



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Jeander Fillype Gonçalves Lemes

**PROGRAMA VEREDA – UMA VIVÊNCIA EM QUÍMICA,
VÁRIAS REFLEXÕES**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

2.º/2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Jeander Fillype Gonçalves Lemes

**PROGRAMA VEREDA – UMA VIVÊNCIA EM QUÍMICA,
VÁRIAS REFLEXÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentada ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Ricardo Gauche

2.º/2011

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar este meu trabalho a meu avô, José Gonçalves Netto, que desde pequeno foi um incentivador e grande entusiasta dos meus estudos. Acreditou sempre na minha capacidade de progredir em meu intelecto, sendo ele fonte de inspiração e superação das dificuldades impostas pela vida que dificultam a realização que só o conhecimento propicia.

Não menos importante, gostaria de dedicar a meus pais que me deram total apoio e fortaleza, norteadores na transformação de um menino em um homem. Amo muito todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Deus por todas as condições que me foram dadas e que me levaram a concluir e superar mais essa etapa em minha vida. Agradeço a meus familiares que me apoiaram e ajudaram a moldar meu caráter, dividindo comigo o olhar, o carinho, a seriedade e o respeito com a docência.

Quero ainda lembrar, de todos aqueles meus amigos que passaram ou estiveram ao meu lado durante a graduação de Química me ajudando nos estudos e compartilhando dificuldades outrora superadas, de modo especial, agradeço a minha namorada, Fernanda Sampaio Rocha, que esteve ao meu lado em momentos difíceis, tanto acadêmicos, como pessoais.

Agradeço ainda a todos os professores que contribuíram na minha formação, com um grande carinho aos professores da área de ensino de Química da Universidade de Brasília, sem poder deixar de destacar a professora Joice de Aguiar Baptista e o professor Ricardo Gauche, os quais tenho uma admiração, apreço, um carinho muito diferenciado. Eles foram fundamentais em minha experiência e amadurecimento de modo geral.

SUMÁRIO

Introdução	7
Defasagem idade-série – questões históricas e legais	10
Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda	18
Programa Vereda – uma vivência em Química, várias reflexões.....	22
Considerações finais	26
Referências	29
Apêndices	31
Anexos	32

RESUMO

Os esforços em se combater problemas educacionais tem se mostrado crescente. Dentre os problemas educacionais enfrentados atualmente está o fracasso escolar que se configura, principalmente, em múltiplas repetências, retendo jovens com idade avançada em séries abaixo das esperadas gerando uma desordem no fluxo escolar. A defasagem idade-série é responsável, dentre outras causas, pela evasão escolar, mais do que isso é preciso lidar com as dificuldades enfrentadas por aqueles alunos defasados o que nem sempre a escola e o professor estão preparados, esses jovens ao se deparar com uma realidade, dentro de sala de aula, discrepante da que necessita acaba por entrar em um ciclo de sucessivas reprovações, abaixando sua auto-estima, perdendo a vontade de estudar e possivelmente abandonando os estudos. A escola por si só não está preparada para superar a questão da defasagem, nesse sentido o Governo do Distrito Federal na busca por melhorar os altos índices de atraso escolar, implantando, em 2008, o Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda –, no qual foi depositada a responsabilidade de reverter a defasagem série-idade. Através de uma metodologia diferenciada e reduzindo a carga horária propicia aos alunos avançar em seus estudos possibilitando, então, que concluam seus estudos ou retornem as séries adequadas à sua faixa etária

Palavras-chaves: Defasagem idade-série, correção de fluxo, Programa Vereda.

INTRODUÇÃO

A integração social de jovens e adultos por meio da educação, o retorno dessa classe à escola e principalmente a forma como a escola, representante do Estado, se organiza para receber aqueles que pretendem retomar seus estudos, sob minha ótica, é um tema relevante e que se deve tratar com um olhar crítico. Mais do que isso, devem-se discutir políticas educacionais que visem a um melhor acolhimento e propiciem ao público-alvo a possibilidade de concluir seus estudos em tempo hábil. Nesse sentido, para aqueles que por algum motivo abandonaram o ensino básico e agora regressam ao ambiente escolar, entendo que se deve levar em consideração as peculiaridades, diversidades e experiências desses jovens, a fim de não só mantê-los na escola, mas contribuir para que prossigam estudando.

Segundo Porcaro (2007), historicamente, apesar de a educação de jovens e adultos ocorrer desde os tempos do Brasil Colonial, sem maior sistematização, os esforços por parte das autoridades em promover educação dos adultos e jovens é algo recente.

Contudo, é necessário, para compreendermos o atual cenário em que se encontra a educação de adultos, analisar os alicerces feitos no passado, buscar e entender como surgiu e ganhou destaque a Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Brasil, os problemas enfrentados até aqui, os que ainda permanecem e os que já foram superados, assim refletindo as ações passadas e seus reflexos na atualidade, pode-se propiciar possíveis rumos e direcionar melhor esforços futuros.

Ainda hoje, por vários motivos, jovens e adultos não conseguem concluir os Ensinos Fundamental e Médio. Somam-se a esses motivos os problemas por eles enfrentados na sociedade e, principalmente, aqueles com os quais, ao recorrerem aos órgãos competentes para retomarem seus estudos, irão se deparar, pela dicotomia entre o que preconiza a legislação vigente e o real acolhimento destinado àqueles que estão fora da faixa etária escolar.

A defasagem idade-série presente nas salas de aula das escolas públicas do Brasil está relacionada diretamente ao fracasso escolar, ao ingresso tardio, ao abandono e principalmente

à repetência, fazendo com que não seja espantoso que se encontre, hoje, em uma turma de Ensino Médio, alunos com mais de dezoito anos (SETUBAL, 2000a).

Os programas de aceleração de aprendizagem ainda se mostram insuficientes para se combater a defasagem idade-série e deve-se atentar que não são o único, nem o principal meio de combate ao problema. A aceleração como alternativa para a correção de fluxo é uma saída emergencial aplicada na tentativa de diminuir a discrepância entre os alunos que estão fora da faixa etária prevista para o seu período escolar, consequência principalmente dos altos índices de reprovações sucessivas. Assim, é necessário, para de fato proceder a mudanças não paliativas, pensar em alternativas que mudem a forma na própria escola, que assegurem um ensino centrado na educação inclusiva, com aprendizagem efetiva, evitando que sejam necessárias medidas corretivas, como a criação de classes de aceleração¹ (SETUBAL, 2000b).

