reprovação dos estudantes no ano da pandemia. Nesse sentido o estudante pode ter chegado no próximo ano com alguma defasagem que o próprio sistema utilizado durante a pandemia não conseguiu suprir. Na fala da Assessora de Xangri-Lá,

[...] a pandemia afetou sim todo o processo, desde a educação infantil, porque percebemos que as crianças chegavam no bloco sem aqueles fundamentos necessários para a alfabetização, por exemplo: sem saber recortar, sem saber colar, amassar, sem ter motricidade fina, lateralidade. Tu os levava no pátio, eles não sabiam o que estavam fazendo... Eu acredito que só vamos conseguir recuperar este tempo daqui uns seis anos, temos que analisar também o impacto socioemocional, porque interfere e muito na aprendizagem se o emocional não for trabalhado, tu não consegue “semear”.

Outro dado que a Assessora de Xangri-Lá relata é o índice de estudantes que demonstraram insegurança ao retornar à escola, trazendo como fatores a ansiedade e fragilidades que acabaram acarretando algumas tentativas de mutilação.

A gente ficou impressionado com a questão dos adolescentes se cortando com estilete, este número foi crescendo e acontecendo ao mesmo tempo em várias escolas entre os adolescentes, ou então adolescentes que ainda têm dificuldade de tirar a máscara, e não usa porque está doente e sim para se esconder, porque se sente protegido com ela.

Na percepção de Dantas (2024, p. 6), analisam-se alguns fatores que a pandemia trouxe para as famílias no mundo inteiro:

Além da doença física, a pandemia criou e amplificou estressores psicossociais, incluindo isolamento social, incerteza futura, medo de estigmatização, falta de acesso à saúde, preconceito racial e de gênero, falta de apoio social e dificuldades financeiras. Distúrbios do sono, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), depressão, abuso de drogas e de álcool, qualidade de vida prejudicada e incapacidade de retornar à rotina diária normal.

Fritsch *et al.* (2021, p. 9) nos trazem a visão tanto sobre os fatores que afetaram professores e estudantes na adaptação do uso das tecnologias quanto sobre os desafios do abandono da escola e posteriormente da evasão e que,

Associado a esse cenário devastador, a pandemia da Covid-19 impôs o fechamento das instituições de ensino, trasladando-as para dentro das casas dos/as professores/as e dos/as próprios/as estudantes. Outros jeitos de ensinar e de aprender, mediados, sobretudo pela tecnologia, precisaram ser incorporados por docentes e estudantes. O acesso ou a privação do acesso à internet robusta, a um telefone celular ou a um computador, em larga medida, determinaram quem seguiria, mesmo que precariamente, o percurso escolar; igualmente determinaram quem teria a vida escolar interrompida pela absoluta impossibilidade de continuar aprendendo. É esse

---

<sup>6</sup> Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais.

contexto de adversidades que explica/fomenta o aprofundamento do abandono e da evasão escolar.

Entre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes neste período, a Assessora do município de Capão da Canoa destaca a dificuldade do estudante em participar das aulas online e da família em retirar na escola atividades impressas. A falta de retorno de alguns estudantes dessas atividades também foi um fator que preocupou os profissionais da escola, pois não conseguiam saber se os estudantes realmente estavam aprendendo.

Percebemos também a dificuldade de retornar para a escola, o que antes parecia ser difícil o filho estar em casa, agora os pais também achavam difícil retornar à rotina de aula com os filhos. A falta de interesse do aluno, por não ter o ambiente de sala de aula, a explicação do professor, o ambiente em casa com irmãos e familiares, a correria do dia a dia com a família, manter o foco fica difícil, e isso impactou diretamente na aprendizagem destes estudantes. (Supervisora de Capão da Canoa)

Quanto às metodologias utilizadas durante o período de pandemia, os Assessores mencionam que as escolas buscaram adaptar-se às condições dos estudantes, ora ofertando aulas online através do Google Meet e realizando atividades, ora entregando atividades impressas para as famílias que não tinham ou tinham pouco acesso à internet. E, quanto ao trabalho docente, avaliam que foi necessária uma busca por tecnologias que antes não utilizavam, e assim cada docente buscou, de alguma maneira, usar tecnologias para atender a esta nova demanda, que era uma das únicas formas de interação entre estudantes e professores. Moran (2015, p.16) demonstra que o que

A tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Nesta perspectiva, Camacho (2020) aborda também as questões referentes a dificuldades de acesso às tecnologias por parte das famílias, principalmente aquelas que estavam em situações econômicas desfavoráveis à aquisição de internet, equipamentos, como um fator secundário diante do quadro que a pandemia trazia ao seu contexto.

Um aspecto relevante é a invisibilidade que explica o fato de tantas pessoas com dificuldades no acesso às tecnologias: aqueles que são extremamente pobres, o que implica que são pessoas com problemas sociais em inúmeros aspectos. Muitos estão em casa, impossibilitados de sair devido à falta de acessibilidade localizados em lugares de difícil acesso. Existem também aqueles que não possuem recursos financeiros suficientes para ter acesso às facilidades tecnológicas (as pessoas sem recursos financeiros para comprar um computador e ter acesso à Internet) e agora também impossibilitados em virtude do isolamento social (Camacho, 2020, p. 3).

É perceptível, na fala dos supervisores, que não gostam de atribuir os problemas de aprendizagem de suas redes somente à pandemia. Percebi que, quando perguntei sobre os impactos da pandemia, a frase inicial de todos foi, “sim tivemos muitos impactos com a pandemia, mas nós já tínhamos problemas anteriores, o que a pandemia só acentuou”.

Assim, nas palavras da Assessora de Osório, ela apresenta a seguinte resposta:

Nas reuniões sempre digo, nós já havíamos tido falhas dentro da educação, aí veio a pandemia, sim foi um caos, não tínhamos as tecnologias adequadas, saímos correndo atrás de tudo e tivemos prejuízos, mas também percebemos que os alunos que estão no oitavo ano e que ainda têm alguma dificuldade na leitura por exemplo, ele já estava na escola, no quinto ano, no quarto, então ele já chegou com essas dificuldades, não podemos colocar a culpa somente na pandemia.

Ainda pontua um comportamento observado em relação ao entendimento das famílias sobre a escola pós-pandemia, que precisou ser trabalhado aos poucos:

Algumas famílias tiveram o entendimento que, se os alunos foram aprovados durante a pandemia, no pós-pandemia também iriam aprovar, sem mesmo fazer as atividades ou mesmo frequentar a escola, então muitos pais nos diziam “ah! Se ele passou antes, agora também não vai reprovar, agora é assim”. Nos anos de pandemia nós não sabíamos ao certo como fazer, como avaliar, e acarretou esta percepção equivocada da escola. (Assessora Capão da Canoa)

Quanto ao acesso dos estudantes às aulas durante a pandemia, há uma reflexão sobre a igualdade para todos. Se os municípios foram pegos de surpresa, como o estudante reagiu a este novo modelo utilizado durante a pandemia? Nos centros urbanos, os gestores esperavam que a qualidade da internet e o acesso às escolas fossem fatores positivos neste desafio durante a pandemia, mas e nos municípios menores?

Assim nas palavras da Assessora do município de Maquiné, podemos perceber esta comparação:

O fato de Maquiné ser um município rural, nem todas as famílias tinham acesso à internet, né? O mesmo aparelho celular muitas vezes é usado por todos da família, então tivemos que fazer uma força-tarefa, o foco maior foi na entrega do material físico, com todos cuidados e higienização, foi bem difícil, entregamos atividades nas casas dos estudantes também, acredito que mais da metade foi em casa, os professores se mobilizaram, faziam pontos de entregas, porque a maioria das famílias tinha dificuldade de acesso à tecnologia, e de chegar à escola.

Os diferentes contextos nos municípios, potencializando as múltiplas formas de organização evidenciadas pela pandemia, refletem no ambiente das escolas à medida que os estudantes precisaram do acesso à educação, e muitas redes municipais, por exemplo, não puderam oferecer de imediato.

Assim, o tempo necessário que as escolas precisaram para se organizar diante desta nova realidade pode ter deixado lacunas nas aprendizagens de muitos estudantes, que, embora tenham tido algumas oportunidades de acesso, talvez não tenham tido a mesma possibilidade que tinham na educação presencial, assim reverberando nos anos que vieram após a pandemia.

E o desafio para as Secretarias foi como seguir neste novo cenário, como, nas palavras de Silva (2021), “falar que retomaremos aprendizagens não significa supor que iremos realinhar déficits ou perdas, mas principalmente que devemos seguir novos caminhos”.

As experiências de aprendizagem foram diferentes, porque, além do acesso, ainda havia muitos outros fatores que interferiram no dia a dia dos estudantes que precisaram estudar de casa, como a própria realidade financeira das famílias, por exemplo.

Por isso, os Assessores apontaram que ainda não se consegue mensurar todos os impactos que a pandemia teve em suas redes nem o tempo necessário para recuperar as possíveis perdas educacionais. Ainda nas palavras de Silva (2021), “A escola pós-pandemia será desafiada pelo pertencimento, pelos territórios e pelo binômio respeito-valorização da vida em todas as formas”. E ainda enfatizam que,

na situação brasileira, a escola emergente pós-pandemia somente será do século XXI se for capaz de enfrentar as desigualdades persistentes no meio educacional e social, ou seja, como em outros campos, a pandemia apressou uma série de transformações e precipitou ainda mais o que já parecia urgente.

Precisamos educar para a produção de uma cultura que promova a justiça social, a hospitalidade e a cidadania global e digital (Silva, 2021).

Além disso as discussões sobre os efeitos da pandemia no estado do Rio Grande do Sul buscam refletir sobre as consequências deste período, já que as orientações que os municípios seguiam segundo os Assessores vinham diretamente da Secretaria Estadual de Educação, analisadas pelos Conselhos Municipais que orientavam as escolas quanto ao cumprimento das normas de segurança e acesso dos estudantes aos materiais para estudo, além das aulas online. Assim Alves (2021, p. 261) enfatiza, sobre os resultados das metodologias de ensino remoto na educação básica do estado, que

Os efeitos do período de ensino remoto para a educação são incontáveis e as desigualdades educacionais acentuaram-se ainda mais. No entanto, mesmo com o retorno da presencialidade, será preciso um longo período para a adaptação escolar. Considerando que a escola é o espaço para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e socioemocional dos educandos, o retorno das atividades presenciais nas instituições escolares sinaliza o retorno ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos da Educação Básica.

O que se sabe é que não teremos mais a mesma escola que tínhamos antes da pandemia que já evidenciava muitos problemas e que, com este fato, os gestores públicos precisaram olhar com mais atenção para a educação.

Ainda entre os motivos mencionados pelos Assessores das Secretarias de Educação para que os estudantes das Classes de Aceleração desistam ou sejam infrequentes, pode-se destacar a inserção no mercado de trabalho, seja para ter uma ocupação, ter seu próprio dinheiro ou para ajudar no sustento da família.

Em Capão da Canoa, a Assessora relata a percepção sobre este cenário:

Percebemos que muitos estudantes param de estudar para trabalhar, principalmente os meninos, com 15 anos, eles iam para obra porque eles viam que ali ganhavam um dinheiro e ganhavam um bom dinheiro mais fácil e rápido.

Ainda na reflexão da Assessora:

Alguns meninos diziam: “ah! o meu pai é pedreiro e ganha bem mais que tu, professora”, sabe ainda tinha que ouvir isso...e muitos evadiram para ir trabalhar.

Esta fala do estudante para a professora vai ao encontro da reflexão, na visão de Neto (2015, p. 5), de que



Professores e estudantes são os sujeitos do processo do conhecimento, nessa relação da construção epistemológica não há espaço para a passividade ou submissão, ambos são agentes transformadores da sociedade e do conhecimento [...] isto significa tornar o aprendiz um aventureiro na seara do conhecimento, um curioso insaciável, um rebelde, que não se conforma com as respostas, mas, antes, questiona, busca perguntas, instiga a dúvida.

O estudante trouxe o contexto em que vive sua família, as possibilidades a curto prazo que este trabalho ofereceria para ele naquele momento; para quem estava repetindo mais um ano, nas palavras de Dubet (2004, p. 547), “nem o nascimento nem as estratégias são suficientes para motivar a estudar”.

