

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARCILENE MARIA DE ALMEIDA

**O DESAFIO DE REDUZIR A REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DONA
ZAÍDE EM DIAMANTINA – MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA
2018

MARCILENE MARIA DE ALMEIDA

**O DESAFIO DE REDUZIR A REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DONA
ZAÍDE EM DIAMANTINA – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino.

JUIZ DE FORA

2018

MARCILENE MARIA DE ALMEIDA

**O DESAFIO DE REDUZIR A REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DONA
ZAÍDE EM DIAMANTINA – MINAS GERAIS**

Aprovada em: 20/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Carla Silva Machado (membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Luciana da Silva de Oliveira (membro externo)
Instituto Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus filhos,
minha razão de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento é a confirmação que necessitou e recebeu a força que veio do outro.

Nesse momento, sinto-me imensamente feliz por ter que agradecer.

Agradeço a força que veio da fé em Deus, pelo sustento da fé, da vida da saúde, da força interior para superar as dificuldades, por mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades, fazendo-me merecedora dessa conquista.

À minha mãe e ao meu pai, por ter me oportunizado a vida, pelo exemplo de determinação, incentivo, carinho, valores e ideais criados em torno da educação escolar.

Aos meus filhos, por aceitarem minha omissão em suas vidas, em vários momentos nesse trajeto. No entanto, apesar das minhas aflições e ansiedades, vocês se fizeram presentes de forma zelosa, carinhosa e compreensiva.

Ao meu marido, por caminhar comigo durante esse tempo com companheirismo e incentivo, posicionando-se como guardião do meu tempo e dando condições da execução dos compromissos.

Ao meu irmão e irmãs, por representarem o meu porto seguro, fazendo, em muitas vezes, as minhas condições de várias realizações.

Aos meus cunhados, concunhados, sobrinhos (filhos do coração), tios e primos pelo apoio, por aceitarem as minhas ausências sem críticas, por cuidarem de mim e dos meus filhos.

Às professoras Amélia Gabriela e Daniela pelo direcionamento desse trabalho e, em especial, pelo carinho.

Aos meus colegas do mestrado, especialmente, Keyla, Marlúcio, Márcia e Mírian, que se fizeram amigos presentes e prestativos nas alegrias e nas dificuldades durante esses dois anos.

Aos meus colegas da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, que, ao confiarem a mim a direção da escola, oportunizaram-me esse estudo e ainda colaboram com o meu trabalho, cada um de forma especial.

A minha gratidão será para sempre a todos que contribuíram com a minha vida durante esse espaço de tempo, pois, só assim, foi possível a realização do objetivo dessa jornada.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). A pesquisa realizada refere-se a uma escola da rede Estadual de Minas Gerais que revela altos índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos definidos para este estudo foram: investigar os condicionantes dos altos índices de reprovação e elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise diminuir esses índices. Na expectativa de compreender as motivações dos resultados obtidos pelos alunos, foram analisados a estrutura física, pedagógica e organizacional da escola, o processo de avaliação e o índice de reprovação dos alunos. Foi investigada também a percepção dos professores sobre os índices das reprovações e como se dá a gestão pedagógica. O presente estudo de caso consta de uma análise da questão da reprovação, considerando a teoria de avaliação de Luckesi (2002), a concepção de cultura escolar de Dominique Júlia (2011), o conceito de escola equânime de Jacomini (2009), as concepções do trabalho docente apresentadas por Saraiva (2015), as competências das dimensões da gestão escolar previstas por Lück (2009), bem como as legislações relativas ao tema, as quais contribuem com as reflexões sobre as possibilidades de se estruturarem novas estratégias relacionadas ao ensino que permitam uma intervenção pedagógica que promova redução da reprovação escolar. Para a realização do estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa com utilização de questionário e entrevista como instrumento de pesquisa para obtenção dos dados. Considerando os dados apresentados, pode-se inferir que a maior parte dos estudantes que se encontra em situação de defasagem idade-série provém de reincidentes reprovações e, na maioria das vezes, já chegam na Escola Dona Zaíde nessa situação. Quando questionados sobre as ações que podem ser implementadas para elevar as taxas de aprovação na Escola, 100% dos professores e supervisora ressaltam a importância das estratégias de intervenção, como, por exemplo, o reforço extraclasse para os alunos não alfabetizados e a busca por maior parceria com as famílias. Nessa perspectiva, organizou-se um PAE que apresenta propostas de institucionalização e sistematização das intervenções, a fim de atender ao contexto específico da escola, as quais poderão também ser apropriadas por outras unidades escolares que se encontrarem no enfrentamento de desafios análogos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Reprovação; Cultura Escolar.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education of the Professional Postgraduate Program (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAED / UFJF). The research carried out refers to a school in the State of Minas Gerais network that reveals high failure rates in the Final Years of Elementary School. The objectives defined for this study were: to investigate the constraints of high failure rates and to prepare an Educational Action Plan (PAE) aimed at reducing these indices. In the expectation of understanding the motivations of the results obtained by the students, the physical, pedagogical and organizational structure of the school, the evaluation process and the students' failure rate were analyzed. It was also investigated the teachers' perception of the indexes of reprobations and how pedagogical management is given. The present case study consists of an analysis of the question of reprobation considering the evaluation theory of Luckesi (2002), Dominique Júlia's conception of school culture (2011), Jacomini's concept of the equanimous school (2009), conceptions of teachers' work presented by Saraiva (2015), the competences of the dimensions of school management envisaged by Lück (2009), as well as legislations related to the subject, which contribute with the reflections on the possibilities of structuring new strategies related to education that allow a pedagogical intervention that promotes reduction of school failure. To carry out the study, we used as methodology the qualitative research using questionnaire and interview as a research instrument to obtain the data. Considering the data presented, it can be inferred that most of the students who are in a situation of age-grade mismatch come from repeated failures and most of the time they arrive at the Dona Zaíde School in this situation. When questioned about actions can be implemented to raise school approval rates, 100% of teachers and supervisors emphasize the importance of intervention strategies, such as extraclass reinforcement for non-literate students and the search for greater partnership with families. From this perspective, a PAE was organized to present the proposals for institutionalization and systematization of the interventions in order to take into account the specific context of the school, which could also be appropriated by other school units that are confronted with challenges analogs.

Keywords: School Management; Disapproval; School Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa brasileiro do percentual de não aprovados (soma de reprovação e abono) dos anos finais por município, no ano de 2016	28
Figura 2 – Mapa brasileiro da taxa de distorção idade-série dos anos finais por município, no ano de 2017	29
Figura 3 – Indicadores de Fluxo e Rendimentos	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental 2016 (anos finais)	37
Gráfico 2 – Anos Finais – Rede Estadual de Minas Gerais no ano de 2015.....	43
Gráfico 3 – Taxa de Rendimento por Etapa Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016.....	44
Gráfico 4 – Professores que concordam com os fatores que contribuem para a reprovação na Escola Dona Zaíde	84
Gráfico 5 – Posicionamento dos professores em relação aos fatores que contribuem para a reprovação na Escola Dona Zaíde	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais – 201636	
Quadro 2 – Relação de professores em exercício da docência na Escola Estadual Dona Zaíde, em 2017.....	53
Quadro 3 – Relação de Funcionários Administrativos da Escola Estadual Dona Zaíde, em 2017	54
Quadro 4 – Resultados da Proficiência na Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental e IDEB, no período de 2009 a 2015, na Escola Dona Zaíde.....	56
Quadro 5 – Alinhamento de Achados e Ações Correspondentes	93
Quadro 6 – Ação 1: Reformulação do Projeto Político Pedagógico	95
Quadro 7 – Ação 2: Reestruturação das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos	98
Quadro 8 – Ação 3: Reforço escolar	102
Quadro 9 – Ação 4: Relação Escola X Família no desenvolvimento escolar dos alunos.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do IDEB, no período de 2013 a 2017, e suas projeções de metas nos anos finais do Ensino Fundamental	35
Tabela 2 – Matrículas no Ensino Fundamental – anos finais da rede estadual – 2016	37
Tabela 3 – Taxa de Rendimento (0,0%) – Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016	39
Tabela 4 – Taxa de Rendimento Escolar (0,0%) – anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016	40
Tabela 5 – Distorção Idade-Série (0,0%) – Rede Estadual de Minas Gerais – 2016	40
Tabela 6 – Distorção Idade-Série (0,0%) por série – anos finais do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Minas Gerais – 2016	41
Tabela 7 – 9º ano – Português – Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2015	41
Tabela 8 – 9º ano – Matemática – Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2015	42
Tabela 9 – IDEB 2015 – Rede Estadual de Minas Gerais – anos finais.....	42
Tabela 10 – IDEB 2013 – Rede Estadual de Minas Gerais – anos finais.....	44
Tabela 11 – Taxa de Rendimento (0,0%) 2011 a 2016 – anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais urbanas do município de Diamantina	49
Tabela 12 – Taxa de Rendimento (0,0%) –anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais urbanas de Diamantina, em 2016	50
Tabela 13 – Fluxo Escolar da E. Dona Zaíde relativo às Matrículas 2018 (anos finais)	55
Tabela 14 – Perfil de Rendimento Escolar do Aluno Matriculado – anos Finais na Escola Estadual Dona Zaíde, de 2015 a 2018	58
Tabela 15 – Taxa de Rendimento (0,0%) – anos finais da Escola Estadual Dona Zaíde, de 2012 a 2016	58
Tabela 16 – Situação dos servidores quanto ao número de funções exercidas – Escola Dona Zaíde – anos finais 2018.....	62
Tabela 17 – Tempo de experiência docente dos professores da Escola Dona Zaíde	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Sócioeconômico
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 APRESENTAÇÃO GERAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SERIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
1.1 A distorção idade-série e as taxas de reprovações nos anos finais do ensino fundamental no Brasil	22
1.1.1 Políticas Educacionais de seriação no Ensino Fundamental na legislação brasileira.....	31
1.1.2 O IDEB no período de 2013 a 2017	33
1.2 Panorama da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.....	36
1.2.1 Panorama da rede de ensino de Minas Gerais: anos finais do Ensino Fundamental	36
1.2.2 Ações do estado de Minas Gerais referente a programas educacionais de enfrentamento a distorção idade série e à reprovação	47
1.3 A reprovação nas escolas estaduais de Diamantina	49
1.4 Os desafios da gestão quanto aos índices de reprovação dos alunos dos anos finais do ensino fundamental	50
1.5 A reprovação no contexto da escola estadual Dona Zaíde	51
1.5.1 A reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde	57
1.5.2 A perspectiva de avanço na Escola Estadual Dona Zaíde	59
2 REPROVAÇÃO ESCOLAR: REFERENCIAL TEÓRICO E ESTUDOS EMPÍRICOS	67
2.1 Quem reprova? o desafio de delinear os condicionantes da reprovação....	67
2.1.1 Fracasso escolar	68
2.1.2 Cultura escolar e gestão.....	73
2.2 Referencial metodológico da pesquisa	80
2.3 Coleta de dados e aspectos analíticos.....	84
3 PAE: ENFRENTAMENTO DA REPROVAÇÃO ATRAVÉS DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE	96
3.1 Reformulação do projeto político pedagógicos da escola	97
3.2 Flexibilização das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos.....	99
3.3 Reforço escolar	104

3.4 Relação escola x família no desenvolvimento escolar dos alunos	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	115
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O SUPERVISOR	119
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

INTRODUÇÃO

A escolha por investigar o tema relativo à reprovação escolar revela uma vontade de alterar a realidade da escola onde eu, além de pesquisadora, exerço a função de gestora desde 2012. As altas taxas de reprovação deflagram um sentimento de descumprimento com a função de promover o aprendizado. Contrariam também as convicções a qual fui educada, sendo a reprovação permissiva apenas de atraso e não para estimular ou melhorar algum aspecto. Minha mãe entendia que a aprovação era a única realidade de resultado a ser vivenciado pelos seus filhos, sem relatar aqui todos os percalços vividos em função dessa máxima. Embora naturais de um município que possuía apenas o Ensino Fundamental, no vale do Jequitinhonha, somos sete filhos de família carente, nascidos na década de 1970, todos tiveram êxitos nos estudos e possuem curso superior. Pergunto a mim mesma, se a concepção da minha Educadora fosse outra, eu estaria cursando esse mestrado? Informo que minha indagação compõe apenas a motivação deste trabalho.

Vale lembrar que uma escola com ensino de qualidade e atenta aos parâmetros legais deve apresentar sustentação para o desenvolvimento do aluno em um fluxo de progressão escolar, avançando uma série a cada ano escolar. A taxa de insucessos apresentados na Escola Estadual Dona Zaíde parece destoar da concepção que a instituição segue com êxito. Diante desse contexto, anseio entender o cenário global e buscar nesse contingente os aspectos negativos ao desenvolvimento de um contexto escolar que produza um ensino mais eficiente, apresentando melhores resultados.

É prudente salientar também que promover um cenário no qual o aluno aprenda e desenvolva a partir de um ponto individual alcançando um nível básico, equiparando-o a sua oportunidade aos demais, atende ao princípio da equidade, as determinações das legislações como Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Base (LDB), não sendo, portanto, apenas uma escolha na busca por motivadores ou meios para efetuar um ensino com qualidade, mas também o cumprimento da legalidade. Atentando para motivações legais e oportunidade de efetuar uma atuação diferenciada enquanto gestora, este trabalho contempla um estudo relativo ao progresso anual dos alunos na escola pesquisada.

Esta pesquisa busca analisar o fluxo escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dona Zaíde, nos anos de 2012 a 2016, e investiga também os condicionantes da reprovação no intuito de aprimorar a gestão de práticas pedagógicas que visem minimização do fracasso escolar nessa escola.

Cabe informar que a escola onde será realizada a pesquisa está localizada numa região central da cidade de Diamantina, que atende a um público diversificado, oriundo de vários bairros, centrais e periféricos, e alunos de zonas rurais, que representam 31% do corpo discente. Funciona em dois turnos, sendo o da manhã voltado para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em sete turmas. O turno vespertino funciona com quatro turmas dos anos iniciais do Fundamental e uma turma de Telessala¹ – metodologia elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso, utilizado em projetos estruturados pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Secretaria de Educação (SEE). Além disso, uma turma de Educação Integral, cujos estudantes permanecem na escola nos dois turnos. A escola apresenta nível Médio de desenvolvimento socioeconômico, conforme classificação obtida pelos questionários aplicados aos alunos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) (QEDU, 2016).

A unidade escolar pesquisada apresenta altas taxas de repetência nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentado, em 2012, o percentual de 21,5 % de reprovação; em 2013, de 20,7%; em 2014, de 25,1%; em 2015, de 32,2% e em 2016, de 39,2%. No ano de 2017, a escola recebeu o incentivo de correção de fluxo pelo projeto Telessala que oferta ao estudante maior de 14 anos a oportunidade de cursar os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), no período de apenas um ano, fazendo, assim, a correção do fluxo de parte dos estudantes da escola.

Como gestora da escola pesquisada, acompanhei nos últimos cinco anos as atividades dos professores do Ensino Fundamental e a evolução do fluxo escolar. Nesta escola, é possível observar, juntamente com os profissionais, que a gestão de cada sala de aula é desenvolvida de forma diferenciada de acordo com a metodologia de cada professor, já que eles possuem total autonomia em suas metodologias e práticas docentes. Embora haja um parâmetro curricular para efetuar

¹ Programa de correção de fluxo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, desde o ano 2016, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com atendimento aos alunos do 6º ao 9º anos, que tenham dois anos de distorção idade-série ou mais.

os planejamentos escolares e ocorra todo um direcionamento através do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola subsequente, há a execução com práticas metodológicas inerentes ao critério de cada professor.

A prática de sala de aula na Escola Estadual Dona Zaíde é planejada com base nos parâmetros curriculares e, a partir de 2019, versará sobre os textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não sendo um ensino aleatório. No entanto, os sujeitos e a instituição não são alheios ao processo, pois emergem desses um currículo oculto. Parte desse currículo traz a subjetividade de cada unidade escolar e de cada educador. O planejamento das aulas acontece com a colaboração de um supervisor pedagógico e orienta-se com base nas determinações do PPP que versa sob o Regimento Interno da escola. Mas há uma autonomia da didática, da filosofia e do valor da inferência utilizada por parte de quem ministra a aula. A elaboração das aulas é desenvolvida utilizando parte da carga horária destinada ao Módulo II, que consiste no tempo de um terço da carga horária total que é destinada aos trabalhos extraclasse, conforme determinação da Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

No período de 2012 a 2016, quando atuei como gestora, passaram pela escola vários supervisores pedagógicos diferentes e houve algumas mudanças de professores. Os resultados das avaliações internas, entretanto, apresentam índices que oscilam em seus valores, produzindo maior ou menor reprovação, mas mostrando sempre uma tendência para a manutenção de percentuais, ainda, muito altos. Observa-se nessa escola uma descontinuidade dos resultados, que apresenta valores altos nos índices de aprovação dos alunos dos anos iniciais, mas que não se mantêm nos anos finais.

Em minha trajetória profissional, atuei nessa escola como professora por seis anos no período de 2006 a 2011, assumindo a gestão escolar em 2012 e permanecendo na função por mais seis anos. Essa experiência foi fundamental para despertar a necessidade de investigar os condicionantes dos altos índices de reprovação que persistem e, ainda, as oscilações desses indicadores ao longo dos anos no ensino fundamental.

Diante do exposto, o objetivo geral desta dissertação consiste em investigar e analisar quais os entraves existentes e apontar possíveis ações para impulsionarem melhores resultados e maior êxito na aprendizagem dos alunos, a fim de minimizar os problemas com a reprovação na escola em foco. Pretende-se responder a

seguinte questão: quais os desafios da gestão escolar para diminuir os índices de reprovação diagnosticados nos anos finais do ensino fundamental da escola pesquisada? Intenta-se a busca pela compreensão a respeito de como a escola tem enfrentado essa situação e a proposição de um plano de ação que possa impactar, positivamente os resultados dos índices de aprovação.

Nessa perspectiva, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) descrever a estrutura física, pedagógica e organizacional da escola e descrever, também, o processo de avaliação existente no sistema de ensino público com ênfase nessa escola; ii) descrever o índice de alunos com notas anuais abaixo da média referente; iii) analisar os resultados internos e o tipo de gestão pedagógica, na perspectiva da equipe gestora e professores da escola estudada; iv) analisar a percepção dos professores sobre os índices resultantes das avaliações internas da escola; v) propor um Plano de Ação Educacional (PAE), que almeje o fortalecimento da gestão pedagógica, alcançando os diversos atores escolares e visando melhoria dos resultados apresentados nas avaliações internas para impactar na redução da reprovação

A reprovação não configura o único insucesso existente dentro do percurso escolar. A respeito disso Bonadiman (2009), Carvalho, Loges e Senkevics (*apud* DAMASCENO et al 2016) apresentam que:

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), define o fracasso separando-o em três tipos, sendo estes, os alunos que durante um período específico escolar não conseguem alcançar determinado nível de conhecimento, aqueles que deixam a escola sem terminá-la e ainda, os estudantes que após terminarem e ingressarem no mercado de trabalho, não obtém uma preparação apropriada (DAMASCENO et al 2016, p. 9).

Dessa última afirmação emerge que o fracasso escolar é considerado uma condição do aluno que não aprendeu o conteúdo necessário em um período, ou seja, na legislação brasileira atual em um ano letivo. Outra situação de fracasso escolar está para além do tempo que o aluno permaneceu na escola. Isso ocorre quando o mesmo demonstra formação insuficiente, incompatível com o nível de escolaridade a qual concluiu. O analfabetismo funcional, confirmado pelos índices do MEC (2016), por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2014), é um exemplo de fracasso escolar. Para a UNESCO (Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura), analfabetos funcionais [...] “são as pessoas que estão na escola ou até mesmo já formados que não conseguem expor sua compreensão frente a textos curtos ou entender as quatro operações básicas, necessárias para assimilar a Matemática”.

Ainda sobre o fracasso escolar Damasceno *et al* (2016) afirmam que:

Toda forma de insucesso dentro da instituição, seja ela do corpo docente ou discente, o não atingir de uma determinada meta estipulada pela escola ou quando não se é efetivada a aprendizagem, qualquer dificuldade vivenciada no cotidiano escolar, abrangendo todos os componentes da mesma, pode ser considerada e contribuinte ao fracasso (DAMACENO *et al.*, 2016, p. 10).

Em consonância disso, as políticas Públicas no Brasil apresentam legislação, orientações e movimentos investidos no sucesso escolar, porém, a reprovação é uma possibilidade aceitável, reconhecida pela legislação, como apresenta Pereira (2011):

No Brasil a estrutura de organização seriada, presente na maioria das unidades escolares, subsidia a aceitação da reprovação como se esta fosse a solução mais viável para tratar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou ainda que “não aprendem” (PEREIRA, 2011 p. 7).

Mas, segundo Vasconcellos (1992), a reprovação é entendida pelos professores como meio de resguardar a qualidade do processo de ensino aprendizagem, uma vez que, sem a reprovação o aluno, este será promovido e perderá a motivação do esforço. Confirmando esse posicionamento, em que a reprovação ou a eminência desta é benéfica ao processo educativo, as autoras Silva *et al* (1993) afirmam que:

[...] a repetência propicia ao aluno uma oportunidade para rever, com calma, os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e, sobretudo, para receber uma lição moral importante, na medida em que, sofrendo pela perda de seu grupo classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério (SILVA *et al.* 1993, p. 33).

No entanto, em dias atuais, para essa reverência que recebe críticas desfavoráveis ainda não se instalou um posicionamento que substitua com

veemência a retenção. Muitas são as defesas da não reprovação, mas como resolver a aprovação sem o respaldo do aprendizado também é uma questão em discussão. Segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), o índice de reprovação no Brasil tem diminuído, mas, em 2016, quase três milhões de estudantes foram reprovados na Educação Básica, o que representa um alto índice e ainda requer investimento na mudança desse panorama. Conforme o último Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado em 2015, o Brasil está entre os países que mais reprovam, ocupando o segundo lugar entre os países participantes.

Em um cenário de repetência, suas causas vêm sendo atribuídas a vários fatores ou determinantes, conforme concepção de pesquisadores que contemplam linhas diversas de pensamentos. A culpabilidade da reprovação escolar no Brasil, em primeiro momento, esteve focada na condição específica do educando, tendo esse como o detentor unilateral das motivações para o fracasso (ZUCALOTO; PATTO, 2007). Em outro momento, a família ocupa o papel de permissora ou colaboradora do fracasso escolar, atribuindo suas condições sociais e culturais, relacionando o desenvolvimento intelectual dos genitores juntamente com todo o contexto familiar imposto ao aluno para justificar o insucesso (MAZZOTTI, 2006).

Martine e Del Prette (2005) e Zago (2011) defendem que, nas concepções atuais, a escola encontra-se como fator ativo no desempenho da vida escolar do educando. Sendo assim, investigar o desenvolvimento dos processos escolares e suas políticas internas do ensinar é tão significativo e necessário quanto investigar as questões individuais dos alunos e as especificidades das famílias com seu capital social e cultural.

Carvalho (2011) afirma que:

[...] os fatores intervenientes numa relação de ensino e aprendizagem escolar são múltiplos e complexos. Dificilmente poderíamos isolar um elemento como sendo inequivocamente determinante da não aprendizagem ou de sua insuficiência.

Assim, fica evidenciado que os fatores escolares, formas de ensinar, a formação do professor, a qualidade das aulas, são tão significativos para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o fluxo escolar do aluno, quanto os fatores extraescolares que compreendem a pré-disposição fisiológica do aluno para

aprender, as condições sociais, a motivação psicológica e o apoio familiar desse aluno (CARVALHO, 2011). Mesmo tomando ciência que várias são as motivações dos fracassos escolares e diante da realidade imposta, sem negar que outros fatores perpassam e influenciam os insucessos escolares, neste trabalho, enfocam-se as ações dos profissionais da escola que influenciam nos resultados e para tanto a pesquisa terá viés no que diz respeito às ações da equipe pedagógica.

Na expectativa de desvelar as relações pedagógicas praticadas no chão da escola que resultam no contexto de reprovação, este trabalho deflagra da compreensão de uma política educacional do macrocampo nacional ao campo específico da escola, com uma lógica de capítulos e sessões. Busca-se compreender o fluxo escolar, ou seja, a situação do aluno em relação à série na qual ele se encontra, analisada entre dois anos consecutivos, e seus resultados no contexto em que a escola está inserida, a fim de estabelecermos parâmetros de análise e compreensão dos resultados da Escola Estadual Dona Zaíde.