Importante lembrar que a autonomia conferida às instituições de ensino, proferida pela Lei Nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, gerou possibilidades de aberturas de diferentes caminhos, na busca de corrigir problemas estabelecidos promoveu diferentes tipos de organização, com possibilidades de aceleração, em nosso modelo educacional. O que se pode notar é que já há uma preocupação em adequar o sistema educacional brasileiro para combater o analfabetismo e o insucesso escolar. Mais do que isso, adequar, para esses alunos, consideradas suas realidades, a estrutura educacional.

Fornecendo ferramentas para se combaterem problemas antigos no país, diversos estados e regiões promovem diferentes programas e projetos específicos, na tentativa de erradicá-los ou diminuí-los, e por se tratar de realidades heterogenias – climática, cultural, socioeconômica – e suas ambições pedagógicas serem distintas, esses problemas assumem formas únicas em diferentes locais. A defasagem idade-série e as reprovações consecutivas são quadros presentes em todo o Brasil, que também se incluem nos problemas dos estados e regiões e os esforços em se combater essas questões precisam incluir tais peculiaridades.

Na tentativa de corrigir a discrepância entre o grau de escolaridade e a faixa etária muitos programas e projetos permearam ou ainda permeiam as escolas e o modelo de Educação da Capital Federal. Um exemplo que podemos citar são os programas Acelera DF, que foca na aceleração dos estudantes de 9 a 15 anos das séries iniciais do Ensino Fundamental e Se Liga DF, que se destina a alfabetizar crianças não alfabetizadas que acumulam múltiplas repetências.

¹ Classe de aceleração diz respeito à classe de aceleração da aprendizagem que permite ao estudante em defasagem idade-série fazer mais de uma série escolar num menor período letivo.

Nesse sentido, o presente trabalho está dividido em três capítulos e tem como finalidade debater e revisar questões históricas e legais sobre a defasagem série/idade, os programas de correção de fluxo, em especial o Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda, destacando também as vivências, impressões e experiências obtidas em ensino de Química durante meu contato com as “turmas de aceleração” do Programa Vereda.

No primeiro capítulo, são apresentados aspectos históricos sobre o fracasso escolar e sua relação com a defasagem idade-série, buscando esclarecer como surgiram as políticas de correção de fluxo escolar e de combate ao analfabetismo. Debatem-se, neste capítulo, as implicações trazidas do passado e a atual configuração em que se encontra o ensino, na tentativa de erradicar o insucesso escolar, avaliando questões legais presentes, hoje, na legislação.

O segundo capítulo trata do Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda –, seu funcionamento, objetivos e a metodologia aplicada. Criado em 2008, a partir de dados e pesquisas feitas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sobre a defasagem educacional, constatou-se que se fazia necessário promover a retomada do fluxo escolar, por meio de uma metodologia dita diferenciada. Assim, a Subsecretaria de Educação Básica – Subeb – implementou a intervenção metodológica para a correção de fluxo escolar, o que será detalhado nesse capítulo.

No terceiro capítulo, apresento minha experiência e vivência no ensino de Química, bem como reflexões a respeito do ensino dessa disciplina no Programa Vereda, a forma com que a presente metodologia influi e se difere no/do ensino-aprendizagem do ensino regular. São analisadas, ainda, as relações professor-aluno-conteúdo, de que maneira e em que extensão a metodologia adotada ajuda na aprendizagem, considerando como as experiências e o conhecimento cotidiano, dito não científico, trazidos pelos alunos, são trabalhados em sala e, principalmente, como o conteúdo químico aprendido será aproveitado pelos alunos.

CAPÍTULO 1

DEFASAGEM IDADE-SÉRIE – QUESTÕES HISTÓRICAS E LEGAIS

No Período Colonial, a Educação era basicamente voltada para crianças, porém, podemos entender que com a chegada dos portugueses ao território já habitado por povos com diferentes culturas, estes são colocados frente a uma forte influência cultural e educacional que atinge também os nativos adultos. A educação fica organizada em torno da Igreja, sendo os padres jesuítas incumbidos de ensinar aos indígenas a fé, ou seja, catequizá-los, e também a língua portuguesa (STRELHOW, 2010).

Segundo Strelhow (2010), em 1759, o ensino para adultos passa por uma brusca ruptura e desorganização, pois a responsabilidade de educá-los passa das mãos dos jesuítas para as mãos do Império. Logo, nesse período, somente uma pequena parcela detentora do capital terá acesso aos estudos, excluindo as demais classes coexistentes no país, como negros e índios. Assim, nosso sistema educacional inicia-se de forma excludente, mantendo o conhecimento formal somente para as classes mais altas da sociedade de então.

Os primeiros esforços legais em se garantir uma educação mais ampla se faz presente na constituição Imperial de 1824 que garantia a todos os cidadãos a educação primária, apesar de não ser empregada na prática, corroborou para uma grande discussão de como inserir as ditas classes inferiores nos processos formais de Educação, levando, dez anos mais tarde, à instituição do Ato Constitucional de 1834, que deixou a cargo das províncias a instrução primária e secundária de todos, com um olhar especial para os jovens e adultos. (STRELHOW, 2010).

A idéia de que pessoas analfabetas eram incapazes e dependentes estava amplamente presente nos debates sobre Educação, ocasionando uma grande exclusão social dos analfabetos e, assim, essa visão preconceituosa da condição de incapacidade é arraigada no Período Republicano. “Sob estas discussões a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito à pessoas letradas e com posses,

uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta” (STRELHOW, 2010, p. 51).

Reformas educacionais foram desencadeadas durante esse período, o que acarretou no surgimento do ensino noturno para adultos analfabetos. Pode-se notar que apesar de mudanças estarem ocorrendo poucas se mostravam efetivas, o ensino era privilégio de poucos e boa parte da população não tinha acesso. Os brasileiros estavam concentrados no campo, devido a produção do país no período se mostrar basicamente rural, tais atividades não envolviam necessariamente o conhecimento formal obtido nas escolas. O século XX inicia-se então, segundo Porcaro (2007), com uma crescente valorização do ensino de classes outrora excluídas.

