

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

PAMELLA DE PAULA

**DESEMPENHO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DURANTE A
TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII**

JUIZ DE FORA

2018

PAMELLA DE PAULA

**DESEMPENHO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DURANTE A
TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII**

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

Orientadora: Profa. Dra. Laura Silveira Botelho

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paula, Pâmella de.

Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII / Pâmella de Paula. -- 2018.

190 f.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

Transição escolar. 2. Reprovação no Ensino Fundamental. 3. Variáveis intra e extraescolares. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à **Universidade Federal de Juiz de Fora**, por acreditar e investir nos seus Técnicos Administrativos em Educação. Sinto-me extremamente orgulhosa em pertencer a umas das mais prestigiadas universidades do país.

Agradeço, também, ao **Colégio de Aplicação João XXIII** nas pessoas da professora Eliete e da professora Margot pelo apoio durante a realização do mestrado. Da mesma forma, registro, aqui, meu carinho e agradecimento aos colegas de trabalho, principalmente, **Rose e Ana**.

Este trabalho foi tecido à luz de muitas contribuições. Nesse sentido, sinto-me honrada por ter sido conduzida por professores tão competentes e humanos. Então, a vocês, **Laura Silveira Botelho, Mônica Motta Henriques, Edna Silva Faria, Luciana Oliveira e Luís Flávio Neubert**, meu reconhecimento e profundo agradecimento. Sobre tudo a você, Laura, obrigada por acreditar em mim!

Também não poderia deixar de fora às minhas melhores amigas **Andreísa e Lisiany**, que sempre estiveram do meu lado me apoiando. Vocês são as melhores amigas que alguém poderia ter.

Por fim, agradeço e dedico à minha família, **Mário, Maria, Priscila, Valentina e Rafael**, todas as minhas conquistas e também todo o meu amor. Por vocês, sempre posso ir mais adiante. Vocês fazem a minha jornada ser mais feliz! Também registro aqui minha gratidão a todos aqueles que lutaram tanto para que eu estivesse aqui (**Tia Santinha, Tio Gerson, Prima Filhinha, Bisavó Luzia, as Vovós Antônia e Expedita e aos Vovôs Sebastião e Silvio**). Todos vocês pertencem no meu coração! Dedico esse trabalho a minha querida **Bisavó Joaquina**, mulher corajosa e guerreira que veio andando da Bahia até Minas buscando seu destino até que encontrou nossa família para cuidar, sem você nossa história não seria a mesma.

Impossível não deixar de agradecer ao **Criador** pelas oportunidades de crescimento e pela dádiva de estar viva!

A todos vocês, muito obrigada!

Sim, grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres!

Sl.126.3

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discute a transição escolar entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII, que têm um número expressivo das reprovações, sobretudo no 6º ano escolar. A pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de autores como Mello, Mont’Alvão, Neubert, Silva, Hasenbalg, Tavares, entre outros. O objetivo definido para este estudo busca compreender quais as variáveis intra e extraescolares que contribuem para o aumento da reprovação no 6º ano do ensino fundamental. Além disso, realizamos um estudo do fluxo escolar na instituição analisando os impactos dos determinantes escolares durante a transição no ensino fundamental. Assumimos como hipótese que o acesso democrático ao colégio não é acompanhado de estratégias de equidade durante a transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental. Sendo assim, os alunos situados em um contexto familiar menos favorável às práticas escolares teriam mais dificuldades de adaptação, culminando nas reprovações no 6º ano escolar. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com as coordenadoras de ambos os segmentos, questionários com os pais dos alunos e com os alunos do 6º ano reprovados em 2017. Os resultados encontrados seguem dois eixos estabelecidos, a saber: os fatores intra e extraescolares. Em relação aos fatores intraescolares, concluímos que as discontinuidades das práticas pedagógicas dificultam a adaptação ao novo segmento. Já em relação aos principais achados para os fatores extraescolares, constatamos que alunos com melhor desempenho são aqueles que possuem um maior *background* familiar, isto é, alunos com capital socioeconômico e cultural maiores. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional foi pensando tendo por intuito equalizar as chances educacionais no Colégio de Aplicação João XXIII, por conseguinte, sugerimos como estratégia para o aprimoramento escolar: formação continuada voltada para promoção de equidade, desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes, grupos de encontro entre família e escola, laboratório de estimulação, projeto de universalização das línguas e apresentação dos resultados desse estudo para a gestão.

Palavras-chave: Transição escolar. Reprovação no Ensino Fundamental. Variáveis intra e extraescolares.

ABSTRACT

The present dissertation is developed in the Professional Masters of the Center for Public Policy and Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of a student being a student discusses the school transition between the initial and final years of elementary school at the John XXIII Application College, which has a significant number of disapprovals, especially in the 6th school year. One research is based on the works of authors like Mello, Mont'Alvão, Neubert, Silva, Hasenbalg, Tavares, among others. The original objective is the same as the intra and extracurricular variables that contribute to the increase of the reprobation in the 6th year of elementary school. In addition, we conducted a flow study at the school, assessing the impacts of school determinants during a transition in elementary school. We assume as a hypothesis for democratic access to the college is not constituted of equity strategies during the transition from the years started to the end of elementary school. Thus, the students are located in a less economic family context in the students with more difficulties of adaptation, culminating in the failures in the 6th school year. To do so, we use qualitative-quantitative research as a methodology through a case study. As data collection instruments, we used documentary analysis, bibliographical research, semi-structured interviews with the coordinators of both segments, questionnaires with the parents of the students and the students of the 6th grade failed in 2017. The results found follow two established axes, namely: intra and extracurricular factors. Regarding intraschool factors, we conclude that the discontinuities of pedagogical practices make it difficult to adapt to the new segment. Regarding the main findings for extracurricular factors, we found that students with better performance are those with a higher family background, that is, students with higher socioeconomic and cultural capital. In this sense, the Plan of Educational Action was intended to equalize the educational possibilities in the College of Application of John XXIII, therefore, we suggest as a strategy for school improvement: continuing education aimed at promoting equity, developing emotional skills for students, meeting groups between family and school, stimulation laboratory, universalization project of the languages and presentation of the results of this study for the management.

Keywords: School transition. Reprobation in Elementary School. Intra and extra-school variables.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp	Colégio de Aplicação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFI	Ensino Fundamental anos iniciais
EFII	Ensino Fundamental anos finais
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Apoio Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino no Brasil	30
Gráfico 2	Taxa de não aprovação por séries do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas em 2015	33
Gráfico 3	Taxa de Rendimento por etapa escolar no ano de 2015 no Colégio de Aplicação João XXIII	34
Gráfico 4	Distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental	36
Gráfico 5	Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental	37
Gráfico 6	Distorção idade-série no Ensino Médio	38
Gráfico 7	Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2011.....	39
Gráfico 8	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2011.....	39
Gráfico 9	Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2012.....	40
Gráfico 10	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII-Fluxo 2012	40
Gráfico 11	Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de aplicação João XXIII - Fluxo 2013	41
Gráfico 12	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII- Fluxo 2013	41
Gráfico 13	Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2014	42
Gráfico 14	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII- Fluxo 2014.....	42
Gráfico 15	Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2015	43
Gráfico 16	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2015.....	43
Gráfico 17	Taxa de Rendimento Escolar nos anos iniciais do ensino Fundamental do Colégio João XXIII com apresentação das aprovações pelo conselho - Fluxo 2016.....	44