Para apresentação do exposto, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro traz uma apresentação geral das Políticas Educacionais de seriação no Ensino Fundamental, no contexto das políticas públicas de educação brasileira, seguida de explanação das ações do estado de Minas Gerais referentes a programas educacionais de enfrentamento da distorção idade-série e da própria reprovação. Traz, ainda, os resultados dessas políticas na perspectiva das taxas de aprovação na Secretaria Regional Educação (SRE). Estão contempladas, também, as políticas que alcançam o âmbito da escola, assim como a apresentação das particularidades da unidade, pertinentes ao fazer pedagógico, o perfil de seus alunos e de seu corpo discente, a estrutura física, humana e pedagógica. Apresenta-se também informações oriundas das avaliações internas e externas da escola, bem como sobre o fluxo escolar, relativo ao período compreendido entre 2012 e 2017. Outro dado detalhado neste capítulo é o IDEB, na perspectiva de demonstrar o impacto da reprovação nesse índice na escola em análise.

No segundo capítulo, serão apresentados os recursos metodológicos utilizados em relação ao processo de coleta das informações, os instrumentos utilizados na pesquisa e os eixos temáticos e os referenciais teóricos elencados como parâmetros para referendar a pesquisa. O capítulo consta de entrevista e questionários realizados com professores e supervisora pedagógica, que tem como

objetivo principal pontuar ações que interferem nos resultados e são passíveis de intervenções por parte de articulação da gestão escolar.

O terceiro capítulo apresenta uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base no estudo que foi produzido e referendado pela análise acurada dos dados pesquisados. Esse plano foi produzido com foco no desenvolvimento positivo das ações de toda a equipe escolar, para possibilitar a redução da reprovação. Contempla, ainda, articulações com a legislação existente, que está focada na otimização dos recursos internos e com possíveis parcerias com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1 APRESENTAÇÃO GERAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SERIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo, de caráter descritivo, tem por objetivo apresentar o caso de gestão que trata da investigação da alta taxa de reprovações nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dona Zaíde, com base na perspectiva da gestão. Para tanto, está organizado em três seções.

A primeira delas apresenta as leis, decretos e pareceres que regem o sistema de avanço escolar e suas adversidades de contextos no Ensino Fundamental, com o objetivo de situar o caso de gestão conforme a legalidade, partindo de um contexto mais amplo em nível nacional, para um mais específico, qual seja, o contexto da unidade escolar pesquisada.

A segunda seção traz um panorama do Ensino Fundamental da rede estadual de Educação Básica de Minas Gerais e descreve as principais características, formas de organização e os aspectos gerenciais dessa rede. Esta seção, construída através de pesquisa documental, traz o recorte das políticas estaduais no que diz respeito ao processo de progressão do aluno ao longo dos anos escolares.

A terceira e última sessão desse capítulo remete ao contexto da escola, em especial, a análise dos resultados do processo de ensino, no tocante às reprovações.

1.1 A distorção idade-série e as taxas de reprovações nos anos finais do ensino fundamental no Brasil

É muito recente no Brasil a implementação de ações governamentais efetivas para reunir informações confiáveis sobre a educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) constituiu-se em um importante marco indutor de políticas públicas que objetivam a melhoria da qualidade da educação. A referida Lei, em seu artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, e em seu artigo 9º, inciso V, dispõe sobre o imperativo de recenseamento da população em idade escolar para o Ensino Fundamental, além da análise e disseminação de informações sobre a educação por parte da União. O Decreto n. 6.425/2008 e diversas Portarias do MEC detalharam, de forma mais consistente, o Censo Anual da Educação (BRASIL, 1996).

Desde 2007, anualmente, o Inep divulga os resultados do Censo para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas, tornando efetivo o acompanhamento das políticas públicas. A compreensão da situação educacional brasileira é facilitada por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação no país, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB), das taxas de rendimento e de fluxo escolar, da distorção idade-série, etc. Todos esses elementos servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), que podem ser acompanhadas no Observatório do PNE³. Vale ressaltar que essa variada gama de indicadores é calculada com base nos dados do Censo Escolar.

A coleta de dados das escolas, de caráter declaratório, ocorre por meio do preenchimento do Educacenso, sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. O sistema permite a disponibilização de relatórios com informações consolidadas da escola que possibilitam o processo de verificação e análise dos dados declarados.

A coleta de dados está dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda ocorre com o preenchimento de informações sobre a situação do estudante, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar, ao final do ano letivo.

Cabe aos diretores e aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino público e privado a tarefa de responder ao Censo Escolar. Dado o caráter declaratório do Censo, é importante enfatizar que a fidedignidade das informações prestadas pelas unidades escolares depende do compromisso dos gestores em utilizar a base para os registros administrativos e acadêmicos de cada escola (ficha de matrículas, diários de classe, livros de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político-

² O IDEB 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. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

³ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação de estudantes, etc.).

As informações preliminares e finais do Censo Escolar são divulgadas no Diário Oficial da União (DOU) e os Resumos Técnicos podem ser acessados no Portal do Inep⁴. Os resultados do último Censo Escolar de 2017 foram divulgados no dia 31 de janeiro de 2018. Atendo-nos ao Ensino Fundamental, algumas informações preliminares são bastante significativas para os objetivos desta pesquisa.⁵

A primeira informação relevante é a de que, no âmbito federal, o número de matrículas no Ensino Fundamental regular teve uma pequena queda de 0,3%, se comparado ao total de matrículas no ano de 2016, seguindo a tendência de adequação à dinâmica demográfica que pode ser explicada pela diminuição da taxa de natalidade. O último ano de Ensino Fundamental contribuiu especialmente para essa queda. No período de 2013 a 2017, as matrículas do 9º ano caíram 14,2%.

O Inep (2018)⁶, no entanto, argumenta que, levando-se em conta o que apurou a Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios Contínua do IBGE (PNADC/IBGE), 99,2% da população de 6 a 14 anos frequenta a escola. Na faixa etária de 11 a 14 anos, o atendimento é de 98,9%. Isso significa que, apesar do decréscimo do número absoluto de matrículas, a queda não teria representado diminuição percentual, de modo que o país praticamente atingiu a meta estabelecida pela ONU – que estabelece o índice de 99% de crianças na escola (Observatório do PNE, 2018).

Esse percentual, no entanto, não pode ser analisado de forma estanque, uma vez que a permanência das crianças na escola constitui ainda, um enorme desafio, em razão dos índices de repetência e defasagem idade-série, certamente, as principais causas da evasão e do abandono escolar. Conforme assevera Diacomo (2005), não se pode tomar sem crítica os discursos oficiais que, por via da regra, tornam mais favoráveis as próprias informações governamentais:

⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

⁵ INEP. **Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

⁶ INEP. **Matrículas em tempo integral no ensino médio de escolas públicas registram aumento de 22% no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1374591>. Acesso em: 31 jan. 2018.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a “desistência” de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que, destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série (DIACOMO, 2005, p. 1),.

Segundo o Censo da Educação 2017, o Brasil contou com 27,3 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, sendo 15,3 milhões nos anos iniciais e 12 milhões nos anos finais. A rede municipal tem uma participação de 68% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 83,3% dos alunos da rede pública. Nessa fase, 18,4% dos alunos frequentam escolas privadas. Já nos anos finais, as escolas privadas abrangem 14,9% dos alunos. A rede estadual, por sua vez, tem uma participação de 42,3% no total de matrículas dos anos finais, dividindo a responsabilidade do poder público nessa etapa de ensino com os municípios, que também possuem 42,7% dos alunos, (INEP 2017).

Analisando as informações do INEP 2017 referentes à educação de tempo integral, fica evidenciado que os resultados coletados pelo Censo de 2017 não são muito animadores. Os dois Censos anteriores apresentaram uma queda acentuada de matrículas de tempo integral, entre 2015 e 2016, de 16,7% para 9,1%. Em 2017, as matrículas de tempo integral, se comparadas ao número do ano anterior, deram um salto consistente, e aumentaram para 13,9%, esforço ainda insuficiente para repor a perda de 2015 para 2016.

Ainda de acordo com dados do INEP 2017, no Ensino Fundamental, do sistema educacional brasileiro, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais (97,8% no 1º ano e 96,9% no 2º ano), preocupa a baixa aprovação no 3º ano (88,4%), etapa típica de um aluno de 8 anos de idade e no final do ciclo de alfabetização.

No 1º ano do Ensino Fundamental, 96,7% dos alunos estão na idade adequada para a série, independentemente da rede ou da localização da escola; no

entanto, a elevação considerável da distorção idade-série no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular. No 6º ano, a taxa de aprovação também cai sensivelmente para apenas 82,8%, voltando a subir gradativamente (84,9% no 7º ano, 86,8% no 8º ano e 88,3% no 9º ano) (INEP 2017). Conforme apontado por Mandelli (2013),

A série do Ensino Fundamental que representa os piores resultados de aprovação/reprovação e abandono é, historicamente, o 6º ano (antiga 5ª série, quando a etapa tinha 8 anos de duração). [...] Segundo especialistas em fluxo e rendimento escolar, o 6º ano é historicamente a série com os piores dados por ser uma fase de transição dos alunos (MANDELLI, 2013, p. 02).

O choque no processo de mudança a qual se encontram os alunos no 6º ano do Ensino Fundamental é aspecto de relevância no contexto da reprovação nessa série. A adaptação ao módulo aula e o aumento do número de professores, além das dificuldades já próprias do avanço dos anos de escolaridades, revelam, no sexto ano do Ensino Fundamental, uma maior tendência ao fracasso (MANDELLI, 2013). Tais dificuldades podem ser explicadas na transição, onde o aluno depara com um novo formato de tempo e ainda da quebra da uno-docência para a condição de vários professores, com metodologias e critérios de avaliação muito diferenciados. Outro dificultador é a falta da interdisciplinaridade, ou seja, com os módulos aulas, além da troca constante de professores, temos a troca de temas e assuntos abordados, os quais, na maioria das vezes, não apresentam nenhuma conexão que favorece a aprendizagem significativa.

Quando o aluno ingressa no 6º ano, além da mudança de formato e da troca dos regentes de turma para regentes de aulas, alguns também saem da rede municipal e vão para a estadual, “isto impacta”, afirma Mizne (*apud* BALMANT, 2012), o que se verifica ao analisar os dados referentes às taxas de aprovação no Brasil. Há, no Ensino Fundamental, uma diferença significativa na taxa de reprovação dos anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do Fundamental, com fundamentos em parte nas legislações e orientações da União e consequentemente dos estados. Como exemplo temos o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, publicado no D.O.U no dia 9/12/2010, e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010. Essa traz a recomendação que os três primeiros anos do Ensino Fundamental

seja organizado em um único ciclo, “o da alfabetização”, eliminando nessa etapa o sistema de série, o que inviabiliza a retenção de uma série para outra.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, pela redação da Resolução 2197/2012, a progressão continuada, sem interrupção, alcança, além dos anos iniciais, também os 4º e 5º anos (ciclo complementar da alfabetização). Nos anos seguintes, 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, conforme mesma resolução, admite-se ao aluno como resultado ao final de cada ano escolar: a aprovação, ou progressão parcial ou ainda a reprovação.

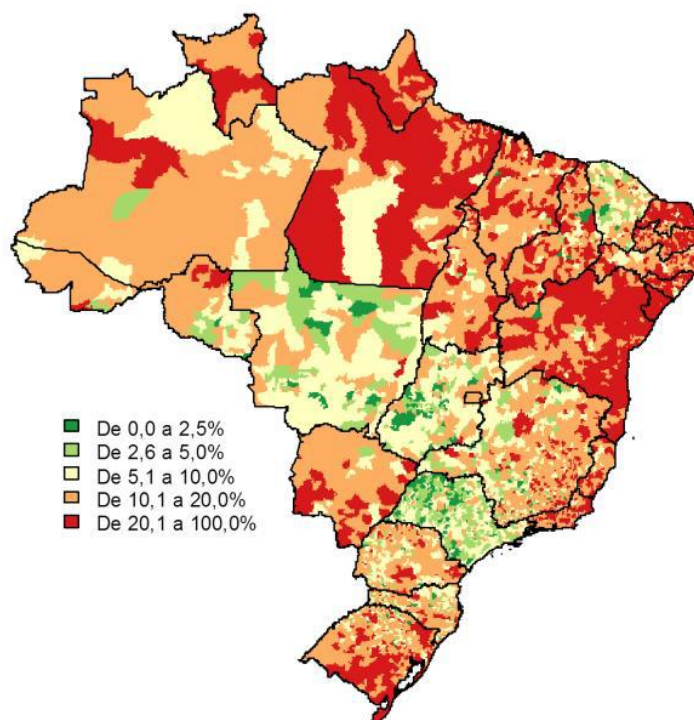
Da condição de progressão continuada nos anos iniciais e com possibilidade de retenção somente a partir do primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental, pode justificar parte do maior índice de reprovação no 6º ano, uma vez que nesse ano evidenciam-se fracassos escolares oriundos dos anos iniciais e não confirmados por falta da visibilidade garantida pelo sistema de promoção estabelecido na legislação.

Analisando o período entre os anos de 2012 a 2016, apesar de verificarmos alguns avanços, não se pode deixar de mencionar a rigidez com que se mantêm as diferenças das taxas de aprovação entre séries no Ensino Fundamental, afetando, conseqüentemente, as taxas de distorção idade-série (INEP, 2017).

A taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental segue em queda, passando de 18,6%, em 2016, para 18,1%, em 2017. Nos anos iniciais, observam-se menores taxas de distorção nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo, onde, respectivamente, 69,1%, 61,7% e 56,6% dos municípios apresentaram taxas menores que 5%. Nos anos finais, é evidente a piora nos indicadores de aprovação e também a distorção idade-série. Apenas cinco estados possuem algum município com taxas de distorção idade-série inferior a 5% nos anos finais.

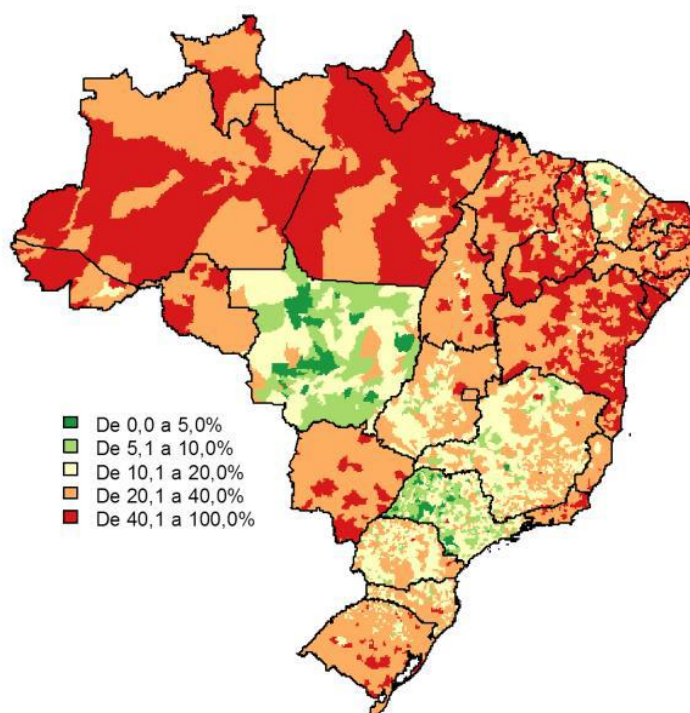
As Figuras 1 e 2 a seguir evidenciam a correlação entre o percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) e as taxas de distorção idade-série dos anos finais.

Figura 1 – Mapa brasileiro do percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos finais por município, no ano de 2016



Fonte: INEP. Censo Escolar 2017.

Figura 2 – Mapa brasileiro da taxa de distorção idade-série dos anos finais por município, no ano de 2017



Fonte: INEP. Censo Escolar 2017.

Na Figura 1 e, sequencialmente, na Figura 2, evidencia-se a piora nos indicadores de aprovação e na distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental. Apenas cinco estados possuem alguns municípios com taxas de distorção idade-série inferior a 5% nos anos finais.

Outras informações do Censo de 2017 confirmam a conhecida falta de estrutura física das escolas. No Ensino Fundamental, apenas 54,3% têm biblioteca ou sala de leitura. Há existência de laboratório de ciências em apenas 11,5% das escolas, enquanto quadra de esportes é um equipamento restrito a 41,2% delas. Apenas 41,6% das escolas possuem rede de esgoto.

Quanto aos docentes, 15% que atuam na Educação Básica não têm Ensino Superior. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de professores sem curso universitário é de 17,3%, percentual que cai significativamente nos anos finais, passando para 8,7%.

Sem a pretensão de entabular uma discussão mais aprofundada sobre as causas do fracasso escolar, destacado com muita evidência pelas estatísticas educacionais, concordamos com Dourado (2005, p. 11), ao entender que nos deparamos com o resultado “de processos sociais mais amplos e que têm sido reforçados no cotidiano escolar por meio de práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da Educação Básica”. Nesse sentido, o entendimento é que a reprovação e a defasagem idade-série constituem as faces mais perversas do fracasso escolar produzido pelo próprio sistema escolar.

Autores como Bourdieu e Passeron (1975), que analisam a realidade francesa e Cunha (1997) afirmam que a escola é detentora do resultado do aluno, controla a possibilidade dele progredir ou não, acusando-a de reforçar a desigualdade, especialmente, entre os menos favorecidos economicamente quando não se garante o avanço desses alunos. Na visão desses autores, a repetência não está condicionada à capacidade do aluno ou da relação estrutural da família desses e, sim, à expectativa da própria escola projetada sobre esse aluno. Afirmam então que a escola usa de interferência de maneira perversa, promovendo resultados vinculados especialmente ao capital social dos docentes. Nessa concepção, os fatores intraescolares são apresentados como condicionantes da reprovação. Embora a discussão mude bastante após a LDB, a perspectiva colocada pelos autores são ainda hoje ponto de partida para reflexões sobre o assunto.

Encontramos na literatura autores, como Soares (2002, 2004, 2007), que enfatizam o fracasso relacionado a condicionantes, culturais, biológicos, políticos e econômicos, associados àqueles estritamente escolares, para explicar a situação da reprovação de série na educação brasileira.

Candian e Resende (2012) afirmam que os fatores extraescolares, aqueles que estão além da capacidade de controle da escola, como os fatores sociais, cultural econômico e familiares, são fatores que determinam a eficácia da aprendizagem do aluno, impedindo que a escola exerça total controle sobre o processo de ensino. Emerge do contexto de condicionantes ao fracasso a cultura da performatividade que imputa ao professor, segundo Santos (2004), um sentimento perverso de culpa. Nesse viés de possibilidade de o aluno deixar de adquirir o conhecimento necessário em um determinado tempo, o docente se intitula como autocontrolador de todo o processo e se responsabiliza como produtor único do resultado, o que resulta em um sentimento de angústia. Afirma Santos (2004) que:

A cultura da performatividade vai sutilmente instalando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. [...] esses professores se auto avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com a relação de desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao trabalho pessoal (SANTOS, 2004.p. 1153).

Percebemos que vários são os motivadores que exercem interferências nos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem e, em consequência a esses, as taxas de reprovação da escola. No entanto, ao entendermos as causas propriamente da escola e as extraescolares relacionadas ao que genericamente chamamos de fracasso escolar, compete-nos selecionar os determinantes passivos de inferência e articular o enfrentamento que leva à superação das dificuldades, diminuindo a repetência e a defasagem idade-série, bem como a evasão escolar.

À luz dessa perspectiva, optamos por analisar, nesse estudo, os fatores intraescolares que possam ser protagonistas das altas taxas de reprovação da escola pesquisada. No entanto, nesse trabalho, será apresentado o contexto geral das políticas públicas, o cenário do contexto escolar e o perfil do aluno no intuito de

subsidiar comparações mais adequadas ao analisarmos os fatores inerentes ao contexto específico da escola.

1.1.1 Políticas Educacionais de seriação no Ensino Fundamental na legislação brasileira

O regime de ciclos, embora previsto na Lei n 5.692/71, a título de experiência pedagógica, ganhou proeminência nos debates educacionais brasileiros a partir do início dos anos de 1980, com o chamado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), abarcando as duas séries iniciais, eliminando a reprovação na primeira etapa (1ª série). O CBA foi adotado em vários estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais e Paraná (MAINARDES, 2007).

A organização em ciclos tornou-se uma tendência crescente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Com o objetivo de flexibilizar a organização do ensino básico, os ciclos constituíram uma das formas alternativas de organização do currículo escolar previstas pela LDB (art. 23). Os Parâmetros Curriculares Nacionais também adotaram a organização em ciclos para o Ensino Fundamental sob o argumento de que favoreceria a distribuição mais adequada dos conteúdos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Não obstante às trágicas consequências sociais e pedagógicas da reprovação na escolarização obrigatória, de modo a atrasar o esforço de democratização do acesso e da permanência das crianças e dos jovens na escola, a adoção dos ciclos não pode ser uma medida canhestra de escamotear a não aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Perrenoud (1999) sustenta que:

O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisição e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias (PERRENOUD, 1999, p. 165).

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) fortaleceu a adoção dos ciclos escolares ante a necessidade de regularizar os percursos escolares,

permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir esse nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira.

Os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, visto que, na perspectiva das sociedades do conhecimento que permeia a orientação das reformas na área, é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 120).

A proposta o ciclo é reorganizar o Ensino Fundamental, desfocando a referência temporal de um ano letivo ao desenvolvimento do aluno como marco para o progresso no ano seguinte. Ao ciclo está atribuída a ideia de escola eficiente que permita ao aluno um investimento as suas particularidades (BARRETTO; SOUSA, 2005).

Os ciclos não apresentam uma proposta totalmente desenhada e definida em condições de ser executada dentro da escola. Eles representam um esboço, um desenho de orientações, de possibilidades. Sua concretização depende do entendimento dos docentes e da capacidade de a escola de transformar em realidade as orientações gerais sobre o ciclo. O êxito da implementação do ciclo de investimento em uma formação inicial e continuada dos docentes extrapola o caráter meramente técnico que em geral a caracteriza, incorporando a dimensão política suposta nas propostas de reorganização do trabalho escolar como a pressuposta pelos ciclos (BARRETTO; SOUSA, 2005). Alavarase (2009) também entendeu que os ciclos como forma de organização do Ensino Fundamental foram adotados na perspectiva da política pública de educação para a democratização da escola.

Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece (ALAVARSE, 2009, p. 35).

O tema aprovação/reprovação tem concentrado boa parte das discussões em torno da adoção dos ciclos. Conforme observação de Alavarase (2009), em várias

iniciativas de redes públicas de ensino, os ciclos caracterizaram-se mais por atenuar os critérios de avaliação mais rígidos, típico do regime seriado. Com organização do processo em ciclo contemplando a progressão continuada, a reprovação ficou em sua maioria transferida para final de cada ciclo. Em outras situações, houve o entendimento mais amplo de que medidas mais intensas deveriam ser adotadas, tais como mudanças curriculares, incluindo avaliação, rearranjo dos tempos escolares e alterações no trabalho docente.

A legitimidade dos ciclos se apoia no objetivo em ampliar as condições de aprendizagem através de ações da escola para reduzir a repetência. Esta, ainda que o objetivo maior seja elevar índice de aprovação, promove mais eficiência no fazer pedagógico e produz melhor qualidade na escolarização dos alunos.

A ideia central, portanto, para a adoção dos ciclos de aprendizagem seria o combate político à exclusão, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta na inclusão dos alunos no universo do conhecimento, rompido o esquema seriado que faz o processo pedagógico orbitar sobre o binômio aprovação-reprovação ao final do ano letivo (ALAVARSE, 2009, p. 43).

Portanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a progressão é continuada, não permitindo a retenção do aluno. Na sequência, encontram-se os anos finais do Fundamental com sistema de progressão parcial ou mesmo a reprovação. Nessa etapa, as exigências de comprovação de habilidades específicas evidenciam alguns insucessos no processo que podem resultar em fracasso escolar no que tangencia à sequência de mudança de ano de escolaridade. Essa situação perpassa todas as unidades federativas do Brasil e não excetua Minas Gerais, estado onde a escola aqui pesquisada se encontra inserida.

1.1.2 O IDEB no período de 2013 a 2017

Desde 1990, com a criação do SAEB, de 1998, com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, fortemente, a partir de 2007, com a criação do IDEB pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, em diversos estados e municípios, vem se observando o investimento em sistemas próprios de avaliação da educação. Dentro dessa nova perspectiva, os alunos são avaliados e os resultados apresentados nas mídias oficiais das Secretarias de Educação, com base

nos quais os governantes elaboram as políticas públicas para melhoria dos resultados e as escolas acompanham seus resultados para a elaboração de novas estratégias de atendimento aos alunos.