Na cidade de Xangri-Lá, a Assessora faz uma referência sobre as características dos estudantes das Classes de Aceleração:

O maior problema na defasagem idade/série no município é a evasão, e está atrelada a um aluno trabalhador, as turmas iniciam com 15 ou 16 e acabam com 10 ou 9, pois, muitos desistem porque são pais, trabalham e por isso não conseguem frequentar no turno da manhã ou tarde.

Na visão da Assessora de Imbé, os estudantes das Classes de Aceleração buscam, além dos estudos, o trabalho e muitas vezes não conseguem conciliar os dois, e para que este estudante possa permanecer na escola, os profissionais da Secretaria de Educação decidiram investir em sua preparação para o mercado de trabalho, incentivando os estudantes a fazerem o programa Jovem Aprendiz, no qual o estudante trabalha no turno inverso da escola, e também oferece um projeto realizado pelo SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial), que oferece aos estudantes de nono ano e Classes de Aceleração curso de informática também no turno inverso.

Quando a escola pensa em “soluções para a permanência do estudante” (Dubet, 2003), deve-se ter um olhar amplo sobre as possibilidades que este sujeito pode explorar, considerando as diferentes percepções que os estudantes possuem de cada aprendizado e como o utilizará fora dela com base no seu gosto e talento.

A permanência do estudante nas Classes de Aceleração e a relação com o mercado de trabalho no município de Cidreira são descritas pela Assessora:

Os estudantes já vêm de um desgaste, têm problemas com a estrutura familiar, então desmotivam fácil, além de muitos já serem chefes de família, precisam ajudar em casa e aí, se não tivermos um olhar sobre este contexto,

para os conhecimentos que vieram buscar, vão desistir na primeira oportunidade.

Como caracteriza Souza (2022, p.27), a pesquisa, como princípio pedagógico, representa a possibilidade da construção cotidiana e interdisciplinar dos saberes, conduzindo os alunos à atuação protagonista no processo de reconstrução de conhecimentos.

Um dado sugerido pela Assessora do município de Maquiné que impacta na frequência do estudante é quando precisa buscar uma fonte de renda para auxiliar a família. A Assessora percebe que, em algumas escolas, entre os alunos de oitavo e nono ano, é mais frequente os estudantes deixarem os estudos para trabalhar e ajudar suas famílias ou para ser o provedor da casa mesmo.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, alguns estudantes ajudam as famílias na agricultura, pois somos um município rural e outros estudantes que procuram empregos na área urbana vão trabalhar como funcionários dos pequenos comércios. E, quando ele deixa de ir à escola, embora saibamos que é uma questão de sobrevivência, de se alimentar, tentamos de todas as formas, e de uma forma amistosa, trazer este estudante de volta para a escola, mas, às vezes só com ajuda do conselho tutelar mesmo.

Observando este cenário, o município busca oferecer projetos no turno inverso para recuperar as aprendizagens que os estudantes perderam no tempo que ficaram afastados trabalhando, e aqueles que permanecem trabalhando nos finais de semana e às vezes faltam nas sextas e segundas recuperam as aulas no turno inverso. Esta foi uma estratégia que a Secretaria buscou junto aos estudantes para que continuassem estudando, considerando a sua realidade. Para Pessoa e Sobrinho (2012 *apud* Ramos, 2016, p. 133),

Somado à qualidade de vida, o fator empregabilidade é o principal desencadeador de processos migratórios e destacam o Litoral Norte como local acolhedor de população e investimentos, principalmente no decênio 2000-2010, cujo crescimento de empregos formais foi de 72,4%, o mais elevado dentre todas as regiões do Estado.

Dentre estes projetos, estão as cooperativas escolares, projeto que está sendo discutido entre Secretaria de Educação e o banco Sicredi. A ideia é que as cooperativas trabalhem o entendimento do lugar, que o estudante consiga ter um olhar para a comunidade sobre as possíveis necessidades que apresenta. Onde os adolescentes sejam acompanhados e ouvidos, obtendo nas oficinas o significado de trabalhar a noção de grupos, de cooperar entre si.

Primeiro eles têm que trabalhar todas essas noções. Existem os livros que trabalham, essas questões das emoções, de cooperar, do trabalho em equipe, aí, depois a ideia, como identificar assim? Ah, nessa comunidade. O que que a gente poderia estar fazendo assim? Uma ação, um produto, uma cooperativa, aí eles vão trabalhando nisso, mas até mais, eles vão formando a ideia de que tem que ter um caixa, tem que ter um secretário do grupo, tem que ter os coordenadores, todo mundo tem que participar, né? Às vezes, eles fazem ações na própria escola. No contraturno de acolhida de colegas novos. Então é um trabalho bem de longo prazo, que traz muitos benefícios para os alunos da escola, eles melhoram muito nas escolhas que fazem. (Assessora de Maquiné)

O processo de escolhas pode ser mais significativo quando o estudante tem em seu entorno pessoas dispostas a mostrarem-se de acordo com a realidade de cada um, propiciando o reconhecimento das suas potencialidades para que ele possa no futuro tomar suas próprias decisões e ter seu crescimento pessoal e profissional com base nas aprendizagens que teve ao longo do seu processo educativo. Na visão de Dubet (2004, p.541), “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades”.

Em Tramandaí, o Assessor indica não perceber um número muito grande de estudantes ingressando no mercado de trabalho, porém verifica que o estudante demonstra um desconforto em estar com a idade maior do que a idade recomendada para aquela série/ano. Assim nota-se em fracasso escolar que não está obtendo sucesso dentro dos muros da escola, e evade na tentativa de fazer outra coisa ou trabalhar para ajudar a família. Nas palavras de Charlot (2007, p. 16),

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “**fracasso escolar**” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (grifo nosso)

Chegando a esta situação, a Secretaria entra com o trabalho de Busca Ativa, através da orientação educacional e com auxílio da assistente social do município,

Como são adolescentes já conhecidos nos territórios das escolas. As próprias escolas fazem esses mapeamentos. E, aqueles casos em que há uma situação de abandono e por conseguinte, evasão a esses, esses alunos são procurados pelas escolas para se maticularem. Nas turmas do projeto Ostra, então, é uma articulação entre serviços de orientação educacional com o serviço de assistência social da Secretaria de Educação, que faz essa busca ativa dos estudantes. (Assessor de Tramandaí)

A inserção no mercado de trabalho se torna um desafio na vida dos estudantes, quando ele precisa equilibrar os estudos e a necessidade de ajudar a família, no entanto a escola busca orientar e delinear oportunidades para que tenha uma preparação ao longo de toda a vida acadêmica e então possa escolher com base nas suas expectativas como e quando irá ingressar no mercado de trabalho.

## 6 AÇÕES E ESTRATÉGIAS ADOTADAS

Neste capítulo abordo as ações e estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação para tentar minimizar algumas lacunas que ampliam a defasagem do estudante, no que se refere à infrequência dos estudantes, nas quais utilizam a metodologia de Busca Ativa para orientar que os estudantes retornem à escola.

Ainda fiz uma análise sobre a formação continuada que os municípios oferecem a seus docentes, principalmente com foco nas Classes de Aceleração para preparar os professores que atendem estas turmas, e a proposta dos municípios para a educação em tempo integral como forma de melhorar a permanência do estudante na escola.

O processo de “Busca Ativa” é utilizado pelos municípios como um processo para garantir o retorno dos estudantes que possam vir a exceder em faltas e posteriormente caracterizar uma evasão.

A iniciativa Busca Ativa Escolar (BAE) é uma metodologia por meio da qual o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender (UNICEF Brasil, 2024).

O processo de Busca Ativa tem início no professor, ao perceber que o estudante está próximo a ultrapassar seu limite de faltas garantidos por lei, que é de 25% da carga horária total, conforme nos orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996):

No Art. 12, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de inciso VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.

Sendo assim, realizará uma notificação ao Serviço de Orientação Escolar, que enviará estas informações em um documento chamado Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI). Algumas secretarias utilizam o apoio de Assistente Social do município para que faça uma visita a esta família e então procurar identificar os

motivos das faltas deste estudante, se ainda assim o estudante não retornar ou não for possível contatar a família, com a FICAI aberta é feito encaminhamento ao Conselho Tutelar do município e posteriormente ao Ministério Público.

Ao garantir o acesso através do gerenciamento de suas listas de espera de vagas, as Secretarias de Educação organizam suas metas para que estes estudantes permaneçam e concluam seus estudos até a etapa obrigatória do Ensino Fundamental que é dever do município, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 11, que determina que os municípios incumbir-se-ão de: “V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o *ensino fundamental*”.

Quando pensamos em acesso, em Cidreira, nas palavras da Assessora, esta traz uma preocupação quanto à violência que circula dentro e fora do ambiente escolar, surge como assunto para discussão o que fazer para que os estudantes possam ter seu direito de ir e vir, chegar à escola e permanecer. Na fala da Assessora, há maior dificuldade de realizar a Busca Ativa no município:

Estamos revendo o sentido da visita domiciliar, discutindo e analisando os riscos que os profissionais correm em algumas comunidades, onde o tráfico de drogas é muito presente, porque não podemos colocar o colega em risco, mas também não podemos fechar os olhos e fazer de conta que o aluno não está ausente, precisamos achar um equilíbrio.

Então o município utiliza a Busca Ativa como recurso para tentar fazer com que os alunos retornem. Inicia-se com o papel do professor em sinalizar os estudantes que estão infrequentes para o orientador educacional, que abre uma FICAI, e o Conselho Tutelar é acionado para verificar o que acontece com este estudante para não estar na escola.

É importante destacar, nas palavras de Branco *et al.* (2020, p. 137), que

Há diversos fatores relacionados com o insucesso do aluno. Destes fatores, identificam-se a existência de duas principais categorias para as causas da evasão escolar: a primeira relaciona-se aos fatores externos à escola como, por exemplo, a relação familiar, as desigualdades sociais, a violência, a necessidade de trabalhar, as drogas, entre outros. Na segunda abordagem diz respeito a fatores internos como: infraestrutura escolar precária, possíveis desajustes na prática didático-metodológica, desmotivação, falta de identidade do aluno com a escola, entre outros.

Os demais municípios também utilizam a Busca Ativa para tentar o retorno do estudante que está afastado da escola. Os motivos citados para este afastamento são acesso ao mercado de trabalho, mudança das famílias sem que desvinculem o

estudante da escola, desmotivação de estudar, repetência ocasionando muitas vezes a evasão. Observa Martins (2021, p. 47):

Aliado ao contexto de vida dos estudantes que muitas vezes até querem estudar e dão valor aos estudos, mas a condição familiar tem sido um dos principais fatores de abandono e infrequência, pois muitos precisam trabalhar, cuidar de irmãos mais novos ou sentem o impacto da falta de estímulo por parte da família que em alguns casos também tiveram a mesma dificuldade e optaram por abandonar seus estudos.

No município de Imbé, no que se refere à Busca Ativa, um dado mencionado pela Assessora me chama atenção ao dizer que percebe uma maior taxa de evasão nos Anos Iniciais, dificultando até mesmo o desenvolvimento dos estudantes na alfabetização, já que ficam afastados e, quando retornam, já estão em defasagem.

Vemos nas crianças que estão ingressando nos Anos Iniciais um número significativo que evadem e estão em defasagem, então precisamos nos mobilizar para trazê-lo de volta à escola e recuperar o que não aprenderam, assim também investimos na formação dos professores, na questão da alfabetização. (Assessora Imbé)

Gonçalves (2020) cita alguns fatores que contribuem para a evasão no Brasil e tornam cada vez mais importante a utilização da metodologia da Busca Ativa realizada pelas escolas:

Segundo matéria de 2019, do site PAR: plataforma educacional, a taxa de evasão escolar no Brasil é a terceira maior do mundo, sendo em média de 24,1%. As causas são as mais variadas: dificuldades de aprendizagem, entrada precoce no mercado de trabalho, falta de condições mínimas de sobrevivência, dentre outras. Devido à pandemia, a taxa de evasão aumentou e para minimizar esse fato é essencial investir na busca ativa pelos alunos (Gonçalves, 2020, p. 5).