A crise do sistema agroexportador cafeeiro, em 1929, gerou mudanças na economia brasileira que passa a ter na indústria e em centros comerciais uma boa saída e fonte de investimento para o capital (STRELHOW, 2010). Agora com o setor industrial começando a se fortalecer e com as discussões em alta sobre a Educação dos jovens e adultos, necessária ao progresso do país é depositada no estudo a esperança de ascensão social.

A década de 1940 é um dos marcos para o ensino, traços feitos anteriormente principalmente nos vinte anos que antecedem essa década, como a criação do Plano Nacional de Educação, que estendia aos adultos a educação primária integral e obrigatória, juntamente com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP –, no qual suas pesquisas iriam mostrar uma realidade absurda e atentar para a questão do Ensino Supletivo, que foi previsto na Lei Orgânica Do Ensino Primário (STRELHOW, 2010).

As pressões externas sofridas pelo Brasil, no período pós-guerra, gera uma preocupação e um olhar diferenciado para a Educação como um todo e ao analfabetismo, iniciando campanhas em que se busca diminuir os números e taxas, deixando a qualidade muitas vezes a desejar, “[...]Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade.” (STRELHOW, 2010, p. 53).

Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de

sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999)². (PORCARO, 2007, p. 01).

Os anos de 1960 inicia-se com fortes pressões de movimentos populares voltados para os problemas educacionais vivenciados, e nesse meio vai nascendo uma nova forma de encarar o problema do analfabetismo e das classes excluídas no país, influenciados por pensamentos Freirianos, com novos paradigmas pedagógicos em que se relacionava a prática educacional alfabetizadora com as estruturas sociais. Com o destaque de Paulo Freire, a difusão de suas idéias no país e o fracasso em esforços recentes na Educação dos marginalizados, o Governo, em 1963, atribui, o desenvolvimento e estruturação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, a Paulo Freire, interrompida pelo Golpe Militar, no ano seguinte, por julgarem como uma ameaça (PORCARO, 2007).

A ditadura militar, no que diz respeito à Educação e as conquistas feitas até então, pode ser entendida como um retrocesso, a padronização e a modelagem dos alunos além de ser permeada por um forte caráter político que acabou por ocasionar o exílio de lideranças e pensadores, o confisco de materiais que faziam alusão as novas pedagogias, que até então estavam surgindo, e outras perdas imensuráveis ao Ensino. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) um dos principais movimentos alfabetizador da época reflete bem tais condições, assim como destaca Haddad (2009, p. 355):

Ao mesmo tempo, entre as orientações das teorias educacionais críticas vigentes naquele momento histórico estava a teoria crítico-reprodutivista, que compreendia os trabalhos junto aos sistemas de ensino como de caráter disseminador das ideologias dominantes e muito mais afeita a reproduzir as relações de classe existentes do que a produzir uma nova ordem social.²

Mesmo nesse período obscuro, conforme Haddad (2009), alguns movimentos contrários que optaram por um trabalho de “caráter não-escolar”³ que preconizava a educação

² CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

³ Termo utilizado pelo autor.

por trocas de experiências, entre os conhecimentos educacionais e saberes populares oriundos das vivências sociais. Dentre as metodologias surgidas nesses processos, Pierro, et al. (2001) mostram que já se atentavam aos saberes populares e a adequação dos conteúdos e das metodologias à faixa etária aplicada.

Ainda na Ditadura Militar, concomitantemente a expansão territorial do Mobral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, restringiu o dever do Estado somente àqueles entre os 7 e 14 anos de idade, entretanto valoriza a educação de jovens e adultos como um direito a cidadania, que pode ser entendido como um grande avanço. Surgem então diversos Centros de Estudos Supletivos. Em 1985, com a extinção do Mobral, movimentos com pedagogias diferenciadas ganham força o que três anos mais tarde, desencadearia no direito assegurado que prevê o ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos na Constituição Federal de 1988. (PORCARO, 2007).

Nesse momento é importante se fazer uma reflexão crítica a respeito das consequências da abertura e da implementação de numerosos cursos supletivos. Dentre alguns desses cursos, o modelo adotado era muito próximo ao modelo formal, mesmo possibilitando acelerações dos estudos, somente o tempo reduzido era o diferencial. Pois bem, a proposta inicial dos supletivos pretendia, segundo Pierro, et alii (2001), promover o acesso aos estudos dos adultos das classes trabalhadoras e/ou aqueles oriundos das zonas rurais, ou ainda, daqueles que mantinham fortes ligações culturais com o meio rural. Esses adultos por dificuldades impostas por suas condições não tiveram acesso a escolarização no tempo devido e procuram nos cursos supletivos uma forma de ascensão laboral ou mesmo de suprir necessidades sociais, completando assim sua Educação Básica. Contudo verifica-se um movimento contrário ao esperado em que um número crescente de jovens urbanos passam a ingressar, nesses cursos, por pressões sofridas e por baixo rendimento escolar ocasionado pela estrutura educacional tradicional vigente, jovens que vêem tais programas como uma forma de acelerar seus estudos. Isso faz com que seja cada vez mais comum que pessoas mais jovens integre o processo e contribui para o descaso desses jovens frente à educação no ensino regular.

Os anos 90, com o Governo Collor, inicia-se a ausência da União nos projetos alfabetizadores, o que acaba por descentralizar tais funções, logo ações não governamentais, em parceria auxiliadas por ramificações do Governo, vão gerar uma diversidade metodológica muito pronunciada em termos de educação, como afirma Strelhow (2010). Em concordância

com essa idéia Porcaro (2007) destaca os Fóruns que contavam com a participação de ONG's, universidades brasileiras, sistema S⁴ e movimentos sociais.

No mandato de Fernando Henrique Cardoso, que compreende de 1995 a 2002, o Brasil vivenciou uma grande crise econômica e políticas neoliberais. Na Educação o principal foco do Governo Federal foi a expansão do ensino fundamental, o que acabou por atenuar a relevância para com os jovens e adultos na nova LDB/1996. (Haddad, 2009). Ainda segundo Haddad (2009), movimentos regionalizados desenvolveram boas experiências, muitas delas utilizando-se do Movimento de Alfabetização – MOVA – desenvolvido em São Paulo, durante o comando de Paulo Freire na Secretaria Municipal da Educação e ganhando notoriedade e aplicação nacional.