Quando nos preocupamos com resultados educacionais, no Brasil, não podemos desconsiderar a importância da criação do IDEB. Além de considerar indicadores de desempenho escolar dos estudantes, através da PROVA Brasil do SAEB, o IDEB traz à discussão outros fatores relacionados ao fluxo (taxa de aprovação) dos estudantes. Os dados sobre aprovação escolar são obtidos no Censo Escolar, realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para o IDEB de escolas e municípios) e o Saeb (no caso do IDEB dos estados e nacional) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

O IDEB é o produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série). Então, ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola X, cuja média padronizada da Prova Brasil, no 9º ano, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série pelos alunos é de dois anos, a rede/ escola terá o IDEB igual a 5,0 multiplicado por 1 e dividido por 2, ou seja, IDEB igual a 2,5. Já uma escola B, com média padronizada da Prova Brasil, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá IDEB igual a 5,0. Essa projeção comprova o grau de relevância desse indicador para avaliar a qualidade da educação pública. Nesse sentido, de acordo com Soares e Xavier:

[...] rapidamente, o IDEB tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro, passou a orientar as políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional (SOARES; XAVIER, 2013, p. 915).

Percebe-se a importância do IDEB de várias formas, dentre elas: o destaque dado pela mídia nacional e internacional aos resultados publicados anualmente; a discussão provocada na Comunidade Escolar quando da publicação dos resultados da unidade escolar; o uso pelo poder público dos resultados para amparar as decisões sobre as políticas públicas.

A inserção dessa e de outras discussões relacionadas ao IDEB pela mídia e sua consequente divulgação, levou às famílias brasileiras a popularização do debate

sobre a qualidade da educação. Toda tentativa de identificar escolas com bons resultados parte do índice, e assim procede esta pesquisa, tendo como foco os anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Resultados do IDEB, no período de 2013 a 2017, e suas projeções de metas nos anos finais do Ensino Fundamental

	Meta 2013	Resultado 2013	Meta 2015	Resultado 2015	Meta 2017	Resultado 2017
Brasil	4.4	4.2	4.7	4.5	5.0	4.7
Minas Gerais	4.3	4.7	4.5	4.5	4.7	4.4
Diamantina	3.9	4.1	4.3	4.1	4.5	3.9
Escola Dona Zaíde	4.2	4.3	4.5	2.9	4.8	2.9

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2017).

Os dados da tabela 1 supracitada, foram organizados pelos resultados no período de 2013 a 2017. Tal organização nos permitiu perceber a discrepância dos resultados se considerarmos o mesmo território com escolas, mesmo em condições de oferta semelhantes às demais, apresentam resultados muito inferiores, como é o caso da escola foco desta pesquisa.

Nesse primeiro momento, considerando que o resultado do IDEB do Estado de Minas Gerais, em 2017, também do 9º ano, foi de 4.4, podemos obter um primeiro ponto de corte para a definição e análise dos resultados abaixo e acima da média. Ou seja, entende-se que as escolas que já obtenham resultado igual ou superior à média do Estado, desenvolvem práticas pedagógicas e de gestão que podem ser consideradas mais efetivas em detrimento das demais que se encontram muito abaixo da média.

Esse entendimento nos remete à necessidade de analisarmos, nas próximas seções deste capítulo, outros dados, no intuito de fazer um recorte mais delimitado para analisar a influência das taxas de aprovação/reprovação/distorção idade série para a definição de sucesso e fracasso escolar.

1.2 Panorama da rede estadual de ensino da secretaria de estado de educação de Minas Gerais

1.2.1 Panorama da rede de ensino de Minas Gerais: anos finais do Ensino Fundamental

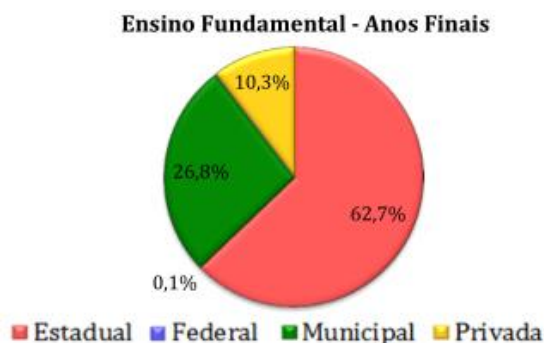
Em conformidade com informações disponibilizadas pelo INEP (2016), a oferta educacional em Minas Gerais é realizada, principalmente, pela rede estadual, um montante de quase 50%, das matrículas, oferecendo próximo ao que as redes federal, municipal e privada ofertam juntas. A rede estadual de educação de Minas Gerais, de acordo com o Censo Escolar de 2016 atendia a 2.137.891 matrículas na educação básica distribuída em 3.259 escolas. O Quadro 1, a seguir, apresenta estes dados:

Quadro 1 – Número de Escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais – 2016

Rede	Matrículas		
	Urbanas	Rurais	Total
Estadual	2.074.118	63.773	2.137.891
Federal	44.161	22.364	66.525
Municipal	1.567.535	198.704	1.766.239
Privada	684.372	3.723	688.095

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

Quanto às matrículas do Ensino Fundamental, na rede estadual, foram contadas 1.148.060 matrículas, das quais 762.290 correspondem a matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2016. Com relação aos demais sistemas de ensino, esse número corresponde a 62,7% do total de matrículas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental 2016 (anos finais)

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

A distribuição das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser verificada na Tabela 2, a seguir, que há um sensível aumento de matrículas nos 7º e 8º anos e uma ligeira queda no 9º ano, o que pode indicar a migração de alunos de outros sistemas para a rede estadual, uma vez que, nas séries finais, há acentuada piora dos percentuais relativos ao rendimento escolar e à distorção idade-série, como podemos verificar.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Estadual – 2016

Ano	Matrículas
6.º	182.789 estudantes
7.º	191.739 estudantes
8.º	194.720 estudantes
9.º	193.042 estudantes

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

A ligeira queda de matrículas no 6º ano está ligada ao índice de reprovação que manteve partes dos alunos na mesma série em 2015. Com o crescimento da taxa de aprovação, os demais anos tiveram evolução na taxa de matrícula. Não havendo retenção no 5º ano, em virtude de ser contemplado com progressão continuada sem reprovação, esse efeito não apresenta elevação de matrículas no ano de 2016, conforme apresenta a Tabela 2.

A taxa de rendimento, conforme estipulada ao final de cada ano escolar é calculada pelo INEP com base no quantitativo de alunos aprovados e reprovados

naquele ano escolar. Não impactam nesse cálculo os alunos transferidos. A aprovação caracteriza êxito e a reprovação o insucesso naquela matrícula (INEP 2013).

Conforme a Nota Técnica do INEP 03/2013,

São duas as situações possíveis para o rendimento escolar de cada matrícula: (1) **aprovado**: quando conclui o ano escolar com sucesso. Portanto, está apto a se matricular na etapa seguinte, no ano seguinte;

(2) **reprovado**: quando não obtém êxito na conclusão do ano letivo. Portanto, não está apto a se matricular na etapa seguinte, no ano seguinte (INEP, 2013 p. 2-3).

No entanto, uma terceira situação é apresentada por Silva Filho (2017), ainda de acordo com o INEP (2013) – o “abandono” que acontece quando o aluno para de frequentar escola durante o ano letivo. Mas, o conceito de evasão é diferente. “Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou foi reprovado em determinado ano letivo e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos” (QEDU, 2016). Esses conceitos e a situação do aluno perante os mesmos podem ser melhores observados na figura seguinte.

Figura 3 – Indicadores de Fluxo e Rendimentos



Fonte: QEDU Academia⁷.

⁷ Disponível em: < <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

O Rendimento Escolar constitui um dos conceitos basilares no âmbito da avaliação da educação brasileira. Em primeiro lugar, porque a taxa de rendimento é um indicador importante para sabermos se os alunos estão permanecendo na escola e avançando nos anos escolares. Em segundo, porque se trata de um dos componentes utilizados no cálculo do Desenvolvimento da Educação Básica. Para calcular a taxa de aprovação, reprovação e abandono, o INEP se baseia em informações sobre o rendimento e o movimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais.

Conforme Nota Técnica do INEP 03/2013, a movimentação escolar refere-se à situação de vínculo do aluno com a escola entre data-base do Censo Escolar e a data final do ano letivo. A movimentação da matrícula pode acontecer em três modalidades diferentes:

- (1) *Transferido*: quando a matrícula do aluno foi formalmente desvinculada de uma escola;
- (2) *Deixou de frequentar*: quando houve abandono da escola, ou seja, o aluno deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, não tendo sido formalmente desvinculado por transferência; portanto, a sua matrícula não possui registro de rendimento;
- (3) *Falecido*: quando o aluno faleceu antes do término do ano letivo, (INEP, 2013, p. 2).

Na Tabela 3, apresentam-se as taxas de rendimentos da rede estadual relativas aos anos de 2009 a 2016. A taxa de rendimento na Educação Básica de Minas Gerais teve um ciclo de crescimento de 9,7%, entre 2009 e 2013. Em 2014 e 2015, baixou, respectivamente, 1,3% e 1,8%, verificando-se uma pequena recuperação em 2016, de apenas 0,2%.

Tabela 3 – Taxa de Rendimento (0,0%) – Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2009	80,0	15,0	5,0
2010	81,6	14,2	4,2
2011	82,5	13,1	4,4
2012	84,6	11,5	3,9
2013	89,7	7,1	3,2
2014	88,4	8,8	2,8
2015	86,4	10,7	2,9
2016	86,6	11,1	2,3

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

A Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do Ensino Fundamental é de 86,6% e apresenta-se discriminada por ano, o que nos parece ainda muito aquém do desejável. Constata, por meio da Tabela 3, um decréscimo no índice de reprovação nos anos de 2010 a 2014 e uma elevação em percentual em 2014, persistindo nos anos de 2015 e 2016. O abandono, no entanto, diminuiu a partir de 2011 e, mesmo sofrendo pequenas oscilações, manteve mais baixos nos demais anos.

No ano de 2014, houve mudança nas estruturas políticas no governo estadual e no regional. Dentre as mudanças, está a eliminação do Prêmio de Produtividade Anual aos profissionais da educação, instaurado em 2008, conforme a Lei nº 17.60 e Decreto n.º 44.873. Esse prêmio motivador teve seus valores ligados aos resultados do IDEB das unidades escolares. Observamos que houve uma diminuição das taxas de reprovação, mas não se pode aqui afirmar uma relação com os resultados.

Ao analisarmos os dados de 2016, na Tabela 4, verificamos que, enquanto a taxa de reprovação diminui nos anos mais adiantados, a taxa de abandono cresce. O índice de reprovação também é percentualmente alto, no 6º ano, ainda que tenda a decrescer nas séries superiores. No entanto, as taxas de reprovação e abandono impactam o fluxo dos alunos, gerando o aumento da taxa de distorção idade-série.

A Tabela 4 apresenta a taxa de rendimento escolar por série nos anos finais do Ensino Fundamental de Minas Gerais.

Tabela 4 – Taxa de Rendimento Escolar (0,0%) – anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
6º ano	85,2	12,9	1,9
7º ano	86,3	11,6	2,1
8º ano	86,8	10,7	2,5
9º ano	88,1	9,2	2,7

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

Analisando a série histórica da taxa de distorção idade-série dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos a tendência sensível de decréscimo, não obstante ter havido diferença de apenas 0,2%, entre os anos de 2015 e 2016, e estagnação do percentual, quando analisamos os anos finais. Já a distorção idade-

série é maior nos anos finais, comparada às taxas que consolidam os dois segmentos do Ensino Fundamental, segundo a Tabela 5.

Tabela 5 – Distorção Idade-Série (0,0%) – Rede Estadual de Minas Gerais – 2016

Ano	Ensino Fundamental	Anos Finais
2009	23,3	30,6
2010	22,4	30,1
2011	21,2	28,8
2012	20,2	27,4
2013	18,7	25,5
2014	16,4	22,7
2015	15,3	21,2
2016	15,1	21,2

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

Quando organizamos os números por ano de escolarização, verificamos que a distorção idade-série, nos anos finais do Ensino Fundamental, é levemente crescente, estagnando-se em 21% no 8º e 9º ano. Em média, a taxa chega a 20%, o que significa dizer que, em relação a cada 100 alunos, aproximadamente 20% estavam com atraso de dois anos ou mais (Tabela 6).

Tabela 6 – Distorção Idade-Série (0,0%) por série – anos finais do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Minas Gerais – 2016

Ensino Fundamental	Anos Finais
6º ano	19
7º ano	20
8º ano	21
9º ano	21
Total	20

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

As informações de 2015, provenientes da Prova Brasil, são balizamentos importantes para o desafio de detalhar o panorama da rede estadual de Minas Gerais, particularmente, no que tange os anos finais do Ensino Fundamental. Na Prova Brasil, o resultado é apresentado em pontos numa escala (escala SAEB). Segundo a escala, os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais apresentam o melhor desempenho, tanto em relação à média nacional quanto aos demais estados da região Sudeste (Tabelas 7 e 8).

A proporção de alunos que obtiveram desempenho na competência de leitura e interpretação de textos, até o 9º ano, é de 36%. Em números absolutos, dos 192.971 alunos que compareceram à prova, 69.839 demonstraram o aprendizado adequado.

Tabela 7 – 9º ano – Português – Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2015

MG 36%	Brasil		30%
	São Paulo		33%
	Espírito Santo		31%
	Rio de Janeiro		25%

Fonte: INEP/ Prova Brasil 2015.

Com relação à competência de resolução de problemas matemáticos, a proporção de alunos que alcançaram desempenho satisfatório até o 9.º ano na rede estadual é de 19%. Em números absolutos, dos 192.971 alunos apenas 37.048 demonstraram o aprendizado adequado.

Tabela 8 – 9º ano – Matemática – Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2015

MG 19%	Brasil		14%
	São Paulo		15%
	Espírito Santo		15%
	Rio de Janeiro		10%

Fonte: INEP/ Prova Brasil 2015

A taxa de aprendizagem está associada ao fluxo escolar na definição dos índices do IDEB. A reprovação dos alunos impacta significativamente nos resultados do índice.

O fluxo escolar é determinado pela situação do aluno de um ano escolar em relação ao ano anterior e pode apresentar a seguintes situação: migração para EJA e evasão de escola, promoção, repetência (INEP, 2017). A nota do IDEB está associada ao fluxo e é obtida conforme cálculo indicado a seguir (Tabela 9).

Tabela 9 – IDEB 2015 – Rede Estadual de Minas Gerais – anos finais

Aprendizado		Fluxo		IDEB
5,20	<i>versus</i>	0,86	=	4,5
Quanto maior a nota, maior o aprendizado		Quanto maior o valor, maior a aprovação		Meta para o estado: 4,8

Fonte: QEduc 2016⁸.

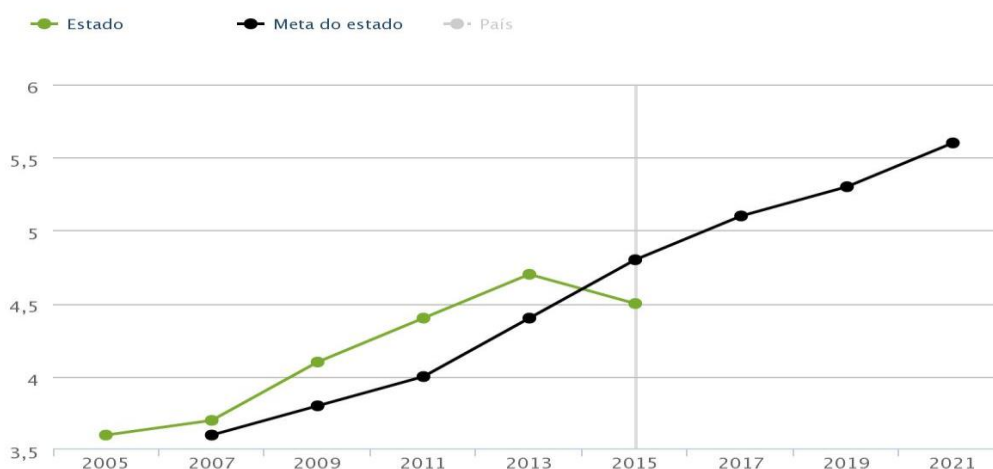
⁸ Disponível em: <<http://www.qeduc.org.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

O indicador de fluxo 0,86 deve ser interpretado da seguinte maneira: a cada 100 alunos, 14 não foram aprovados. Já o indicador de aprendizagem 4,5 trata-se da posição dos alunos dos anos finais, numa escala que varia de 0 a 10. Quanto maior a nota, maior a aprendizagem.

O índice do IDEB, porém, é representado pelo produto da nota pelo fluxo escolar. Assim quanto menor o fluxo mais reduzido se tornará o resultado como pode ser observado na figura 6 onde a nota do aprendizado difere da nota do IDEB em 0,7 pela inferência do fluxo escolar. A Escola Estadual Dona Zaíde apresentou, em 2015, de acordo com informações QEdU (2015), índice de aprendizagem de 4,25 e um fluxo escolar de 0,68 resultando em uma nota de IDEB de 2,9, o impacto do fluxo sobre a nota do IDEB é de 1,35 representando uma redução bastante significativa da nota do IDEB.

Gráfico 2 – Anos Finais – Rede Estadual de Minas Gerais no ano de 2015

EVOLUÇÃO DO IDEB

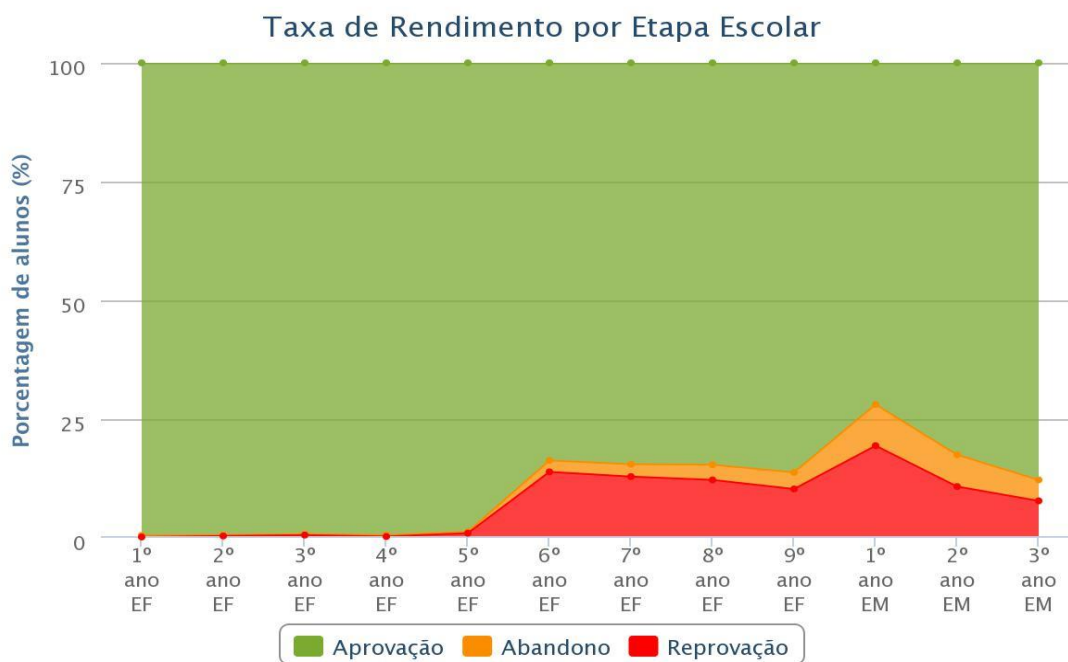


Fonte: QEdU 2016.

A taxa de reprovação dos alunos dos anos finais da rede estadual de Minas Gerais, evidentemente, teve impacto no cálculo do IDEB, em 2015. Na escola pesquisada, a reprovação também apresenta forte interferência nos resultados. A meta para os anos finais era de 4,8, mas houve queda, conforme indicado no Gráfico 3, de modo que atingiu apenas 4,5, bem abaixo de 6,0, nota que se consideraria desejável segundo os critérios da Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁹. A nota enseja o esforço no sentido de garantir níveis mais altos de aprendizagem e de elevar o fluxo escolar a taxas mais favoráveis.

Gráfico 3 – Taxa de Rendimento por Etapa Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais – ano 2016



Fonte: QEdu 2016.

A informação do gráfico permite a observação de como as taxas de aprovação, reprovação e abandono se revelam ao longo das séries. Sem minimizar os problemas que ainda afetam as séries iniciais do Ensino Fundamental, é visível que se avolumam a partir do 6º ano e passam a ser crônicos, agudizando-se no Ensino Médio a índices que superam 25%.

Quando comparamos o IDEB de 2015 com o de 2013 (Tabela 10), percebemos mais facilmente a involução ocorrida nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual.

⁹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

Tabela 10 – IDEB 2013 – Rede Estadual de Minas Gerais – anos finais

Aprendizado		Fluxo		Ideb
5,21	X	0,90	=	4,7
Quanto maior a nota, maior o aprendizado		Quanto maior o valor, maior a aprovação		Meta para o estado: 4,4

Fonte: QEdu 2016.

O IDEB de 2013, tomando como referência os anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual, foi reduzido em 0,51 pelo fator fluxo. O indicador de fluxo 0,90 significa que, a cada 100 alunos, 10 não foram aprovados.

A reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito próxima de zero, ficando restrita sua permissão apenas aos alunos com laudo médico para alguma necessidade especial.

Art. 28 O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

Art. 29 Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos (RES. 2197/2012 – SEEMG Art. 28-29).

Resulta da organização do Ensino Fundamental em Minas Gerais a permissão da não retenção do aluno no ciclo da alfabetização e complementar, restrição não existente a partir do 6º ano. A taxa de reprovação dá um expressivo salto percentual no 6º ano, havendo uma pequena redução tendencial, até o 9º ano, quando novamente tem seu pico de alta no 1º ano do Ensino Médio. Esse fato não é estranho e aponta para a incapacidade de haver a prática e o pensamento pedagógicos que construam a organicidade do Ensino Fundamental, ainda marcado pela divisão histórica que o separava em “primário” e “ginásio”, com a obrigatoriedade do exame de admissão para lograr o acesso ao curso ginásial.

Elencada ao índice do panorama nacional, a Escola Estadual Dona Zaíde comunga de situação análoga em seus resultados. Apresentado um perfil de resultados diferenciados entre o ensino dos anos iniciais e finais, cabe investigar, repensar e rever o fazer pedagógico a fim de obter índices melhores de rendimento resultante de uma educação com qualidade.

Os problemas de aprendizagem na segunda etapa do Ensino Fundamental certamente potencializam os déficits educacionais dos estudantes que são promovidos ao Ensino Médio. Ficam, então, patentes a relevância e a necessidade de nossa pesquisa que foca seus esforços nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma unidade da rede estadual de MG, a Escola Estadual Dona Zaíde, pontuando que já são existentes ações de busca de elevação dos índices de aprovação no âmbito estadual. Na legislação do Estado de MG, o enfrentamento da reprovação, dentre outras formas de intervenção do insucesso escolar, apresenta estruturado pelo Parecer n. 1132/97, em seu item 2.2.7, que dispõe sobre Regimes de Progressão:

[...] A progressão parcial é o procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresente, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresente deficiências.

Para esta forma de progressão, a nova LDB não coloca limitações quanto ao número de componentes curriculares de aprendizagem, tendo em vista que esta será uma decisão da escola, consideradas as possibilidades do aluno e da instituição escolar.

Em concordância com a LDB, a resolução da SEE/MG nº 521/2004, em seu artigo 39, trouxe como estratégias de redução a reprovação os “estudos orientados” ao longo do processo de aprendizagem, estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo, estudo independente a ser realizado no período de férias escolares e para alunos com progressão parcial, estudos orientados ao longo do primeiro semestre do ano letivo subsequente, estudos independentes, no segundo semestre do ano letivo em curso.

Atualmente, a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre o funcionamento da escola, traz em seu artigo 7º a prerrogativa da progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, deste para o Ensino Médio e em todo período do Ensino Médio. Em seu artigo 75,

explicita que o aluno poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até três componentes, exceto no 3º ano Ensino Médio que não poderá ser concluído com dependências, ainda que ao aluno em progressão parcial devem ser assegurados estudos orientados, conforme Plano de Intervenção Pedagógica. Essa resolução vigora alterada, apenas em seu art. 78, no que diz respeito ao período de aplicação dos estudos independentes que se faziam acontecer no início do ano letivo subsequente pela redação dada pela Resolução nº 2.807 de 29 de outubro de 2015.