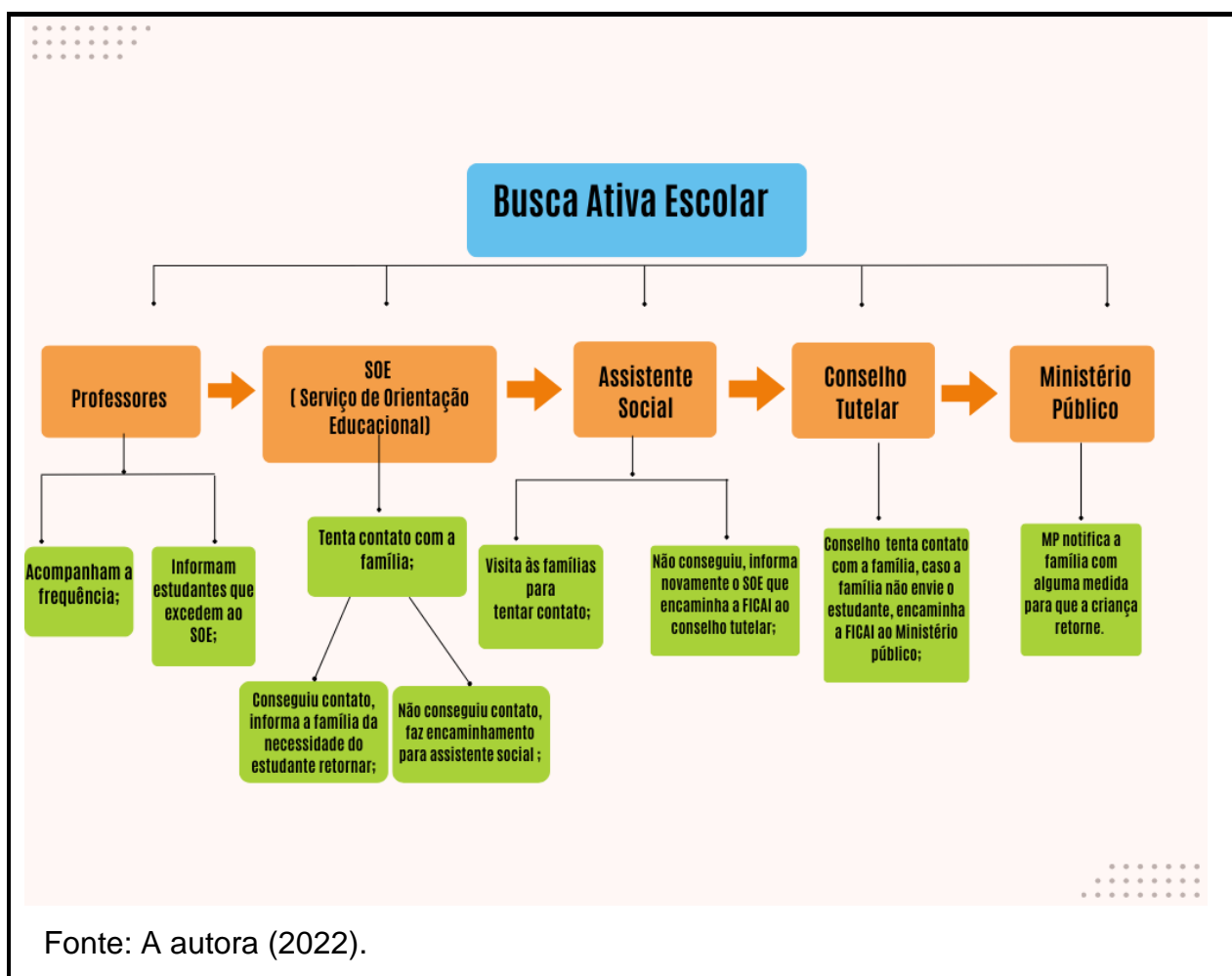
Esta ação reúne diferentes órgãos como Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social, que buscam através de parcerias traçar planos e metas, por meio do esforço coletivo, e assim possibilitar o acesso de toda criança à escola. De acordo com o guia *Busca Ativa Escolar*, publicado em 2017, os objetivos são:

Mapear e identificar as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão; identificar as causas da exclusão ou do risco de exclusão; criar subsídios, a partir dos dados gerados, para o desenvolvimento de políticas de inclusão escolar e a implementação de estratégias para (re)matricular e manter as crianças e os adolescentes na escola e controlar e acompanhar a (re)matrícula na escola (Busca Ativa Escolar, 2017, p. 41).

Segue abaixo o modelo de fluxograma da Busca Ativa utilizado pelos municípios conforme a descrição dos Assessores das Secretarias de Educação que receberam orientação do Ministério Público do Rio Grande do Sul. O Ministério orienta

os municípios através do projeto<sup>7</sup> “Busca Ativa escolar nas redes estadual e municipais de ensino no contexto da pandemia de Covid-19” com intuito de fomentar o desenvolvimento da Busca Ativa Escolar como meio e garantia do direito social à Educação de todas as crianças e adolescentes, garantindo a matrícula escolar a qualquer tempo e a necessária elaboração de plano de ação para recuperação da aprendizagem desses alunos.

**Figura 5 – Fluxograma da Busca Ativa Escolar**



Ainda percebo que há uma lacuna sobre o que acontece após o retorno do estudante, já que os municípios se mobilizam utilizando a metodologia de Busca Ativa, envolvendo muitos profissionais da rede. E, quando ele retorna à escola, como é realizada a continuação deste processo? Fica o questionamento se há um acolhimento, uma sondagem para saber seus conhecimentos até aquele momento e

<sup>7</sup> Projeto Busca Ativa. Ministério Público do Rio Grande do Sul:

[https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/busca\\_ativa/busca\\_ativa\\_resumo\\_projeto.pdf](https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/busca_ativa/busca_ativa_resumo_projeto.pdf).



uma readaptação à turma. E, dependendo do contexto, o que a escola irá oferecer de diferente para que ele possa permanecer?

Ao pensarmos que as Classes de Aceleração são compostas por estudantes com distorção idade-série, ou seja, estudantes que estão defasados em pelo menos dois anos em relação à série em que deveriam estar. Sendo assim pensar em um currículo que contemple suas necessidades pode ser um desafio para os docentes que atuam nestas turmas.

A necessidade de formação continuada surge à medida que a pesquisa mostra através dos relatos de Assessores das Secretarias de Educação que não há em nenhum destes municípios uma formação específica para professores que atuam em Classes de Aceleração. Há um entendimento que as formações oferecidas para as turmas tidas como regulares seria suficiente para estas turmas também, e esta questão nos remete, nas palavras de Nóvoa (1992, p.15),

que a formação não se constrói com acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, através de uma análise reflexiva e crítica das práticas e reconstrução permanente da identidade pessoal dos profissionais, tornando-se imprescindível investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Em Capão da Canoa, a formação de professores é feita aos pares, reúnem-se em determinados dias (fixados pela Secretaria de Educação), e os professores de Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais reúnem-se por área de conhecimento para trocar experiências e colaborar na construção das habilidades que serão trabalhadas por semestre (Educação Infantil e Anos Iniciais) e trimestre (Anos Finais). Imbernón (2010, p. 31) “nos traz que a formação docente requer um clima de colaboração entre os professores, que dê apoio e a formação e aceitação de uma contextualização no pensar diferente, assim talvez se consiga uma melhor aceitação das mudanças e inovação das práticas”.

No município de Xangri-Lá, a proposta de formação aos pares acontece através da escola de formação, projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação junto aos docentes, onde se organizam por áreas de conhecimento no dia do seu planejamento para desenvolver alguma temática que considerem importante discutir e para a qual buscar soluções, trabalhando o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva. Além de haver a oferta de palestras e cursos com profissionais externos.

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momento e fases de construção... uma

boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno (Tardif, 2002, p. 68).

Na cidade de Osório, a Secretaria busca como estratégia as parcerias com instituições privadas na formação de professores, pelo SEBRAE e UNESCO, onde esta última realiza especificamente a formação dos professores separados por áreas e etapas, uma vez por mês em sua hora de planejamento. As abordagens são de diferentes temas escolhidos pelas instituições.

Em Tramandaí os profissionais da educação recebem a oferta de formação continuada, como estratégia para que continuem melhorando os índices de qualidade na educação. Quanto às temáticas, os assuntos são variados, os professores têm acesso à formação continuada através de parcerias com instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem um campus em Tramandaí.

Maquiné desenvolve a formação dos professores em função das avaliações externas como Renalfa e Alfabetiza Tchê. Essas formações são realizadas com docentes do Pré até o 5º ano dos Anos Iniciais. Em relação aos alunos dos Anos Finais, as formações são baseadas nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

O município de Imbé vem desenvolvendo políticas educacionais para corrigir o fluxo de seus alunos, através de ações e estratégias com base na formação de professores, respeitando as particularidades de cada etapa da educação básica. Por exemplo, a Secretaria está se organizando para realizar formações específicas para professores do bloco de alfabetização, quartos e quintos anos e as turmas de Anos Finais, contemplando as áreas de conhecimento. As formações são realizadas por profissionais externos contratados pela Secretaria de Educação.

Cidreira realiza a formação de professores das Classes de Aceleração no início do ano letivo, e dela participam todos os professores, mesmo os que não atuarão nas Classes, pois o objetivo é apresentar o projeto e trabalhar sobre o acolhimento, após este momento é realizada uma capacitação específica para os professores que estarão nas turmas. A Secretaria conta com parcerias externas, através de consultorias e empresas como Senac Litoral.

Quando os gestores buscam as formações externas e privilegiam o conhecimento externo, correm o risco de planejar a formação do professor sem sua

participação, assim pode dificultar a identificação dos conhecimentos que serão abordados, como nos mostra Imbernón (2010, p. 32):

Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo, e que suas opiniões sejam consideradas, somente quando os professores constatam que no novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na prática de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e atividades docentes. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

Independentemente do formato que as capacitações terão, é importante promover a participação dos docentes e demais profissionais envolvidos, escutar o que eles têm a dizer sobre suas próprias práticas e daí pensar tanto nos temas que serão abordados por pessoas externas como no aproveitamento da formação pelos pares por exemplo.

Sobre a educação em tempo integral, tem sido amplamente discutido pelas Secretarias de Educação como forma de melhorar a permanência dos estudantes, conforme os relatos dos Assessores, pela temática, integrar a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024), que determina a oferta de “Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014). E o que esta meta representa para os municípios do Litoral Norte entrevistados?

Em Capão da Canoa, a Assessora cita que o plano desenvolvido para a rede consiste em iniciar um projeto-piloto em uma escola de ensino fundamental, e será com o primeiro ano dos Anos Iniciais, assim esperam implementar nos outros anos respectivamente, então a atenção este ano está concentrada neste projeto para que possam levar para mais escolas do município e atender à meta. Esse assunto será discutido e terá participação dos professores.

Em Xangri-Lá a Assessora também menciona a meta 6 do PNE e que alcançar a meta servirá como uma das estratégias para corrigir o fluxo dos estudantes que estão em Classes de Aceleração, para melhorar o tempo de permanência e de motivação dentro da escola.

A oferta de projetos é a aposta de Imbé para alcançar a meta 6, como relata a Assessora da Secretaria de Educação. São projetos de que os alunos participam no turno inverso ao que estudam, como aulas de informática e robótica para os Anos Finais, centro esportivo com aula de ginástica, esportes e a escola de música para

todos os anos, ainda dois Centros de Apoio Pedagógico da Educação Básica (CAPEB) onde os estudantes de quatro a nove anos (da Pré-Escola ao 3º ano) têm a oferta de diversas oficinas como reforço escolar, sala de informática, atividades na biblioteca e artes.

A proposta de turno integral em tempo integral é vista como uma estratégia das secretarias para alinhar o interesse do estudante com as propostas pedagógicas da escola, pois, ao aumentar o tempo de permanência com oferta de atividades que façam sentido para ele, o estudante teria maiores possibilidades de aprender e desenvolver novos projetos, socializar com os colegas e demais profissionais, e ainda ter acesso a outros elementos como alimentação, que para alguns pode ser um entrave para ter sucesso na aprendizagem.