Com tantos problemas vivenciados pela Educação brasileira, e no que se refere aos altos índices de pessoas não escolarizadas, buscam-se saídas para integrar ao sistema de ensino pessoas que foram excluídas durante toda nossa história. O modelo atual configurado, em que se inicia o século XXI, traduz a incompetência do Estado em assegurar um direito básico, previsto na própria Constituição Federal – CF, mais do que isso, a necessidade evidente que a estrutura social hoje impõe faz com que esses jovens e adultos regressem ao ambiente escolar, o qual mal preparado acaba por gerar um insucesso refletido em uma defasagem idade-série cada vez maior entre pessoas mais jovens.

A grande distorção etária e a relevância que o tema ganhou entre estudiosos e especialistas tem sido foco de políticas públicas voltadas para evitar retenções, insucessos e evasão, em que almejam conseguir erradicar os problemas pedagógicos gerados com consequência de tal. Nesse contexto e com a flexibilização dos modelos educacionais conquistada historicamente, diversos programas tanto nacional como regionais tem sido criados a fim de se preparar para receber jovens e adultos que estejam fora da faixa etária, mas que buscam o retorno ao fluxo devido, assim a possibilidade de aceleração no ensino tem se mostrado uma medida contra a dura realidade das salas de aula espalhadas pelo país.

Na CF vigente no país, é assegurada a educação como um direito social, no artigo 208, inciso I diz: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. O fato de mencionar a idade e reiterar que mesmo as pessoas que não estão na idade adequada devem ter acesso a educação gratuita e obrigatória,

⁴ Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (HADDAD, 2009, p. 357).

aponta a preocupação com o acolhimento dos excluídos que não conseguiram concluir em tempo hábil o processo da educação básica. Salientando também “a universalização do atendimento escolar” em seu artigo 214, inciso II.

A flexibilidade e descentralização, que marcam a LDB/1996, afirmada por Prado (2000) e no corpo da Lei nos incisos I e III afirmam respectivamente “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” abrindo possibilidades de formas diferenciadas de organização, estruturação e de metodologias de ensino, novamente a preocupação com a permanência e o acesso é evidenciada.

A aceleração para os alunos em condições de defasagem escolar se mostra agora como uma realidade legal: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (LDB9394/96 art. 24, inciso V, alínea b).

Na Carta Magna de 1988 no caput do artigo 24 versa: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre” , a educação é abordada no inciso IX do artigo em questão: “educação, cultura, ensino e desporto”. E é usando a competência conferida constitucionalmente que o Governo do Distrito Federal – GDF – vai legislar sobre os programas de correção de fluxo de aprendizagem por ele criados.

O Parecer n.º 193/2002-CEDF, aprovou o Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do Distrito Federal e o incluiu na Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal, anteriormente aprovada pelo Parecer n.º 62-CEDF, de 22 de dezembro de 1999.

O Programa de Aceleração Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem, se fundamenta na possibilidade de aceleração nos estudos, supracitado, prevista pela LDB/96 e pelo Art. 127, inciso III, da RESOLUÇÃO Nº 2 /98-CEDF, de 6 de julho de 1998, que possui exatamente o mesmo texto.

O Programa é então instituído pela Lei Distrital nº 3.043 publicada em 9 de agosto de 2002, que trata em seus sete artigos:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Distrito Federal, o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino com defasagem de aprendizagem demonstrada na relação entre a sua idade e a série que cursam.

Art. 2º O Programa deverá se desenvolver em dois níveis distintos, sendo:

I – Primeiro Nível: correspondente às séries iniciais, com objetivo de alfabetizar os que não possuam o domínio da leitura e de acelerar os estudos dos que já dominam a leitura e a escrita;

II - Segundo Nível: destinado aos alunos das séries finais, de 5ª a 7ª séries, com o objetivo de acelerar seus estudos em até dois anos.

Art. 3º No desenvolvimento do Programa deverá ser aplicado material didático específico, constituído por módulos, destinado aos professores e aos alunos, adequado de acordo com o diagnóstico da turma e respeitado o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Art. 4º O desempenho e a frequência dos alunos deverão ser objeto de acompanhamento por meio de relatórios objetivos individuais, para análise do desenvolvimento global do aluno e indicação da série que está apto a cursar.

Art. 5º O Poder Executivo, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, regulamentará a presente Lei no prazo de noventa dias.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Para que o programa que não fosse contrário, conforme consta no Parecer n.º 193/2002-CEDF, ao que preconizava o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, anteriormente previa o atendimento em classes de aceleração somente para as séries iniciais, alterações aprovadas então por esse Parecer no Regimento faziam-se necessárias para que contemplasse as séries finais do Ensino Fundamental. Logo no Regimento Escolar durante a gestão do governador Arruda, período que foi implementado o Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda –, já compreendia tais alterações:

Art. 309. Os alunos do Ensino Fundamental com defasagem em dois anos ou mais de escolaridade são atendidos em Classes de Aceleração de Aprendizagem.

§1º Nessas classes são desencadeadas ações que possibilitem o desenvolvimento global da turma, considerando as características e as necessidades individuais do aluno.

§2º A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observa o desenvolvimento significativo das competências e das habilidades requeridas, sendo os resultados expressos por meio de relatórios de desenvolvimento individual do aluno e/ou notas, por bimestre.

§3º A promoção do aluno à série/ano para a qual demonstre aptidão ocorre ao final do ano letivo ou quando for o caso, observando o que está disposto no programa/projeto de correção de fluxo escolar, por indicação do professor, e embasado nos resultados expressos no relatório descritivo e/ou notas. (Distrito Federal, 2009).

O Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda, validado pelos pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal n.º 62 de 1999 e 193 de 2002⁵ é instituído mediante todos os instrumentos legais supracitados e da necessidade de se criar políticas públicas que assegurem melhorias na Educação como um todo.

⁵ < http://www.educacaointegral.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13554>

CAPÍTULO 2

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA PARA CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR – VEREDA

Diante do contexto em que se encontrava a realidade escolar a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF –, na tentativa de erradicar ou diminuir a distorção série-idade e promover um retorno, do aluno que se encontra nessas condições, ao fluxo escolar, implementa um novo programa de correção de fluxo em que estudantes tem a possibilidade de aceleração nos estudos, retornando assim às séries esperadas para sua faixa etária.