Também como forma de monitorar e intervir no resultado e desempenho do aluno, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desenvolveu seu próprio sistema de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (SIMAVE). Ele é responsável por aplicar, periodicamente, testes de desempenho dos estudantes, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O PROEB avalia as competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática, possibilitando cotejar o desempenho dos alunos de cada uma das escolas participantes com as médias de proficiência do Estado e das Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

Conforme sua proposta, os resultados do SIMAVE não estão vinculados ao caráter de ranqueamento e não apresentam o objetivo de classificar as escolas, pois se destinam a orientar o fazer pedagógico contribuindo para direcionar as ações na busca de melhorias nos resultados. Tais objetivos se fundamentam na necessidade da elaboração de políticas públicas a partir dos anseios e problemas identificados no meio da comunidade escolar.

1.2.2 Ações do estado de Minas Gerais referente a programas educacionais de enfrentamento a distorção idade série e à reprovação

O estado de Minas Gerais, no enfrentamento ao fracasso escolar, dispõe de políticas públicas ou ações de governo que vêm desenhando a educação nos últimos anos. Dentre elas, apontamos nesta dissertação o Sistema de Monitoramento Escolar, a Semana em Movimento, o Projeto EJA, PAV e o Projeto

de Aceleração da Aprendizagem TELESSALA, que serão abordados a partir deste momento.

O Sistema de Monitoramento Escolar, uma das ferramentas do SIMAVE, é um sistema *on-line* que coleta informações educacionais de toda a rede de ensino mineira. Os indicadores, depois de consolidados, ficam disponíveis para gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores.

O monitoramento constante dos indicadores educacionais das escolas da rede estadual mineira se dá por meio de páginas diversas, acessíveis aos agentes públicos por área de interesse. Diretores, professores, pesquisadores têm, a seu dispor, informações sobre escolas, programas e projetos da rede, condições de oferta de vagas, rendimento e desempenho escolar.

Uma das ações mais recentes do Sistema de Monitoramento Escolar, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd-UFJF), foi a idealização de uma formação em exercício para os docentes da rede pública estadual, intitulada “Itinerários Avaliativos de Minas Gerais”. O curso, que está *on-line* na plataforma Moodle¹⁰ desde 2016, visa a capacitar 7.500 Educadores em todo o estado, a fim de elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O propósito desse projeto de formação continuada é consolidar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, confrontando-os com os indicadores gerados pelo próprio SIMAVE. Na plataforma, é possível encontrar atividades e reflexões para serem aplicadas no cotidiano escolar, com o intuito de robustecer a prática coletiva da avaliação interna nas escolas.

Outra ação de enfrentamento da distorção idade-série relativa à reprovação dos alunos da rede mineira de ensino acontece em um evento chamado “Semana Escola em Movimento”¹¹. Durante a realização da Semana, a SEE/MG realiza uma série de reflexões sobre os processos de avaliações externa e internas. Professores, supervisores e gestores se dedicaram a elaborar um planejamento de intervenção pedagógica coletivamente atendendo o sentido da gestão democrática e possibilitando um perfil escolar de permanência do aluno na escola e o êxito nos resultados.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.itinerariosmg.caedufjf.net/login/index.php>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

¹¹ São parceiros desse projeto entidades privadas como: Programa Cidadania dos Adolescentes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fórum da Juventude da Grande Belo Horizonte, Oficina de Imagens, Internet sem Fronteiras, Associação Imagem Comunitária, além da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Por meio de debates ou outras ações estabelecidas na própria escola, a comunidade escolar é informada dos resultados internos e externos e em sequência é ouvida para pactuação de ações que venham promover a melhoria do processo educacional. Compartilhar as propostas e ouvir as demais vozes é uma ação que visa entender as fragilidades do processo e a elaboração coletiva de ações interventivas que contribuam para êxito da educação. O diferencial da “Semana Escola em Movimento”, como estratégia de mobilização dos atores do processo educativo das escolas públicas de Minas Gerais, é provocar uma discussão para além dos resultados de proficiência e dos índices de ranqueamento: são trazidos à luz dados acerca de habilidades específicas que os alunos ainda não adquiriram.

Inseridos nesse contexto de políticas estaduais, interessa-nos analisar, particularmente, a atuação pedagógica e o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Dona Zaíde, sediada em Diamantina, e que integra a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina em MG perante as demais escolas do município.

1.3 A reprovação nas escolas estaduais de Diamantina

No município de Diamantina, onde está localizada a escola objeto de estudo desta pesquisa, há 16 escolas de anos finais do Ensino Fundamental de Educação Básica, entre públicas, privadas, urbanas e rurais. Em relação a essas escolas, 13 são estaduais e sete dessas estão localizadas na zona urbana, entre elas está a Estadual Dona Zaíde. Os índices de reprovações nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Diamantina no período de 2011 a 2016, estão dispostos na Tabela 11, podendo ser observado um percentual mais elevado que os registrados em mesmo período na rede estadual de Minas Gerais.

Tabela 11 – Taxa de Rendimento (0,0%) 2011 a 2016 – anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais urbanas do município de Diamantina

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	80,7	16,1	3,2
2012	81,9	13,9	4,2
2013	83,5	12,9	3,6
2014	82,0	13,7	4,2
2015	79,7	17,1	3,2
2016	78,5	18,1	3,4

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

Constatamos, por meio da Tabela 11, um decréscimo no índice de reprovação nos anos de 2012 e 2013 e uma elevação em percentual no ano de 2014 persistindo nos anos seguintes e superando os demais anos no período de 2015 a 2016. O abandono, no entanto, se elevou a partir de 2011 e, mesmo sofrendo pequenas oscilações, foi mantido mais alto nos demais anos. Em 2014, houve mudança nas estruturas políticas no governo estadual e no regional. Dentre as mudanças, está a eliminação do Prêmio de Produtividade Anual aos profissionais da educação, instaurado em 2008, conforme a Lei nº 17.60 e Decreto n.º 44.873. Esse prêmio motivador teve os seus valores ligados aos resultados do IDEB das unidades escolares. Observamos que houve nesse intervalo uma diminuição das taxas de reprovação, mas não podendo aqui afirmar uma relação com os resultados. Observamos que esses índices da distorção idade-série nas escolas da rede estadual na zona urbana do município de Diamantina estão acima da média estadual nessa etapa da Educação Básica, conforme tabela.

1.4 Os desafios da gestão quanto aos índices de reprovação dos alunos dos anos finais do ensino fundamental

A Escola Estadual Dona Zaíde está na zona urbana do município de Diamantina no atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, juntamente com outras sete escolas. Conforme pode ser observado na Tabela 12, como a segunda escola que mais reprovou no ano de 2016, embora tenha vencido o problema do abandono.

Tabela 12 – Taxa de Rendimento (0,0%) –anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais urbanas de Diamantina, em 2016

Escola	Reprovação	Abandono
Escola A	7,0	3,4
Escola B	9,3	4,0
Escola C	40,0	3,3
Escola Dona Zaíde	39,2	0,0
Escola E	29,04	1,2
Escola F	10,7	4,5
Escola G	25,4	11,7

Fonte: Elaborado pela autora, segundo o Portal QEDU (2017).

Diante dos índices analisados entre as escolas estaduais da sede de Diamantina, há um percentual alto de reprovação na escola pesquisada que reafirma a necessidade de concentrar os esforços na busca de reconhecer elementos que favoreceram a construção deste contexto.

Para Lück (2009), a escola que apresenta resultados satisfatórios revela estar bem gerida. É função da instituição, através da gestão, possibilitar bons resultados aos alunos. Vinculada a essas condições está a inferência do gestor com perfil de liderança que articule ações que possibilitem atingir os objetivos. Nesse sentido, Lück (2009) aponta ainda que:

Dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades (LÜCK, 2009, p. 2).

O gestor, ao exercer a sua função imperar de seus atos, forte influência no fazer pedagógico. Nesse sentido, é importante atrelar a prerrogativa de influência à elaboração de práticas pautadas em objetivos definidos, conforme a necessidade em questão. Importante destacar a relevância do planejamento necessariamente estruturado em médio e em longo prazo, com articulação produtiva entre a gestão pedagógica, a financeira e a administrativa. Conforme aponta Ferreira (2009), planejar, distante de ser considerada tarefa fácil, é o recurso de preparar de modo ordenado o que requer execução após um estudo de avaliação, afirmando que:

A capacidade de organização é que vai garantir a exequibilidade do que foi coletivamente planejado e revelar a competência dos profissionais da educação. É aí que se revelam os compromissos democráticos de todos os responsáveis pelo processo educacional, na garantia de fazer acontecer a todos os educandos, que foi proposto como fundamental para sua formação cidadã. Sendo assim, planejar pode ser obra de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade social bem mais ampla, como no caso do planejamento participativo dentro de uma rede de ensino (FERREIRA, 2009, p. 70).

Entender a necessidade de elevar os índices de aprovação e buscar melhores resultados requer exercício de uma gestão, com foco no melhoramento das

condições de ensino aprendizagem e avaliação. Esse foco de trabalho requer atenção ao apontamento dos resultados das avaliações, bem como o uso da estratégia do planejamento e da influência gerencial.

1.5 A reprovação no contexto da escola estadual Dona Zaíde

A Escola Estadual Dona Zaíde, pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, foi criada pelo Decreto nº 8.123, de 14/10/1928, em 17 de outubro de 1928, para oferecer ensino de 1º a 4ª série, o que corresponde hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e recebeu a denominação de “Grupo Escolar Dona Zaíde”. No ano de 1999, foi autorizada a oferecer a extensão de séries, pela Resolução nº 960, MG 31/12/1998, e, a partir dessa data, passou a funcionar ofertando o Ensino Fundamental Completo. No ano de 2010, a escola aderiu à modalidade de Educação Integral, que é subsidiada pelo programa Mais Educação e, posteriormente, pelo programa Novo Mais Educação.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (MEC, 2018).

A Educação Integral, vinculada ao programa Novo Mais Educação do governo federal, iniciou, na escola pesquisada, com duas turmas de anos iniciais de Ensino Fundamental, no ano de 2010, e atende, em 2017, a duas turmas, sendo uma de anos finais e uma de anos iniciais. Conforme decreto 47227 de 02/08/17, a educação em tempo integral amplia a permanência do aluno em cinco horas diárias com atividades educativas.

Na escola Dona Zaíde, essa ampliação se dá com atividades de monitoramento de estudos, esporte e lazer, música e artesanato. Os professores são designados pela Secretaria Estadual de Educação e oferecem atendimento aos alunos, auxiliando nas tarefas de casa, realizando atividades de recuperação sobre os conteúdos da série na qual estão inseridos e orientando-os sobre alimentação, higiene, saúde, arte e cultura local. As atividades apresentam foco no

desenvolvimento de habilidades cognitivas ainda não desenvolvidas na Educação Regular. Firma-se, assim, como uma ação de aprimoramento do ensino. O projeto visa atender prioritariamente aos alunos fora da faixa etária recomendada, seguida da condição de vulnerabilidade social objetivando diminuir a repetência e a evasão escolar.

Outra política de redução do índice da distorção idade série, iniciada em 2017, consistiu-se na implementação do Projeto Telessala, iniciado com uma turma de 25 alunos. Com a expectativa de melhorar a condição de aprendizagem, esse projeto de aceleração de turmas tem como objetivo principal de atendimento as condições adversas dos alunos fora da faixa etária, fazendo a correção de fluxo e diminuindo a evasão escolar. Esse projeto é uma política de elevação de escolaridade podendo o aluno cursar os anos finais do Ensino Fundamental em um ano, tendo como metodologia a teleaula monitorada por um professor com formação em Pedagogia. Podem fazer parte desse projeto os alunos com idade entre 14 a 18 anos e que já estejam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. O projeto está vigente na escola em 2018, funcionando com uma turma de 30 alunos.

Dentre os recursos didáticos existentes na escola, conforme relatório de patrimônio da instituição, ela possui um Laboratório de Informática com vinte computadores (doze computadores em bom estado de conservação e *softwares* atualizados e oito computadores em estado precários) que dividem espaços com a biblioteca, dois aparelhos de *data show*, oito televisores, cinco aparelhos de DVDs, dois computadores portáteis, oito *tablets* (já distribuídos para os professores). Ainda há quadros fixos de giz, atlas, globo terrestres, mapas geográficos e de corpo humano, dorso para estudo de órgãos humanos e uma biblioteca, que também funciona como espaço multimídia por não haver outro espaço na escola que possa ser utilizado para esse fim.

Em consulta ao livro de ponto da escola, pode-se observar que os Recursos Humanos estão representados por 43 servidores em efetivo exercício. Esse quantitativo atende ao disposto da Resolução 3205/2017 e apresentam distribuídos conforme os Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Relação de professores em exercício da docência na Escola Estadual Dona Zaíde, em 2017

Professor/Disciplina	Quantidade	Situação funcional
Artes	01	Designado
Ciências	02	Designado
Educação Física	02	Efetivo
Ensino Religioso	01	Designado
Geografia	01	Efetivo
História	01	Efetivo
Inglês	02	Designado
Matemática	02	Efetivo
Matemática	01	Designado
Português	03	Designado
Professor para uso da biblioteca	02	Designado
Professor Regente de Turma 1º ano	01	Efetivo
Professor Regente de Turma 2º ano	01	Designado
Professor Regente de Turma 4º ano	01	Designado
Professor Regente de Turma 5º ano	01	Designado
Professor Regente de Turma Telessala	01	Designado

Fonte: Elaborado pela autora, segundo o livro de ponto da E.J.F.S (2017).

Não compõem o Quadro 2 os professores efetivos que se encontram fora da regência, prestando serviços administrativos por nomeação de outros cargos ou por ajustamento funcional, professores efetivos adoecidos e afastados das atividades laborais do magistério. Dos 23 docentes em exercício, apenas sete são efetivos, ou seja, 69,57 % dos professores possuem vínculo temporário com a escola, o que pode dificultar desenvolvimento de projetos em longo prazo.

Quadro 3 – Relação de Funcionários Administrativos da Escola Estadual Dona Zaíde, em 2017

Categoria	Quantidade	Situação funcional
ASB	08	Designado
ATB	01	Efetivo
ATB	01	Designado
Diretor	01	Efetivo
Professor ajustamento funcional	04	Efetivo
Secretária (ATB)	01	Efetivo
Supervisor	01	Designado
Vice-Diretor	01	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora, segundo o livro de ponto da E.J.F.S (2017).

Conforme apresentado no Quadro 3, a escola possui quatro professores em ajustamento funcional que estão à disposição dos serviços administrativos, sendo eles de Inglês, Português, Ciências e Regente de Turma de anos iniciais. Dentre os Assistentes de Serviços Gerais (ASB), um deles é designado para os pequenos reparos e habilitação do uso de aparelhos, um para atendimento de aluno com deficiência e os demais disponíveis para limpeza, realização de alimentação e manutenção do serviço básico. E ainda uma diretora, detentora do cargo de Matemática e Ciências da escola, uma secretária que possui cargo de ATB, uma vice-diretora lotada nessa escola no cargo de Professora de Língua Portuguesa.

Há apenas um Supervisor Pedagógico e sua carga horária é de vinte e quatro horas semanais para atendimento dos dois turnos em um total de 13 turmas. No entanto, como o supervisor pertence ao quadro de servidores contratados, a cada ano é necessário situar o profissional à realidade da escola e adaptar o trabalho pedagógico à sistemática do novo supervisor. Essa realidade não apresenta como uma facilitadora de desenvolvimento de projetos pedagógicos de metas em longo prazo.

Em relação aos funcionários administrativos da escola, 44,44 % são efetivos. Mas considerando o total geral dos funcionários, 37,21% são profissionais efetivos com lotação na própria escola, sendo, apenas, 16,28 % a representação dos efetivos em exercício na docência, o que acarreta ano a ano uma rotatividade de parte significativa dos funcionários.

A movimentação de pessoal em falta do profissional de carreira efetivo na escola não é considerada como fator positivo, mas é importante relatar que os

professores atuantes na escola pesquisada, no ano de 2018, possuem o nível mínimo de escolaridade exigido em lei para atuação na educação básica. De acordo com informações contidas no livro de ponto de funcionários da escola pesquisada, todos os funcionários no exercício do magistério no ano de 2018 possuem curso superior e formação específica para área de atuação. Ainda que isso não signifique métodos adequados e eficientes de ensino, coloca esta escola acima dos índices nacionais em nível de escolaridade dos professores. Reportando ao QEdu (2017), o Censo Escolar mostra que 15% dos professores do Brasil não possuem nível superior completo.

Os alunos, em percentual menor que os funcionários, também apresentam índice de rotatividade nesta escola. No ano de 2018, houve 154 matrículas e 38 transferências. De acordo com os dados dispostos na ficha de matrícula entre os alunos matriculados, 26 desses estão retornando à escola. O número de alunos que ingressam ou regressam para a escola com defasagem idade série apresenta um percentual elevado e podem ser observados na Tabela 13.

Tabela 13 – Fluxo Escolar da E. Dona Zaíde relativo às Matrículas 2018 (anos finais)

Matrículas 2018	Ano de Escolaridade	Idade-série Regular
102	6º	29
52	7º – 8º – 9º	48

Fonte: Elaborado pela autora, segundo ficha individual de aluno E.J.F.S.

Os dados da Tabela 13 tratam da distorção idade-série dos alunos que foram matriculados na escola pesquisada no ano de 2018. Dados relevantes no contexto dos índices de reprovação da escola. Em relação aos 102 alunos matriculados no 6º ano, em 2018, apenas 29% estão na faixa correta de idade para essa série. Nos 7º anos, 8º anos e 9º ano do Ensino Fundamental, 92% de alunos já ingressaram na escola com defasagem de idade para a série pretendida. Essa representação garante um índice total de 60.05% de alunos com distorção idade série ao ingressaram na Escola Dona Zaíde, no ano de 2018 (SIMADE, 2018).

Observando que a escola pesquisada se encontra em uma área central, onde há outras duas escolas que atendem às mesmas modalidades de ensino, procuramos conhecer a origem de seus alunos, não investigando nesta dissertação as suas motivações. Conforme dados do SIMADE, 34% são alunos residentes

próximos à escola e 26% dos alunos são oriundos da zona rural e usam o transporte público no acesso à escola. Os demais alunos são de bairros afastados, onde há outras escolas.

1.5.1 A reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde

Essa escola foi submetida às avaliações externas e, considerando-se os resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no período de 2011 a 2015, conforme apresenta o Quadro 4, percebe-se uma oscilação nos resultados, merecendo, também, análise da distância existente entre os resultados dos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Resultados da Proficiência na Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental e IDEB, no período de 2009 a 2015, na Escola Dona Zaíde

E.E.J.F.S	Anos Iniciais Proficiência		Anos Finais Proficiência		IDEB Anos Iniciais		IDEB Anos Finais	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Meta	Nota	Meta	Nota
2011	4,7	5,3	5,0	4,8	5,1	5,0	3,8	3,2
2013	5,5	6,0	5,2	5,7	5,4	5,7	4,2	4,3
2015	5,4	5,1	4,2	4,3	5,7	5,0	4,5	2,9

Fonte: Boletim do INEP – Portal do Brasil.

Observa-se uma variação nos resultados do Ensino Fundamental nessa escola, apresentados por índices de avanços e regressos, um menor distanciamento entre a nota e a meta apresentado pelos anos iniciais e ainda uma maior variação entre os somatórios das notas e o índice do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental. A grande variação está condicionada ao fluxo escolar. A nota do IDEB sofre um decréscimo maior que a soma dos resultados de proficiência de Português e Matemática, nos anos Finais do Ensino Fundamental, que estão representados por 4,9 em 2011, 5,4 em 2013 e 4,2 em 2015, com resultado de 3,2, 4,3 e 2,9 respectivamente. Observa-se no quadro acima que o IDEB sofreu, em relação à nota de proficiência, uma alteração de 65% em 2011, de 78% em 2013 e 68% em 2015.

Nesse sentido, a reprovação no cálculo da nota constitui um fator preponderante dessa alteração.

Na política de rendimento da trajetória escolar pública no estado de Minas Gerais e que alcança a escola pesquisada, há o sistema de aprovação total com êxito em todos os conteúdos e reprovação total, compreendendo os alunos reprovados em mais de três conteúdos, necessitando permanecer na mesma série. Há também, a aprovação parcial representada por reprovação em até três conteúdos, caracterizando as progressões parciais. A Tabela 14 apresenta essa realidade na Escola Estadual Dona Zaíde.

Tabela 14 – Perfil de Rendimento Escolar do Aluno Matriculado – anos Finais na Escola Estadual Dona Zaíde, de 2015 a 2018

	2015	2016	2017	2018
Total de alunos	134	150	196	244
Reprovação total no ano anterior	35	38	54	78
Aprovação total no ano anterior	78	93	119	121
Aprovação Parcial com dependência	21	19	23	45

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Livro de Promoção da EJFS (2015 a 2018).

Nessa lógica, o número de alunos que obtiveram êxito e foram aprovados em todos os conteúdos representam índices menores que os apresentados pelos dados oficiais, uma vez que a progressão parcial não está computada. No somatório de todos os resultados, o índice geral de reprovação da escola se mantém em números elevados.

Considerando-se os anos de 2012 a 2016, a taxa de rendimento dos alunos da EEJFS não revela uma política de superação no problema reprovação conforme disposto na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15 – Taxa de Rendimento (0,0%) – anos finais da Escola Estadual Dona Zaíde, de 2012 a 2016

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2012	67,08	21,5	10,7
2013	77,7	20,7	1,6
2014	74,9	25,1	0,0
2015	67,8	32,2	0,0
2016	60,8	39,2	0,0

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2016.

Na Tabela 15, pode-se observar um aumento no percentual de reprovação. O ano de 2016 refere-se ao maior índice. Somando a reprovação, em 2012, ao abandono, temos um índice de 32,2% de fracasso escolar, o que não supera os valores de 2016. A taxa de abandono deixou de existir no período apresentado, mas não revelou aumento na taxa de aprovação. Reportamos aqui a nossa instigação de investigar a “escola”, no intuito de entender a lógica desse fracasso e perceber as possibilidades de mudança, principalmente, no que se refere aos resultados.

1.5.2 A perspectiva de avanço na Escola Estadual Dona Zaíde

A progressão continuada é responsável por subsidiar índices com inverdades nos sucessos escolares, uma vez que a reprovação não é evidenciada nos resultados de fluxo escolar. Contudo, cumpre com a função de romper com o processo de exclusão gerado pela reprovação. Tanto a reprovação, que acompanha o aluno no mesmo ano de escolaridade, quanto a aprovação com progressão continuada provocam angústia aos atores da educação e da sociedade, não caracterizando para tanto os fins da educação (JACOMINI, 2009).

Consta no regimento escolar da instituição pesquisada, o regime de progressão continuada nos anos iniciais e, a partir do 6º ano, a progressão parcial, a qual oportuniza ao aluno avançar nas séries e consolidar, no ano seguinte, os conhecimentos básicos de até três componentes curriculares e que a ele sejam ofertados estudos orientados, preparados pelo professor do ano anterior em parceria com o professor do ano em curso, também, discutida em conselhos de classe. Tudo isso em atendimento a Resolução 2197/2012, a qual direciona o Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico da referida escola.

Essa proposta de organização pedagógica, muitas vezes, é inviabilizada pela rotatividade de professores, comprovada na seção anterior, quando a escola apresenta no corpo docente mais de 60% de professores designados, não efetivos, e/ ou por pouca ênfase no processo de construção do projeto de progressão parcial.

A progressão parcial não configura o único meio de enfrentamento da reprovação escolar. A relevância do trabalho focado em atender com equidade e promover o enfrentamento do fracasso, por meio de ações internas à escola, está evidenciada na proposta da mesma em vários pontos do Regimento Interno. O art. 29, relativo às atribuições dos Professores de Educação Básica determina que:

[...] usar diferentes recursos, estratégias e metodologias para que todos os alunos possam aprender; elevar a autoestima dos alunos, através de elogios e validação das atividades realizadas; realizar em sala de aula atividades de diferentes níveis, graduando as dificuldades, a fim de proporcionar o sucesso de todos os alunos; incentivar e organizar a participação dos alunos de turmas mais avançadas, como monitores; proporcionar aulas de reforço para os alunos dentro do Plano de Intervenção Pedagógica; atender de forma individualizada os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 34-35).

Alinhado ao Regimento Interno, há na escola o PPP, que também consiste em um documento que expressa a garantia do direito de aprendizagem dos alunos. Integrado ao PPP, há o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), elaborado pela equipe pedagógica e revisado, anualmente, em conformidade com as necessidades dos alunos após avaliações diagnósticas. Está prevista no PPP (2017) que as ações de recuperação do aluno serão executadas dentro do próprio turno ou no contraturno por professores regentes de aulas, professor eventual ou, em complementação de carga horária, professor para uso da biblioteca, alunos da própria escola que se encontram mais preparados ou em nível mais elevado de escolaridade.