Outro ponto relevante da meta 6 que os Assessores consideram é a possibilidade de aumentar a carga horária do professor, permitindo que ele esteja dedicado exclusivamente para uma escola, diminuindo seus deslocamentos entre escolas. Cardoso (2020) reflete sobre as palavras de Anísio Teixeira, um dos principais pensadores da proposta de educação integral, que a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos quanto para os professores.

Todos estes elementos só terão sentido se a proposta de turno em tempo integral oferecer uma educação integral, que são coisas diferentes, mas que se interligam em determinado momento para dar significado ao tempo maior que o estudante ficará na escola. Assim, na concepção de Arroyo (2018),

a **educação integral** parte da concepção de que o ser humano é um sujeito total, integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de história e imaginação. E a educação tem que dar conta de todas essas dimensões.

O autor relaciona que a **escola de tempo integral** coincide para poder dar conta destas dimensões da ação humana, pois é preciso tempo, mas não só mais tempo de escola, precisa reconhecer que nos educamos em outros lugares como o trabalho, no convívio, na família, e isto tudo precisa ser considerado.

Um planejamento considera a qualidade dos trabalhos que serão desenvolvidos, pois não basta aumentar o tempo do estudante na escola se ele ficar com tempo ocioso ou se a nova proposta for oferecida de qualquer maneira.

O dilema aumenta quando pensamos nas atividades que preenchem o tempo a mais nas escolas de educação integral. Temos mais tempo para

emancipação/ transformação ou mais tempo para memorização mecânica do rol de conteúdos eleitos pela escola? Essa forma de ler o mundo e estar nele, na qual o conhecimento não é algo dado que se deposita na cabeça dos educandos, tampouco algo que acontece por repetição em si, modifica e ressignifica o trabalho na escola (Roveroni; Guimarães, 2017 *apud* Roveroni *et al.*, 2019, p. 232).

Um ponto de destaque a ser observado na narrativa de alguns Assessores para a implementação da educação de tempo integral em seus municípios é a falta de espaço nas escolas, pois há um aumento significativo de procura por vagas por pessoas que, após a pandemia, vieram fixar residência nas cidades do Litoral. Assim os Assessores relatam que precisaram de salas de aulas para novas turmas e que esta demanda só aumenta, dados confirmados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)<sup>8</sup>.

É interessante um estudo sobre quais propostas pedagógicas fazem sentido na vida de cada um, que permita que ele tenha papel protagonista, com autonomia e flexibilidade nos projetos, que possa unir toda bagagem que já possui com os novos conhecimentos que poderá alcançar.

---

<sup>8</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

## 7 PROJETOS PARA AS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Neste capítulo apresento como as Secretarias de Educação organizam os projetos hoje direcionados às Classes de Aceleração, considerando que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ficou evidenciado que as redes utilizam projetos específicos que compõem uma política de governo, trazendo uma articulação dessas estratégias com o projeto político-pedagógico das escolas.

Nos projetos são delineados elementos do atendimento às classes de aceleração como as metodologias utilizadas considerando a organização das escolas e dos profissionais que nela atuam. Ainda trago a discussão sobre o direito/oportunidade da pessoa em relação ao seu acesso e permanência na escola e os critérios de qualidade que efetivam as ações pedagógicas implementadas.

Ao analisar a invisibilidade da problematização da proposta da escola, com base nos estudos de Dubet (2003, 2004), uma escola justa busca ações para a construção de um ambiente escolar de fato justo, especialmente a partir de políticas que reconheçam os processos de desigualdades. O autor busca mostrar a importância de se pensar em uma escola mais educativa do que ela é, onde o estudante possa ir para aprender o português, a matemática, mas também ir além, seria importante que o estudante pudesse crescer na escola, aprender a trabalhar junto, ter relação de confiança em si e nos outros e, assim, criar bons cidadãos.

É algo que se pode fazer formando professores, oferecendo recursos às escolas, pois, se o estudante estiver feliz com a escola, se fizer sentido para ele, não terá sempre a sensação de fracasso.

Fica a inquietação para entender se estes projetos foram construídos levando em consideração o projeto político-pedagógico das escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em seu artigo 12, define que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E qual a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a escola, para os sujeitos envolvidos?

Na visão de Libâneo (2011, p. 357), o projeto político-pedagógico concretiza o processo de planejamento, é um documento que reflete as intenções, objetivos, as

aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.

Para situar a leitura, apresento os nomes dos projetos das redes participantes da pesquisa, citados pelos Assessores entrevistados, links<sup>9</sup> para pesquisa e características em comum.

Os projetos que são realizados nas redes são destinados aos estudantes acima de 14 anos com pelo menos dois anos de defasagem em relação ao ano que deveriam estar. A escolha dos conhecimentos que serão trabalhados é realizada pelo professor, porém as Secretarias sugerem que a metodologia a ser utilizada seja a de pedagogia de projetos. A escolha dos docentes que irão trabalhar com as turmas é feita pela equipe pedagógica e diretiva das escolas.

Assim que iniciam o ano letivo, as escolas realizam reuniões com as famílias para explicar os projetos e pegar autorização. As avaliações são realizadas por notas e pareceres.

Surge a inquietação desta pesquisadora sobre o sistema de avaliação por notas, se os projetos buscam ser diferentes utilizando como metodologia a pedagogia de projetos por exemplo, será que a avaliação por notas seria a mais adequada para saber o que e se estes estudantes estão aprendendo?

---

<sup>9</sup> Links dos projetos citados na Figura 6:

Projeto Camaleão –

[https://drive.google.com/file/d/1moT4DTaB-qJdrhIVDI\\_bJxZzRqp835Q/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1moT4DTaB-qJdrhIVDI_bJxZzRqp835Q/view?usp=drive_link)

Projeto Trajetórias do Saber – [https://drive.google.com/file/d/1fAwG-04z0W4FvX-ZVIfNOH0r68PYh82o/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1fAwG-04z0W4FvX-ZVIfNOH0r68PYh82o/view?usp=drive_link) –

Maresia –

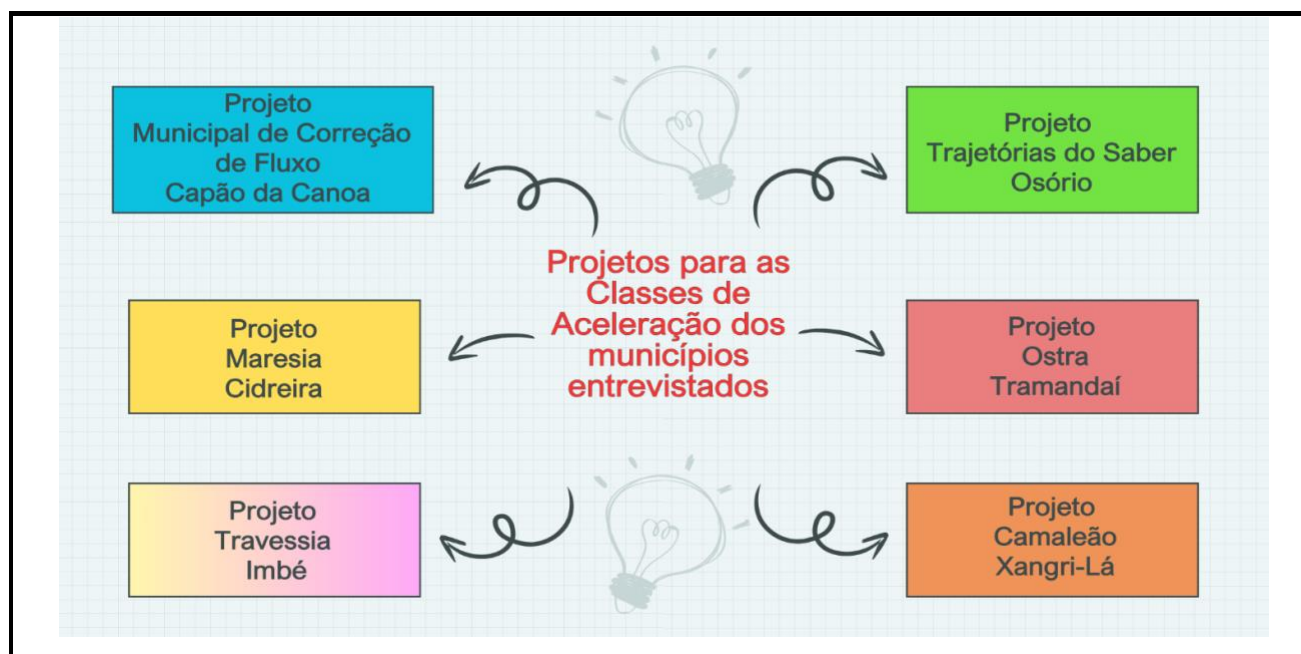
[https://drive.google.com/file/d/1BYJmgPxb5GcKo9OX4oFY1BFXJlm\\_q9p1/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1BYJmgPxb5GcKo9OX4oFY1BFXJlm_q9p1/view?usp=drive_link) –

Projeto Municipal Correção de Fluxo – [https://drive.google.com/file/d/1fAwG-04z0W4FvX-ZVIfNOH0r68PYh82o/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1fAwG-04z0W4FvX-ZVIfNOH0r68PYh82o/view?usp=drive_link) –

Projeto Ostra – [https://drive.google.com/file/d/1tLc11logrrfm-f99Mafu9XmqvZu7IRD/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1tLc11logrrfm-f99Mafu9XmqvZu7IRD/view?usp=drive_link) –

Projeto Travessia – [https://drive.google.com/file/d/1iVMn-MQ3MN42UZ-VWfDLK9DzMWC58aZu/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1iVMn-MQ3MN42UZ-VWfDLK9DzMWC58aZu/view?usp=drive_link)

**Figura 6 – Projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação**



Fonte: A autora (2024)

Em Cidreira a Assessora explica que a rede iniciou oferecendo a EJA no modelo diurno para tentar atender aos alunos que estavam em distorção idade-série entre os anos de 2017 e 2018. Somente em 2023 conseguiram efetivar um projeto alinhado com as escolas chamado “Maresia”. Quando perguntei o que este projeto traria de diferente para a rede e como ele foi organizado junto às escolas que receberam as Classes de Aceleração, a Assessora então explicou que iniciou o projeto com duas escolas, trazendo formação específica para os professores que atuariam nestas turmas.

E, com base nos dados analisados do que não estava dando certo no modelo antigo da EJA diurno, a Secretária, através de uma Assessoria, buscou mudar a metodologia que estava sendo adotada, as atividades aplicadas, as formas de avaliação. Era necessária uma mudança, para não continuar ali reunindo estes alunos com defasagem de dois, três ou quatro anos e seguir da mesma forma. Na visão da Assessora,

Trabalhar a conscientização dos profissionais da escola principalmente os docentes que atuam nestas turmas foi essencial para vermos concretizar esta mudança, de trazer para a sala de aula o que é importante, o que tem significado para o estudante. O professor ia para a sala de aula e sabia aonde queria chegar, a gente trabalhou o sentido destas turmas, o perfil dos estudantes.



Em Xangri-Lá, a Assessora relata que o projeto-piloto “Camaleão” foi construído pela Secretaria de Educação com as escolas que tinham os maiores índices de distorção e receberiam as turmas. Articulando com as propostas dos PPPs e regimentos, as escolas entenderam que deveriam iniciar Classes de Aceleração com alunos maiores de 15 anos, com defasagem de dois anos, assim o projeto foi construído considerando essas especificações.

Além disso, ouviram-se equipes pedagógicas e diretivas a respeito do que precisava melhorar para que estes estudantes tivessem a permanência e a continuidade dos estudos, ofertando oficinas e cursos de curta duração no turno inverso como estratégias para que o estudante perceba na escola seu espaço de construção e aprendizado.

Para a Assessora de Imbé, o projeto “Travessia” foi construído pensando no perfil do estudante que precisa auxiliar a família e acaba se inserindo no mercado de trabalho, e analisa os dados de desistência destes estudantes após entrar nas turmas. Também considerando que o município não teria mais a EJA, houve uma necessidade de atender aos alunos em defasagem. Assim a Secretaria alinhou com uma escola do município que fica mais centralizada em relação aos demais bairros para concentrar os alunos com distorção idade-série e avaliar como o projeto atenderia a estes estudantes.