Em fevereiro de 2008, foi implantado na rede pública de ensino um novo programa de correção de fluxo escolar, denominado de Programa Vereda. Após levantamento de dados do Censo Escolar 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação (MEC), que mostrou a extensão do problema e conscientes das consequências gerados por tal atraso escolar, o Programa Vereda carrega a responsabilidade de melhorar os números assombrosos vistos na pesquisa os quais se arrastam também de anos anteriores. Além da melhora quantitativa dos dados, visa-se uma real escolarização, bem como promover a inclusão de forma igualitária desses jovens e adultos na sociedade.

Segundo as Orientações Para as Diretorias Regionais de Ensino Intervenção Metodológica Para Correção de Fluxo Escolar, instituídas pelas Subsecretaria de Educação Básica e Subsecretaria de Planejamento e Inspeção do Ensino, a premissa era de promover para aqueles alunos que estavam em situação de desconformidade entre série/idade condições necessárias ao regresso do curso normal da vida escolar, através de princípios pedagógicos que garantam habilidades e competências estruturadas em um currículo desenvolvido a fim de efetivar uma metodologia diferenciada focada na contextualização, interdisciplinaridade. Afirmando nesse documento: “[...]conforme preconiza os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, e onde são

valorizados os diversos saberes, meta da atual direção desta Pasta.” (DISTRITO FEDERAL, 2008a, p. 01).

Ainda em conformidade com o documento supramencionado, os critérios estabelecidos versavam que seriam atendidos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª série; e alunos do Ensino Médio que estivessem em situação de defasagem série-idade. Atendendo também, aos estudantes do EJA 2º e 3º segmentos matriculados, no ano em questão, em todos os componentes curriculares de seu semestre. Por tanto estabeleceu-se que participariam do programa de intervenção os estudantes com 15 anos ou mais, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio os alunos matriculados na 1ª ou 2ª série com idade de 17 anos ou superior. Para aqueles alunos de 15 anos que estiverem matriculados na 8ª série do EF integrasse a aceleração foram necessários uma análise de sua vida estudantil e a autorização da família. Excetua-se, também, do processo, podendo optar pela continuidade no ensino regular, os alunos que estavam em estágio supervisionado, os interessados em participar do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. Aos alunos incluídos nas Classes de Aceleração foi oportunizada a continuidade nos Centros Interescolares de Língua – CILs – na situação de ex-tributário.

Conforme Secretaria inicia aceleração de aprendizagem em março (2008) os estudantes foram agrupados em turmas e salas montadas para atendê-los em suas respectivas escolas. As turmas ficaram sob a responsabilidade de docentes dentre os professores da própria instituição de ensino. Nos casos em que nenhum professor se candidatava eram selecionados professores substitutos da Diretoria Regional de Ensino à qual pertencesse a escola. Diz também segundo as Orientações Para as Diretorias Regionais de Ensino, emitida na Circular nº. 18/2008 Gab/SE, que cada turma de aceleração contava com no mínimo dois e no máximo três professores: um era responsável por Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; o outro por Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses professores deveriam pertencer a uma das respectivas áreas de conhecimento em que trabalharia.

Com a parceria feita com a Fundação Roberto Marinho – FRM – utilizaram-se do programa Telecurso2000 em sua metodologia a qual era avaliada periodicamente por empresas externas especializadas em formação de jovens e adultos, feito ao longo do

processo as adequações pertinentes como consta em Secretaria inicia aceleração de aprendizagem em março (2008).

Sob justificava de ganhos pedagógicos no processo a SEDF optou por utilizar recursos tecnológicos, na esperança de atrair e garantir a permanência do aluno. Por tanto utilizavam-se de aparelhos de DVD, rádio e televisores. A FRM ficou responsável pelo fornecimento dos materiais didáticos que constavam DVDs contendo as aulas (do Telecurso), livros de conteúdo e de atividades para os alunos além de três livros de literatura brasileira e um de estrangeira. Foi previsto também, que se necessário, seriam produzidos materiais complementares adaptados adequados ao contexto local. Trabalhos, exercícios e testes eram aplicados ao método. Para trabalhar com tais recursos os professores participaram de cursos de capacitação. (SECRETARIA INICIA ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM MARÇO, 2008)

Durante todo o período letivo foram feitas diversas reuniões de formação e cursos para capacitar os docentes, nas quais experiências e estratégias eram divididas durante esses encontros e/ou por meio de um ambiente virtual criado.

“Antes de iniciarmos a intervenção metodológica para a correção fluxo escolar, propriamente dita, os professores que atuarão nas turmas da citada intervenção receberão o material do programa Educação em foco – jornal do aluno e revista do professor, que objetiva o trabalho com competências básicas da Língua Portuguesa e da Linguagem Matemática em todos os componentes curriculares, que possibilitará melhor desempenho do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.” (DISTRITO FEDERAL, 2008a, P.11)

Conforme circular emitida em 29 de julho de 2008 pela Subsecretaria de Educação Básica, Circular Nº 228/2008– SUBEB, o total da carga horária para cada turma era de 12 meses para as séries finais do Ensino Fundamental, totalizando 1.200 (mil e duzentas) horas e 18 meses para o Ensino Médio/ 3º segmento de EJA, num total de 1.600 (mil e seiscentas) horas. Divididos em três Módulos para o EF e quatro Módulos para o 3º segmento de EJA/EM e agrupados por áreas de conhecimento, estavam estruturados os conteúdos das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Geografia, História, Educação Física, Química, Biologia, Matemática, Física, Filosofia e Sociologia.

Em outra circular nº 201/2008 – SUBEB, do dia 7 de julho de 2008, preconiza que as aulas são presenciais e ao final de cada Módulo atribui-se ao histórico escolar do aluno o conceito: Apto (A), Não Apto (NA) ou Abandono (ABA), em decorrência do processo avaliativo. Aqueles que obtiveram conceitos NA, em qualquer componente curricular, em um dos Módulos, prosseguirá para o módulo seguinte e a recuperação será feita concomitantemente aos módulos posteriores. As ausências são computadas, para efeito de aprovação, somente ao final do processo no qual são exigidos no mínimo 75% de frequência no somatório final do período letivo.