Faz-se necessário ressaltar que a estrutura física da escola não dispõe de sala de estudos, sala de leitura, auditórios, laboratórios ou salas ociosas que permitam essa recuperação aconteça em contraturno com estrutura mínima necessária. Não há, também, nessa unidade escolar, professores efetivos com carga horária incompleta ou professor eventual. Na ampliação das dificuldades, com o processo de recuperação no contraturno, há um número expressivo de alunos que acessam a escola por meio de transporte escolar público e particular.

As aulas de recuperação que deverão acontecer além das 800 horas previstas na LDB para o Ensino Regular, estão contempladas pela Lei Estadual n. 7.109/77 (Estatuto do Magistério) que prevê a distribuição do tempo de dedicação do Professor como definido em seu artigo 13:

[...] módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação,

no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (MINAS GERAIS, 1977).

No entanto, a legislação assegura ao professor a dedicação do Módulo II, para preparação das aulas e formação para o desenvolvimento profissional, conforme a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, que regulamenta o Módulo II, não destinando parte da carga horária às atividades de recuperação com aluno fora do horário da regência das aulas. Conforme o artigo 10 da referida Lei, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica, com jornada de 24 horas está assim definida:

- I – 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência;
 - II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
 - a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;
 - b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.
- § 1º – As atividades extraclasse a que se refere o inciso II compreendem atividades de **capacitação, planejamento, avaliação e reuniões**, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores (BRASIL, 2012, grifo nosso).

O atendimento do discente em contraturno na escola pesquisada conta somente com o professor de biblioteca, que realiza um atendimento individual a alunos não alfabetizados que tenham disponibilidade de retornar à escola ou que estejam frequentando Educação Integral. O aluno de transporte escolar recebe o atendimento pelo professor de biblioteca, ausentando da sala de aula algumas vezes por semana, dentro do próprio horário de aula para atividade de intervenção no desenvolvimento da escrita e da leitura.

Observa-se que o Recurso Humano não é um facilitador do processo de recuperação nesta escola. A disponibilidade dos professores, conforme pode ser observada na tabela seguinte, também não configura uma viabilidade ainda que o desejo dos mesmos revelasse uma possibilidade em realizar o atendimento em caráter voluntário. A relação dos professores dos anos finais da Escola Dona Zaíde em relação ao número de cargos exercidos na mesma escola ou em escolas diferentes pode ser observada na Tabela 16.

Tabela 16 – Situação dos servidores quanto ao número de funções exercidas – Escola Dona Zaíde – anos finais 2018

	Um cargo	Mais de um cargo na escola	Dois cargos em escolas diferentes	Um cargo na escola e outra ocupação
Número de Professores	2	2	6	6
%	12.5	12.5	37.5	37.5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme apontado na Tabela 16, dos 16 professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas dois possuem somente um cargo. Os demais professores possuem mais de uma ocupação o que interfere na organização do calendário de aulas e de cumprimento das atividades extraclasse em local definido pela direção conforme previsto no Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013 da SEE de MG.

A carga horária do professor, conforme legislação estadual determina que um terço do tempo total a ser cumprida parte em local definido pela direção da escola e outra metade em espaço de livre escolha do profissional. A essa carga horária, denominada Módulo II, é vinculada a formação continuada do professor, preparação das atividades, preparação das aulas e reunião de cunho pedagógico. Os demais dois terços acontecerão na regência de aulas. A realização da reunião pedagógica para cumprimento das duas horas semanais previstas na legislação acontece na instituição pesquisada, às terças-feiras, no horário de 18 às 20 horas. A pauta é previamente decidida com a direção e a supervisão com sugestão dos professores e atendimento das demandas da escola.

O que se pode observar nas atas de Módulo II são reuniões destinadas ao cumprimento dessa atividade, em que são utilizadas para organização das pautas de festividades, leitura de informes da SEE, estudos e planejamento de estratégias de ensino. Em uma conversa informal, foi relatado pela supervisora o fato de que a escola não conseguiu ainda utilizar o Módulo II para elaborar um trabalho interdisciplinar com ações engajadas e previamente definidas. Os professores planejam suas aulas isoladamente sem suporte de orientação pontual, apenas com orientação geral sobre o planejamento anual. Relata ainda a supervisora que, em detrimento do número de turmas atendidas por uma única supervisora, o trabalho de assistência do supervisor fica focado no processo de avaliação bimestral e na

assistência da organização da intervenção pedagógica aos alunos não alfabetizados e que se encontram matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outra ação pedagógica que acontece no cumprimento da carga horária fora da regência (Módulo II) e que apresenta foco nos resultados dos alunos nesta escola é o Conselho de Classe, que acontece bimestralmente após as avaliações. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, o Conselho de Classe:

É um órgão Colegiado que atenderá à filosofia e às características da escola, baseando-se nas disposições legais, principalmente no que se refere à avaliação, à composição dos currículos e às necessidades dos alunos e professores (PPP, 2016, p. 31).

O Conselho delibera sobre a disciplina, alunos com necessidade de intervenção pedagógica e questões pontuais, como infrequência e solicitação de reuniões com grupo de pais e alunos. Mas, segundo a supervisora, sua deliberação não resulta em replanejamento de metodologias ou estratégia de ensino. Não há registro nas atas de planejamento coletivo de ações de intervenção que configure um projeto de recuperação de alunos. O processo de recuperação é atividade individual de cada docente com assistência do professor de biblioteca somente aos alunos não alfabetizados.

Luckesi (2011) considera que a avaliação é parte do processo de ensinar e só terá efeito positivo se portar clareza no seu objetivo e, sobretudo, se for utilizada como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica. Nessa concepção, podemos afirmar que uma instituição comprometida com o ensinar precisa estar comprometida com a cultura em torno do avaliar. Os resultados devem revelar o efeito do trabalho como um todo, ser observado para melhoria da aprendizagem e deve ser extraído de várias práticas. Resguardando essa lógica, o PPP da escola afirma que a avaliação interna deverá ser:

[...] realizada na sala de aula, pelo professor, buscando informações sobre cada aluno em especial, e sobre a turma de modo geral, tendo à disposição, vários instrumentos de avaliação como a observação, o teste ou prova, a participação dos alunos nas atividades e coletivas, dentre outras. Ao final de cada bimestre do ano letivo, é dever da Escola atribuir aos alunos uma nota ou conceito, conforme previsto no Regimento Escolar e dar conhecimento destes resultados aos alunos e seus pais (PPP, 2016, p. 22).

Atendendo a legislação escolar, os resultados são apresentados aos pais em quatro etapas. Usando uma escala de 0 a 100 em um ano letivo, as notas são atribuídas aos alunos como resultado de rendimento de um processo. Cada etapa tem o somatório de 25 pontos, sendo considerado eficaz o aprendizado que apresentar rendimento igual ou superior a 60% da nota total.

Na escola Dona Zaíde, o processo de avaliação consta de avaliação diagnóstica que ocorre no início de cada ano letivo. Atendendo à prerrogativa do supervisor e um número significativo de professores designados, esta avaliação é direcionada a todos os alunos como forma de subsídio ao planejamento do trabalho PPP (2016). Para efeito de verificação de resultados as avaliações estão assim planejadas, conforme Regimento Interno:

Art. 203 - A avaliação será expressa em pontos cumulativos, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, por Componente Curricular, distribuídos em 04 (quatro) bimestres:

1º bimestre/etapa letiva – 25 (vinte e cinco) pontos;

2º bimestre/ etapa letiva – 25 (vinte e cinco) pontos;

3º bimestre/ etapa letiva – 25 (vinte e cinco) pontos;

4º bimestre/ etapa letiva – 25 (vinte e cinco) pontos.

Art. 204 – A distribuição dos pontos em cada bimestre ou etapa será feita da seguinte forma:

I – 40% (quarenta por cento) dos pontos serão atribuídos às atividades diversas que ocorrerão durante o bimestre ou etapa, trabalhos individuais ou em grupos, exercícios, pesquisas e outros a critério do professor, conforme legislação vigente;

II – 60% (sessenta por cento) dos pontos serão atribuídos às avaliações bimestrais.

§1º Os resultados da soma dos pontos de cada bimestre serão sempre arredondados a maior.

§2º As provas, testes e demais instrumentos de avaliação, depois de corrigidos, deverão ser apresentados ao aluno para análise e verificação dos resultados (REGIMENTO INTERNO, 2016, p. 91-92).

Aos alunos que demonstrarem insuficiência no aprendizado, não alcançando o desempenho esperado na avaliação, fica conforme artigos 213 e 214 do Regimento Interno da escola, garantido em caráter obrigatório, os estudos de recuperação, com o objetivo de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem para superar deficiências verificadas, sendo, pois, uma consequência do processo da avaliação continuada. Ao final de cada período avaliativo e diante de resultados insatisfatórios são realizadas atividades de recuperação que ficam a critério do professor e são aplicados novos testes avaliativos.

Nos registros das reuniões que acontecem semanalmente nesta escola, em várias atas, está explícita através de relatos a dificuldade ou a falta de ação que vigore com êxito no sistema de intervenção pedagógica de recuperação nos anos finais do ensino fundamental.

[...] A supervisora relatou o baixo desempenho dos alunos no processo de recuperação quase 405 de alunos sem média no bimestre. Os professores concordaram que o sistema utilizado não vem surtindo efeitos bons. A supervisora disse que está observando um gasto de papel e um custo em vão com xérox para realizar as avaliações de recuperações sem melhorar o conhecimento ou a nota dos alunos. A diretora expos que refazer provas não agrega conhecimento. E se o aluno não conseguiu média com as notas de trabalhos, participações em atividades e vários tipos de avaliações provavelmente não conseguirão média com nota somente de provas. Os professores manifestaram dizendo que não estão conseguindo fazer o trabalho de recuperação com todos os alunos em sala. [...] A supervisora disse que para finalizar gostaria de relatar que a intervenção de sexto ao nono é um desafio e que precisa achar meios para ajudar os alunos e que em uma reunião na SRE as analistas ficaram de procurar sugestão para ajudar. (Reunião de Módulo II, 12 ago. 2017)

[...] A professora de Português apresentou os resultados da recuperação informando que não conseguiu recuperar nem 20% dos alunos sem média. O professor de Matemática disse que o fracasso foi geral na recuperação. [...] A diretora pediu para fazer replanejamento do trabalho de recuperação. A professora de Ciências disse que não havia mais tempo para isso que o bimestre estava encerrado. [...] A diretora falou que não estava falando sobre nota e sim de intervenção pedagógica para melhorar aprendizado. [...] Foi relatado a dificuldade de fazer atividades com os alunos que perderam média e atender ao mesmo tempo os que já aprenderam o conteúdo (CONSELHO DE CLASSE, nono ano, 20 out. 2017).

Diante de orientações específicas (dos métodos, horários, agentes e outros) que apresentam o reconhecimento e a necessidade do trabalho voltado para a recuperação e eliminação dos insucessos, a ineficiência do arranjo dessa prática de intervenção fica evidenciada conforme relatado nas atas, com os resultados apresentados nas avaliações internas e nas taxas de reprovações.

Firma com expressividade as informações contidas nesta pesquisa que o ensino na escola em estudo apresenta necessidade da busca da universalização

com rearranjos que garantam uma educação de qualidade e que atenda ao princípio da equidade. Jacomini (2009) afirma que:

[...] A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos. Esse talvez seja um dos motivos da chamada “crise” da escola: suas finalidades e objetivos proclamados são contraditórios à sua organização e funcionamento. A estrutura escolar atual, tanto em relação às condições materiais quanto às concepções que subsidiam as práticas pedagógicas, opera como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados (JACOMINI, 2009 p. 561).

O desafio da escola é progredir seus alunos com indiferença ao seu capital social, sem recorrer ao sistema de progressões ou reprovação, com as estruturas físicas e humanas existentes. Cabe-nos nessa pesquisa buscar evidenciar as potencialidades da escola para que após o entendimento destas, possamos propor um arranjo estrutural que possa vir impactar positivamente a redução da reprovação nesta escola.

2 REPROVAÇÃO ESCOLAR: REFERENCIAL TEÓRICO E ESTUDOS EMPÍRICOS

Conforme apontado no Capítulo 1, o objetivo desta pesquisa é investigar os condicionantes dos altos índices de reprovação e elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise diminuir esses índices. Para tanto, neste capítulo, utilizamos as teorias dos autores que nortearam a análise do problema em questão, sobre as possíveis causas do fracasso escolar e a influência da gestão na mudança dos índices de distorção idade-série.

Compõem este capítulo três seções, apresentando a primeira os eixos temáticos e o referencial teórico, a segunda, a metodologia, e a terceira, os aspectos que dizem respeito aos dados, coleta e tratamento. Buscamos, com esse percurso, direcionamento de um trabalho que possibilite pontuar as possíveis ações internas, relacionadas com o fracasso escolar, que são passivas de alterações, já que a complexidade que envolve a reprovação é pauta discutida por diversos pensamentos, conforme defende Lopes (2010), e apresenta outros determinantes dos quais a escola, em sua maioria, não está apta a inferir.

2.1 Quem reprova? o desafio de delinear os condicionantes da reprovação

Para atender as questões apontadas acima, nesta primeira seção, recorreremos a algumas sustentações teóricas para formular o entendimento da estrutura interna do problema investigado. Serão elencadas aqui as concepções dos autores sobre o fracasso escolar, a reprovação e a cultura escolar e gestão na busca de convergência e/ou divergência de informações que possam esclarecer e direcionar as nossas percepções sobre o evento.

Esta dissertação assenta-se na teoria de avaliação de Luckesi (2002), na concepção de cultura escolar de Dominique Júlia (2011), no conceito de equidade de Jacomini (2009), nas concepções do trabalho docente apresentadas por Saraiva (2015), nas competências das dimensões da gestão escolar previstas por Lück (2009). Tendo ainda como referência as legislações relativas ao tema, que contribuem com as reflexões sobre as possibilidades de se estruturarem novas estratégias relacionadas ao ensino que permitam uma intervenção pedagógica que promova redução da reprovação escolar.

Neste capítulo, além de tratar sobre a metodologia utilizada para atingir os objetivos desta investigação, abordamos os temas, expondo, também, as teorias que alicerçam a estruturação em abordagem qualitativa, no viés das perspectivas da cultura escolar, reprovação e fracasso escolar.

2.1.1 Fracasso escolar

Para a sustentação desta pesquisa, torna-se fundamental entender o fracasso escolar, identificando suas causas e consequências, considerando o contexto da Escola Dona Zaíde. Sabe-se que o fracasso escolar, expressivo na instituição pesquisada, é representado pelo fluxo escolar inadequado com taxas elevadas de reprovação e distorção idade-série, como mostram os dados apresentados no Capítulo 1, o que nos remete a suas consequências, mas as causas precisam ainda ser melhor definidas. Assim, para iniciarmos, podemos identificar, como aponta Campos (2003), alguns fatores que influenciam os problemas de aprendizagem dos alunos, como os fatores orgânicos, psicológicos e ambientais.

Os fatores orgânicos podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas que não configuram por si só um problema de aprendizagem, uma vez que a escola hoje já dispõe de diversos recursos e mecanismos de enfrentamentos a esses problemas. Já os fatores psicológicos estão voltados para o ego e se apresentam, principalmente, na motivação, interesse e comportamento dos alunos. Quanto aos fatores ambientais, eles se relacionam mais especificamente sobre a estrutura da escola, moradia, bairro, disponibilidade de ter acesso a lugares de lazer e esporte, bem como os diversos canais de cultura (jornais, rádios, televisão). O fator ambiental assume característica determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, pois, a escola assume esse papel fundamental para o desenvolvimento do aluno.

A influência na aprendizagem pode ser entendida por duas ordens de causalidade, uma interna à estrutura familiar, que se refere ao individual, e outra externa, ligada à qualidade de estímulos do meio, da escola e dos aspectos sociais de aprendizagem. Todavia, convém salientar que as duas instâncias contribuem para agravar ou minimizar os fatores que causam entraves na aprendizagem. Para Campos (2003), a falta de motivação conduzirá ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da

classe. Crianças que se mudam de um meio para outro (migrantes ou imigrantes), por exemplo, podem ser afetadas por questões de identidade sociocultural. Davis afirma que:

No ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de chegar à escola, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a partir da experiência direta do aluno. Quando ela chega à escola, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamentos e da própria capacidade de aprender (DAVIS, 1991, p. 23).

Caso esses aspectos não sejam trabalhados, os alunos poderão ter dificuldade de realizar as tarefas propostas e sua “aprendizagem” será mecânica, baseada na memorização, sem possibilidades de fazer generalizações e construções de reversibilidade. Quando a escola não está qualificada para atender as especificidades dos alunos, muitos iniciam um processo de fracasso, o que leva à reprovação. E quanto mais a criança fracassa sem que as causas sejam analisadas, mais aumentam as probabilidades de evasão.

Para se compreender esse problema, muito especificamente na Escola Dona Zaíde, que consiste em dar ao fracasso escolar uma conotação “clínica e patológica”, ou seja, considerar o indivíduo que fracassa como “anormal”, por apresentar rendimento e comportamento diferentes daqueles ditados pela comunidade escolar, é necessária uma reflexão sobre o processo de ensino. Segundo Campos (2003, p. 112), o papel do professor não é tanto criar novos motivos, que também resultam de fatores culturais e de maturação orgânica, mas, principalmente, manipular incentivos e possibilitar a incorporação de novos significados a objetivos, situações, palavras e ideias.

Não devemos tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas isoláveis, mas, antes disso, como desafio que fazem parte do próprio processo da aprendizagem, a qual pode ser normal ou não-normal. Também parece ser consensual a necessidade imperiosa de identificar e prevenir o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem. Campos enfatiza que:

Grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação, ou seja, na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos; na consideração das

diferenças individuais, nesse aspecto, na organização das atitudes extracurriculares (CAMPOS, 2003, p. 108).

Buscamos entender brevemente a lógica do fracasso escolar fundamentada em linhas de pesquisa para alicerçar nossos indicativos de fatores inerentes ao fazer pedagógico que revelam em melhoria no ensino. A perspectiva é entender o insucesso dentro da unidade escolar em estudo e, a partir dos fatores identificados, definir parâmetros para uma nova proposta de trabalho. Compreender as formas de fracasso e os fatores de permissão foi uma estratégia de desvelar as ações e/ou situações que não contribuem para superação do problema, criando a possibilidade de destacar nas afirmações dos investigados a sustentação de nossos apontamentos e delimitar melhor a sua relação com a reprovação.

Há linhas diversas de sustentação das causas do fracasso escolar e o capital social do aluno é apresentado por alguns autores como fator determinante nos resultados da escola. Em seu posicionamento, Bourdieu e Passeron (1975) relacionam as dificuldades de aprendizagem do aluno com a origem da classe social, defendendo que a desigualdade social resulta em desigualdades escolares. O fracasso escolar desencadeia prejuízos subjetivos e econômico e estes são garantidos por reprovações e abandono. Nesse viés, a escola representa o pilar de inviabilizar que condição social resulte em condição escolar. Entender os motivos do fracasso, pesquisar os condicionantes e conhecer a realidade dos agentes envolvidos significa possibilidade de posicionar produtivamente frente aos problemas que precisam ser enfrentados.

Patto (1990) apresenta que aos alunos, em muitas vezes, é imposta a culpa do fracasso escolar, a responsabilidade pela condição de não efetivar o aprendizado. Ficando nessa teoria, a escola e seus agentes são isentos de participação da construção da aprendizagem. Soares (1993) defende que fracasso escolar resulta da impossibilidade de todos os alunos se ajustarem a uma escola executada em modelo definido, em um padrão global, não respeitando individualidades. O sistema, na linha de pensamento de Soares (1993), é detentor da culpabilidade dos resultados quando não se faz para pertencimento das condições do educando.

Ao analisar o tema discutido, Charlot (2006) reflete sobre o perfil desse aluno que não avança dentro das expectativas, questiona se o fracasso é da escola ou do

aluno. Porém, Lopes (2010) afirma que o insucesso escolar provém de tantos fatores quanto a complexidade dos agentes envolvidos, defendendo que ele advém da interação da estrutura escolar, da formação e preparo profissional dos educadores, e da interação entre esses, ou seja, a capacidade da escola em articular o trabalho dos servidores com a particularidade do aluno para aprender. Ele lista fatores extras-escolares, como falta de incentivo familiar, necessidade de trabalhar, difícil acesso à escola e, ainda, dificuldades pessoais do aluno com a aprendizagem, impactando no fracasso. Nesse sentido, a intervenção no processo ensino-aprendizagem perpassa alterações que alcançam também outras instâncias alheias à escola.

Segundo Torres (2011), a reprovação implica em uma das formas de “fracasso escolar” e que pode ser concebido também como retenção, traduzido também na condição que a escola se propõe em resolver ou posicionar frente às dificuldades da aprendizagem. Para Ribeiro (2001),

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar. Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 2001, p. 41).

Ribeiro e Paiva (1995) criticam a postura da repressão pela reprovação, afirmando que o uso dessa alternativa se faz presente quando os meios da educabilidade são ineficazes. Reafirmando esse viés de pensamento, Jacomini (2009) traz que a possibilidade de retenção é usada também como forma de convencimento ao aluno na realização de tarefas, de pressionar os estudos e garantir a disciplina.

Seja a retenção, considerada uma falha, a aprovação sem critérios também não parece oferecer vantagens na eficácia da escolarização, inferindo apenas nos dados estatísticos, segundo Paro (1998). O efeito da reprovação, para Martins (2006), é amplo e complexo e varia em sua motivação, não se firmando, até então, em um entendimento definido com objetivos consensuais.

No entanto, Comboy et al. (2013) apresentam que defensores da reprovação demonstram que a mesma revela vantagens em espaço de tempo curto, afirmando que os alunos retidos se mostram, na turma do ano seguinte à reprovação, mais preparados em relação a turma do que se mostravam perante à turma do ano anterior. Porém, isso não se revela na sequência dos anos. Não há consenso dos autores sobre efeito da reprovação em termos de eficiência de resultados, mas não há discordância também que o foco deverá se concentrar no avanço da aprendizagem e, conseqüentemente, na redução da reprovação. Procuramos entender através desse estudo os conceitos teóricos e a trajetória das políticas frente à reprovação escolar. Para melhor compreender a movimentação interna da escola sobre o assunto, buscamos entender o que é avaliar e como a escola relaciona com avaliação na perspectiva de desvelar se há, nessa concepção, vínculo com o alto índice de reprovação apresentado pela escola.

A avaliação escolar, muitas vezes traduzida como teste do aluno e não como avaliação do sistema, é classificatória e tem tido uma função muito mais disciplinar e modeladora do que pedagógica ou formativa. Para Abrecht (1994),

[...] a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades (ABRECHT, 1994, p. 18-19).

Os professores são agentes essenciais nos processos formativos e devem participar ativamente das ações de avaliação. São essenciais as relações concretas, as situações intersubjetivas que se estabelecem entre cada professor e seus estudantes e colegas. A avaliação formativa do docente implica na capacidade de questionar os programas, os objetivos educacionais, os conteúdos programáticos, os procedimentos pedagógicos, os instrumentos de avaliação, tendo em vista a complexidade, a pluralidade e a polissemia, de modo a firmar uma filosofia educativa.

Como observa Luckesi (2002, p. 21), “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-

aprendizagem”. A escola administra com mais afinco o avaliar do que o ensinar. De acordo com o autor, o processo da aprendizagem está voltado para avaliação quando deveria usar a avaliação para direcionar o ensinar e que essa concepção da avaliação interfere nos resultados da eficiência da escola. Lopes (2010) explica a avaliação como um processo necessário e com resposta de cunho coletivo a um processo de envolvimento entre docentes, discentes e gestão pedagógica. Essa ideia tem congruência em autores que buscam entender como se dá essa interação dentro da escola.

A avaliação revela um panorama do processo e não especificamente apenas do aluno. Entender a avaliação como parte do processo é usá-la para direcionar o foco do trabalho e não para justificar o insucesso do aluno e reprová-lo. A reprovação, segundo Jacomine (2009), da visibilidade ao fracasso, exige da instituição escola um novo posicionamento pedagógico, função esta que buscamos exercer através da pesquisa, identificando as variantes condicionadas ao fracasso da escola estudada.