Em Capão da Canoa, cinco escolas participam da correção de fluxo, a Supervisora do ensino fundamental explica que pediram que cada escola montasse o seu projeto para a correção de fluxo, juntamente com o Centro de Apoio Transdisciplinar (CAT), onde os psicólogos também contribuem, assim o projeto municipal de correção de fluxo visa a trabalhar em rede, como na fala da Supervisora: “este projeto é a nível de rede, porque se todos contribuírem fica mais fácil de seguir”.

Nas palavras da Assessora de Osório, a oferta das Classes de Aceleração é realizada com base em um levantamento de quais escolas têm alunos com distorção idade-série, e após isso formam as Classes de Aceleração. Assim utilizam o projeto “Trajetórias do Saber”, que tem como objetivo principal trabalhar com os estudantes aos pares e assim busca com a escola construir um currículo que contemple as habilidades necessárias para o tempo que o estudante tem para concluir dois anos em um, ou seja, montar um plano de trabalho capaz de entender suas experiências dos anos anteriores, unindo seus saberes ao que ele ainda não alcançou, sem subestimar sua capacidade.

Em relação à construção dos projetos com as Classes de Aceleração junto às escolas que ofertam essas turmas, alinhadas aos seus PPPs, o Assessor de Tramandaí explica que utilizam uma avaliação institucional com as escolas:

A proposta é que possamos avaliar todas as ações, estratégias e projetos desenvolvidos pela secretaria ao longo do ano, então os professores, ao final do ano letivo são convidados a fazerem uma reflexão bastante densa sobre o ano que se passou. Cada ação é avaliada desde a oferta de material pedagógico para os estudantes, para as escolas, até a alimentação escolar, então todos os aspectos da educação, de tudo que é ofertado pelas secretarias de educação, como mantenedor das escolas, é avaliado. Os projetos implementados, como o projeto “Ostra”, ofertado para as Classes de Aceleração. E aí, com base nessas avaliações, nós sempre pensamos no ano letivo seguinte. Então, em Tramandaí, adotamos sempre um lema na educação que acaba balizando as ações das propostas pedagógicas levando em consideração as especificidades de cada escola, de cada comunidade.

E apresenta o projeto “Ostra”, que busca selecionar os conteúdos essenciais para superar as dificuldades e valorizar as potencialidades dos estudantes, recuperando a trajetória dos estudantes em distorção idade-série, buscando alternativas pedagógicas fundamentadas em aprendizagens significativas, fortalecendo a autoestima. A proposta de trabalho por projetos incentiva professores a trabalhar os diferentes componentes curriculares adaptando-os à realidade. A avaliação deve ser contínua, cumulativa e processual, prevalecendo aspectos qualitativos.

Assim como o projeto político-pedagógico das escolas trata da sua identidade, a construção de projetos pelas Secretarias de Educação a serem implementados nas escolas precisa considerar a constituição do PPP na sua essência, respeitando os compromissos assumidos pela comunidade escolar que constem no projeto como um norteador de suas atividades, como nos mostra Medel (2012, p. 5) ao descrever que

O PPP é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também da necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto. Ainda que a escola tenha autonomia para valorizar sua identidade e seus propósitos específicos, está inclusa em políticas educacionais que definem os projetos de governo no que se espera de uma educação de qualidade.

Na visão de Gadotti (1998, p. 56),

Pensar em planejar a educação é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar o trabalho escolar. Isso significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo, compreendendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes; avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração e em sua gestão; assumindo a escola como instância social de

contradições que propiciam o debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar aprendizagens e formar cidadãos.

Pelas narrativas dos Assessores foi possível perceber que buscam acompanhar os projetos e, ao final do ano, avaliam junto aos profissionais da escola se ainda há estudantes em distorção idade-série, assim decidem como foi a execução dos projetos, observando aspectos que foram positivos e o que precisa melhorar.

Ao pensar no perfil docente para as Classes de Aceleração, os Assessores percebem que há profissionais que se identificam com a proposta para as Classes de Aceleração e outros não, neste caso, é preciso considerar que este profissional tenha habilidades para desenvolver propostas e metodologias atrativas às atuais condições dos estudantes, que consigam valorizar a bagagem que ele já traz dos anos anteriores. E, como explica Gaforelli (2021, p. 440), “o trabalho docente é complexo e envolve planejamento coletivo, poder de decisões, uso de instrumentos tecnológicos, avaliação colaborativa, postura investigativa, relações com comunidade, processos de gestão etc.”. Todos esses elementos serão importantes no planejamento das aulas, na troca de experiências e construção aos pares.

Oferecer o acolhimento necessário para que o estudante veja a Classe de Aceleração como uma etapa importante do seu processo de aprendizado até a conclusão dos seus estudos e não uma oferta de simplesmente acelerar, de dar chances ou apontar fracassos.

Quanto às características dos professores que atuam no “Programa Municipal de correção de fluxo” em Capão da Canoa, a Assessora relata que serão selecionados seguindo os seguintes critérios: experiência profissional em turmas com perfil de alunos de correção de fluxo, afetividade e criatividade; disponibilidade para reuniões pedagógicas e de estudos.

Os profissionais participam sistematicamente de formação continuada para atuarem com os recursos pedagógicos e humanos do programa, participando de reuniões pedagógicas, de área de estudos e encontros pedagógicos de estudos, além de cursos, palestras e oficinas. Na concepção de Hanum (2010), “torna-se importante um olhar pedagógico de todos os envolvidos no processo de organização das Classes de aceleração, considerando a realidade dos estudantes e suas principais dificuldades”.

Em Xangri-Lá, a escola define, através da supervisão escolar, os docentes que atuarão nestas turmas e como serão planejados os conhecimentos e principais habilidades que o programa pretende desenvolver durante o ano letivo com os estudantes. A Assessora entende que, apesar das formações oferecidas, não são todos os docentes que gostariam ou entendem como trabalhar em uma Classe de Aceleração. Ainda relata que percebe o esforço para mostrar aos profissionais da escola que esses estudantes não são os mesmos das turmas regulares, em quesitos como a aprendizagem, por exemplo.

Mesmo com reuniões, organização aos pares, engajamento através de projetos, lá na prática, ainda percebemos que uma turma de aceleração é tratada de igual forma que uma turma de nono ano, e não é a mesma turma, não vai funcionar, vejo que alguns professores já entendem, mas a instituição como um todo parece que não. E assim pensamos na possibilidade de uma turma de aceleração a nível municipal, para tentar focar e preparar melhor a escola. (Assessora Xangri-Lá)

No município de Tramandaí, o perfil docente, segundo o Assessor, são os professores da escola que queiram trabalhar nestas turmas. Explica que, no início do projeto, foram realizadas capacitações com os professores:

A própria equipe da Secretaria de Educação fez as capacitações nas escolas, ou seja, não foi contratada nenhuma empresa de fora, uma instituição de ensino, para ofertar a capacitação, então foi a própria equipe da Secretaria de Educação que instrumentalizou os professores acerca das metodologias das estratégias a serem adotadas, das ações a serem implementadas, mas, com o passar do tempo nestes 6 anos já de aplicação, a gente percebe que há uma mudança atitudinal, comportamental dos professores, uma mudança de entendimento sobre a importância do projeto, sobre a relevância social desse projeto.

Em Imbé, sobre o perfil docente para as Classes de Aceleração do projeto Travessia, na percepção da Assessora:

Os professores são convidados a ingressar nestas turmas, alguns já vêm por iniciativa própria, e a partir disso a gente busca aquele perfil almejado, que são profissionais que busquem coisas diferentes, que querem estar ali, que tragam propostas criativas e tenham um bom relacionamento com os estudantes.

Os professores tiveram nos dois Anos Iniciais uma Assessoria para trabalhar as questões emocionais, e a Secretaria ofertou um atendimento nas questões pedagógicas, de currículo, de supervisão e orientação. Quanto às formações, não são específicas para o grupo de Classes de Aceleração, mas participam de formações

gerais como professores de Anos Finais do ensino regular, pois também trabalham com estas turmas.

Quanto aos docentes que irão participar das turmas, a supervisão, junto com a direção da escola, define sobre os professores do quadro que consideram ter as características mais próximas do que descreve o projeto, como um professor que motive o aluno a gostar de aprender, que goste do desafio que é recuperar uma turma com defasagens e que proporcione um ambiente acolhedor, criativo, que consiga desenvolver o potencial do estudante considerando suas peculiaridades e consiga enxergar o aluno como um todo. Nas suas palavras, Nóvoa (2022, p. 44) explica as mudanças necessárias para realizar uma metamorfose na escola:

O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação.

No início do ano letivo é realizada uma capacitação para todos os professores, mesmo os que não atuarão nas Classes, com objetivo de apresentar o projeto e trabalhar sobre o acolhimento, após este momento é realizada uma capacitação específica para os professores que estarão nas turmas.

Independentemente de já terem trabalhado com os estudantes das Classes de Aceleração, os docentes que atuarão nestas turmas, assim como em outras, precisam entender a importância de refletir sobre sua própria prática, ao pensar nos estudantes e nos conhecimentos que façam sentido para eles.

Ao incentivar-se que os docentes trabalhem aos pares, observando as atividades que constroem nas turmas para posteriormente refletir sobre seu próprio planejamento, permitem-se a valorização do trabalho, das conquistas e a análise do que possa ser melhorado.

Neste momento surge a inquietação se a implementação dos projetos das Classes de Aceleração é atrativa aos municípios. A reflexão sobre os projetos surge na fala dos Assessores ao realizar uma avaliação através do meu questionamento sobre os desafios da implementação das Classes de Aceleração, com autores como Dubet (2003, 2004) e Bourdieu (1997, 2009, 2023), que trazem a visão sobre os desafios que acontecem dentro da escola, como ter uma escola justa, e com relação ao processo de ensino, quanto à sua parcialidade.

Bourdieu (2023) destaca ainda sobre o capital cultural, a bagagem que o estudante traz para a escola, como elementos voltados à cultura, como peças de teatro, viagens, cursos, enquanto outros mal ouviram falar ou sequer sabem o que são esses recursos. Enquanto Dubet (2004), ao pensar em uma escola justa, identifica a necessidade de buscar ações que objetivem a construção de um ambiente escolar de fato justo, especialmente a partir de políticas que reconheçam os processos de desigualdades. Além disso, há as contribuições de Nóvoa (2023), nas quais mostra a importância do autoconhecimento e autorreflexão do professor, partindo de sua própria experiência para a construção de sua formação e de novos ambientes educativos.

Assim, na visão dos Assessores, os projetos têm como objetivo mitigar a distorção idade-série. Embora a maioria dos projetos seja recente nas Secretarias, pois foram implementados por estas gestões como uma política de governo, já conseguem trazer uma análise sobre o seu desenvolvimento.

Em Capão da Canoa, a Assessora traz a visão de que o projeto Municipal de Correção de Fluxo terá boas possibilidades na sua implementação a partir do movimento do trabalho aos pares por parte dos docentes e demais profissionais que atuam com as turmas. Entende que a ampliação do projeto possibilitará atender a mais estudantes que estejam com defasagem. Contudo avalia que a indisciplina dos estudantes é o principal desafio hoje dentro das escolas:

Percebemos a “indisciplina”, quando, por algum motivo, ele não consegue entender o propósito de estar ali, talvez a metodologia, os fatos externos da sua vida, as noções de regras de convivência, estes fatores surgem como uma dificuldade a ser superada no perfil dos nossos estudantes aqui da rede e especialmente das Classes de Aceleração. Então nos instiga a pensar no perfil do docente que irá atuar na turma e como envolver a família neste processo, pois muitos não entendem muito bem como a aceleração vai auxiliar o filho. (Assessora de Capão da Canoa)

Nas palavras de Dubet (2003), os atores sociais são confrontados com situações e problemas que não são escolhidos por eles, mas aos quais dão sentido e reagem.