Gráfico 18	Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII com apresentação das aprovações pelo conselho - Fluxo 2016.....	44
Gráfico 19	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2011	47
Gráfico 20	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2012	48
Gráfico 21	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2013	49
Gráfico 22	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2014	49
Gráfico 23	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2015	50
Gráfico 24	Reprovação por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2016	50
Gráfico 25	Média das Reprovações por disciplina nos 6 ^{os} anos no CAp João XXIII – 2011-2016	51
Gráfico 26	Registro da quantidade de Alunos do 6º ano por sala 2010-2016	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo conceitual de Soares	82
Quadro 2	Amostra da Pesquisa e Metodologia utilizada	102
Quadro 3	Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa	136
Quadro 4	Método 5w2h: componentes da técnica	139
Quadro 5	Formação continuada para a Equipe Escolar	142
Quadro 6	Cronograma formação continuada	143
Quadro 7	Programa Desenvolvendo Habilidades Emocionais	146
Quadro 8	Cronograma do Programa Desenvolvendo Habilidades Emocionais	146
Quadro 9	Grupos de encontro entre família e escola	151
Quadro 10	Cronograma do Grupo de encontros entre família e escola	152
Quadro 11	Laboratório de Aprendizagem	154
Quadro 12	Cronograma do Laboratório de Estimulação	154
Quadro 13	Projeto de Universalização das Línguas	157
Quadro 14	Cronograma do Projeto de Universalização das Línguas	157
Quadro 15	Apresentação do PAE para a Gestão	159
Quadro 16	Cronograma Apresentação do PAE para a gestão	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fluxo educacional brasileiro estimado pelo Profluxo	31
Tabela 2	Fluxo do Colégio de Aplicação João XXIII no ano de 2016 por etapa escolar	35
Tabela 3	Dados do Fluxo do Colégio de Aplicação João XXIII em 2015	33
Tabela 4	Resultados do IDEB (2015) no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII	53
Tabela 5	Média de Proficiência na Prova Brasil no CAp João XXIII	54
Tabela 6	Classificação dos níveis de desempenho e dos níveis de proficiência para o 5º e 9º ano escolar	55
Tabela 7	Desempenho na Prova Brasil do quinto ano do CAp João XXIII	55
Tabela 8	Desempenho na Prova Brasil do nono ano do CAp João XXIII	56
Tabela 9	Comportamento das médias globais	98
Tabela 10	Distribuição das frequências das notas dos participantes da pesquisa	99
Tabela 11	Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,1$)	126
Tabela 12	Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,05$)	127
Tabela 13	Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,01$)	129

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
1.1	Breve Histórico do Ensino Fundamental no Brasil	20
1.2	O Colégio de Aplicação João XXIII	24
1.2.1	A transição dos anos iniciais pra os finais do Ensino Fundamental no Brasil	29
1.3	A transição entre os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental Colégio de Aplicação João XXIII	33
1.3.1	Estudo do Fluxo Escolar no Colégio de Aplicação João XXIII	38
1.3.2	Reprovação por disciplina no Colégio de Aplicação João XXIII	47
1.3.3	Avaliação externa: resultados que permitem compreender a dinâmica interna escolar	52
2	RENDIMENTO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES	60
2.1	Breve Introdução à discussão de Fluxo Escolar	60
2.1.1	Panorama do Rendimento Escolar no Brasil	62
2.1.2	A cultura da Reprovação Escolar	66
2.1.3	Reprovar ou não: Eis a questão!	70
2.1.4	A produção do fracasso escolar: um olhar sobre os fatores intra e extraescolares	75
2.1.5	Determinantes do Rendimento Escolar	77
2.1.6	Efeito-Escola: o instrumento das Escolas Eficazes	83
2.1.7	Transição Escolar: Momento de transformação	86
2.1.8	A Formação continuada docente: o despertar para novas reflexões	91
2.2	Metodologia	95
2.3	Análise de dados	103
2.3.1	Eixo 1: Fatores Intraescolares	104
2.3.2	Eixo 2: Fatores Extraescolares	125

3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA UMA TRANSIÇÃO HARMÔNICA	135
3.1	Proposições de Ações para o Colégio	140
3.1.1	Formação Continuada	140
3.1.2	Desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes	144
3.1.3	Grupos de encontro: aproximando as famílias do CAp. João XXIII	146
3.1.4	Laboratório de estimulação	152
3.1.5	Projeto de Universalização das Línguas	156
3.1.6	Apresentação dos resultados desse estudo para gestão	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICES	180

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação como promotora do desenvolvimento social e econômico tem feito com que vários países sigam as prescrições adotadas por órgãos, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO. Os estudos realizados por esses órgãos têm norteado os diversos países na gestão dos seus sistemas educacionais, tendo em vista um modelo educacional mais justo e eficaz. Também nessa direção, a constituição brasileira estabelece alguns princípios que a educação deve seguir. Dentre eles, estão a igualdade de condições de acesso, a permanência na escola e a garantia do padrão de qualidade. A esse respeito, Cury (2014) reitera que a qualidade na educação é uma das expectativas de todos os atores dos sistemas educacionais.

A constituição prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado na garantia da educação básica, compreendida pelas três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1988). Dessas três etapas, o Ensino Fundamental é o que mais obteve êxito quanto ao processo de universalização. Segundo o observatório do PNE (2017), no ano de 2015, a cobertura dessa etapa de ensino correspondia a 97,7% da população de seis a quatorze anos. O Ensino Fundamental, de acordo com o INEP (2016), é a maior etapa da educação básica, atendendo 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais. Apesar desse crescimento na cobertura, a meta de inclusão de 100% dessa população permanece. Além disso, a conclusão na idade adequada, assim como a permanência estudantil, desafia a todos os envolvidos na promoção por mudanças estruturais, principalmente nos anos finais, visando à oferta de um ensino de qualidade.

Ao longo deste trabalho utilizamos autores clássicos como Foucault, Ribeiro e outros por suas grandes contribuições, bem como por suas obras ainda serem tão atuais, visto que grandes problemas da educação de algumas décadas atrás persistem, ainda que muito se tenha mudado em termos de políticas públicas educacionais.

Em estudo publicado na década de 1990, Leite (1993) observou índices de insucesso escolar em todas as etapas da escola pública. Ademais, durante o Ensino Fundamental, notou que existiam “picos” de reprovação, marcadamente, no primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Similarmente, os dados recentes do INEP (2016) oferecem um panorama sobre as taxas de rendimento, reprovação e evasão. No decorrer desses anos, os índices ainda permanecem maiores durante as fases de transição dos segmentos escolares. Em outras palavras, em termos de indicadores, o 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil

apresenta valores de 11,4% de reprovação e 3,1% de abandono, enquanto o primeiro ano do Ensino Médio apresenta uma relação de 12% de reprovação e 6,6% de abandono. Reprovação e abandono são fenômenos interligados e podem ser considerados como uma das principais falhas do sistema educativo brasileiro (SHIRASU; ARRAES, 2014).

A transição entre os segmentos escolares retrata a dificuldade dos discentes em se adaptarem a uma nova vivência escolar, além de representar um obstáculo a ser enfrentado pelos docentes e pela gestão escolar na efetivação de práticas de ensino que superem esse gargalo construído historicamente na educação brasileira.

Diante do exposto até o momento, esta pesquisa busca analisar a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental a partir da constatação do aumento expressivo da reprovação escolar no 6º ano. Para isso, investiga aspectos do fracasso escolar advindos da não adaptação ao primeiro ano do novo segmento escolar.