2.1.2 Cultura escolar e gestão

O movimento de relações e interações existentes na escola acontece a partir de um entendimento de normas e conduta estabelecidas previamente, firmadas dentro de uma cultura escolar. Segundo Júlia (2011), a cultura escolar, por sua vez, constitui o currículo a ser desenvolvido e a conduta a ser seguida, sem se ater aos referenciais dos atores participativos do evento educação. Elucida-se ainda que, além de transmitir conhecimento, a escola forma hábitos e molda comportamentos que incorpora às pessoas e contribuem para atuação do educando em sua vida dentro e fora da esfera escolar. Também defende Frago (2000) que a cultura escolar é o somatório de tudo que envolve o fazer e o pensar do cotidiano escolar:

[...] mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discurso, ações- amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico/educativo e fazer frente tanto as mudanças ou reformas como as exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (FRAGO, 2000, p. 100).

Assim, esse conjunto de característica do dia a dia escolar é denominado por Forquin (1993) como a “Cultura da Escola”, sendo: “[...] um mundo humanamente construído, mundo das investigações e dos signos na qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano e que constitui como sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p.168). Bordieu e Passeeron (1992) afirmam que a escola desenvolve um padrão cultural, produzindo e reproduzindo as condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social.

Trindade salienta: [...] a questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. De um lado está a educação e do outro a ideia de cultura como lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciência” (2000 p. 17), para qual entendemos que a instituição necessita atentar e orientar-se.

Dessas afirmações emerge que a cultura escolar, perpassando por currículos explícitos e implícitos, arroja de resultados as ações agregadas à escola. Defende Lück (2009) que a gestão tem condições de provocar alterações no processo educacional. Sendo assim, a gestão pedagógica, intimamente ligada à mudança, pode influir na cultura de ensino de cada instituição, favorecendo os resultados diferenciados segundo sua atuação. Lück (2009) ainda afirma que:

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos (LUCK, 2009, p. 25).

E ainda sobre gestão, Lück (2009) garante que uma dimensão importante se refere ao contexto de realidade do aluno, afirmando a necessidade de conhecer as extensões necessárias das ações para garantir o educando inserido no processo educacional e que essa é uma provocação. Jacomini (2009) afirma que “ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão”. A escola se vê, diante disso, responsabilizada por promover uma educação em parâmetros usados por ela até então.

Em linha análoga, Beyer (2006) apresenta que:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Na pretensão dessa conscientização, a qual consideramos ponto de partida importante para elencar a inferência no processo de elevar os índices de aprovação e reportando a Lück (2009), temos que a gestão é responsável pela organização pedagógica da escola. Além do mais:

[...] os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento 54 e da aprendizagem orientada para a cidadania competente, devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009, p. 22).

Emerge desse entendimento a necessidade da equipe gestora em organizar as práticas colaborativas e as relações entre os sujeitos escolares para desenvolver, a partir da questão problema, neste caso, a reprovação, habilidades de enfrentamento. Para tanto, entendemos que há necessidade da gestão em conhecer a realidade planejar as ações com foco nas fragilidades e potencialização dos recursos, promovendo uma cultura de fortalecimento do trabalho docente.

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientado para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos (LÜCK, 2009, p. 25).

Lück (2009) indica algumas competências básicas do gestor escolar para a dimensão pedagógica, que devem fazer parte das práticas gestoras na obtenção de

bons resultados. São eles: ampliação da visão do papel da escola voltado para a promoção da aprendizagem e para a formação dos alunos; orientação das ações executadas, com a participação da comunidade escolar; criação de um ambiente motivador na escola, voltado para elevadas expectativas de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos; promoção do conhecimento e atualização do currículo escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicados pelo sistema ao qual a escola pertence; articulação e orientação de atividades extrassala e orientação; e viabilização de atividades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem. A gestão de resultados representa a mobilização consciente e articulada de todos os meios e recursos disponíveis com um único objetivo, a aprendizagem dos alunos. Ela é orientada por questionamentos básicos, como aponta Lück (2009), que focalizam e estabelecem uma orientação para a realização do processo de gestão de resultados.

Nesse sentido, é necessário entender a escola como promotora de mobilização e promoção social, isto é, como agente de articulação, de participação, possibilitando o espaço compartilhado de vivência e convivência, que garanta o entrelaçamento da escola com a comunidade e a criação, ampliação e consolidação das redes de proteção social e desenvolvimento. A escola não tem que resolver sozinha todos os problemas localizados no seu espaço, mas que são de toda a sociedade. Por isso, é fundamental que ela se abra para a comunidade e favoreça a construção de parcerias e a criação e ampliação de ações em rede.

A “Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” (LÜCK, 2009, p. 82). Assim, são as pessoas, através de suas ações frente aos desafios, que fazem diferença em educação. Nessa perspectiva, os insumos e infraestrutura do prédio escolar, os seus projetos por si só não podem garantir a qualidade de ensino. Esses subsidiam as ações, mas não as determinam. A operacionalização do trabalho na escola é dinâmica, porque seus atores estabelecem relações e executam ações correspondentes aos seus entendimentos e graus de competência e habilidades distintas.

Para Lück (2009), “uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente”. Esses valores, crenças, mitos e rituais

existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a gestão da cultura organizacional da escola. Portanto, a escola não é o seu prédio ou as suas condições físicas e materiais, nem tampouco as pessoas que nela trabalham, e sim o conjunto promovido pelo modo peculiar de ser e de fazer na interação dessas pessoas no espaço escolar.

Trata-se de um processo sociocultural e, em decorrência disso, não há como existir uma escola igual a outra. Cada qual possui uma identidade, a “cultura da escola” restrita e específica que se distingue da “cultura escolar”, que, em todas as escolas, deve se basear em normas e práticas comuns, pelos mesmos fundamentos da educação norteados por legislação comum.

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos (LUCK, 2009, p. 121).

Essa cultura pactuada coletivamente na prática escolar forma um todo coeso e é repassada através “das crenças, pressupostos, normas tácitas, padrões de comportamento, hábitos de pensamento, modelos mentais, padrões linguísticos, valores, códigos informais e regulamentos em prática, hábitos e costumes, muitos dos quais implícitos e não escritos” (LUCK, 2009, p. 134).

A gestão do cotidiano escolar constitui-se, pois, no ambiente no qual se formalizam as práticas sociais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas pessoas que constituem esse ambiente. A cultura organizacional revela o que está por trás dos acontecimentos diários da escola. As atividades cotidianas podem produzir e reproduzir conhecimentos e, portanto, interferir consideravelmente no indivíduo social. Nessa perspectiva, o cotidiano da escola expressa os interesses dos seus atores enquanto executores de ações que formam outros indivíduos. O cotidiano tem uma lógica interna específica de cada escola. Daí a cotidianidade ser única e expressar seus objetivos através das suas práticas regulares.

Segundo Lück (2009), houve uma mudança paradigmática, associada a mudanças substanciais nas dinâmicas sociais e, por conseguinte, de todos os

empreendimentos humanos, alterando-se a visão limitada da administração em si para a da gestão de caráter abrangente e interativo. A gestão administrativa deve ser entendida como dimensão da gestão escolar, interdependente. Seu caráter deve providenciar atitudes mais dinâmicas do que funcionais. São destacados como indicadores de qualidade: “a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (LÜCK, 2009, p. 107).

A responsabilidade pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo educacional e da rede de comunicação e relações interpessoais que ocorre na comunidade escolar. O cotidiano escolar tem grande influência sobre a aprendizagem, pois são correspondentes que se retroalimentam. Ensino e aprendizagem; relações e interrelações cotidianas e produtividade, entre várias outras questões articuladas. Faz-se necessária, então, a observação das regularidades de todas as práticas.

Para que o diretor possa influenciar a escola, é importante que ele conheça como ela é, observar o que diariamente se passa nela e seus significados, suas representações. Principalmente, como aponta Saraiva (2015), quando as questões relativas às condições de trabalho acabam por afetar a permanência dos professores nas escolas que atendem a demandas mais vulneráveis.

Esses fatores relativos às características das escolas, às condições de trabalho e de permanência acabam por afetar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e consequentemente o IDEB da escola. A relação dos docentes com o desempenho dos alunos é relatada como fator de grande preocupação e a cobrança para atingir a “meta” que nem sempre é alcançada, é uma constante (SARAIVA, 2015, p. 214).

A autora afirma que “para os professores que atuam nos territórios vulneráveis, se multiplicam-se as atividades e as funções, a docência passa a se desenvolver com uma grande proximidade com a assistência” (SARAIVA, 2015). Nesse contexto, além de terem que responder às demandas por melhorias da qualidade da escola pela via do desempenho em avaliações externas, os docentes têm que se adequarem para dar conta da diversidade apresentada pelos alunos, ou seja, apropriarem da realidade do contexto em que está inserida a escola e seus

alunos, com a necessidade de promover mudanças em suas práticas profissionais, adaptações em seus conteúdos e nas formas de avaliar os alunos. Nessa perspectiva, entendemos o gestor como o agente articulador das ações que possibilitam a estruturação e direcionamento de posturas e ações do contexto da escola que visem formação, preparação e reorientação de posturas frente ao fazer pedagógico.

Com a aprovação da Lei 11.738/2008, que determina um terço da atividade docente para atividade extraclasse, ficou a gestão escolar com a prerrogativa de desenvolver uma cultura de uso desse tempo, hora na coletividade e por vezes individuais com o arrojo dinâmico de torná-lo produtivo. Diante desse contexto, a gestão tem o desafio de viabilizar a organização do tempo e espaço para uso dessa nova perspectiva de uso da carga horária em conforme aponta Bezerra (2016). O autor afirma serem atribuições do diretor escolar na organização da hora de trabalho pedagógico:

(i) organização dos tempos e do trabalho dos professores, (ii) direcionamento para a formação continuada, (iii) atualização de estratégias de organização, (iv) deliberação coletiva sobre o que fazer, como, e com quem fazer, e (v) otimização do tempo, que são especificidades voltadas para esses fins (BEZERRA, 2016, p. 50).

Poderá emergir dessas atribuições uma postura da gestão que fortaleça uma cultura de estudos do processo de ensinar. Vasconcelo (2016) afirma que a escola com seus elencados deverá se instituir das suas próprias circunstância a partir do entendimento de que a mesma não se configura somente como um lugar de trabalho e sim de formação. Entendendo, a partir desse direcionamento teórico, ser a gestão pedagógica uma dimensão possível de inferência nos arranjos pedagógicos internos da Escola Estadual Dona Zaíde, na busca de alteração do processo para gerar melhores resultados.

2.2 Referencial metodológico da pesquisa

Nesta segunda seção, apresentamos o tipo de pesquisa, a metodologia e os recursos utilizados na obtenção dos dados, o sistema de coleta, os dados coletados e, posteriormente, características dos mesmos. A perspectiva deste trabalho versa

na condição de conhecer as fragilidades do processo de ensino para buscar condições de enfrentamento do problema.

Nesse sentido, informamos que esta pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa. A proposta dessa abordagem para este trabalho justifica pela interação com questões subjetivas e particulares a respeito da percepção das ações pedagógicas da escola e do insucesso de seus alunos revelados nas avaliações internas. As informações coletadas foram obtidas através de questionários realizados com os professores e entrevista direcionada à supervisora pedagógica. A escolha do estudo de caso aqui apresentado é sustentada nas especificidades desta metodologia, pois, conforme apresenta Yin (2001):

[...] o estudo de caso [...] representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos” (YIN, 2001, p. 10).

A partir das afirmações de Yin (2001), salientamos que a pesquisa tem a intenção de averiguar dados em acontecimentos na atualidade e buscar resposta de como e por que vem acontecendo o fenômeno. Defendendo que na perspectiva desse trabalho haja resposta do porquê dos resultados obtidos na escola e de como o pedagógico age na produção dos resultados mensurados, justifica-se, assim, a escolha da estratégia.

A metodologia qualitativa é denominada de naturalista, por verificar os dados no local da ocorrência do fenômeno. Richardson (1999, p. 102) *apud* Augusto *et al.* (2013) descreve que:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Esclarecemos, portanto, que a pesquisa consta de dados coletados em um viés teórico-metodológico, em uma perspectiva de abordagem qualitativa, para

extrair de forma mais consistente a realidade do fazer pedagógico, vencendo a superficialidade e revelando a interiorização do sujeito sobre o evento.

Embora Yin (2001) afirma que a pesquisa não possa acontecer sem qualquer interferência subjetiva do pesquisador, há manuais de métodos e técnicas colocando a pesquisa qualitativa como sinônimo de naturalista. Aponta Martins (2004) que:

[...] a metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p. 292).

Dessas afirmações, subteme-se que as técnicas, aliadas ao bom preparo do pesquisador, dependem dos resultados da pesquisa. As escolhas dos instrumentos, os aportes teóricos e o tratamento dos dados devem corroborar para engajamento de um processo exitoso, justificando, assim, a apresentação dos mesmos neste trabalho.

Para realização dessa investigação, em primeiro lugar, recorreremos à pesquisa documental e bibliográfica, coletando informações oficiais do INEP/ MEC, especialmente aquelas do Censo Escolar, além das disponibilizadas pela SEE de Minas Gerais, particularmente os resultados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda se fazem necessárias as análises do livro de ponto, do quadro informativo, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola pesquisada, ficha individual/ histórico escolar de aluno, matriz de ensino de projetos e proposições curriculares da SEE de Minas Gerais. Essa modalidade nos permitiu contextualizar a situação existente, sendo possível identificar com mais clareza o problema em questão, dando, assim, a possibilidade de planejar uma ação que faça impacto nas questões de fragilidades encontradas na Escola Estadual Dona Zaíde.

A abordagem da investigação, no ensejo da obtenção de dados, apresenta um segundo passo referente à pesquisa de campo, que se configurou na realização de entrevistas semiestruturadas com o supervisor escolar e aplicação de questionário aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada, um dos instrumentos usados, enseja uma formulação flexível das questões de interesse de quem pesquisa. Tem a finalidade de contribuir com a revelação das teorias internalizadas do profissional entrevistado inserido nas

possibilidades de avanços e retrocessos na reorganização da trajetória da escola pesquisada.

Corroborando com esse anseio, Alves (1992) apresenta que a entrevista permite que os discursos dos sujeitos fluam a partir de perguntas abertas e evoque, com isso, uma verbalização que expresse o modo de pensar e agir do agente investigado, de modo a criar a oportunidade “de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos” (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

Duarte (2004) afirma ser a entrevista um instrumento importante para obter dados referentes a práticas e entendimentos subjetivos e salienta a complexidade que envolve, apresentando alguns pré-requisitos necessários para garantir uma entrevista de qualidade. Duarte (2004) orienta:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas – no papel);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista não-válida com o roteiro é fundamental para evitar engasgos no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Nesse sentido, com base nas técnicas de investigação propostas, atentos às orientações apresentadas, utilizaremos, neste estudo, o recurso de entrevista com a supervisora da escola, por ser a mesma representante do perfil necessário de um possível colaborador das informações perseguidas. Por essas atribuições avaliamos ser este o profissional que reúne condições de inferir junto com o diretor na realidade pertinente à escola estudada. Intenta-se obter através da supervisora informações pertinentes ao perfil do evento que possibilite mapear e melhor conhecer o problema a ser enfrentado, embora, salientemos aqui a condição da supervisora ser designada nessa escola a menos de um ano. A entrevista foi previamente agendada em local e horário que viabilizasse sua realização com o

máximo de tranquilidade. Utilizamos o recurso da gravação, a fim de não comprometer, pela tarefa de tomar nota das respostas, a desenvoltura do discurso e a interação entre o pesquisador e a entrevistada.

Para o recolhimento dos dados referente à percepção e conduta dos professores foi utilizado o questionário. Apresentando uma série de perguntas, este foi disponibilizado para ser respondido sem a presença do entrevistador. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário apresenta-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Sendo esse o viés da pesquisa, identificar e entender através da exposição dos investigados os motivadores arraigados na cultura da escola que resulta no problema em questão, justifica-se a escolha em função do contingente de investigado e por ser esta uma técnica possível de resguardar o anonimato dos participantes. A não identificação do entrevistado revela a iniciativa de garantir respostas desinibidas, sem vício de intenções, uma vez que a pesquisadora é parte na investigação e mantém o cargo de diretora dos investigados.

Marconi e Lakatos (1999) afirmam que:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

Salientamos aqui que tal prática foi executada na expectativa de uso da mesma para motivação de participação e garantir a viabilidade de um número significativo de participantes em tempo hábil de execução da pesquisa. Optamos por aplicar os questionários aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em sala de aula, por ser o professor o mediador da aprendizagem e por estar diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Foram investigados tanto os seis professores efetivos quanto os sete designados, na expectativa de que maior número de olhares e relatos sobre a questão possam visibilizar mais informações significativas sobre os fatores que influenciam.

2.3 Coleta de dados e aspectos analíticos

Nesta terceira seção, apresentamos os dados e analisamos em quais pontos a organização escolar apresenta falhas ou descompasso, não se apresentando apta a cumprir seu papel de ensinar para permitir a seus alunos um percurso que possibilite desenvolver um conhecimento mínimo legalmente exigido em uma modalidade e um tempo previsto também nas legislações e nas propostas educacionais. Para tanto, apresentaremos os resultados da entrevista com a supervisora pedagógica e dos questionários aplicados aos professores dos anos finais.

A análise foi feita à luz de fundamentação teórica utilizando também os contrapontos arguidos em respostas a partir dos roteiros do questionário (Apêndice A) e de entrevista (Apêndice B). Além disso, uma ação sistemática de uma carta explicativa, conforme orientam os autores Marconi e Lakatos (1999), em reunião do Módulo II, concedida pelos presentes, foi apresentada a pesquisa, seus objetivos, sua metodologia e, assim, a solicitação da colaboração através do preenchimento do questionário.

Os questionários foram entregues para resposta individual, em caráter particular, com prazo de três dias para devolução, em comum acordo com os participantes. Essa ação resultou da busca de um envolvimento maior na resposta dos questionados para garantia de um contingente maior de informação ampliando as possibilidades de compreensão da realidade existente.

O questionário aplicado foi organizado em quatro blocos, sendo o primeiro de caracterização do perfil do professor. O segundo bloco indaga sobre as dimensões da reprovação, o terceiro bloco diz respeito às reuniões pedagógicas e, por fim, o quarto bloco destina-se a captar sugestões sobre o empenho de redução da reprovação.

A participação dos professores que responderam ao questionário correspondeu a 87% dos docentes do Ensino Fundamental em efetivo exercício. Analisando o perfil do professor, de acordo com os resultados, todos os entrevistados são graduados, mas somente quatro desses profissionais possuem alguma especialização, ou seja, menos de 30% dos professores questionados.

Para consolidar os resultados sobre o tempo de experiência profissional e o tempo de docência dos professores na Escola Dona Zaíde, apresenta-se a Tabela 17:

Tabela 17 – Tempo de experiência docente dos professores da Escola Dona Zaíde

INTERVALO DE TEMPO	Nº DE RESPONDENTES COM EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	Nº DE RESPONDENTES COM EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO NA ESCOLA
0 a 05 anos	03	10
06 a 10 anos	03	0
11 a 15 anos	02	03
16 a 20 anos	03	01
Mais de 21 anos	02	0

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em termos de experiência, considerando um recorte de cinco anos ou menos, como recém-ingressos na docência, observa-se pelos dados da Tabela 17, que a maioria dos professores da escola é considerada experiente, uma vez que apenas três, ou seja, 21,43% desses possuem menos de cinco anos na docência.

Embora detentores de tempo significativo de experiência como professores, ficou evidenciado em contraponto um maior número desses com pouco tempo de serviço na escola, representados por um percentual de 71,43% com menos de um ano de vínculo na escola, o que comprova a rotatividade de profissionais que essa sofre, ou seja, uma rotatividade superior a 60%.

Quando questionados sobre o conhecimento de que a escola possui uma taxa elevada de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, a resposta foi 100% positiva, sendo unânime o esclarecimento que a equipe gestora e pedagógica sempre divulga em reuniões pedagógicas as taxas de reprovação e solicita que sejam considerados os aspectos qualitativos sob os quantitativos, uma vez que a própria Resolução 2197/2012 prevê tal procedimento.

Quanto aos fatores que contribuem para reprovação dos alunos, os professores se dividiram em posicionamentos diferenciados. Apenas 10% indicaram pontos referentes ao próprio desempenho, como, por exemplo: despreparo do Professor para ensinar, falta de qualidade das aulas ministradas, falta de metodologia diversificada, falta de planejamento das ações e inassiduidade do Professor. Em contraposição, mais de 90% indicaram fatores como a indisciplina e o

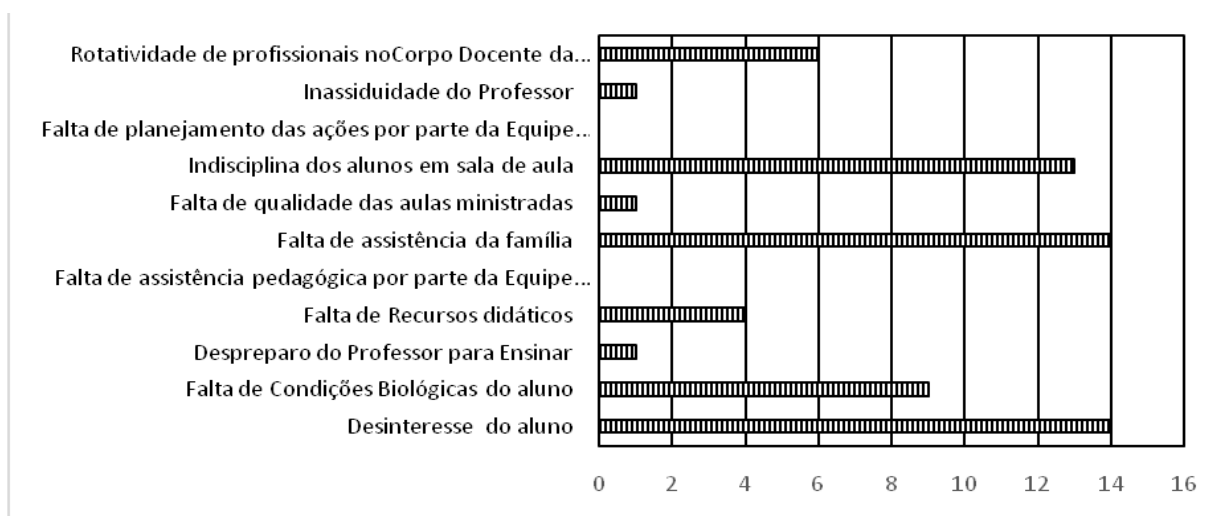
desinteresse dos alunos, bem como a falta de assistência das famílias, como os vilões da reprovação. Ainda 50% dos professores apontaram a falta de condições biológicas e a rotatividade dos profissionais como fatores de grande influência.

Em conformidade ao que aponta Lück (2009):

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento. Fundamentalmente, a vitalidade da escola, na promoção de educação de qualidade, centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico e em sua determinação em promover ensino de qualidade voltado para a formação e aprendizagem dos alunos. [...] Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional (LÜCK, 2009, p. 82).

Outro dado importante que o questionamento valorizou foi o trabalho das equipes pedagógicas e gestoras, uma vez que, conforme apresenta o Gráfico 4, a seguir, nenhum professor indicou como fator negativo.