Em Novembro de 2008, divulgada pelo Gabinete da SEDF, em circular nº 093/2008 estavam contemplados no Programa Vereda 18.509 (dezoito mil quinhentos e nove) estudantes em classes de aceleração do segundo ciclo do EF e 9.885 (nove mil oitocentos e oitenta e cinco) estudantes em classes do EJA/EM. Na Circular Nº 228/2008– SUBEB, anteriormente mencionada, afirma que cerca de 38.360 (trinta e oito mil trezentos e sessenta) alunos estão em situação de defasagem idade-série, e objetivava-se até o final do ano de 2010 erradicar em até sua totalidade essa relação de estudantes fora de sua faixa etária prevista para a série escolar.

Como metas bem definidas o Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda, recém implantado vê em sua metodologia um diferencial no percurso escolar dos alunos que por algum motivo seu progresso nas séries da Educação Básica fora obstaculizado. Pequenas adaptações ao longo do Programa foram feitas frente às realidades surgidas e/ou enfrentadas, natural de um processo ainda latente. Com dados tão alarmantes divulgados em diversas pesquisas e com o quadro precário das escolas no Distrito Federal e no Brasil como um todo, impressão já difundida no senso comum, programas como o Vereda, que apresentam paradigmas diferenciados, se mostram soldados importantes de uma guerra muito maior, a melhoria do sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA VEREDA – UMA VIVÊNCIA EM QUÍMICA, VÁRIAS REFLEXÕES

Em abril de 2009, ingressei num programa institucional da Universidade de Brasília, denominado PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com o objetivo de adquirir um contato maior com a docência, a fim de obter e renovar experiências no processo escolar, objetivava também conhecer sob uma óptica diferenciada e com um olhar mais crítico o ambiente institucional das escolas e principalmente adquirir contato, experiência e saberes relativos ao ensino de Química.

O meu contato com uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, através do PIBID, iniciou em uma região urbanizada, de classe média e classe média alta, contudo sua clientela era marcada pela heterogeneidade, pois atendiam prioritariamente além dos alunos residentes da região, os estudantes de outra região de poder aquisitivo muito inferior. Um grande fator enriquecedor, que me foi oportuno, era poder acompanhar três diferentes turmas, sendo uma delas de primeiro ano do ensino médio, e as outras duas de classes de aceleração de 3º segmento do Programa Vereda.

Participei no desenvolvimento de um projeto com uma proposta para o ensino de química, com o professor supervisor da instituição educacional, juntamente com professores da UnB, denominado Química na Horta. O Projeto Química na Horta, com potencial contextualização entre as demais disciplinas, visava implantar uma horta na escola como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, bem como a fixação dos conceitos químicos através da proposta prática-teórica.

No tocante as classes de aceleração do Programa Vereda que acompanhei, podia-se notar uma grande variação entre a idade dos alunos e as séries que cursavam antes de serem matriculados nesse processo, mas em sua maioria concentravam-se entre os dezoito e vinte cinco. A impressão passada por essas classes, compostas por alunos defasados em relação aos

seus estudos, era de turmas difíceis de se trabalhar, bagunceiras, desinteressadas e incapazes, opiniões compartilhadas e difundidas por muitos, tanto professores como alunos das turmas regulares. Esse pseudo julgamento refletia na auto-estima dos alunos, e antes de se iniciar qualquer metodologia era necessário trabalhar, recuperar na verdade, a confiança em si mesmo e a esperança nos estudos, e retomar isso diversas vezes ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A participação dos alunos, destaco aqui no módulo de Química, era impressionante, conhecimentos populares, curiosidade trazidas das observações do cotidiano era pautado em quase todas as aulas pelos alunos. Lembro-me de uma aluna que possuía uma idade muito avançada em relação aos outros, uma senhora, que apesar da grande dificuldade no aprendizado dos conceitos químicos, aplicava-se bastante e questionava sempre o que fora trabalhado em sala, perguntando utilidade, relacionando com o mundo macroscópico, ainda em um dos seus relatos, disse que estava ali estudando porque sua filha que agora cursava o ensino médio tinha dificuldade nas exatas e ela queria poder ajudá-la.

Há grande distância da realidade do aluno, em alguns aspectos, nas construções das aulas desenvolvidas parece ser gritante. Boa parte das teleaulas de Química se passam em ambientes industriais, mostrando fábricas e processos de produção, contextualizando os conceitos a uma realidade extremamente longínqua a vivenciada em nossa capital e/ou das regiões administrativas do DF, e principalmente do cotidiano dos estudantes. Experimentos permeiam as aulas do Telecurso quase que em sua totalidade, é difícil encontrar aulas que não utilizem a experimentação como temas geradores, investigativos e/ou de maneira a confirmar a teoria ali expressada. A experimentação sem dúvida é uma parte imperante no aprendizado de Química, promove a desobstacularização epistemológica, e é base fundamental a quase todas as áreas da ciência, entretanto não sei até onde seria válido esses experimentos serem evidenciados apenas na televisão, onde notoriamente não despertavam a curiosidade dos alunos, podendo-os de serem como define Freire (1996) “*epistemologicamente curiosos*”.

A metodologia utilizada, no que diz respeito à experimentação no ensino de Química, deixa muito a desejar, particularmente, os experimentos realizados nas vídeo-aulas passam despercebidos devido a pouca familiaridade dos alunos. Tais experimentos para aqueles que tem um domínio maior do conhecimento químico, como o professor e eu, se mostravam muitas vezes interessantes e relevantes. No decorrer das classes de aceleração pouco se tinha a parte prática, posso dizer que das poucas praticas experimentais e/ou laboratoriais se deram

somente em função do PIBID, e vou mais longe, com cronogramas apertados e a uma imensidão de conteúdos a serem cumpridos em tempos determinados, para que o Programa caminhasse em uniformidade em toda a rede, os espaços destinados a discussões, experimentos, exercícios e atividades, eram minimizados, quando não excluídos, para que se pudessem assistir mais teleaulas e retomar o fluxo previsto no cronograma. Realidade vivenciada não somente na escola em questão, mas em muitas outras segundo relatos de professores envolvidos. Irônico que as turmas de aceleração estejam atrasadas em relação a que foi planejado.