As transformações ocorridas nessa etapa do ensino também coincidem com a passagem da infância para adolescência. Tais mudanças, quando não bem vivenciadas, impactam na vida escolar, e, conseqüentemente, a reprovação aparece com mais intensidade, suscitando a discussão sobre fracasso escolar¹ nesse contexto.

Embora o Ensino Fundamental, legalmente, seja compreendido como uma etapa única de nove anos, existem mudanças significativas entre os anos iniciais e os anos finais. A passagem da unidocência para pluridocência e a nova dinâmica na relação entre professores e alunos convergem com mudanças significativas do desenvolvimento humano, ou melhor, com o início da adolescência. Esse momento de transição, historicamente, é reconhecido como uma fase de transformações e desafios (PRATI; EIZIRIK, 2006).

Tanto o fracasso como o sucesso escolar não são acontecimentos isolados no contexto educacional. Ao contrário, são processos elaborados pela história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos significados precisam ser desvelados (IRELAND, *et al.*, 2007).

Assim sendo, torna-se fundamental compreender a trajetória escolar e identificar quais aspectos corroboram para que os períodos de transições sejam mal sucedidos, a fim de minimizar os impactos dessa fase. Nesse sentido, este estudo nasce do desejo e da necessidade profissional de responder aos índices de reprovação do Colégio de Aplicação João XXIII vivenciados no 6º ano.

¹ O termo fracasso escolar adotado na dissertação segue a definição de Damiani (2006, p. 459), relativo “a pelo menos um episódio de reprovação escolar ou evasão” ou ainda a aprovação com baixo nível de aprendizagem (FORGIARINI; SILVA, 2008).

Atuo² como Psicóloga Escolar na referida instituição, nos segmentos da Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental anos finais, desde o ano de 2016. Minha primeira experiência na área deu-se no Instituto Federal do Sul de Minas, nos institutos o acesso é via vestibular, então ainda que houvesse problemas com desempenho esses problemas eram mais pontuais. Outra diferença se deve a clientela atendida, no instituto trabalha-se a partir do ensino médio, quando comparada essas duas etapas entre as instituições, essas diferenças se diluem, uma vez que o grande entrave do Colégio de Aplicação João XXIII, em termos de desempenho, trata-se do ensino fundamental. Recordo que, ao chegar no Colégio de Aplicação João XXIII, um dos principais acontecimentos escolares que me instigaram nos conselhos de classe foram as taxas de reprovação de 26% dos 6^{os} anos. Inicialmente, pude constatar um mal-estar coletivo trazido pela transição, nitidamente expressos por situações variadas, como pais preocupados e sem entender por que os filhos passaram da condição de elogiados para criticados, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental frustrados com alunos desmotivados e professores dos anos finais do Ensino Fundamental sem compreender por que as turmas tidas como brilhantes, ao chegar à nova fase, acabavam tendo uma piora no seu desempenho. O término desse processo culminava, portanto, em diversos alunos retidos. Em relação aos conflitos, pude observar, ainda, a insatisfação dos professores do novo segmento ao se depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem, com a falta de autonomia nas vivências escolares e com a falta de engajamento nas tarefas. Cabe frisar que a repetência na instituição não se restringe apenas ao 6º ano, contudo, por ser o ano que apresentou maior taxa de reprovação, dentre os anos de 2011 a 2016, como demonstra a pesquisa apresentada nas páginas que se seguem, optamos como foco de estudo e atuação.

Diante do apresentado, o fenômeno de reprovação nos 6^{os} anos suscitou a seguinte questão de investigação: quais são os fatores que levam ao baixo desempenho escolar³ de alguns alunos e que acarretam o aumento da reprovação na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental?

² Nesta dissertação, lançou-se mão, como recurso de escrita, da variação entre primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Esse recurso permite ao escritor maior possibilidade argumentativa, pois, segundo Schlee (2010, p.81-82), “o usuário dispõe de inúmeras alternativas formais para configurar a redação do texto acadêmico e, conforme o caso e a preferência de quem escreve, é possível combinar um ou outro modo de expressar o ponto de vista. [...] Na verdade, não há uma norma rígida para a utilização de um ou outro recurso. O que se deve ter em mente é que o ponto de vista funciona como verdadeiro recurso argumentativo na intenção de atender às necessidades discursivas de cada autor”.

³ O termo desempenho escolar adotado nesta dissertação refere-se aos resultados obtidos nas avaliações internas, que visam a quantificar as habilidades adquiridas relacionadas aos conteúdos curriculares.

Por conseguinte, o estudo em tela tem como objetivo geral compreender quais fatores corroboram para o aumento expressivo de reprovação no 6º ano. Ademais, a pesquisa empreendida tem como objetivos específicos: i) descrever o fluxo escolar do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII, buscando compreender quais fatores internos contribuem para o aumento das reprovações durante a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental; ii) analisar o impacto dos determinantes intra/extraescolares na reprovação do 6º ano escolar; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que auxilie a instituição de ensino a promover a vivência de um 6º ano mais bem-sucedido para os discentes, colaborando, assim, para a conclusão do Ensino Fundamental na idade certa.

Para que sejam cumpridos os objetivos específicos expostos no parágrafo anterior, esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, o caso de gestão é apresentado, ou seja, descrevemos de que forma ocorre a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII, bem como apresentamos a contextualização institucional dessa instituição como unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. O capítulo oferece suporte para a compreensão histórica dessa transição no Brasil.

No segundo capítulo, aprofundamo-nos na discussão teórica sobre os determinantes do rendimento escolar. Desse modo, constatamos os reflexos da cultura de reprovação tão inerente às práticas escolares. Refletimos, também, sobre os impactos da reprovação na vida do estudante e de seus familiares. Além disso, a discussão sobre rendimento escolar evoca a compreensão dos fatores intra e extraescolares que atuam nos resultados escolares. Por conseguinte, como conceitos-chave desta pesquisa, os fatores intra e extraescolares foram analisados, formando os dois grandes eixos de pesquisa, que visam a elucidar os impactos no rendimento escolar dos alunos do 6º ano escolar do Colégio de Aplicação João XXIII. Neste estudo de caso, utilizamos a abordagem quali-quantitativa, optando pela triangulação de dados. Dessa forma, acolhemos a percepção das coordenadoras do Ensino Fundamental, dos pais ou responsáveis pelos alunos e, por fim, dos alunos que foram reprovados em 2017. Utilizamos, como instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada com as coordenadoras, e questionários com pais e alunos.

No último capítulo desta dissertação, elaboramos o Plano de Ação Educacional, tendo como pressuposto a criação de condições para que os alunos com desempenho escolar abaixo do esperado tenham a oportunidade de se desenvolver e, conseqüentemente, aumentar seu envolvimento e engajamento com as atividades escolares. Posto isto, tecemos as

considerações finais deste estudo, constatamos que o desafio de promover uma educação de qualidade vai além de oportunizar o acesso a situações educacionais consideradas boas. É necessário neste processo envolver as famílias e os alunos no processo de ensino, reforçando e estabelecendo uma cultura que tem a educação como valor.

1 A TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo, inicialmente, busca retomar o que hoje se entende por Ensino Fundamental na escola básica brasileira. A análise da atual configuração do Ensino Fundamental guarda relações com importantes fatos históricos. Diante disso, este estudo lança mão de fundamentos da historiografia a fim de desvendar quais acontecimentos culminaram na atual formatação dessa etapa do ensino. O acesso ao resgate histórico da organização escolar permite compreender o porquê de alguns aspectos ainda permanecerem ressoando no contexto escolar, sobretudo, durante a transição das fases do Ensino Fundamental.