No município de Xangri-Lá, a Assessora percebe que o projeto-piloto Camaleão, inicialmente pensado para as Classes de Aceleração do município, ainda não teve o resultado esperado e destaca que a evasão tem sido o principal problema a ser enfrentado pela rede. Assim salienta que, na Secretaria de Educação, estão

buscando outros formatos que atendam às características do estudante que hoje frequenta as turmas:

O perfil dos nossos estudantes em distorção idade-série é de um aluno trabalhador. Iniciamos uma turma com 15, 16 e terminamos com 10 ou 9, muitos desistem no meio do caminho para trabalhar, muitos já são pais, então estudar à tarde, por exemplo, se torna inviável. Estamos buscando junto ao CME uma forma de fazer estas turmas no vespertino, com horário diferenciado das 18h às 21h, por exemplo, buscando alinhar aulas presenciais e à distância e ainda trabalhar de forma mais efetiva com objetos de conhecimentos por área, alinhando assim a necessidade do estudante com o acesso e permanência na escola, e, dependendo da idade dos estudantes, poderão se encaixar na EJA.

Nas palavras do Assessor do município de Tramandaí, muitos foram os desafios nestes seis anos de implementação do projeto “Ostra”, como deixar para a rede o projeto independentemente de trocas de gestão ao conseguir junto ao CME uma normativa que permite que o projeto seja do município. Ainda relata as dificuldades como a aceitação das famílias e entendimento do funcionamento do projeto, e, na sua opinião, o maior desafio foi a concepção dos professores a respeito das turmas:

Penso que os desafios maiores a gente já superou, entendo que o maior desafio eram as concepções dos professores acerca da turma, e claro que houve mudanças nos quadros das escolas, em virtude de aposentadorias, de novas nomeações etc. Então, o grupo também foi mudando ao longo do tempo. A gente percebe que esse problema, que no meu entendimento era o maior, de aceitação dos professores, com relação à proposta, a gente já superou ao longo desses seis anos. E aí, por que que eu digo que é a aceitação? Porque na verdade, a interação do aluno com o currículo se faz através da mediação do professor. Então é o professor que vai mediar o processo de aprendizagem desses alunos e potencializar aprendizagens, mitigar dificuldades dos alunos, né? Focando sempre em um currículo voltado para a vida dos estudantes. Então, esse entendimento eu acho que a gente já conseguiu construir na rede.

Assim, nas palavras de Nóvoa (2023), a transformação da educação é um processo que começa nos professores.

Para a Assessora de Imbé, os maiores desafios enfrentados desde a implementação do projeto “Travessia” foram a conscientização dos profissionais das escolas que iriam receber as turmas e principalmente a preparação do professor que estava muito acostumado a trabalhar com turmas regulares, nas quais ele tem continuidade no trabalho do currículo, e uma classe de aceleração traz uma reflexão para a descontinuidade.

Vejo como uma das maiores dificuldades incentivar os professores a pensar de forma diferente, de chegar a um currículo que contemple as necessidades que uma turma de aceleração consiste, mas acreditamos que o caminho seja a formação de professores, a continuidade para chegarmos a este novo.

Outro ponto que a Assessora relata é a desmotivação do estudante após iniciar na turma, e o principal motivo é o ingresso no mercado de trabalho.

Muitos estudantes alegam que precisam trabalhar, que estar ali é uma perda de tempo, eles têm dificuldade de entender o processo que precisam realizar para finalizar os estudos e aí sim trabalhar. (Supervisora dos Anos Finais)

Assim, “uma meritocracia escolar justa” (Dubet, 2003) não garante a diminuição das desigualdades, nem transforma a escola em mais educativa do que ela é. O estudante deveria ir à escola para aprender as disciplinas básicas, mas precisaria também aprender a crescer na escola, a trabalhar junto, ser cidadão, ter relação de confiança em si e nos outros, algo que se pode fazer formando professores, oferecendo recursos às escolas. Os estudantes precisam ficar felizes de ir à escola e não ter sempre a sensação de fracassarem.

Em Cidreira, a Assessora considera que os pontos mais desafiadores na aplicação do projeto “Maresia” são a falta de motivação dos estudantes e dos professores ao longo do ano letivo, pois avalia que os estudantes não demonstram ter perspectiva de uma vida melhor.

Eles já vêm de um desgaste e aí junta todas as questões que colaboram para não permanecerem na escola, a falta de estrutura familiar, a infrequência, a violência dos bairros onde vivem, a falta de vislumbre com uma vida melhor vem de um conjunto que colabora para que não tenham muitas vezes autoestima, então fica mais difícil. (Assessora de Cidreira)

Ainda no entendimento da Assessora, um dos elementos mais importantes para ela na busca por vencer esses desafios é a presença constante da Secretaria de Educação e de equipes diretivas e pedagógicas das escolas, para que este estudante tenha todos os recursos a que tem direito, que possam garantir o máximo de competências que ele puder alcançar no tempo em que estiver na escola. Assim, Dubet (2003) nos traz a reflexão da importância de flexibilizar as relações entre escola e a vida, senão a escola será vista como uma máquina violenta que existe para fazer uma triagem dos alunos e muitas vezes de forma injusta.

No entanto considera que houve uma diminuição nas turmas, escolas que ofereceram no ano de 2023 já não terão Classes de Aceleração em 2024.



No município de Osório, a Assessora descreve os fatores que considera mais desafiadores para a implementação do projeto “Trajetórias do Saber”: o entendimento do professor em relação ao que vai trabalhar com os estudantes e a conscientização dos demais profissionais da escola e da família.

Muitos estudantes, embora a família tenha autorizado a participar do projeto, não obtêm o incentivo dos familiares para continuar os estudos, já eram alunos que repetiram o ano por infrequência, e isso dificulta muito para os estudantes estarem ali, também o fato dos estudantes terem idades diferentes, com interesses diferentes. (Supervisora dos Anos Finais)

Bourdieu (2023) nos traz a importância de evitar a propagação de ideias pautadas na exclusão de pessoas em ambientes diversos, sobretudo naqueles que têm por objetivo contribuir com a formação dos seres pensantes e autônomos que ajudarão a criar a base de uma sociedade vindoura.

Quanto ao direito/oportunidade da pessoa em relação ao acesso e permanência em educação, é um direito garantido pela Constituição Federal, em seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996) estabelece, no

Art. 4º, que é dever do Estado garantir: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Ainda no Art. 24º, inciso V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Assim como o acesso e a permanência dos estudantes são desafios constantes das políticas públicas e educacionais do país, nos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul não é diferente. Quanto ao acesso foi possível perceber que, dos municípios entrevistados, todos possuem uma organização para possibilitar o acesso do estudante à escola. Após o período de matrículas e rematrículas, utilizam-se processos similares de gerenciamento das suas listas de espera, verifica-se o número de alunos que aguardam vagas e inicia-se uma chamada para as escolas que possuem vagas.

No entanto esse processo nem sempre é simples, pois muitas vezes as famílias querem a vaga em uma escola específica do município, ou mesmo na escola mais

próxima de sua residência, sendo assim são orientados a garantir a matrícula e após a tentar transferência para uma escola mais próxima.

As redes possuem transporte escolar que permite que, mesmo que a escola não seja a mais próxima, se torne acessível. O acompanhamento da frequência dos estudantes também é uma importante estratégia para a permanência. Ao perceberem que os estudantes estão faltando às aulas, as escolas têm utilizado a Busca Ativa como recurso para manter o estudante e a família nesse compromisso.

Os municípios também oferecem alimentação escolar que, embora seja um direito, para muitos é a oportunidade de ter uma alimentação equilibrada, pensada para proporcionar aos estudantes alimentos saudáveis que podem auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo, pois, ao nutrir o corpo, a criança tem mais disposição e concentração, além de auxiliar na frequência dos estudantes.

A permanência dos estudantes na educação básica envolve diferentes realidades. Foi possível constatar pelas falas dos Assessores que, dentro do mesmo município, muitas vezes existem escolas com características diferentes, sendo necessário identificar as necessidades e oportunidades de cada uma.

Nas palavras da Assessora de Imbé, os investimentos para facilitar o acesso e permanência dos estudantes começam com os programas desenvolvidos por faixa etária, como oficinas de robótica e curso de informática. O centro esportivo é utilizado no turno inverso (com aulas de ginástica e aulas de música), assim como os CAPEBS, que são centros que oferecem oficinas diversas e reforço escolar para estudantes do pré ao 3º ano do ensino fundamental.

A formação de professores específicos por etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais) visa apresentar metodologias que possam capacitar ainda mais o professor para a construção de suas aulas. A oficina pedagógica para estudantes do 1º ao 4º ano trabalha as questões de dificuldades de aprendizagem.

Percebemos que principalmente para os estudantes menores, ficar conosco o turno todo melhorou a frequência. A alimentação é um fator determinante, pois muitos vêm para garantir a alimentação daquele dia, e também estudam.  
(Supervisora)

Muito mais do que a oferta de conhecimentos, na realidade de Imbé, a rede precisa primeiro resolver a questão do acesso e depois garantir a permanência, iniciando pelo básico, que para muitos é um elemento inacessível, como a alimentação

diária e de qualidade nutricional, elaborada por nutricionista. Sem esses, todo o restante fica comprometido.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE, foi instituído pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e está regulamentado atualmente pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020. Segundo esta legislação, “a alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado” e tem como base o direito humano à alimentação adequada e saudável (PNAE, 2024).

Em Cidreira, a Assessora traz uma realidade que se inicia nos processos de gestão da Secretaria de Educação. A troca frequente de gestores ocasionou um descompasso entre a organização da rede e o levantamento de suas necessidades. Hoje buscam trabalhar com a comunidade o papel da escola e a importância de os filhos estudarem, além de garantir o acesso e permanência deles através das visitas domiciliares, transporte escolar e alimentação.

A Assessora explica que percebe uma mudança de comportamento nos professores após a implementação do projeto “Maresia”, o fato de terem contratado uma assessoria que estivesse presente no dia a dia do docente, na sua visão, fez com que tivessem resultados positivos; o que antes era uma espécie de “castigo” na visão dos professores hoje é visto como um trabalho em uma turma com potencial.

Demos ênfase no acolhimento destes jovens, no tipo de metodologia que vinha sendo utilizada, nas avaliações, porque, para alunos que estão em defasagem, 2, 3, 4 anos, não adiantaria reunir estes alunos e continuar da mesma forma, acredito que o trabalho de conscientização dos profissionais foi maravilhoso, tivemos bons resultados este ano, e já solicitamos à Secretaria de Educação que mantivesse a assessoria, junto ao professor, pois percebemos que não adiantaria contratar um formação, percebemos que o docente precisa ser ouvido, instigado, acompanhado. (Coordenadora Pedagógica)

A Assessora ainda ressalta que, a cada reunião para alinhamento do projeto, buscavam ferramentas para sanar os desafios enfrentados no dia a dia com as turmas e considera importante um olhar para o que o estudante já traz em sua “bagagem”, os conhecimentos e vivências, pois eles não passaram em branco pela escola. Considera um ganho finalizar as turmas e ver na formatura deles o reconhecimento do próprio esforço.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL

Como pré-requisito do Mestrado Profissional, após analisar as entrevistas em que os Assessores trouxeram a informação que são os professores que definem quais conteúdos e metodologias trabalham com os estudantes, surgiu a inquietação para conhecer como os professores realizam a construção dos projetos, definem conteúdos e metodologias. Assim foi definido como produto educacional da dissertação um blog, com espaço para que os docentes possam escrever sobre sua trajetória e metodologias utilizadas. A ideia é que docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul possam se inspirar em metodologias que os colegas já utilizam e possam ter novas fontes para realizar seu trabalho em sala de aula.

Inicialmente como disparador, foi proposta aos docentes, assessores e equipes pedagógicas das cidades participantes uma reunião por Meet para que pudessem se conhecer, trocar ideias, histórias que os inspiraram e como se sentiam como docentes das Classes de Aceleração. Participaram da reunião professores, assessores pedagógicos, orientadores e supervisores. Após a reunião, esta pesquisadora apresentou o blog disponibilizando o link para que pudessem escrever sobre suas experiências e repassar aos colegas que quisessem participar.

Trago aqui alguns relatos até o dia da entrega desta dissertação.