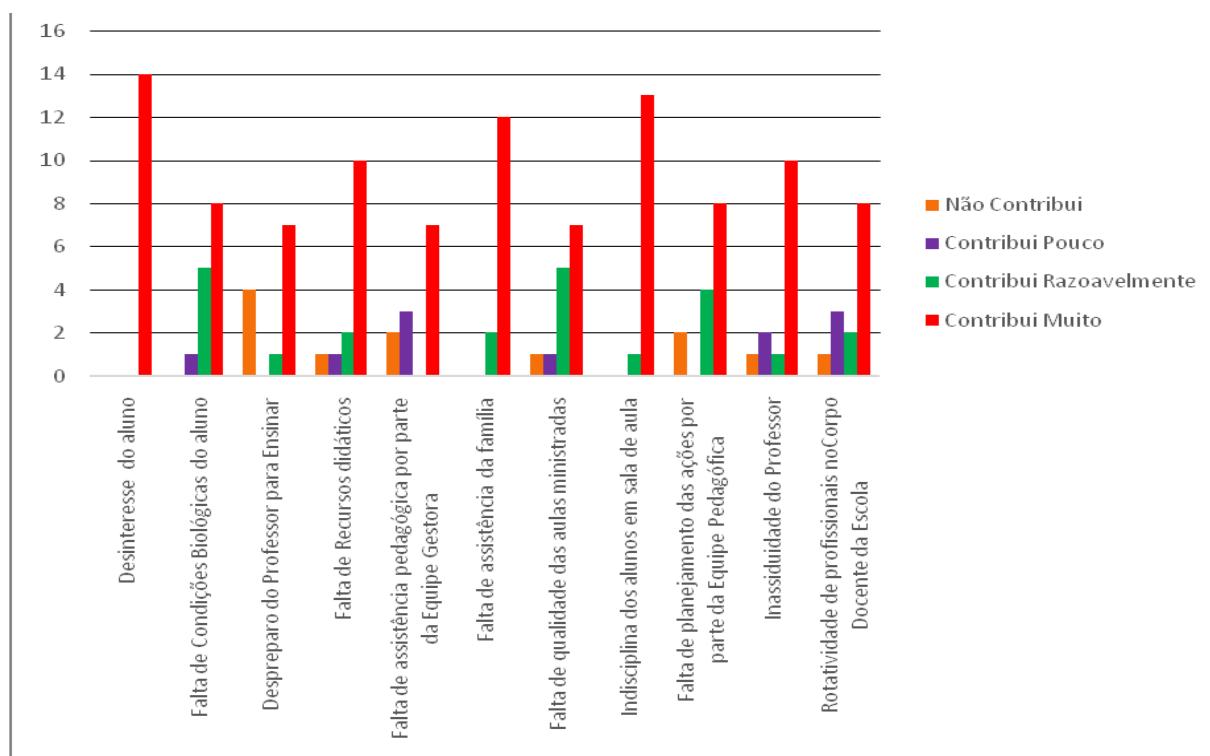
Gráfico 4 – Professores que concordam com os fatores que contribuem para a reprovação na Escola Dona Zaíde



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do questionário.

Das opções do Gráfico 4, os professores destacaram alguns fatores com maior observância na Escola Dona Zaíde, como a rotatividade dos profissionais, a indisciplina e o desinteresse dos alunos e a falta de assistência dos alunos por parte das famílias, conforme mostra o Gráfico 5. Isso nos revela um dado relevante, pois, além de identificarem as falhas por parte dos alunos, eles assumem que a rotatividade dos profissionais também dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 5 – Posicionamento dos professores em relação aos fatores que contribuem para a reprovação na Escola Dona Zaíde



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados do questionário.

No entendimento dos professores, novamente a indisciplina, o desinteresse e a falta de assistência da família são os fatores de maior influência para a reprovação dos alunos. Sendo que mais de 90% dos professores entendem que o significado da reprovação no processo de ensino-aprendizagem é o não desenvolvimento do aluno diante das habilidades básicas e essenciais para a continuidade dos estudos, o que gera maior grau de desinteresse e consecutivamente de indisciplina. Mesmo diante dessa constatação, cerca de 50% dos questionados afirmaram que o problema está

na concepção de avaliação adotada pelo professor, ou seja, a avaliação que só classifica tende a gerar apenas a reprovação.

Nesse contexto, quando questionados sobre a existência na escola de um projeto de Intervenção Pedagógica focado na redução da reprovação, cerca de 80% afirmaram que sim, indicando o “Projeto de Alfabetização” desenvolvido pela professora de uso da biblioteca e o trabalho diferenciado dentro de sala de aula com estratégias utilizadas, mas com baixa efetividade, ou seja, com pouco êxito.

A totalidade dos professores reconhecem que o tema reprovação é pauta nas reuniões de Módulo II na escola, semanalmente, sendo discutido pela equipe gestora e pedagógica, inclusive com orientações quanto à importância do desenvolvimento de intervenções pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos, principalmente, aqueles que as avaliações já apontam dificuldades. Mas, quanto às maiores dificuldades enfrentadas na função de docente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mais de 80% dos docentes voltam a indicar a indisciplina e o desinteresse dos alunos, destacando também o baixo nível de alfabetização apresentados pelos alunos como outro obstáculo.

O discurso do mérito pelo esforço próprio seria suficiente para isentar ou minimizar a responsabilidade da escola e do Estado frente ao compromisso social de assegurar o direito de aprender a todos. Esse poder da escola, assegurado pela reprovação, é exercido pelos professores. Segundo Jacomini (2009), os professores acreditam que têm, na reprovação, uma poderosa arma capaz de fazer com que os estudantes se dediquem aos estudos a fim de evitar a retenção. O que precisa ser entendido é que, na maioria dos casos, a falta de aprendizagem não está relacionada à falta de dedicação. Pelo contrário, a falta de aprendizagem gera falta de dedicação, de motivação e, conseqüentemente, gera a evasão escolar, como apontam os dados analisados.

Quando questionados sobre as ações que podem ser implementadas para elevar as taxas de aprovação na escola, 100% ressaltam a importância das estratégias de intervenção, como, por exemplo, o reforço extraclasse para os alunos não alfabetizados e a busca por maior parceria com as famílias, para o enfrentamento dos desafios da vulnerabilidade que cercam os alunos. Isso corrobora com o entendimento de Lück (2009) de que é preciso, e de suma importância, “analisar os dados de desempenho dos alunos e promover mudanças importantes

na educação, com a formulação de políticas públicas e estratégias focadas no aperfeiçoamento do ensino na sala de aula”. A autora ainda completa:

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (LÜCK, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, corrobora Saraiva (2015):

A nova configuração definida para a educação a partir das reformas implementadas na década de 1990 incidiu diretamente sobre o trabalho dos professores. A centralidade na gestão, o financiamento per capita, a autonomia pedagógica e a avaliação externa trazem novas exigências e novas demandas para os docentes. Além dessas mudanças, os professores ainda têm que lidar com as consequências do modelo de democratização quantitativa adotado e com a vinculação da educação às políticas de enfrentamento da pobreza (SARAIVA, 2015, p. 114).

Como apontam as respostas, os professores têm consciência de seu papel frente ao atendimento às diversidades apresentadas pelos alunos, principalmente, no que se refere ao fluxo escolar. E fazem isso quando indica a rotatividade de profissionais como fator negativo, mas, persistem na responsabilização dos alunos pelo insucesso demonstrado, apesar de reconhecer que as intervenções realizadas não são efetivas.

Na continuidade da coleta de dados realizou-se uma entrevista com a supervisora pedagógica, que atua junto às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A entrevistada é graduada em Pedagogia, com habilitação para supervisão, orientação pedagógica e inspeção escolar. Conta com mais de 20 anos de experiência na função, mas está há apenas dois anos na Escola Dona Zaíde.

O supervisor é o profissional que integra uma gama de atribuições que condensa toda a articulação do fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, conforme o Regimento Interno:

Art. 27 – É papel específico do Especialista em Educação Básica - Supervisor Pedagógico – articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum.

Art. 28 – Compete ao Especialista em Educação Básica da Escola – Supervisor Pedagógico:

I – Coordenar o planejamento e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola;

II – Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola;

III – Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo;

IV – exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;

V – atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;

VI – planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional em formação continuada;

VII – participar da elaboração do calendário escolar;

VIII – participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;

IX – exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;

X – atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;

XI – exercer atividades de apoio à docência;

XII – exercer outras atividades integrantes do Projeto Político Pedagógico da escola, previstas na legislação pertinente e neste regimento escolar;

XIII – conhecer os programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação implementados, na escola, e acompanhar a sua execução;

XIV – realizar outras atividades que, por sua natureza, recaiam no âmbito de sua competência (REGIMENTO INTERNO, 2016, p. 28-32).

Quando questionada sobre qual a percepção sobre o problema da reprovação escolar na Escola Estadual Dona Zaíde, a supervisora afirmou:

A reprovação nesta escola está condicionada a vários fatores, como, por exemplo, às questões de atendimento, pois recebemos alunos da cidade toda e também da zona rural. Esses alunos, na maioria das vezes, já vêm com dificuldades de aprendizagem e esta ainda é associada a questões comportamentais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, sem contar que muitos

chegam aqui com várias reprovações e com distorção idade série. Outro fator é a falta de uma sistematização no trabalho de acolhimento e intervenção às dificuldades apresentadas pelos alunos, pois a rotatividade de profissionais aqui é grande, inclusive de supervisor pedagógico (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Da mesma forma que os professores indicaram nas respostas ao questionário, a supervisora também reconhece as problemáticas apresentadas pelos alunos quanto à questão da vulnerabilidade social, das dificuldades que os mesmos já apresentam ao ingressarem na escola e também do complicador interno que é a rotatividade dos profissionais. Na mesma linha de raciocínio, em relação ao fluxo escolar na Escola Estadual Dona Zaíde, a supervisora afirmou:

O fluxo aqui é muito relativo, pois você tem diferentes situações: alunos que estão aqui desde o início e que apresentam um melhor desempenho, o que gera um fluxo mais adequado/desejável; alunos que entram em determinado período por uma situação de transferência que, na maioria das vezes, está relacionada por questões de vulnerabilidade social – com atendimento em programas de ordem social, os quais já chegam com o fluxo comprometido, por infrequência ou até mesmo por interferências no processo de desenvolvimento devido à conflitos emocionais e psicológicos; e alunos que entram e saem constantemente, gerando uma rotatividade que compromete o seu atendimento pedagógico aqui na escola e, assim, conseqüentemente, seu fluxo escolar. Assim, penso que não conseguimos ainda, de forma geral, um fluxo adequado e a consequência disso é a nossa taxa de reprovação e distorção idade-série (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Quando questionada sobre os fatores que condicionam eventos de abandono ou evasão, a supervisora aponta, corroborando com os professores, “a não aprendizagem é um fator relevante, mas temos também outros como a desestrutura familiar; as questões de vulnerabilidade social, o que compromete o interesse a motivação do aluno”. Outro ponto negativo indicado foi a necessidade de um atendimento multidisciplinar que a escola pública ainda não tem condições de ofertar.

Sobre sua percepção de como ocorre a chegada e adaptação dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental à escola e, em específico, quanto aos processos de acolhimento, enturmação e orientação dos alunos, ela apontou:

O aluno é recebido pela direção, onde se tem junto à família uma apresentação da rotina da escola e da organização pedagógica que se segue; em seguida, a supervisão verifica o histórico e ficha de desempenho que o aluno traz para se organizar e planejar o atendimento, bem como a enturmação. A supervisão faz um trabalho tipo de orientação, conversando com o aluno, explicando a rotina e organização da escola, fazendo junto com ele uma análise de seu desempenho e tudo isso é socializado aos professores que irão atendê-lo. Mas devido à rotatividade de professores às vezes não há uma sistematização desse atendimento e orientação. Sempre conversamos também com os colegas-alunos da sala para recebê-lo bem e ajudá-lo, na medida do possível. Assim, os mesmos são enturmados de acordo com a matrícula, não por desempenho, apesar de termos a prática de aplicação de avaliação diagnóstica no início para direcionamento do trabalho dos professores; não enturmamos pelos resultados apresentados pelos alunos, mas este é outro ponto que a rotatividade prejudica. Tem menino chegando o tempo todo de outras escolas, de rede diferente, com perspectivas curriculares diferentes, de municípios diferentes e às vezes até de outros estados. Isso dificulta o processo de adaptação (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Por duas vezes, a supervisora ressalta a rotatividade dos profissionais e também dos alunos como um complicador interno. A pedagoga explica que não há uma discriminação dos alunos pelo desempenho apresentado, só pela matrícula mesmo, a não ser que seja um caso muito específico em que necessite observar, por questões de comportamento, uma sala mais apropriada para atendimento do aluno, uma vez que a vulnerabilidade social, a qual a maioria dos alunos da escola são expostos, influenciam em seu comportamento.

Quando questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas quanto à função de supervisora na busca de melhores resultados na escola, a pedagoga volta a reforçar:

Primeiro, a rotatividade de profissionais da escola, o que complica o andamento e sistematização das atividades. Outro dilema é a nossa demanda de atendimento, recebemos alunos o ano inteiro e esses chegam com dificuldades e com outros fatores que complicam o seu desenvolvimento, como, por exemplo, a questão da vulnerabilidade social e o acesso a um currículo muito diferenciado do nosso. Outra complicação é a descontinuidade de políticas públicas ou a falta de estrutura para a implementação de algumas. Na maioria das vezes, falta uma formação continuada para os profissionais, falta infraestrutura adequada e demais recursos para atendimento às necessidades dos alunos (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Sobre a percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna, ou seja, a compreensão sobre a prática pedagógica e a relação dessa com o processo avaliativo, a supervisora entende que:

A avaliação é ponto de partida e estruturadora da prática pedagógica, uma vez que, dentre suas funções, temos o diagnóstico, ou seja, ela nos oferece informações sobre o desempenho e condição de aprendizagem dos nossos alunos. A partir dessas informações, o professor, com o apoio da supervisão, faz uma adequação do planejamento e atividades a serem desenvolvidas com os alunos (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Mas, quanto às dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores, ela afirma que “infelizmente ainda existem professores que utilizam apenas do perfil somativo da avaliação, não entendendo esta como referência para organização e adequação do seu trabalho”. A supervisora ressalta ainda que é comum ver “professores repetindo provas de recuperação sem ter desenvolvido nenhuma ação de atendimento e intervenção pedagógica com os alunos”.

Quando questionada sobre como acontece o acompanhamento coletivo dos resultados das avaliações internas dos alunos pela escola, a pedagoga defende:

Temos como prática instituída pela SEE-MG o Módulo II as reuniões pedagógicas dentre as quais em sua pauta sempre surgem os resultados dos nossos alunos nas avaliações externas e internas. Como estratégia, temos a elaboração de planos de intervenção, só que nem sempre com o envolvimento de todos os professores. Penso que essa estratégia tem que ser mais institucionalizada, pois, assim, com a rotatividade de profissionais, não ficaria comprometida. Outra prática comum na rotina anual da escola é a “Escola em Movimento” e a “Virada da Educação”, onde além de se discutir internamente os resultados, abre-se as portas para o diálogo com a comunidade (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Em relação ao processo avaliativo e o índice de reprovação, a pedagoga completa:

Considero que a reprovação tem direta relação com a falta de sistematização das ações de intervenção. A avaliação já faz parte do cotidiano da escola, mas sua utilização para o replanejamento e para a adequação das atividades ainda é pouco efetiva. Precisamos trabalhar mais, sistematizar mais as ações a partir dos dados que as

avaliações nos apresentam. Atender os alunos imediatamente diante das dificuldades apresentadas, só assim conseguiríamos evitar uma quebra no fluxo escolar e baixar nossa taxa de reprovação (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

A Gestão Pedagógica propicia a busca pela superação das dificuldades de aprendizagens vivenciadas no cotidiano escolar, com estratégias de melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, e utiliza a observação e o diálogo com os professores como instrumento de orientação para ações didáticas de intervenção assertivas.

Nessa perspectiva, podemos partir do pressuposto de que os processos de gestão escolar são efetivos quando produzem resultados plausíveis de melhoria da aprendizagem dos alunos. Lück (2009) afirma que essa dimensão demanda competências do gestor quanto à orientação de todos os segmentos da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento, o que requer a análise e apropriação desses dados, no intuito de se identificar os avanços e pontos a serem redimensionados, bem como promover de forma sistematizada as estratégias de acompanhamento, monitoramento e intervenção pedagógica.

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque, ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas, que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar (LÜCK, 2009, p. 56).

Frente ao questionamento sobre como a equipe pedagógica posiciona frente aos altos índices de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental da escola, a pedagoga pontua que:

A reprovação ainda é um grande desafio que apresenta diversas faces. A primeira está relacionada com as dificuldades sistêmicas de se trabalhar com os alunos com dificuldades numa estrutura que não favorece; a segunda tem relação com o envolvimento e comprometimento dos profissionais, seja pela falta de formação, de

interesse e/ou até mesmo pela falta de valorização; a terceira tem relação com o acompanhamento das famílias e a desestrutura em que estas se encontram, a escola se vê sozinha na missão de educar os jovens, uma vez que a maioria das famílias dos nossos alunos estão precisando de ajuda (Supervisora da Escola Dona Zaíde, entrevista realizada em 10/2018).

Como proposta para reduzir a taxa de reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde, a supervisora pontua que: “precisamos pensar em estratégias mais efetivas de atendimento aos alunos com dificuldades. Ou seja, precisamos institucionalizar uma proposta que tenha continuidade mesmo diante da rotatividade de professores e também de alunos”. Criar uma rede interna de atendimento aos alunos com protocolos específicos que possam ser utilizados por todos, foi uma das soluções apresentada por ela, já que a rotatividade tanto de profissionais quanto de alunos é um enfrentamento superior às condições internas da escola.

3 PAE: ENFRENTAMENTO DA REPROVAÇÃO ATRAVÉS DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE

Nos capítulos anteriores, foram apresentados e debatidos os fatores relacionados às reprovações nos anos finais do Ensino Fundamental da escola em estudo diante da percepção dos atores escolares e do referencial teórico. Os atores objeto desta pesquisa, especialmente professores e supervisora pedagógica, foram ouvidos para que a investigação pudesse ser o mais próximo possível da realidade. Além disso, outros atores também foram considerados nas análises, como: a influência de toda a equipe escolar e da família; sem falar nos fatores sociais, econômicos e culturais atinentes ao contexto de cada discente. Partindo dessas conclusões, este capítulo apresenta estratégias para intervir na realidade observada. Ou seja, serão apresentadas ações que propõem minimizar os fatores que ocasionam as reprovações nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Dona Zaíde.

Refletindo acerca dos fatores que contribuem para a reprovação observa-se uma complexidade ligada a diferentes fatores e situações, como apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 – Alinhamento de Achados e Ações Correspondentes

(continua)

Eixos de análise	Principais Achados	Ações Correspondentes
Quanto aos alunos	Já ingressam com dificuldades e distorção idade-série	Reestruturação da organização pedagógica da escola para melhor atender as necessidades apresentadas pelos alunos
		Institucionalização do Plano de Intervenção Pedagógico
	Falta interesse e disciplina	Motivação e conscientização dos alunos
	Falta assistência da família	Envolvimento das famílias desde o planejamento das estratégias a serem desenvolvidas pela escola

Quadro 5 – Alinhamento de Achados e Ações Correspondentes

(conclusão)

Eixos de análise	Principais Achados	Ações Correspondentes
Quanto aos Professores	Alta rotatividade dos profissionais	Criação de protocolos e procedimentos que serão socializados com todos os profissionais da escola
		Desenvolvimento de projetos interdisciplinares através do trabalho coletivo
	Baixa expectativa sobre o desempenho dos alunos	Motivação e conscientização dos professores sobre a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprendizagem
Quanto a Gestão Escolar	Empenho no enfrentamento a reprovação	Mobilização de toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem dos alunos
		Busca por parcerias com toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de estratégias de melhoria dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Acredita-se que com iniciativas combinadas e propostas para os atores escolares, os fatores que levam às reprovações poderão ser minimizados.

3.1 Reformulação do projeto político pedagógicos da escola

Um fato apresentado pelos professores e supervisora pedagógica, também justificada pela gestão da Escola Dona Zaíde, é que a rotatividade de profissionais dificulta a organização do trabalho pedagógico, bem como a sistematização das estratégias de intervenção. Nesse contexto, entende-se que este é um fator vivido internamente pela escola, mas de solução externa às condições dessa, uma vez que o problema não é pela escola, mas da própria condição sistêmica por falta de concursos e processos mais ágeis de efetivação dos servidores concursados e também com influência pelo contexto em que a escola está inserida.

Dessa forma, torna-se fundamental institucionalizar uma proposta pedagógica que contenha protocolos e/ou procedimentos que a partir de um acordo com a comunidade escolar sejam seguidos por todos, desde o planejamento até o monitoramento. Para tal institucionalização, o primeiro passo a ser dado é a reformulação coletiva e colaborativa do Projeto Político Pedagógico, visando a construção de uma proposta que tenha significado para todos. Essa deverá

contemplar a forma de elaboração, implantação e implementação do plano de intervenção pedagógica; a concepção de avaliação a ser adotada, bem como as diversas oportunidade e procedimentos ofertados aos alunos, dentre eles a ressignificação da recuperação paralela; o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que tenham como foco o trabalho com a leitura, escrita e raciocínio matemático em todas as áreas do conhecimento e, assim, em todos os componentes curriculares; a perspectiva da valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na distribuição dos pontos; entre outras.

Quadro 6 – Ação 1: Reformulação do Projeto Político Pedagógico

Por que será feito (justificativa)	Para a proposição de uma organização pedagógica contínua que atenda às necessidades dos alunos.	Para a colaboração na construção de uma proposta que seja de acordo com os anseios de todos.
Onde será feito (local)	Na Escola Dona Zaíde.	Na Escola Dona Zaíde.
Quando será feito (tempo, período)	Discussão no final do 4º bimestre de 2018 para ser implementado no 1º bimestre do ano letivo de 2019.	Discussão no 4º bimestre de 2018 para ser implementado no 1º bimestre do ano letivo de 2019.
Por quem será feito (responsabilidade)	Equipe gestora, equipe pedagógica, professores, alunos e famílias.	Equipe gestora, equipe pedagógica, professores, alunos e famílias.
Como será feito (método)	Reuniões presididas pela diretora e supervisora pedagógica.	Reuniões presididas pela diretora e supervisora pedagógica com elaboração de um sistema de registro do desenvolvimento das ações com fácil acesso.
Quanto custará (custo)	Não se aplica.	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, fica evidente que iniciar uma reflexão acerca do PPP para se propor uma alteração na organização pedagógica, com proposição de estratégias específicas de atendimento às necessidades apresentadas pelos alunos, se faz fundamental na tentativa de minimizar os fatores que impulsionam a reprovação na Escola Dona Zaíde.

3.2 Flexibilização das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos

Uma das propostas interventivas acerca da sensibilização dos docentes é um Projeto Interdisciplinar, que trabalhe com a leitura e produção escrita em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, que culmina com uma produção textual bimestral, a qual poderá ocorrer em todos os bimestres letivos e desde o início do ano.

Essa produção textual poderá valer como pontuação extra (até três pontos). Caso o aluno não obtenha o rendimento bimestral em uma dessas disciplinas, ele poderá fazer uso dos pontos obtidos na atividade realizada por ele para não ficar sem o rendimento do bimestre. O tema da produção textual poderá estar relacionado a um dos conteúdos que foram trabalhados no bimestre em questão e que tenha relação interdisciplinar. Uma única produção textual servirá para compor a nota do aluno em qualquer uma das disciplinas e o tema será solicitado pelos professores das disciplinas em parceria.

Portanto, a produção textual abordará os temas tratados em todas as disciplinas que o aluno precisar de pontos para compor a média bimestral. Essa proposta incentivará o trabalho coletivo dos docentes e ao mesmo tempo estimulará os alunos nas produções textuais e na capacidade de síntese e argumentação. Além disso, é uma iniciativa em prol da interdisciplinaridade e minimizadora dos fatores relacionados às reprovações. De maneira processual, contribuirá para a diminuição das chances do discente não obter o rendimento necessário para o ano letivo e ficar para a recuperação final.

A sensibilização dos docentes deve perpassar também o trabalho nas reuniões bimestrais e pedagógicas que ocorrerem em todo o ano letivo. Sendo assim, nos quatro Conselhos de Classe programados para cada um dos bimestres e em qualquer outra reunião que venha a ocorrer na escola e conte com a presença da equipe pedagógica, deverá ser enfatizada a importância da flexibilização das estratégias didático-metodológicas e avaliativas durante os bimestres e nas recuperações.

Todos os Conselhos de Classe são presididos pela supervisora pedagógica que acompanha a turma. Durante os bimestres, a pedagoga vai acompanhar os resultados dos alunos e no Conselho de Classe os professores, juntamente com a

pedagoga, discutirão a situação acadêmica de cada aluno. A partir do resultado bimestral inicial, o qual deverá ser disponibilizado pelos professores antes do Conselho de Classe, será solicitado a estes que elaborem a recuperação paralela através de um planejamento de recuperação de aprendizagens para cada turma. É preciso sensibilizá-los que a recuperação paralela está ocorrendo devido a conteúdos não apreendidos e que o aluno só deve avançar para um próximo componente curricular após sanar as dificuldades anteriormente detectadas. A recuperação paralela não pode se reduzir a uma prova no valor do bimestre sem as devidas aulas de revisão de conteúdo. Essa regra fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, a recuperação paralela, está exposta no Regimento Interno e, principalmente, no PPP, de forma que quando chegar um professor novo para a escola, este seja orientado a tomar conhecimento dos procedimentos que fazem parte da proposta da escola.

O processo de sensibilização junto aos professores, realizado pela supervisora durante os Conselhos de Classe, é fundamental. Ainda dentro das propostas de sensibilização, é preciso pensar também na motivação dos discentes repetentes. Por isso, um projeto motivacional que desencadeie um maior interesse dos alunos pelos estudos e pela escola poderá também contribuir para a valorização dos professores. Como uma das queixas mais frequentes dos docentes com relação aos alunos repetentes é o fato desses estarem desinteressados pela aula. Entende-se que momentos motivacionais durante o ano letivo podem se fazer fundamentais nesse processo.