Em seguida, descrevemos o Colégio de Aplicação João XXIII, que é a instituição eleita como pano de fundo do caso de gestão a ser estudado. Por se tratar de uma unidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, esta também é apresentada na seção.

Após este preâmbulo, a seção seguinte traz uma contextualização acerca da adaptação dos alunos durante as transições escolares e suas implicações na vida acadêmica escolar.

1.1 Breve Histórico do Ensino Fundamental no Brasil

A análise histórica das instituições escolares permite compreender como estas se desenvolveram no cenário no nacional, além de nos possibilitar a construção de uma compreensão acerca dos resquícios dessa trajetória que ainda permanecem no cotidiano das escolas.

Saviani (2005) argumenta que a historiografia e a análise das práticas das instituições escolares contribuem na compreensão da origem e desenvolvimento da escola. Nesse sentido, afirma tratar-se de um fenômeno de continuidade na descontinuidade. Por sua vez, Werle, Britto e Colau (2007) consideram a história das instituições escolares uma renovação metodológica e teórica no campo da história da educação, uma vez que estabelece relações dialéticas entre o universal e o particular. Tal abordagem vem ganhando notoriedade nos estudos da história da educação no Brasil. Para os autores,

todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 151).

Os autores supramencionados destacam a importância de se traçar uma revisão histórica, conforme apresentamos neste trabalho, a fim de se oferecerem subsídios para um maior entendimento dos fatos presentes e futuros.

Cabe ressaltar que optamos nesta seção por retratar a educação brasileira a partir da década de 1930, pois compreendemos que a atual configuração do Ensino Fundamental, anos finais, mantém relações com esse período histórico. Apesar do transcorrer do tempo e de muito ter se avançado em termos de direitos e legislações, resguardando-se o acesso à escolarização, pouco se avançou em termos de garantir uma educação de qualidade para todos, visto que ainda se percebe uma prática escolar excludente.

A opção pelo estudo a partir da década de 1930 no Brasil deve-se especificamente, à adoção da prática do exame de admissão para os anos finais do Ensino Fundamental público. Esse fato é marcante, pois nos remete a uma prática excludente e um ensino voltado para aqueles que tinham o “perfil” desejado, ou seja, as elites.

Como nos explica Minhoto (2008), foi por meio do Decreto n.º 19.890/1931 que o exame de admissão foi instituído, essa reforma do ensino secundário perdurou até 1971. Naquele contexto, algumas condições foram estabelecidas para o exame, a saber: idade mínima de onze anos; ser aprovado e ficar no quadro de classificação de acordo com as vagas disponíveis; inscrição realizada mediante requerimento, atestado de vacinação, recolhimento da taxa de inscrição e limitada a apenas um estabelecimento de ensino.

O exame de admissão, embora extinto, deixa traços que ainda permanecem implícitos na cultura escolar. Conforme aponta Minhoto (2008), ainda que tenham ocorrido mudanças significativas ao longo desses 46 anos de Ensino Fundamental, legitimadas pelas alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento, nenhuma das normas extinguiu o ritual de passagem entre os segmentos de ensino. Algumas lógicas mudaram, como a realização do exame admissional, no entanto permanece o pensamento da seletividade excludente que demarca que o Ensino Fundamental não é para todos.

De acordo com Cainelli e Oliveira (2012), em 1827, houve, por intermédio da Lei de 15 de outubro, a criação das escolas das primeiras letras. Surge, então, nesse momento, a primeira diferenciação em termos de legislação entre anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A implantação da escola primária acontece em 1854, enquanto o exame de admissão do ginásio é implementado nos anos de 1930. A partir de 1971, a legislação declara a junção do ensino primário ao ginásio. Após alguns anos, mais precisamente em 1996, esse período escolar passou a ser chamado de Ensino Fundamental. A mais recente modificação,

em 2004, estabelece que essa etapa do ensino possui duração de nove anos. Ainda sobre o tema em análise, as autoras tecem algumas considerações:

[...] os trinta e nove anos decorrentes desde 1971 não foram suficientes para se estabelecer uma unidade entre esses segmentos de ensino, tanto que “criamos” terminologias para falar sobre algo inexistente em lei: anos iniciais e anos finais; fase I, fase II do Ensino Fundamental. Outras características adensam a diferença entre os mesmos, dentre as quais destacamos duas: a formação de professores em cursos específicos que não estabelecem diálogos entre si e, no caso do estado do Paraná, a gestão diferenciada dos anos iniciais, que cabe às prefeituras, e dos anos finais, ao Estado (CAINELLI; OLIVEIRA, 2012, p. 5, grifo no original).

O contexto político de 1971 foi um importante marco na legislação brasileira devido a lei 5692/71 que fixou a lei de diretrizes e bases da educação, dentre outras providências. Todas essas mudanças ocorreram num contexto de ditadura militar e visava reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio buscando responder a uma nova ordem social, política e econômica que respondessem a um ideário desenvolvimentista (MAZZANTE, 2005).

Tendo em mente os dados da historiografia, é possível refazer o percurso do Ensino Fundamental no Brasil. Ao recompor o caminho histórico, observamos o que Saviani (2008) descreve como continuidade na descontinuidade, ou seja, os novos elementos históricos vão dando novos contornos às instituições escolares. Contudo, chama a atenção a inabilidade da escola em romper algumas reproduções históricas, como a noção de escola dualística⁴, que oferece um ensino diferenciado para as classes.

Os estudos a respeito da instituição escolar no Brasil, sobretudo, os que versam sobre a relação de ensino e aprendizagem, permitem desvendar quais pensamentos ainda permeiam a forma de compreender e vivenciar a escola, bem como a relação entre os diferentes segmentos (CAINELLI; OLIVEIRA, 2012).

Davis *et al.* (2013) esclarecem que, a partir dos anos 1970, as crianças e os adolescentes passam a estar no mesmo nível educacional. Tal estratégia buscava ofertar o ensino de oito anos. Anteriormente, o ensino obrigatório restringia-se aos primeiros quatro anos, sendo denominado de ensino primário. O avanço de escolaridade era feito mediante resultado no exame de admissão ao ginásio:

⁴ De acordo com Libâneo (2012), a dualidade pode ser compreendida pelo posicionamento da instituição escolar perante a classe social. Aos ricos, destina-se o conhecimento e, aos pobres, o acolhimento social.

A exigência desse exame representava um impedimento legal à articulação plena entre os dois segmentos - o primário e o secundário - os quais deveriam, pelos próprios objetivos fixados na lei, ser considerados como fases de um mesmo processo educativo de formação geral. Contava-se, assim, com um ensino primário e um ensino médio, este formado por duas etapas: o ginásial e o colegial (DAVIS *et al.*, 2013, p. 2).

Percebemos que os autores argumentam sobre essa descontinuidade histórica, antes institucionalizada pela prática do exame admissional. Além disso, destacam a semelhança entre o ensino ginásial e o colegial. Ainda hoje, mantém-se essa semelhança entre Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

Algumas mudanças foram introduzidas quando o ensino de oito anos passou a ser estabelecido como obrigatório. Nesse momento, houve o fim do exame admissional e a junção entre o primário e ginásio em um mesmo nível de ensino. Embora, em termos legais e nominais, essas etapas tenham sido integradas, não é possível afirmar que o mesmo acontece nas práticas escolares ou na adaptação curricular com vistas a uma integração plena (DAVIS *et al.*, 2013).