Após assistirem as aulas televisionadas o professor fazia suas considerações a respeito frente ao conteúdo. Como nem todas as escolas quem ministrava os módulos de exatas era um professor graduado em Química, penso que o pouco contato com a disciplina gera no processo perdas pedagógicas, com uma maior dificuldade de docente em relacionar o que foi visto ao mundo macroscópico e social do aluno, ou até mesmo em adotar estratégias e caminhos didáticos adequados a determinados saberes.

Na instituição educacional acompanhada o professor em questão era licenciado em Química, muito carismático e preocupado com a valorização dos alunos, levando para sala de aula questões e notícias relevantes de jornais revistas, e sempre que possível as vinculavam com o que fora abordado durante aquela semana. Dotado de reflexões e incentivos a auto-estima dos alunos, esse período pós aula era enriquecedor, valorizados os estudantes se desinibiam o que deixava o grupo notoriamente participativo e a boa recepção por parte do professor para com as perguntas dos alunos estreitavam as relações entre professor, aluno e conteúdo. Era comum ouvir dos alunos “professor, vamos ter aula hoje na horta”, o que evidencia o interesse, a vontade e o gosto pela disciplina.

Os livros didático de Química, fornecido aos alunos compostos por dois volumes e um livro de exercício, eram utilizados todos os dias, sempre ao final das explicitações do professor, era solicitado aos alunos que fizessem resumos, ou uma releitura da aula, destacando os conceitos principais com a ajuda dos livros, exercícios também eram passados em sala quando pertinentes. Analisamos os livros pode-se notar uma forte tendência a integração ciência-tecnologia-sociedade – CTS -, estes mostram preocupação não só aos conceitos químicos, mas a sua relevância para se conviver em sociedade e no desenvolvimento de novas tecnologias. Conceitos puramente sociais são enfocados, a exemplo de telefones de emergência que vem em destaque no livro no corpo de uma das

aulas. As imagens e figuras que aparecem no texto são bem diretivas e auto-explicativas, bem condizentes com o capítulo nas quais estão inseridas. A meu ver as ilustrações utilizadas ajudam bastante na compreensão do aluno, o livro de modo geral é até bem estruturado e muito superficial, o que não necessariamente esteja em desacordo com a metodologia, poderia se ter maiores fontes para os alunos, que queiram aprofundar mais no assunto, tenham subsídio. Por fim o livro trás bons experimentos que poucos foram explorados.

O ensino de Química e de modo geral das ciências exatas, apesar de se ter apresentado bem, estava longe da idealidade. Os moldes que a “metodologia impunha” e os prazos apertados, muitas vezes por atrasos, como na distribuição de livros dos módulos seguintes, acarretavam problemas gerais que se desencadeavam na sala de aula. Neste sentido foi verificada uma grande evasão dos alunos dessas classes de aceleração, alguns retornavam a séries de origem e outros abandonavam os estudos de vez. Dentre os motivos que levavam os alunos a desistir do Programa estavam o preconceito vivenciado dentro da própria escola por parte dos alunos das turmas regulares, a quantidade de atividades passadas em tempos curtos, a não crença na metodologia, são exemplos de alguns dos principais obstáculos enfrentados.

De modo geral as experiências relativas ao Vereda apresentaram aspectos positivos e negativos. Muitas críticas por profissionais que tiveram contato com o modelo de aceleração são frequentes entre os discursos, contudo ressalto minha fé nesse modelo, que ainda deve ser melhorado, é bem verdade, mas nas classes acompanhadas, para os alunos que permaneceram, consegui-se sim o objetivo maior de corrigir o fluxo. Desta forma os alunos, até então defasados, através de um processo totalmente humano, desenvolvido pelo bom professor, que acreditava em seus alunos e trabalhou recuperando a vontade de progredir, a crença no valor do estudo e a auto-estima desses estudantes, fato comprovado pelo ingresso de diversos desses estudantes no Ensino Superior⁶.

6

<<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811F12A365011F190AFAB06853&lumItemId=FF80808122CC97240122CCE289E264C2>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira, historicamente, se configurou de maneira excludente. Os traços e reflexos de problemas vivenciados no passado ainda permeiam o modelo atual. É bem verdade, que muito se progrediu no sentido contrário desses entraves educacionais, mas ainda é preciso avançar e debater políticas que atenuem os obstáculos que acabam se desencadeando na sala de aula.

Como foi visto a Educação no país esteve, por quase toda sua existência em segundo plano, a economia e assuntos co-relacionados são colocados como principais nas preocupações imediatas da Nação. Felizmente essa realidade vem sendo desqualificada, atribuindo um maior destaque e valorização do ensino. Já se discutem formas de melhorar a qualidade da escola, das universidades, do ensino profissionalizante e dos ensinos supletivos o que evidenciam a relevância da formação do cidadão para o progresso do país.

O combate ao fracasso escolar tem sido um grande desafio, para se erradicá-lo faz-se necessário conhecer suas causas e consequências, diversos autores atribuem a condição sócio-econômica como sendo uma das principais razões desse insucesso, contudo não se pode restringir somente a esta condição o mau desempenho estudantil. A repetência, uma das faces do fracasso escolar e que está extremamente presente nas escolas, é fruto de uma série de fatores muito amplos, e de uma complexidade enorme, combatê-la exige mais que medidas paliativas, conforme Setubal (2000b, p. 17):

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino - aspectos que serão objeto de alguns dos artigos deste número.

Os programas de correção de fluxo são importantes ferramentas para desonerar o peso da responsabilidade do professor em ajudar a recuperar aqueles alunos que necessitam de uma atenção e metodologia diferenciada que apresentam, em geral, uma maior dificuldade, tendo já, diversos casos de insucesso escolar acumulados. Sem as classes de aceleração a quantidade de alunos, as condições de trabalho e o despreparo deixam o professor de mãos atadas para auxiliar de maneira adequada esses alunos.

Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar – Vereda – se mostrou uma boa ferramenta no combate a retenção escolar, é bem verdade, que se deve melhorar em muitos pontos, mas os resultados apresentados se mostram animadores. Ainda que focado também em evitar a evasão, um número de considerável de alunos abandonaram o processo, e isso deve ser revisto. Outro aspecto que deve ser pensado é a quantidade de obrigações, tanto do professor como do aluno, a serem cumpridas em tempos muito curtos.