### *Orientadora do município de Xangri-Lá*

Como orientadora educacional percebo as classes de aceleração como um desafio. O incentivo e motivação aos alunos e famílias necessita ser constante. Observou-se que os alunos com idade mais próxima a maioria apresentam mais infrequência devido ao ingresso no mercado de trabalho. Além do contato diário com os alunos buscando motivá-los, a conscientização das famílias para valorizar a escola, a importância da conclusão do ensino fundamental e a continuação dos estudos na etapa seguinte da educação básica é uma constante que nem sempre se faz com êxito.

### *Professor de Xangri-Lá e Capão da Canoa – Licenciado em Matemática e Física, com Especialização em Metodologias de Ensino de Matemática/Mestrado Profissional de Ensino em Física*

Trabalhei durante dois anos com turmas de aceleração, onde os estudantes, por diferentes razões, não acompanharam o currículo regular. Muitos deles pararam de estudar em algum momento ou reprovaram várias vezes, o que os levou a essa modalidade de ensino. Nessas turmas, percebi que aplicar

as mesmas atividades do currículo tradicional é insuficiente, pois, se essa abordagem funcionasse, eles já teriam aprendido. Para alcançar esses alunos, é necessário adotar uma metodologia diferente, com temas práticos e conteúdos, que façam sentido em suas vidas. O aprendizado precisa estar ligado ao cotidiano deles, ajudando-os a construir conhecimento de forma significativa. Esse processo é mais efetivo quando a escola como um todo se envolve: criar projetos, atividades de engajamento e oferecer suporte contínuo são passos essenciais para o sucesso da Aceleração da Aprendizagem. Esse trabalho requer compromisso de todos os setores da escola, não apenas dos professores. Quando há essa sinergia e responsabilidade coletiva, os estudantes são mais bem atendidos, e a missão de transformar suas trajetórias educacionais se torna uma realidade possível. A iniciativa deste Blog é muito importante para a educação como um todo. Existem poucos materiais que tratam de um assunto fundamental na educação. Poder escrever, ler e participar de forma ativa, traz motivação aos professores que enfrentam este desafio e acreditam que a escola é um local transformador.

### *Professora de Xangri-Lá e Capão da Canoa – Licenciada em Português*

Entendo as classes de aceleração como uma forma encontrada nas unidades de ensino, para o resgate e inclusão dos estudantes que se distanciaram do processo de ensino-aprendizagem, em função de situações vivenciadas na escola ou fora dela. Percebo como maior desafio, sensibilizar o aluno da sua capacidade em transformar sua trajetória de insucesso escolar em vitória. Para isso, é necessário que professores e estudantes dialoguem e reflitam sobre as motivações e causas dos resultados anteriores, partindo desses depoimentos para elaborar estratégias de resgate ao planejarem as aulas. Portanto, trabalhar com turmas de aceleração será sempre um desafio para os educadores e educandos, pois existe a necessidade de equidade e flexibilidade do professor no planejamento das aulas, para que as mesmas motivem, continuamente, o aluno a não desistir da construção da aprendizagem até a conclusão do ciclo.

### *Professora de Xangri-Lá – Licenciada em Matemática e Física, Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Supervisão Escolar*

No ano de 2023 me foi proposto um desafio para trabalhar com turma de aceleração, onde em uma mesma sala eu tinha alunos do sexto ao nono ano. Essa turma exigia uma abordagem diferenciada e metodologias eficazes para atender às necessidades específicas dos alunos, pois era evidente a defasagem escolar. Estes estudantes, em geral, apresentavam dificuldades de compreensão e lacunas significativas em matemática o que demandava estratégias que não só envolvessem conteúdos matemáticos, mas também promovessem a autoestima e o engajamento dos estudantes. Ao iniciar o trabalho com a turma, realizei um diagnóstico das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Utilizei uma série de atividades diagnósticas, incluindo testes de conhecimentos básicos em matemática (operações fundamentais, geometria básica e resolução de problemas), além de dinâmicas de grupo para avaliar o nível de participação e interação entre os estudantes. A avaliação revelou não apenas lacunas no aprendizado, mas também baixa autoconfiança e resistência ao conteúdo. Diante desse cenário, ficou claro que as metodologias escolhidas deveriam ser atrativas, dinâmicas e, acima de tudo, capazes de gerar um sentimento de progressão e sucesso. Decidi utilizar a Aprendizagem Baseada em Projetos para contextualizar o ensino da matemática.

Em um dos projetos, os alunos foram desafiados a planejar um orçamento familiar, utilizando conceitos de porcentagem, regra de três e operações básicas. Todos os meses os estudantes recebiam um salário fictício no qual deveriam administrar e solucionar os problemas financeiros propostos. Os alunos foram incentivados a discutir, cooperar e apresentar soluções. Isso aumentou o interesse e a participação dos estudantes nas atividades, promovendo um senso de conquista ao final de cada problema resolvido. Após algum tempo da implementação dessas metodologias, observei avanços significativos no desempenho dos alunos. O uso de jogos e a aprendizagem baseada em projetos aumentaram o engajamento da turma, os estudantes começaram a demonstrar maior confiança em suas habilidades matemáticas apresentando menor resistência com a disciplina. Além disso, as dinâmicas de grupo favoreceram a socialização e o trabalho colaborativo, o que também contribuiu para a melhoria no ambiente da sala de aula. Foi possível notar que os alunos, anteriormente desmotivados, passaram a valorizar mais o esforço e a perceber a importância do estudo. Enfim, a experiência de trabalhar com metodologias matemáticas em uma turma de aceleração no Ensino Fundamental II foi desafiadora, mas também muito recompensadora.

### *Supervisora Escolar de Xangri-Lá e Imbé*

Essas trocas de experiências e metodologias são fundamentais para que os professores possam proporcionar aos estudantes um ensino com maior qualidade e com o diferencial que esses educandos precisam para o seu aprendizado. A supervisão atua como facilitadora na construção dos projetos e auxilia na análise desde o diagnóstico dos estudantes até a escolha de conteúdos e práticas pedagógicas, trabalha em conjunto para que o resultado seja sempre o melhor e mais satisfatório para o estudante.

Os relatos dos profissionais trazem a contribuição de cada um de acordo com sua área e a realidade que os municípios têm. Cria-se, portanto, um espaço para que possam falar de um assunto sensível e novo que são as Classes de Aceleração enquanto política educacional e pública para atender a estudantes que estão em defasagem e buscam na escola entender os conhecimentos de acordo com suas realidades. Os docentes se aproximam do entendimento de que a prática pedagógica precisa estar sempre vinculada ao que o estudante já conhece, vive e pretende para seu futuro.

A intenção do produto final é oportunizar um espaço para reflexão e aprendizado das metodologias de outros docentes, de entender que este caminho ainda é novo e precisa ser trilhado considerando as vivências de estudantes e profissionais, buscando uma escola mais justa para aqueles que muitas vezes percebem em si somente o fracasso de ainda não ter encontrado o seu lugar, de não entender os significados que a escola pode ter em suas vidas. E o professor é um facilitador muito importante neste processo.

Link do blog intitulado *Classes de Aceleração: histórias que inspiram*:  
<https://classesdeaceleracao.blogspot.com/>.

## 9 EPÍLOGO

Quando se inicia uma pesquisa, é difícil saber que rumo ela tomará. Resgatando minha trajetória, percebo que, ao me aproximar do tema Classes de Aceleração, me vi envolvida com uma frustração enquanto profissional inexperiente na área da educação pública com uma Classe de Aceleração em minha escola e sequer sabia que Classe era essa.

O desejo de entender e como atender os estudantes da melhor maneira possível me motivou a construir um projeto chamado “Camaleão”, enquanto estive na Secretaria de Educação da minha cidade, e este nome foi escolhido por remeter à flexibilidade em se adaptar ao ambiente. Percebo que os estudantes que se encontram em distorção idade-série e retornam à escola nestas turmas experimentam exatamente este primeiro desafio enquanto sujeitos que buscam um lugar ao mundo. Hoje percebo que entrei nesta pesquisa cheia de julgamentos e envolta por toda a história que presenciei, tentando, através deste projeto, trazer uma “solução”.

Como estudante e pesquisadora, percebi que minha inquietação persiste, pois, nenhum projeto tem sucesso se não houver um esforço coletivo em busca do mesmo objetivo.

Ao iniciar as entrevistas com os Assessores Pedagógicos, fiquei encantada com a riqueza de detalhes das descobertas que fui realizando, as formas de interpretações de um mesmo “problema” e como cada Secretaria se organiza para atender a esses estudantes na busca pelas metodologias capazes de alcançar e motivar o estudante, os professores e demais profissionais envolvidos, enfim, qual o sentido de continuar os estudos para a comunidade escolar.

Ao escutar diferentes sujeitos desta pesquisa pude observar que muitas gestões estavam iniciando, receberam os desafios de gestões anteriores, mas se responsabilizaram em pensar propostas que atendessem às demandas da educação, entre elas, as Classes de Aceleração. Os Assessores buscam, através de projetos e de acordo com seu contexto, experiências, realidades e crenças, alcançar a mitigação da distorção idade-série. Além do mais, escutar quem participa da construção das propostas para a política educacional, em muitos casos, trouxe a reflexão dos próprios entrevistados sobre o percurso que tiveram na educação relembrando a trajetória desde que iniciaram na escola quanto aos projetos que já haviam realizado e já



havam esquecido. Assim ouvi de uma Assessora, ao questionar sobre os projetos: “Sabes que esta entrevista me fez refletir sobre projetos que já fizemos e eu nem lembrava mais, nem lembrava o quanto já evoluímos aqui na educação da nossa cidade, porque a frequente demanda me faz pensar que enxugamos gelo, e a gente não pensa no que já alcançou até aqui”.

Busquei responder ao problema da pesquisa: como Assessores de Secretarias Municipais de Educação do Litoral Norte do RS compreendem as construções das políticas e estratégias pedagógicas da distorção idade-série em seus respectivos municípios? E, para isso, me estruturei através das questões norteadoras: como se estruturam as políticas de mitigação da distorção idade-série? Quais as perspectivas pedagógicas que sustentam a implementação dessas políticas? Verifiquei, enquanto estudante/pesquisadora, através da análise dos dados, o entendimento de qualidade da educação na visão dos Assessores, como se preocupavam com a organização das políticas educacionais de seus municípios e quais estratégias estavam traçando para alcançar seus objetivos.

Também busquei identificar se as escolas estavam ofertando, de forma justa, oportunidades a todos os estudantes, principalmente no que tange às Classes de Aceleração, ou apenas oferecendo o mínimo. Percebi que, conforme a realidade de cada município, o significado para o acesso e a permanência do estudante na escola muda, considerando as condições econômicas, de sazonalidade de alguns municípios e o entendimento do papel da escola pelos estudantes e por suas famílias. Ainda pude analisar os motivos para que ainda tenha distorção idade-série nestes municípios e quais são as políticas públicas e educacionais que os Assessores utilizam para corrigir a distorção e assim chegar à mitigação.

Enquanto isso, fui desconstruindo-me daquilo que eu vivenciei e que foi importante, mas precisava dar espaço ao novo e simplesmente ouvir. Este espaço de escuta permitiu mudar minha forma de pensar, de questionar e de sentir.

Ainda há muito para entender como se faz uma escola para todos, o que é uma exclusão, entender o sentido do que ouvi na escola onde atuava em que alguns professores diziam na sala dos professores: “não sei se estou dando meu máximo”. Nas falas dos estudantes: “Por que eu deveria estudar se posso trabalhar na construção civil e ganhar mais que você, professora?” “Eu só estou aqui porque minha mãe me obriga, não entendo matemática e português, nunca entendi.” Ou na fala de uma mãe: “Quero que minha filha conclua pelo menos o ensino fundamental, eu não

dei valor aos meus estudos, mas ela vai concluir, não quero que vá para EJA à noite, ela vai terminar aqui à tarde com vocês, nem que eu tenha que trazer ela”.

Os municípios que constituem esta pesquisa, embora tenham alguma proximidade, pertencem a realidades diferentes, que transitam em formas e contextos diversos, culturas que estão submersas na organização das propostas pedagógicas de suas redes. Especificamente quando falo de estudantes em Classes de Aceleração, há muitas variáveis ainda a serem analisadas, o campo é farto de elementos e concluir o que é certo ou errado me levaria a um equívoco enquanto pesquisadora, pois toda pesquisa traz a possibilidade de avançar em determinado assunto. Entender como outros pesquisadores e autores tratam o tema “Classes de Aceleração” me permitiu compreender um pouco mais sobre os caminhos que percorreria.