Esse resgate do percurso histórico possibilita respaldar o questionamento que Coimbra (1989) nos incita a fazer sobre a prática escolar: *a quem interessa essa escola?* Por outro lado, a mesma pergunta nos permite formar um retrato histórico de como as instituições foram se moldando até chegar ao que hoje chamamos de Ensino Fundamental.

A análise histórica demonstra como as instituições escolares foram insuficientes na superação da fragmentação dessas fases do ensino conforme argumenta Andrade (2011):

Na prática, a união do ensino primário e ginásio não se efetivaram nem com as reformas de 1971, tampouco com as mudanças promovidas pela Lei 9394/96. Nas escolas continuou existindo cursos distintos, em espaços distintos e “criou-se” nomenclaturas inexistentes na lei para tais etapas da escolarização: anos iniciais do Ensino Fundamental ou Fundamental I e Fundamental II (ANDRADE, 2011, p. 13, grifo original).

Indubitavelmente, essa cisão dentro de uma mesma etapa induz muitos alunos ao fracasso escolar, pois a descontinuidade nas práticas pedagógicas, a inadequação da articulação entre os segmentos, juntamente com as adaptações inerentes à adolescência, constituem verdadeiras barreiras na aprendizagem dos alunos.

As taxas de reprovação no 6º ano, atestadas pelo INEP, demonstram tal realidade. Nesse sentido, Santos e Gisi (2017) apontam para a necessidade da construção de práticas pedagógicas que orientem e subsidiem a articulação entre os anos iniciais e os finais do

Ensino Fundamental, desse modo, os autores sugerem nossa ponderação a respeito da estrutura curricular e sobre suas práticas pedagógicas tão distintas.

É de suma importância compreender, portanto, o contexto local no qual a escola está inserida, pois o colégio não é uma instituição isolada no tempo e no espaço. Ao contrário, representa uma construção histórica de seres imergidos num processo cultural.

Nesse sentido apresentamos, a seguir, a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida.

1.2 O Colégio de Aplicação João XXIII

Nesta seção, descrevemos o *locus* da pesquisa com o intuito de elucidar as características organizacionais da instituição. Em seguida, abordamos o tópico da transição escolar no referido colégio, com os dados do fluxo escolar.

O Colégio de Aplicação é uma das unidades que compõem a Universidade Federal de Juiz de Fora. Sendo assim, a fim de compreender a instituição em análise, é fundamental fazer um resgate da própria história da universidade.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi concebida pelo decreto do presidente Juscelino Kubitschek em 23 de dezembro de 1960. Nesse contexto, foi a segunda universidade federal do interior a ser criada e se estabeleceu a partir da junção dos estabelecimentos federais de Ensino Superior de Juiz de Fora. Em 1969, foi implantada a Cidade Universitária, que se mantém até os dias atuais. Os primeiros cursos ofertados foram os de Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia (UFJF, [201-]).

Atualmente, a UFJF conta com dois *campi* em Minas Gerais, sediados em Juiz de Fora e em Governador Valadares. A instituição, reconhecida tanto nacional como internacionalmente, foi classificada entre as melhores universidades da América Latina, atuando como polo de desenvolvimento científico e cultural em uma região de mais de três milhões de habitantes (UFJF, [201-]).

As modalidades de ensino ofertadas vão desde o nível fundamental até a pós-graduação. Atualmente, são ofertados 146 cursos, distribuídos nos níveis de graduação e pós-graduação, atendendo a mais de vinte e três mil alunos (UFJF, [201-]).

Diante desse contexto, o Colégio de Aplicação João XXIII nasce em 1965, a partir de uma iniciativa do ex-ministro da Educação e professor Murílio de Avellar Hingel, como uma escola de experimentação, demonstração e aplicação. A instituição era vinculada à então

Faculdade de Letras de Juiz de Fora (FAFILE) e, por meio da oferta da primeira série ginásial (atual 6º ano), buscava possibilitar campo de pesquisa e estágios aos licenciados do curso. No ano de 1966, com a incorporação da FAFILE à UFJF, o colégio passa a ser federalizado, passando de Ginásio João XXIII para Colégio de Aplicação João XXIII, da mesma forma, passa a ser vinculado à Faculdade de Educação. Já no ano de 1989, a portaria nº 584 possibilitou à unidade maior autonomia. Sendo assim, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se administrativamente à Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-reitoria de Graduação. A partir de 1998, passa a ser uma Unidade Acadêmica da UFJF. Atualmente, atende a aproximadamente 1350 alunos, distribuídos nos níveis educacionais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-graduação, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição está localizada na Rua Visconde de Mauá, 300 – Bairro Santa Helena – na cidade de Juiz de Fora (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017a).

A filosofia do Colégio de Aplicação João XXIII norteia suas ações na concretização de seus valores, como a promoção da tolerância, da luta pela justiça e pela dignidade humana, considerando e valorizando as alteridades. Essas ações têm como desdobramentos a ênfase na construção do conhecimento, a valorização da interdisciplinaridade entre as diversas áreas, o reconhecimento dos saberes como direito de todos, o resgate da função do professor como transmissor e mediador do conhecimento e o fortalecimento das capacidades visando à busca das superações (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017a).

Ainda segundo dados da instituição de ensino em análise, em relação à formação, durante o ano de 2016, foram ofertadas aproximadamente 540 vagas de estágios e bolsas para os cursos de graduação da UFJF. No que tange aos docentes, houve participação nas seguintes políticas públicas de formação continuada: participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/MEC; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Especialização em Ensino da Educação Física para a Educação Básica; Especialização em Educação no Ensino Fundamental. Os professores do Colégio de Aplicação são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos nos níveis básico e superior.

No presente momento, o Colégio de Aplicação João XXIII conta com 136 funcionários (QEDU, 2016), distribuídos entre as carreiras de professores EBTT⁵ e técnicos em assuntos educacionais. Cabe ressaltar que a instituição conta com o suporte do Núcleo de

⁵A sigla refere-se aos profissionais do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Federal.

Apoio Escolar (NAE). O NAE é composto por uma equipe multidisciplinar das diversas áreas do conhecimento, compreendendo profissionais da psicologia, pedagogia e serviço social. O trabalho da equipe visa a contemplar os processos educacionais nos diferentes segmentos de ensino, auxiliando nas demandas escolares, seja de forma contínua e sistematizada, como nas de cunho pontual, seja por meio de proposições e intervenções (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, [2017b]).

Tendo como valor uma prática mais crítica e integrada, o grupo se utiliza dos espaços de discussão e reflexão, contemplando o trabalho coletivo, bem como os espaços de estudo que proporcionem a formação contínua dos profissionais envolvidos e a troca de conhecimentos interdisciplinar (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, [2017b]).

Diante da importância do trabalho multidisciplinar para o NAE, o grupo propõe-se à colaboração com os diversos membros da comunidade escolar, preconizando os projetos coletivos em busca de obter respostas às demandas, sejam elas individuais ou coletivas.

Desse modo, o NAE entende que o acolhimento, a orientação e o acompanhamento das ações educacionais são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos no seu processo de escolarização. Por fim, o NAE, no exercício de suas funções, também entende que faz parte de suas atribuições contribuir para a formação de seus alunos, respeitando suas particularidades, trabalhando com as suas limitações e desenvolvendo suas potencialidades (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, [2017b]).