A relação entre alunos e professores no Vereda deve ser intensificada pois é de tal contato que tem um forte potencial em transformar os saberes populares em conhecimento formal, atraindo a atenção e o interesse dos alunos, por se tratar de temas geradores colocados por eles próprio. No ensino de Química os anseios em descobrir a natureza científica do que ocorre a sua volta, garantem o bom andamento da aula, os estudantes são ricos suas observações e exigem muito da capacidade do professor.

Recuperar a auto-estima daqueles que de alguma forma foram excluídos em meio ao processo escolar é ponto-chave dos programas de aceleração, a credulidade na própria capacidade estudantil está diretamente relacionada ao desempenho dos alunos. Fundamental garantir a esses alunos que estejam preparados tanto quanto os colegas que frequentaram o ensino tradicional, assegurando que tenham ao menos o direito de lutar por melhores condições sociais, haja vista a relação entre o insucesso escolar e condição sócio-econômica.

No meu contato com as turmas de aceleração do Programa Vereda tive a oportunidade de conhecer e estar mais próximo do ambiente escolar, assim, conheci os problemas e entraves institucionais e educacionais, acampanhando em até que extensão estes vão atingir diretamente ou indiretamente ao aluno. Adquiri experiências no ensino de Química humanizando ainda mais o papel do professor, não restringindo somente ao ato de ministrar o conteúdo, e sim inserir de fato o aluno no processo, deixando-lhe a autonomia de ser protagonista em suas conquistas e crescimento intelectual no processo de ensino-aprendizagem. A aproximação do professor com o aluno, sem mesclar os papéis, ajuda o

docente a compreender melhor a realidade vivenciada pelo discentes, sendo possível adequar da melhor forma cabível as concepções didáticas e as estratégias pedagógicas, norteadoras do ensino-aprendizagem.

O aprendizado por experiências adquiridos na inserção no ambiente escolar quando ainda licenciando, promove ao futuro docente a possibilidade de aplicar seus conhecimentos e presenciar fatos inesperados que somente prática pode revelar. Julgo que apenas o conhecimento acadêmico não seja suficiente para preparar totalmente os futuros professores, é importante colocá-los em contato íntimo real com tudo o que é discutido na universidade, fazendo com que haja ganhos para todas as partes: para a universidade que toma conhecimento das mutações das realidades escolares e pode, assim, discutir, pesquisar e propor soluções; para a escolar que é auxiliada em algumas de suas limitações, e ao graduando que estará fazendo parte das discussões acadêmicas e das mudanças no ambiente escolar. Pondero que durante a graduação também é importante abordar e preparar os licenciandos para realidades diferentes, a exemplo preparar para o ensino de Química direcionado ao EJA, educação inclusiva ou a classes de aceleração além de promover reflexões a respeito do fracasso escolar.

A alternativa trazida com Programa de Intervenção Metodológica para Correção do Fluxo Escolar, pode ser um bom recurso no contexto em que foi apresentado, entretanto a ampliação desse tipo de metodologia a nível nacional possivelmente não repetiriam os resultados aqui apresentados, devido a grande extensão territorial do Brasil e suas divergências culturais. Autonomia e a pluralidade de alternativas que legalmente são conferidas a Educação acarreta na possibilidade de se combater de diferentes maneiras os problemas que obstaculizam o caminho estudantil, o fracasso escolar na sua maneira mais ampla. Para tal, é importante que se entrelace os esforços a nível federal, estadual e municipal, logo seriam considerados as individualidades regionais. Reestruturar a escola, os currículos, e o modelo, formal hoje empregado, é extremamente necessário para se garantir os avanços na melhoria da qualidade da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 de novembro 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 de novembro 2011.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Aprova a Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal.; Aprova as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Curso Normal em nível médio e da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Públicas do Distrito Federal.; Dá outras providências. Parecer nº 62/99 – CEDF de 22 de dezembro de 1999

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Aprova o Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do Distrito Federal.; Aprova a matriz curricular para as séries finais do ensino fundamental das Classes de Aceleração da Aprendizagem.; Recomenda à área executiva que encaminhe a este Colegiado proposta de alteração regimental, contemplando as séries finais do ensino fundamental atendidas pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem.; Dá outra providência. Parecer nº 193/2002 – CEDF de 16 de outubro de 2002

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Resolução nº 2 /98-CEDF, de 6 de julho de 1998.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

Distrito Federal. Lei nº 3.043, de 9 de agosto de 2002. Institui o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem. Diário Oficial do Distrito Federal ano XXV nº 165, Brasília – DF, 29 de agosto de 2002.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Planejamento e Inspeção do Ensino. Orientações para as diretorias regionais

de ensino intervenção metodológica para correção de fluxo. Circular nº. 18/2008 Gab/SE, de 21 de fevereiro de 2008a (1.1)

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Intervenção metodológica para correção de fluxo escolar. Circular nº. 201/2008-SUBEB, de 07 de julho de 2008b (5.1)

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Orientações para realização de estágio dos alunos inseridos no Programa de Correção de Fluxo Escolar no 3º Segmento EJA/Ensino Médio. Circular nº. 228/2008-SUBEB, de 29 de julho de 2008c (4.1)

Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Gabinete. Circular nº. 093/2008-SUBEB, de 10 de novembro de 2008d (6.1)

Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

PORCARO, R. C. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. (mimeo).

PRADO, I. G. A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. In: **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000, p. 49-56.

SECRETARIA INICIA ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM MARÇO, [s. n] Brasília, 23 de fevereiro de 2008 (mimeografado)

SETUBAL, M.A. Apresentação. **Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo)**, Brasília, v.17, janeiro de 2000a, p.7-8.

_____. Os Programas de Correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo)**, Brasília, v.17, janeiro de 2000b, p.9-19.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584

APÊNDICES

(SEM LIMITE DE PÁGINAS)

(Textos ou documentos elaborados pelo autor, a fim de complementar sua argumentação, sem prejuízo da unidade nuclear do trabalho.)

ANEXOS

(SEM LIMITE DE PÁGINAS)

(Textos ou documentos não-elaborados pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração.)