Reverbera em mim uma inquietação sobre um espaço de escuta para os professores das Classes de Aceleração, pois em todas as entrevistas realizadas era uma parte que ficava sem respostas, não com a pretensão de julgar ou questionar suas metodologias, mas simplesmente ouvir o que têm a dizer, seus relatos sobre o contato com os estudantes, suas práticas pedagógicas.

Nasce daí o produto educacional, que inicialmente como disparador convidou os professores das redes que atuam ou atuaram em Classes de Aceleração e os Assessores dos municípios entrevistados para uma formação através da ferramenta google Meet. A ideia era ter este espaço de trocas sobre as metodologias utilizadas e relatos de histórias do que vivenciam ou vivenciaram. E após este momento foram convidados a contribuir em um blog, onde deixarão as práticas e metodologias que utilizam e que acreditam fazer a diferença.

Assim vamos conseguir aos poucos entender melhor este grande quebra-cabeça, tema sensível que iniciamos aqui e que ainda precisa ser explorado com leveza e responsabilidade enquanto sujeitos de uma sociedade que busca, ou deveria buscar, uma escola justa para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A.; AQUINO, F. de S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230210>.
- ALMEIDA, R. C. **O destino dos mais fracos: a inclusão subalterna: um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ALVES, J. C.; CHERNAK, R. F.; ROSA, G. de S. Retorno às aulas presenciais na educação básica do Rio Grande do Sul: reflexos da pandemia e dos movimentos sociais. **Revista Panorâmica**, v. 37, p. 250-261, set.-dez. 2022.
- ANDRADE, E. F.; AGUIAR, S. G. de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do Programa Travessia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0026>.
- CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>.
- BASTOS, S. R. T. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do projeto “Acelerar para vencer”**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em Snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan.-jun. 2021.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7487849/mod\\_resource/content/1/A%20mis%C3%A9ria%20do%20mundo%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7487849/mod_resource/content/1/A%20mis%C3%A9ria%20do%20mundo%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Baeta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANCO, E.; ADRIANO, G.; BRANCO, A.; IWASSE, L. Evasão Escolar: Desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea da educação**, v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Distorção idade-série**. 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. PNAE. Plano Nacional de Alimentação Escolar. **Sobre o PNAE, o que é**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/pnae.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no **D.O.U.**, de 9 dez. 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324\\_pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324_pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 set. 2024.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Guia de implementação nos municípios**. Coordenação: Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas; Undime, 2017. (Fora da Escola Não Pode!). Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-a-implementacao-do-municipio.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

CAMACHO, A. C. L. F. et. al. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e275973979, 2020. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3979>.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos de uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, Bernard. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.

COIMBRA, S. R. S. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do Projeto Classes de Aceleração**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DANTAS, O. M. A. da N. A.; ALMEIDA, P. D. de; CABRAL, E. R. de O. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024002, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18084>. Acesso em: 1º ago. 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18084.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez. 2004.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolaridade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 22-47, 1999.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 232-246, 2016. DOI: 10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246.

FRANÇA, F. de A. **Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITSCH, R.; OLIVEIRA, J. A. M. de; NASCIMENTO, A. P. L.; BARROS, G. de S. F.; SILVA, C. C. T. da. Evasão escolar em tempos de adversidades: saberes, políticas e práticas. **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 08-10, 2021. ISSN: 1983-5000. DOI: doi.org/10.29148/labor.v2i26.78045. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/issue/view/1131/404>. Acesso em: 20 set. 2024.

GADOTTI, M. **Salto para o futuro: construindo uma escola cidadã.** Projeto Político Pedagógico. Brasília: Acep, 1998.

GAFFORELLI, C. D.; SANT'ANNA, S. M. L. A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 429-443, maio/ago. 2021. Disponível em: [https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/1128990/mod\\_resource/content/1/A%20doc%C3%Aancia%20nos%20dizeres%20de%20professores.pdf](https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/1128990/mod_resource/content/1/A%20doc%C3%Aancia%20nos%20dizeres%20de%20professores.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, F. R. **A busca ativa como recurso para evitar o abandono e a evasão escolar durante a pandemia de Covid-19.** Trabalho de Conclusão de Curso – UERGS, 2020.

HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO): uma análise pedagógica.** 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Jannuzzi, M. da S. L. **Representações sociais de escola elaboradas por alunos que frequentam “Salas de Aceleração”.** 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

LUCK, H.; PARENTE, M. M. de A. **Mecanismos e experiências de correção de fluxo escolar no ensino fundamental.** IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, jul. 2004. Disponível em:

[https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1032.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1032.pdf). Acesso em: 7 set. 2023.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação**. ANPED, 2019.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2, 2004, Bauru. **Anais...** A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 30 ago. 2023.

MARTINS, T. de F. K. **Políticas educacionais e distorção idade-série: contextos e desafios da Região Sul**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na Escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; SOUZA, M. C. de. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: progresso reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A. de; MORALES, E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens***. Vol. II. São Paulo, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas.) Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

NETO, J. C. S.; SOUSA, F.R. O papel do professor na formação de sujeitos: obstáculos e desafios de uma educação transformadora. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2. **Anais...** 2015. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA2\\_ID3332\\_26062015162052.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID3332_26062015162052.pdf). Acesso em: 25 abr. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, 1992. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 10 set. 2024.

NÓVOA, A. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

Ó., C. F. do; SANTOS, C. V. dos; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: debates além da legislação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023071, 2023. e-ISSN: 1519 - 9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18141>.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, J. dos S. **O papel da família na vida escolar dos filhos**. 2014. 67 f. Disponível em: [https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC\\_PARFOR/2014/JORGE\\_DOS\\_SANTOS\\_OLIVEIRA-compactado.pdf](https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC_PARFOR/2014/JORGE_DOS_SANTOS_OLIVEIRA-compactado.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

PAIVA, T. Miguel Arroyo: pluralidade como condição para educação integral. **Youtube**, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEZZI, F. A. S.; A. H. M. “Seguindo em Frente”: o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, nº 2, p. 219-227, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0202953.

RAMOS, A. C. O crescimento populacional no litoral norte do Rio Grande do Sul e o desenvolvimento regional: território e enfoque convencional. **Revista Gestão Premium**, Osório, v. 5 n. 1, p. 124-142. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/gestao/article/view/51/0>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROTAS e roteiros. s.d. Disponível em: <https://rotaseroteiros.com.br/rota-litoral-norte-gaucha/>. Acesso em: 30 set. 2024.

ROVERONI, M; MOMMA. A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação Integral, Escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago., 2019. DOI: 10.1590/CC0101-32622019219069.

SECCHI, L.; COELHO, F. S.; PIRES, V. **Políticas Públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2022.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Censo Escolar aponta redução da distorção da idade-série e aumento do número de estudantes na rede estadual**. 13 fev. 2023. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/censo-escolar-aponta-reducao-da-distorcao-da-idade-serie-e-aumento-do-numero-de-estudante-na-rede-estadual#:~:text=Outra%20melhora%20significativa%20foi%20no,12%2C7%25%20em%202022>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SANTOS, J. V.; SILVA, R. Escola só chegará ao século XXI se enfrentar desigualdades educacionais e sociais. **Entrevista Instituto Humanitas Unisinos**,



15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/606153-escola-so-chegara-ao-seculo-xxi-se-enfrentar-desigualdades-educacionais-e-sociais-entrevista-especial-com-rodrigo-manoel-dias-da-silva>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, J. M.; SANTO, E. E. Análise da parceria família e escola numa perspectiva de resignificação do processo de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 5, n. 3, p. 209-224, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067549>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, 29 fev. 2004.

SOUZA, J. E. **Educar**: perspectivas e construções. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1987.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v27i66.4009>.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Aos assessores das Secretarias de Educação

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem como título:

**“Movimentos e possibilidades em Classes de Aceleração: Percepções dos Assessores de Secretarias de Educação do Litoral Norte”**, com o objetivo de compreender como as secretarias de educação percebem a utilização das Classes de Aceleração. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED-MP, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob responsabilidade da pesquisadora Cristiane Rodrigues de Freitas e orientação do Professor Dr. Leandro Forell. Caso necessitem entrar em contato comigo, meu telefone é: (51) 99332-9489, e-mail: [cristiane-freitas@uergs.edu.br](mailto:cristiane-freitas@uergs.edu.br) e meu endereço: Rua Acauã nº 807, bairro: Atlântida, Xangri-Lá/RS.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações.

A produção de informações acontecerá nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2024 e envolverá os assessores das secretarias de educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, através de entrevistas presenciais. Os registros serão realizados através de entrevistas semiestruturadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Cristiane Rodrigues de Freitas, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa. O material produzido nas entrevistas será utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com

o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs – Rua Washinton Luíz, 675, Prédio 5, Cj 5215 – Sala 5221, 2º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS – CEP: 90010-460; Fone/Fax: (51) 981115417 –

E-mail: [cep@uergs.edu.br](mailto:cep@uergs.edu.br).

Os seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem para você, contudo, ainda assim, a pesquisa poderá ocasionar algum risco, como constrangimento, desconforto ou o desencadeamento de questões emocionais geradas pela relação pesquisador-participante. Para minimizar os riscos a pesquisadora adotará postura atenta frente às reações que possam estar causando este desconforto e estará zelosa e alerta quanto às expressões que indicarem constrangimento durante a entrevista, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não da proposta da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeite, de alguma forma, realizar a entrevista da pesquisadora, você será respeitado em não querer participar. O entrevistado não terá nenhum benefício direto; entretanto, por meio deste estudo e das informações produzidas junto aos estudantes e professores, espero trazer como benefício, contribuições importantes para os estudantes, profissionais da área do Ensino Fundamental e gestores dos 8 municípios pesquisados, no campo disciplinar das Ciências Sociais, de modo bastante especial para refinar e lançar novos olhares e compreender a produção de significados realizados pelos entrevistados.

Eu, Cristiane Rodrigues de Freitas, agradeço a colaboração dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, serei responsável por ela, portanto, coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51) 9.9332-9489 ou e-mail: [cristiane-freitas@uergs.edu.br](mailto:cristiane-freitas@uergs.edu.br).

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, RG  
\_\_\_\_\_, domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, no  
bairro \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, exercendo  
o cargo/função de \_\_\_\_\_, aceito a participação voluntária neste  
estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, da minha participação  
e da liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa, sem nenhum  
prejuízo.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura do orientador:

## APÊNDICE B – Roteiro para entrevista

Este roteiro foi utilizado como elemento de estudo da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – Linha 1 – Contextos, Cotidianos e Formação das Docências.

- 1- Podes me contar um pouco de sua trajetória na Educação?
- 2- Como especificamente você se torna assessor(a) na Secretaria de Educação?
- 3- Como avalia a Educação de seu município?
- 4- Como vocês fazem a gestão das questões relacionadas à temática da aprendizagem?
- 5- Como vocês fazem a gestão das questões relacionadas à temática repetências no município?
- 6- Em que medida a Pandemia ainda interfere nesses processos?
- 7- Vocês possuem que tipo de políticas para a mitigação da distorção idade-série?
  - 7 A1 - Se sim, como funciona? Quais são os principais desafios?
  - 7 A2 - Há alguma preparação da escola para receber estas turmas?
  - 7 A3 - Como a comunidade entende as turmas de aceleração?
  - 7 A4 – Como os professores são preparados para receber as turmas e qual organização curricular é pensada para estes alunos?
  - 7B1 – Se não tem, já pensaram em ter?
  - 7B2 – Como lidam com as questões de distorção? Quais metodologias e referenciais que seguem para organizar a aprendizagem destes alunos?
- 8- Do ponto de vista formal, como o município construiu as legislações a respeito da temática?
- 9- O município se preocupa com a questão da evasão e das reprovações em suas iniciativas de formação continuada? Como planejam essas questões?

- 10- Como percebem os desafios pedagógicos na implementação das classes de aceleração?
- 11- Quais considerações realizam a respeito do perfil profissional dos docentes envolvidos nas classes de aceleração?
- 12- Gostaria de falar algo que não foi perguntado?