Nesse contexto, a equipe estende sua atuação para além das coordenações pedagógicas, incluindo, também, o trabalho com professores, diretores, famílias e demais sujeitos escolares, operando como espaço de acolhimento para a comunidade escolar.

Em relação aos psicólogos que estão inseridos no NAE, somos uma equipe formada por quatro psicólogos. Sendo que a natureza das relações de trabalho exercidas respondem as demandas de cada segmento da escola (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos), bem como respondem ao cunho teórico de cada psicólogo.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) defendem que a atuação do psicólogo escolar deve estar alicerçada nos conhecimentos técnicos, entretanto sua prática é mediada pelas características pessoais que constroem a sua identidade profissional. Ora, a partir desses esclarecimentos compreendemos que as atuações dentro do contexto escolar são plurais em conformidade com as possibilidades teóricas e subjetivas daqueles que a praticam.

Vieira (2008) refletindo sobre as demandas que são dirigidas ao psicólogo escolar, afirma que estas estão imersas em expectativas irrealistas da profissão, de modo geral, espera-se dele a capacidade de eliminação do fracasso escolar.

O próprio conselho federal de psicologia em uma cartilha intitulada “Psicologia Escolar: Que fazer é esse?” assume a dificuldade em acompanhar, avaliar e orientar a atuação dos psicólogos no contexto educacional (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

Nesta seara de incertezas e de diversas possibilidades, venho desenvolvendo minha prática no colégio, no qual, muitas vezes, me questiono o que pode a psicologia no contexto escolar. Ora desenvolvo projetos na perspectiva da psicologia escolar, orientando os processos educativos a luz das contribuições da psicologia, ora oferto trabalhos no panorama do desenvolvimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência intra e interpessoal. Essas intervenções ocorrem por meio da participação nos espaços de planejamento e deliberação, tais como conselho de classe, conselho de unidade, reuniões pedagógicas, dentre outras.

No cunho do trabalho voltado para a psicologia escolar, oriento os professores e alunos nos processos de consolidação da aprendizagem, facilitando rotas para o desenvolvimento humano. Ainda nesta direção, encontram-se os trabalhos voltados para a inclusão escolar, seja de alunos com necessidades especiais de aprendizagem ou de alguma condição que seja impeditiva do aprender, seja de ordem social, orgânica ou outras.

Já nos trabalhos voltados para o desenvolvimento pessoal, busco através de ferramentas como dinâmicas, roda de conversa, dentre outras, promover reflexões sobre o autoconhecimento e gerenciamento das emoções. O meu exercício profissional alterna-se entre as demandas escolares que são trazidas e um olhar sobre algumas das necessidades dos alunos visando facilitar a integração e promoção de saúde mental.

No que se refere à infraestrutura, a escola dispõe de biblioteca, laboratórios de informática e ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de professores e diretores. Além disso, os alunos contam com refeição, água filtrada e alguns equipamentos, como aparelho de DVD, televisores, *datashow*, copiadora, entre outros (QEDU, 2016).

O colégio também conta com diversos projetos, dentre eles, encontramos o projeto “expressões da ginastica corporal”. Sendo assim, os alunos têm a oportunidade de vivenciar aulas de ginástica rítmica e circense, além disso, os alunos também podem participar do ballet, do clube de desenho e quadrinhos, aulas de judô, dentre outros.

A estrutura material e humana do colégio acrescido da sua história de tradição na cidade de Juiz de Fora faz com a procura por vagas na instituição seja bem disputada, pois o colégio apresenta um funcionamento de um colégio de elite, porém gratuito. Outro fator que motiva a procura pelo colégio trata-se dos resultados obtidos nas avaliações externas. No ano de 2015, o Colégio apresentou o melhor resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica- IDEB na cidade de Juiz de Fora, todos esses fatores aumentam o seu prestígio na cidade.

Nesse sentido, o que se percebe é que para a classe média/alta, a entrada no colégio significa uma oportunidade de ganho financeiro, ou seja, uma escola de qualidade gratuita. Enquanto para as classes mais pobres, o colégio remete a uma oportunidade inestimável de ensino que não seria possível sem o sorteio de vagas. Isso significa no imaginário desses pais que apenas o acesso à instituição fará com que seus filhos se desenvolvam de modo adequado e significativo, o que por um lado desimplica esses pais do processo educativo.

Quanto ao ingresso no colégio, este é regulamentado pelo regimento interno. Todas as escolas federais são regidas por estatutos próprios, No Colégio de Aplicação João XXIII, as regras de admissão estão no capítulo IV, que prevê:

Da Admissão Art. 47 - A admissão de alunos para preenchimento das vagas no Ensino Fundamental e Médio far-se-á mediante sorteio público, respeitadas as normas previstas em Edital, em consonância com critérios definidos pela Congregação. Parágrafo Único - A totalidade das vagas será destinada à comunidade (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1981, p. 15).

O sorteio público garante que toda a população tenha direito a concorrer a uma vaga, bem como garante uma heterogeneidade de público, pois diferentes perfis de família optam pela escola por acreditarem na qualidade do seu ensino. No início de cada ano são ofertadas 75 vagas para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, já para os outros anos escolares esse quantitativo oscila conforme surgem as vagas remanescentes. Cabe mencionar, que o aluno sorteado garante sua vaga até o final da conclusão da educação básica, ou seja, o ensino médio.

Segundo o CONDICAP (2014), no Brasil, são 17 universidades federais que ofertam a educação básica por meio dos colégios aplicação. A portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 959/2013 estabelece a seguinte definição:

Art. 2º - Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (BRASIL, 2013, p. 1).

Ainda de acordo com a portaria os Colégios de Aplicação, estes deverão seguir as seguintes diretrizes:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes (BRASIL, 2013, p. 1).

Os históricos apresentados neste trabalho permitiram a retomada de elementos importantes para a compreensão dos colégios de aplicação. Com o levantamento realizado, foi possível concluirmos que sua finalidade foi sofrendo reajustes conforme o contexto político vigente e com o desenrolar do histórico das práticas de ensino (LOUREIRO, 2010).

Com o intuito de dar prosseguimento à contextualização do Colégio de Aplicação João XXIII, a próxima seção tem por finalidade apresentar o caso de gestão. Demonstramos, desse modo, o estudo do fluxo escolar durante os anos de 2011 a 2016 em paralelo com alguns dados da educação nacional.