A proposta é que os momentos motivacionais ocorram no início de cada bimestre letivo, totalizando quatro encontros com os alunos repetentes. Uma palestra de cunho motivacional seria ministrada pela equipe pedagógica, contando com a colaboração de professores e outros setores de apoio que queiram colaborar. O objetivo desse movimento é desconstruir a ideia de que a reprovação é de responsabilidade exclusiva do aluno.

O estudo dirigido será outra ação a ser proposta nesse PAE. Ele consiste em orientar os alunos quanto à organização de sua rotina semanal de estudos para melhorar a qualidade das horas estudadas fora da sala de aula. Ocorrerá de maneira intensiva no primeiro bimestre para nortear, mas deve contar com acompanhamento no decorrer do ano letivo. Haverá também palestra com dicas de estudo e atendimentos individualizados para montar os horários de cada aluno.

**Quadro 7 – Ação 2: Reestruturação das estratégias didático-metodológicas,
avaliativas e sensibilização dos professores e alunos**

(continua)

O que será feito (etapas)	A. Projeto Interdisciplinar de produção textual	B. Planejamento de “recuperação de aprendizagens” pelos professores	C. Momentos motivacionais com os repetentes
Por que será feito (justificativa)	Melhorar o rendimento, promover a interdisciplinaridade e diminuir a retenção	Melhoria do rendimento e retomada de conteúdos e habilidades não consolidadas	Diminuir a desmotivação em virtude da repetência
Onde será feito (local)	Na Escola Dona Zaíde		
Quando será feito (tempo, período)	Bimestralmente durante as aulas.	Bimestralmente. Observação: as aulas de revisão poderão ser ministradas pelos estagiários da UFVJM atendendo a grupos específicos de alunos.	No início de cada bimestre.
Por quem será feito (responsabilidade)	Professores.	Supervisora e professores.	Supervisora e professores.

Quadro 7 – Ação 2: Reestruturação das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos

(continua)

O que será feito (etapas)	A. Projeto Interdisciplinar de produção textual	B. Planejamento de “recuperação de aprendizagens” pelos professores	C. Momentos motivacionais com os repetentes
Como será feito (método)	Dentro das disciplinas será elaborada uma produção textual pelo aluno, que poderá valer como pontuação extra (até 3 pontos). Caso ele não obtenha o rendimento bimestral em uma das disciplinas, poderá fazer uso dos pontos obtidos em uma única atividade (redação).	Próximo da ocorrência do Conselho de Classe, a pedagoga vai entregar ao professor um relatório com os dados dos alunos com baixo rendimento no intuito de sensibilizá-lo para o fato de que o aluno só deve avançar para um próximo componente curricular após sanar as dificuldades anteriormente detectadas. Isso inclui a adoção de aula de revisão de conteúdos antes da recuperação paralela, a qual não precisa ser uma prova.	Palestras e atendimentos em grupo e individuais.

Quadro 7 – Ação 2: Reestruturação das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos

(conclusão)

O que será feito (etapas)	A. Projeto Interdisciplinar de produção textual	B. Planejamento de “recuperação de aprendizagens” pelos professores	C. Momentos motivacionais com os repetentes
Quanto custará fazer (custo)	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
O que será feito (etapas)	D. Estratégias de Estudo Dirigido	E. Recuperação paralela com o valor do bimestre	F. Formação continuada e motivação dos professores
Por que será feito (justificativa)	Orientar os alunos quanto à organização da rotina semanal de estudos para melhorar a qualidade das horas estudadas fora de sala.	Melhorar o rendimento bimestral e diminuir o índice de reprovações.	Melhorar a atuação dos professores e motivá-los.
Onde será feito (local)	Escola Dona Zaíde.		
Quando será feito (tempo, período)	No primeiro bimestre para nortear, mas deve contar com acompanhamento no decorrer do ano letivo.	Entre os bimestres.	Nas Reuniões Pedagógicas e no Módulo II.
Por quem será feito (responsabilidade)	Supervisora.	Supervisora.	Diretora e Supervisora.
Como será feito (método)	Palestra com dicas de estudo e atendimentos individualizados para montar os horários de estudo para cada aluno.	Mudança no R.I e PPP para que a recuperação paralela passe a ter o valor do bimestre e não seja limitada a média.	Palestras e momentos de estudo coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto fica evidente a importância do monitoramento dos resultados das avaliações bimestrais e de recuperação paralela. Além do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem realizado nas aulas semanais. O retorno semanal das atividades aplicadas dado pelos professores e alunos pode proporcionar uma intervenção pedagógica mais efetiva e pontual. É preciso acompanhar este processo de perto para que se evite o fracasso escolar, materializado nas reprovações observadas.

3.3 Reforço escolar

As aulas oferecidas aos alunos, dentro do cronograma e da carga horária planejados, nem sempre se mostram suficientes para todos apreenderem os conhecimentos necessários para a continuidade nos estudos. Alguns alunos necessitam de reforços em determinadas disciplinas, pois a evolução acadêmica depende das peculiaridades de cada discente. Diante disso, as aulas de reforço escolar ou plantões extraclasse se fazem necessárias para a complementação do processo de ensino-aprendizagem. Jacomini (2009) evidencia a importância do reforço: “diante do baixo desempenho escolar de muitos alunos, o reforço escolar e a recuperação, seja a paralela ou aquela realizada ao final de períodos letivos foram as principais medidas apresentadas para ajudar na aprendizagem dos alunos”.

Na Escola Dona Zaíde essa ação já se encontra em desenvolvimento o reforço, só que apenas pela professora de uso da biblioteca. Ficou evidenciado pelos docentes que não está sendo efetivo. É necessário envolver o maior número de professores, por isso, a perspectiva de utilização das atividades extraclasse, em que os professores, diante de um cronograma específico e dos dados das dificuldades apresentadas pelos alunos, levantados previamente pela supervisora pedagógica, farão atendimento a cada aluno ou a grupos de alunos.

Quadro 8 – Ação 3: Reforço escolar

O que será feito (etapas)	Organização a partir do diagnóstico realizado de grupos de alunos para a atendimento pelos professores durante as atividades extraclasse.
Por que será feito (justificativa)	Possibilitar reforço escolar, melhoria e recuperação das aprendizagens, aumentar o rendimento e diminuir a reprovação.
Onde será feito (local)	Na Escola Dona Zaíde.
Quando será feito (tempo, período)	Todo o ano letivo.
Por quem será feito (responsabilidade)	Supervisora e professores.
Como será feito (método)	A supervisora solicitará aos professores logo na primeira semana de aulas seu horário de atividades extraclasse e organizará de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos no diagnóstico inicial, o qual será disponibilizado para o atendimento individual e/ou coletivo aos alunos.
Quanto custará fazer (custo)	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Acredita-se que a valorização da participação dos alunos nas atividades de reforço escolar, durante todos os bimestres letivos, servirá de estímulo para o seu comparecimento nesse tipo de ação. A chance de se obter pontos extras na disciplina poderá estimular o aprendizado e ao mesmo tempo ajudar a evitar a recuperação paralela. Isso, a longo prazo, contribui para os alunos não pegarem múltiplas recuperações paralelas, finais e diminui as chances de reprovação.

3.4 Relação escola x família no desenvolvimento escolar dos alunos

É de suma importância a participação dos pais no desenvolvimento do aprendizado dos filhos. Esse investimento familiar em educação é considerado como um dos fatores de sucesso escolar por Jacomini (2009). A autora ressalta que quanto maior for a expectativa da família com relação ao futuro acadêmico do filho (anos de escolaridade que ele alcançará), maiores são suas chances de êxito. Diante da necessidade do acompanhamento escolar dos pais sobre o futuro do filho, as reuniões coletivas serão reelaboradas no intuito de convocar os professores para a participação.

A supervisora fará a convocação dos professores para as duas reuniões que ocorrerão: uma no primeiro bimestre, após avaliação diagnóstica, e outra no terceiro. A pedagoga conduzirá as reuniões, como já era realizado em anos anteriores, mas para esse PAE será incluída a ação de convocação dos professores, o que poderá garantir uma participação mais efetiva destes e facilitará o diálogo com as famílias.

Ao término do momento coletivo, cada professor se posicionará em local específico devidamente nomeado para que os pais possam receber o atendimento individualizado. No início do período letivo (1º bimestre), a direção da escola já convoca todos os professores para reunião informativa com os responsáveis. Portanto, serão realizadas três reuniões no total.

Uma outra proposta a ser implementada é a convocação aos pais pela pedagoga e diretora para uma reunião individual na escola, logo no começo do ano letivo. O objetivo é dar detalhes do funcionamento e organização escolar, além de estreitar o relacionamento, enfatizando a importância do acompanhamento acadêmico do filho pela família para que o sucesso escolar se materialize mais concretamente.

Quadro 9 – Ação 4: Relação Escola X Família no desenvolvimento escolar dos alunos
(continua)

O que será feito (etapas)	A. Reelaboração da reunião coletiva de pais com presença obrigatória dos professores	B. Reunião individual dos pais com a pedagoga no início do ano letivo	C. Criação do grupo no WhatsApp
Por que será feito (justificativa)	Estreitamento da relação com a família do discente no intuito de realizar um monitoramento mais preciso do rendimento e da situação acadêmica do aluno.	Informações sobre a organização escolar, estreitamento da relação escola x família.	Informes e comunicações sobre reuniões ou outras ações escolares.

Quadro 9 – Ação 4: Relação Escola X Família no desenvolvimento escolar dos alunos
(conclusão)

O que será feito (etapas)	A. Reelaboração da reunião coletiva de pais com presença obrigatória dos professores	B. Reunião individual dos pais com a pedagoga no início do ano letivo	C. Criação do grupo no WhatsApp
Onde será feito (local)	Na Escola Dona Zaíde.		
Quando será feito (tempo, período)	1º e 3º bimestres.	1º bimestre.	1º bimestre.
Por quem será feito (responsabilidade)	Diretora, Supervisora e Professores.	Supervisora.	Supervisora.
Como será feito (método)	Duas reuniões serão agendadas para o 1º e 3º bimestres com a convocação dos professores.	Reunião individual e previamente agendada através de bilhete entregue ao aluno e ligação telefônica para confirmar.	Será passada uma lista na primeira reunião do ano, logo no primeiro bimestre, onde os pais preencherão seus dados pessoais para que o grupo possa ser criado.
Quanto custará fazer (custo)	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, poderá ser criado um grupo no WhatsApp¹² para comunicar essas reuniões com a devida antecedência às famílias. A entrega de bilhetes através dos alunos, como vinha acontecendo, não consegue atingir o objetivo comunicacional de forma eficiente, pois muitos alunos não entregam por esquecimento ou esquivam-se.

Portanto, a criação do grupo poderá otimizar qualquer tipo de comunicação que seja necessária por parte da escola. Para isso, na reunião do início do ano será preenchida pelos pais uma listagem com seus dados pessoais e, a partir disso, o grupo será criado.

O sucesso escolar não depende exclusivamente da família, como já foi levantado por esta pesquisa, mas certamente a participação dos pais na educação escolar dos filhos deve perdurar por toda a trajetória formal educativa desses. Nesse sentido, cabe à escola incentivar e motivar os pais, evidenciando a importância da parceria escola-família.

Em síntese, espera-se que, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico, a reestruturação das estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos, e com a melhoria da relação Escola x Família, no desenvolvimento escolar dos alunos, possamos enfrentar melhor os problemas vivenciados pela Escola Dona Zaíde quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos e suas respectivas famílias, bem como pela rotatividade dos profissionais que dificultam a efetivação das práticas pedagógicas desenvolvidas e, assim, atender o objetivo deste plano de ação que é a diminuição do fracasso escolar vivenciado pela escola.

¹² O WhatsApp é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para Android e outras plataformas. O WhatsApp utiliza conexão com a Internet (4G/3G/2G/EDGE ou Wi-Fi, conforme disponível) para enviar mensagens e fazer chamadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado, o objetivo desta pesquisa é investigar os condicionantes da reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde, buscando entender possibilidades de atuação através de uma gestão pedagógica que possa inferir no processo de ensino aprendizagem e reduzir os índices de reprovação nessa escola. Para tanto, a presente dissertação assenta-se na teoria de avaliação de Luckesi (2002), na concepção de cultura escolar de Dominique Júlia (2011), no conceito de escola equânime de Jacomini (2009), nas concepções do trabalho docente apresentadas por Saraiva (2015), nas competências das dimensões da gestão escolar previstas por Lück (2009), bem como em legislações relativas ao tema, que irão contribuir com as reflexões sobre as possibilidades de se estruturarem novas estratégias relacionadas ao ensino, permitindo uma intervenção pedagógica que promova redução da reprovação escolar.

O desafio da escola é progredir seus alunos com indiferença ao seu capital social, sem recorrer ao sistema de progressões ou reprovação, com as estruturas físicas e humanas existentes. Cabe-nos buscar evidenciar as potencialidades da escola para que, após o entendimento destas, possamos propor um arranjo estrutural que possa vir impactar positivamente a redução da reprovação na instituição em estudo. Dessa forma, esta análise seguiu dois objetivos: investigar os condicionantes dos altos índices de reprovação e elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise diminuir esses índices, na Escola Dona Zaíde.

Como apontam as respostas, os professores têm consciência de seu papel frente ao atendimento às diversidades apresentadas pelos alunos, principalmente, no que se refere ao fluxo escolar. Isso é feito quando indicam a rotatividade de profissionais como fator negativo, mas, persistem na responsabilização dos alunos pelo insucesso demonstrado, apesar de reconhecer que as intervenções realizadas não são efetivas.

Considerando os dados apresentados, pode-se inferir que a maior parte dos estudantes que se encontram em situação de defasagem idade-série provém de reincidentes reprovações e, na maioria das vezes, já chegam na Escola Dona Zaíde nessa situação. A responsabilidade pelas reprovações não recai unicamente sobre a forma de organizar a escola, uma vez que, no cenário mineiro, a adoção pela progressão continuada nos anos iniciais e a progressão parcial nos anos finais do

Ensino Fundamental e Médio, como determina a Resolução SEE/MG 2197/2012, que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais da rede, que deveria ser conduzida no sentido de promover, sem interrupções, o avanço dos estudantes, não é garantido.

Para muitos, a interpretação desses dados atribui ao problema a consequência da não aprendizagem dos alunos. Para outros, a conquista do direito de aprender, assegurado legalmente desde a Constituição Federal de 1988, não impediu que os saberes veiculados pela escola continuassem restritos a alguns, mantendo excluídos os que não conseguem atender aos espaços, tempos e formas estabelecidas por ela. A perspectiva adotada nesta pesquisa envolve o entendimento de que a reprovação se apresenta como elemento negativo, não só por impedir que todos progridam sem interrupções, mas, principalmente, quando induz à ideia de responsabilização do próprio educando e ou de sua família, por sua trajetória escolar, seja ela exitosa ou não.

O discurso do mérito pelo esforço próprio seria suficiente para isentar ou minimizar, a responsabilidade da escola e do Estado frente ao compromisso social de assegurar o direito de aprender a todos. Esse poder da escola, assegurado pela reprovação, é exercido pelos professores. Segundo Jacomini (2009), os professores acreditam que têm, na reprovação, uma poderosa arma capaz de fazer com que os estudantes se dediquem aos estudos, a fim de evitar a retenção. O que precisa ser entendido é que, na maioria dos casos, a falta de aprendizagem não está relacionada à falta de dedicação. Pelo contrário, a falta de aprendizagem gera falta de dedicação, de motivação e, conseqüentemente, gera a evasão escolar, como aponta os dados analisados anteriormente.

Quando questionados sobre as ações podem ser implementadas para elevar as taxas de aprovação na Escola, 100% dos professores e supervisora ressaltam a importância das estratégias de intervenção, como, por exemplo, o reforço extraclasse para os alunos não alfabetizados e a busca por maior parceria com as famílias. Nessa perspectiva, foi direcionado o PAE.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa**. Rio Tinto: Edições Asa, 1994.
- ALAVARSE. Ocimar Nunhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./ abr. 2009.
- ALVES. Zélia Maria M. B.; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 2, fev./ jul. 1992.
- BALMANT, Ocimara. Escolas aprovam apenas metade dos alunos matriculados em “séries críticas”. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-aprovam-apenas-metade-dos-alunos-matriculados-em-series-criticas-imp-,912912>>. Acesso em: 02 set. 2018.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai./ ago. 2001.
- _____.; SOUSA, Sandra Zákia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./ dez. 2005.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BEZERRA, E. P. **Horário de Trabalho Pedagógico – HTP implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – Seduc**: Estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus – AM. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. In: **Reunião Anual da Anped**, 20, Caxambu, 1997.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: <www.mp.mg.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar

no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico – PPP**, Versão 2016.

_____. **Quadro Informativo de Pessoal**, 2018.

_____. **Regimento interno**, Versão 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

INEP. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas**: Apresentação. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2018/apresentacao_Notas_Estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Matrículas em tempo integral no ensino médio de escolas públicas registram aumento de 22% no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1374591>. Acesso em: 31 jan. 2018.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 35, p. 557-572, set./ dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016.

LOPES, Tatiana Raquel Wilde. “Os principais desafios do gestor democrático na atualidade”. **Psicopedagogia online**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1272#.Vk9gA3arQdU>. Acesso em: 22 maio 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em:

<https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 12 de maio 2018

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: O que dizem as professoras? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/21/23>> Acesso em: 10 maio 2018.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos na aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2016 a 2027**. Vol. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/pmdi/2015/documentos/pmdi_2015_vol_1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **SIMAVE**. Avaliação Continuada, 2001-2002, BH, UFMG.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Lilian Lima. **Matéria publicada na Revista Direcional Educador**. Edição 80, set. 2011. Disponível: <<http://www.direcionaleducador.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, Tufi Machado. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do IDEB nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-21, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6982017000100106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2018.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, USP, São Paulo, v. 5, n. 12, mai./ ago. 1991. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social**: condições de trabalho, permanência e desempenho. 2015.

232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de Professores na Cultura do Desenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./ dez. 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2010-04-08T061801Z-1604/Publico/RAILMA%20APARECIDA%20CARDOSO%20MARINHO>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./ jun. 2017.

SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993.

SIMADE. **Escola Estadual Dona Lurdinha**. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>> Acesso em: 07 abr.2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva Vale; PATTO, Maria Helena Souza. O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/19822/21893>>. Acesso em: 20 ago.2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro (a) professor (a) da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, estou cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e minha pesquisa é sobre as altas taxas de reprovação na escola Estadual Joaquim Felício dos Santos. Sua participação é muito importante para minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração.

Informo que sua identidade será mantida em sigilo e as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa.

() Assinale aqui para declarar que concorda em participar da pesquisa voluntariamente.

Obrigada!

Marcilene Maria de Almeida

Bloco 1: Perfil do professor

1) Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

2) Quanto tempo você tem de docência?

() De 0 a 5 anos () De 6 a 10 anos () De 11 a 15 anos

() De 16 a 20 anos () mais de 21 anos

3) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

4) Há quanto tempo trabalha com o conteúdo lecionado nesta escola?

Bloco 2: Reprovação

1) Você possui conhecimento de que a escola possui uma taxa elevada de reprovação nos anos Finais do Ensino Fundamental? () sim () não

2) Você considera os fatores que contribuem para reprovação dos alunos estão relacionados a:

	Não contribui para a reprovação	Contribui pouco para a reprovação	Contribui razoavelmente para a reprovação	Contribui muito para a reprovação.
A) Desinteresse do aluno				
B) Falta de condições biológicas do aluno				
C) Despreparo do professor para ensinar				
D) Falta de recursos didáticos				
E) Falta de assistência pedagógica por parte da equipe gestora				
F) Falta de assistência da família				
G) Falta de qualidade das aulas ministradas (falta de metodologia diversifica)				
H) Indisciplinas dos alunos em sala de aula				
I) Falta de planejamento das ações por parte da equipe pedagógica				
J) Inassiduidade do professor				
K) Rotatividade de profissionais no corpo docente da escola				

3) Das opções do quadro acima assinale as que você percebe que estão presente no contexto da reprovação na escola pesquisada?

A) desinteresse do aluno	
B) Falta de condições biológicas do aluno	
C) Despreparo do professor para ensinar	
D) Falta de recursos didáticos	
E) Falta de assistência pedagógica por parte da equipe gestora	
F) Falta de assistência da família	
G) Falta de qualidade das aulas ministradas (falta de metodologia	

diversifica)	
H) Indisciplinas dos alunos em sala de aula	
I) Falta de planejamento das ações por parte da equipe pedagógica	
J) Inassiduidade do professor	
K) Rotatividade de profissionais no corpo docente da escola	

4) No seu entendimento, qual o significado da reprovação no processo de ensino aprendizagem?

5) Existe na escola um projeto de Intervenção Pedagógica focado na redução da reprovação? () sim () não

6) Se sim, qual o projeto e como você avalia o projeto para a redução da reprovação?

7) Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você quanto a sua função de docente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

Bloco 3: Reunião pedagógica de Módulo II

1) Indique com qual com qual frequência você participa das reuniões de módulo II na escola,

- a () semanalmente com duração de 2 horas
- b () quinzenalmente com duração de 4 horas
- c () mensalmente com duração de 8 horas

d () Outro.

2) Caso haja a discussão, em quais circunstâncias o tema reprovação é pauta nas reuniões de módulo II nessa escola?

Bloco 4): Sugestão

1) Quais ações você acha que podem ser implementadas para elevar as taxas de aprovação na Escola Joaquim Felício dos Santos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O SUPERVISOR

Caro (a) Supervisor (a) da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, Estou cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e minha pesquisa é sobre altas taxas de reprovação escolar. Sua participação é muito importante para minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração.

Informo que sua identidade será mantida em sigilo e as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa.

() Assinale aqui para declarar que concorda em participar da pesquisa voluntariamente.

Obrigada!

Marcilene Maria de Almeida

1) Experiência e Trajetória Profissional

- a) Qual a sua formação acadêmica?
- b) Quanto tempo você tem de experiência como pedagoga?
- c) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- d) Como Supervisora qual a sua percepção sobre o problema da reprovação escolar na Escola Estadual Dona Zaíde?

2) Qual a sua percepção em relação ao fluxo escolar na Escola Estadual Dona Zaíde?

3) Na sua percepção quais os fatores que condicionam eventos de abandono ou evasão.

4) Discorra um pouco sobre sua percepção de como ocorre a chegada e adaptação dos alunos do 6º ano do ensino Fundamental à escola.

- a) Processos de enturmação e adaptação dos alunos.
- b) Como o aluno é recebido na escola; projeto de acolhimento e orientação.
- c) Como o aluno é enturmado e como é feita a escolha de turma pelos professores.

5) Fale sobre a sua percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna.

a) Compreensão sobre a prática pedagógica e a relação desta com o processo avaliativo.

b) Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.

c) Como acontece o acompanhamento coletivo dos resultados das avaliações internas dos alunos pela escola .

d) Relação entre o processo avaliativo e o índice de reprovação.

6) Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você quanto a sua função de supervisora na busca de melhores resultados nessa escola?

7) Como a equipe pedagógica posiciona frente aos altos índices de reprovação dos anos finais do ensino fundamental da escola?

8) O que você aponta como possibilidade de mudança ou implementação na escola para reduzir a taxa de reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O DESAFIO DE REDUZIR A REPROVAÇÃO NA ESCOLA DONA ZAÍDE. Nesta pesquisa pretendemos identificar os condicionantes internos da escola que possivelmente possam estar contribuindo para altas taxas de reprovações. O motivo que nos leva a estudar a inquietação diante das altas taxas de reprovação apresentada pela escola.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: atentos às orientações apresentadas, neste estudo, como técnicas de investigação propostas será a entrevista para com a supervisora da escola e o recurso do questionário com os professores. A pesquisa contribuirá para apontar ações que possam melhorar o processo ensino aprendizagem dos alunos da escola e consequentemente aumentar a taxa de aprovação na Escola Estadual Dona Zaíde.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas

Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa O DESAFIO DE REDUZIR A REPROVAÇÃO NA ESCOLA DONA ZAÍDE, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Diamantina, _____ de _____ de 20____.

Nome	Assinatura participante	Data
Nome	Assinatura pesquisador	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Marcilene Maria de Almeida

Endereço: Rua João de Ávila, 66

CEP:39130-000 / Diamantina – MG

Fone: (38) 999273483

E-mail: marcileneamestrado@caed.ufjf.br