1.2.1 A transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental no Brasil

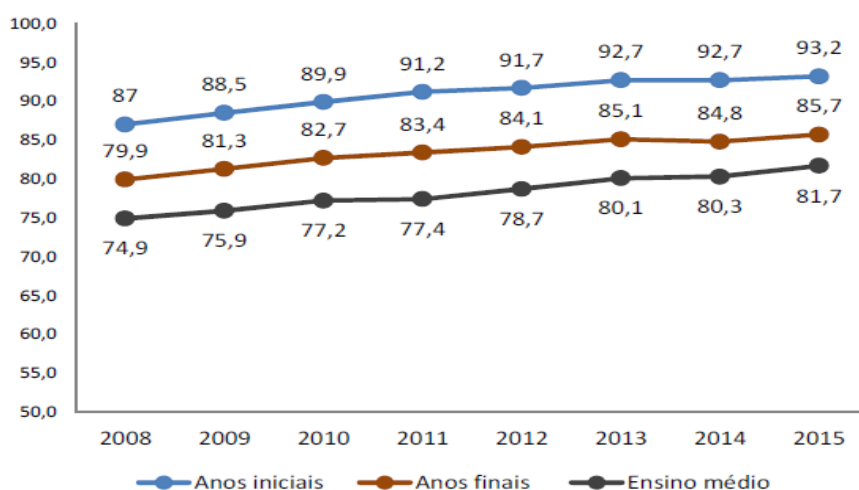
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 21, disciplina os níveis e modalidades da educação escolar, a educação básica é formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Essas etapas têm resoluções próprias que conferem características e finalidades de cada fase a fim de garantir o direito à aprendizagem característica de cada momento. Contudo, como apontam os dados oficiais, esses períodos de transição nem sempre são lineares. Na verdade, representam um grande desafio a todos os envolvidos. Prati e Eizirik (2006) admitem a realidade escolar como sendo um campo de múltiplas faces complementares e ambivalentes em interação. Dentre os momentos emblemáticos, situa-se a passagem dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, pois, nessa fase, ocorrem mudanças, principalmente, nas funções que os sujeitos assumem. Nessa perspectiva, Scandelari [199-] reconhece que a transição exige, por parte dos alunos, diversas adaptações, pois eles se deparam com uma organização diferente, podendo ser mais ou menos conturbada de acordo com o trabalho pedagógico desenvolvido. Portanto, a transição é retratada como “[...] um momento de dificuldades, não alegrias, e

fragilidades no desempenho escolar” (RANGEL, 2001, p. 64 *apud* PRATI; EZIRIK, 2006, p. 291).

Ainda segundo Prati e Eizirik (2006, p. 290), o entendimento das múltiplas faces “[...] transforma e cria diversas possibilidades de entendimento da passagem e das práticas que lá se engendram”. Assim sendo, os dados referentes ao fluxo do Colégio de Aplicação João XXIII permitem entender uma realidade ali vivenciada e criada. Comparar essas informações com os dados nacionais de fluxo permitem afirmar ou refutar se a instituição de ensino em estudo segue – ou não – a tendência nacional em termos de fluxo.

Por sua vez, Leite (1993) observou, na década de 1990, com base nos dados oficiais do período de seu estudo, índices maiores de insucesso escolar durante as transições do ensino, sobretudo na antiga quinta série⁶ (atual 6º ano) e nas escolas de periferias. De acordo com o INEP (2017), verifica-se, nos últimos anos, um crescimento referente à taxa de aprovação. Porém, persiste a histórica diferença entre os valores de aprovação nos anos iniciais (possui melhor taxa de aprovação) dos anos finais e do Ensino Médio (EM) conforme demonstra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Evolução das taxas de aprovação na educação básica brasileira nos anos de 2008 a 2015



Fonte: extraído de INEP (2017).

⁶ A lei 11.274, de 2006, estabelece que o Ensino Fundamental seja organizado em nove anos. Entretanto, o INEP segue utilizando a terminologia série. Cabe ressaltar que a primeira série para o INEP, a partir de 2007, é equivalente ao segundo ano escolar da atual legislação. Nesta dissertação, optamos por usar ambos os termos conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96). Porém, cabe destacar que a primeira série é equivalente ao atual segundo ano e assim por diante.

O Gráfico 1 evidencia o histórico de aprovação desde 2008 à 2015. Portanto, o que se observa é uma continua melhoria nesses índices em toda a educação básica. Apesar de todas as etapas terem melhorado suas aprovações em um quantitativo semelhante, ainda persiste uma necessidade de avançar nas etapas referentes ao Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Tavares *et al.* (2012) afirmam que os dados do Profluxo⁷ são significativamente mais positivos quando comparados à década anterior e exponencialmente mais eficientes que os da década de 1980. A Tabela 1, resultado da pesquisa realizada pelos autores, sintetiza o fluxo nacional do Ensino Fundamental durante três décadas. O estudo elegeu cinco anos (1976, 1982, 1986, 1996 e 2006) para o levantamento dos dados devido à comparabilidade viabilizada em função da estabilidade da série (a partir de 2007 houve alteração da contabilidade de ano/séries):

Tabela 1 – Fluxo Educacional brasileiro do Ensino Fundamental estimado pelo Profluxo^{a8}

1976								
Promoção	1º série	2º série	3º série	4º série	5º série	6º série	7º série	8º série
Retenção	57,15%	63,17%	65,17%	51,80%	64,15%	63,91%	63,73%	51,67%
Evasão	41,39%	27,58%	27,58%	29,50%	25,34%	30,43%	31,30%	38,27%
	1,46 %	7,25%	7,25 %	10,51%	10,51%	5,66%	4,97%	10,06%
1982								
Promoção	1º série	2º série	3º série	4º série	5º série	6º série	7º série	8º série
Retenção	39,94%	63,58%	67,26%	62,65%	60,41%	74,62%	78,31%	50,03%
Evasão	58,67%	32,67%	25,53%	20,03%	31,19%	17,30%	13,30%	22,92%
	1,39%	3,75%	7,21%	17,32%	8,40%	8,08%	8,39%	27,05%
1986								
Promoção	1º série	2º série	3º série	4º série	5º série	6º série	7º série	8º série
Retenção	60,36%	60,77%	69,39%	62,76%	76,54%	62,97%	77,02%	49,39%
Evasão	37,95%	35,76%	24,35%	22,26%	12,39%	28,92%	14,62%	26,30%
	1,69%	3,47%	6,26%	14,98%	11,07%	8,11%	8,36%	24,31%
2006								
Promoção	1º série	2º série	3º série	4º série	5º série	6º série	7º série	8º série
Retenção	75,21%	76,40%	82,88%	86,32%	72,56%	77,53%	83,11%	70,41%
Evasão	24,57%	23,16%	16,31%	11,32%	24,43%	18,94%	12,13%	15,85%
	0,22%	0,44%	0,81%	2,36%	3,01%	3,53%	4,76%	13,74%

Fonte: Tavares, Faria e Lima (2012).

⁷ Trata-se de um modelo matemático formal criado em 1980 que estimava os indicadores de rendimento escolar, ou seja, mesurava as taxas de aprovação, retenção e evasão (TAVARES; FARIA; LIMA, 2012).

⁸ Novo modelo matemático proposto Tavares, Faria e Lima (2012), inspirado no Profluxo e criado por Flecher e Ribeiro, em 1989, também utiliza os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD), porém a partir de uma equação única de três parâmetros. Almeja, assim, um modelo mais ajustado para estimar as taxas de fluxo.

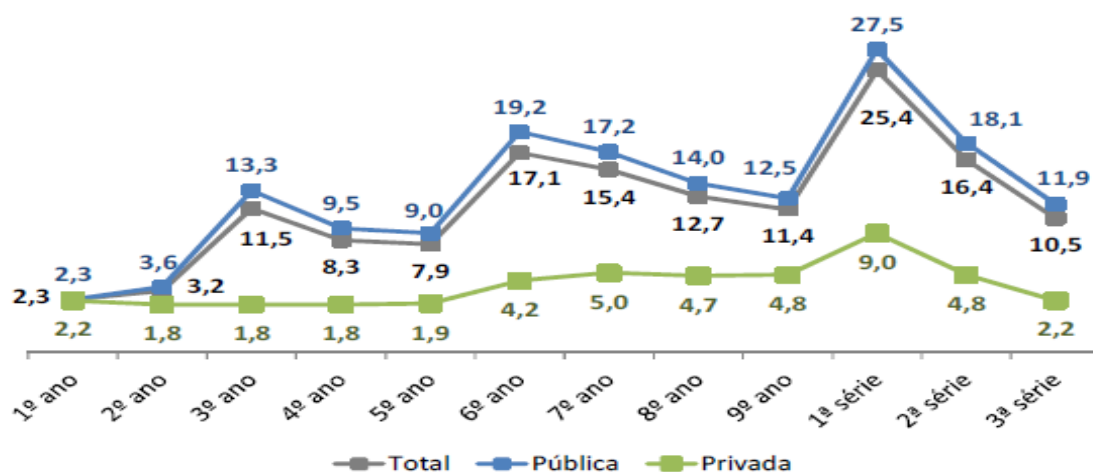
A análise da Tabela 1 aponta que houve uma melhoria contínua na média de promoção no decorrer desses anos analisados. No ano de 1982, embora tenha havido uma evolução nos valores para aprovação, também houve um aumento na taxa de evasão. Ainda que o ano de 1986 apresente um melhor índice em relação à promoção de 1976, houve uma maior evasão quando comparado ao mesmo ano, mas, ainda assim, apresentou evolução em relação ao ano de 1982. Já o ano de 2006 apresenta um valor superior na promoção e uma queda significativa nas taxas de evasão de aproximadamente 75% quando comparado ao ano de 1982, que teve maior valor de evasão. Em relação à análise voltada para as séries, notamos que a oitava série foi a única que não apresentou uma melhoria gradativa no decorrer do tempo, apenas melhorando seus valores no ano de 2006. No que se refere à evasão, percebemos que todas as séries conseguiram diminuir seus valores significativamente no decorrer dos anos, porém essa evolução foi mais tímida para a oitava série.

Conforme exposto na Tabela 1, constatamos no último ano analisado, isto é, no ano de 2006, um progresso significativo ao longo dessas décadas. Esse resultado está vinculado às políticas de correção de fluxo e melhoria de eficiência, estabelecidas na década de 1990 (TAVARES; FARIA; LIMA, 2012). Contudo, os autores observam um fenômeno similar ao ocorrido em períodos anteriores. O ganho obtido pela melhora no fluxo escolar foi minimizado pela sucessiva queda na qualidade da educação, pois as médias de proficiência da escola pública são bem inferiores do que o desejado. Esse movimento de avanço no cumprimento das demandas sociais por educação e, ao mesmo tempo, retrocesso na garantia da qualidade acarreta efeitos perversos. Por conseguinte, reitera a desigualdade.

Nesse cenário nacional, o INEP (2017) afirma haver diferenças expressivas entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por série, sobretudo na rede pública. O quadro mais grave nessas instituições se dá na não aprovação no 3º ano do Ensino Médio e, também, nas altas taxas nos anos introdutórios dos anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, as etapas de transição são mais suscetíveis ao fracasso escolar.

Ainda sobre as diferenças entre as trajetórias escolares dos alunos brasileiros do ensino público e do ensino privado, constatamos que, apesar de os alunos da rede pública apresentarem um risco semelhante de insucesso no primeiro ano do Ensino Fundamental quando comparados à rede privada, nas séries seguintes, o risco dos alunos da rede pública é consideravelmente superior. O Gráfico 2 evidencia os fatos descritos:

Gráfico 2 – Taxa de não aprovação por séries do Ensino Fundamental e médio nas escolas públicas e privadas em 2015



Fonte: extraído de INEP (2017).

Conforme exposto no Gráfico 2, fica evidente que a trajetória escolar do aluno brasileiro remete-o à sua classe social de origem. Portanto, o sucesso escolar no Brasil está ligado a fatores socioeconômicos. Como já retratado na seção anterior, a escolarização nasce para atender uma demanda da elite. Ainda que passados tantos anos, o fazer escolar persiste voltado para as classes sociais mais favorecidas.

Esses dados dimensionam um elemento característico da formação social brasileira: a desigualdade. O sistema educacional brasileiro, historicamente, é excludente, com qualidade muito baixa e com um fluxo perverso, principalmente nas escolas que atendem um público mais carente (TAVARES; FARIA; LIMA, 2012). Outro elemento que o Gráfico 2 permite observar é o fenômeno que Leite (1993) constatou sobre os “picos” de reprovação durante as transições. No Brasil, durante o ano de 2015, observa-se que o maior índice de não aprovação se deu no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.

A próxima seção traz o estudo de como tem sido essa transição durante os últimos seis anos (2011 até o ano de 2016) no Colégio de Aplicação João XXIII.

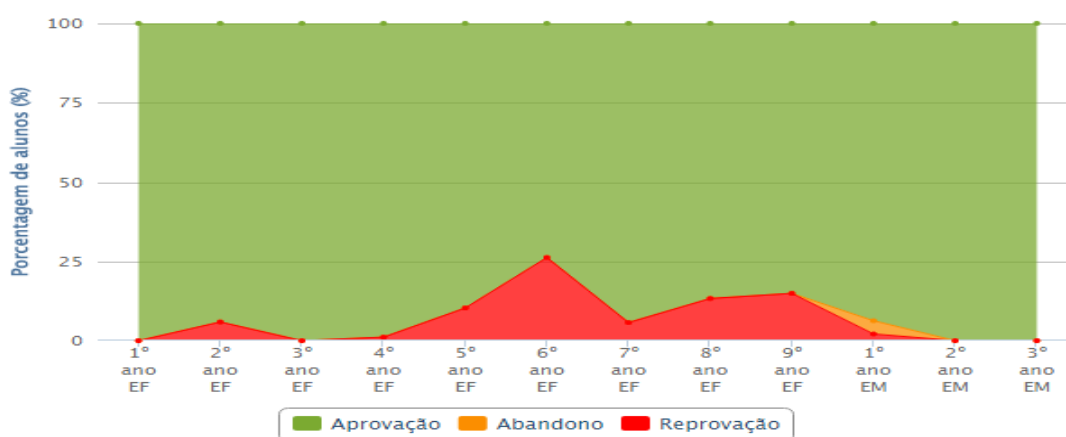
1.3 A transição entre os anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental no Colégio Aplicação João XXIII

Nesta subseção introdutória, elegemos como percurso inicial a apresentação dos dados referentes ao ano de 2015 por se tratar do ano mais emblemático, isto é, o ano com o maior

índice de reprovações. Salientamos, ainda, que os resultados escolares obtidos pelos alunos nesse ano foram a principal motivação deste estudo de caso. Sendo assim, exibimos as informações referentes ao fluxo escolar durante o ano de 2015 e também descrevemos a distorção idade-série no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII).

As taxas de reprovação do CAp. João XXIII têm uma similaridade com o panorama nacional que foi apresentado na subseção anterior. Todavia, constatamos que as taxas de reprovação do 6º ano no colégio são superiores em relação ao do 1º ano do Ensino Médio (EM) conforme demonstra o Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Taxa de Rendimento por etapa escolar no ano de 2015 no Colégio de Aplicação João XXIII



Fonte: Qedu (2015).

Os dados referentes ao fluxo escolar no período de 2011 a 2016 conservam a tendência de maior repetência durante a transição entre os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. As taxas de rendimento de 2015, tal como demonstrado pelo Gráfico 3, sintetizam a tendência que vem se mantendo a partir do ano de 2014.

Os índices obtidos concernentes à reprovação no 6º ano são importantes, pois reforçam a hipótese de que a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) representa um grande desafio tanto para os discentes como para os demais atores envolvidos. Nesse sentido, a Tabela 2 seguinte, referente ao ano de 2015, oferece-nos uma visão geral do fluxo naquele ano:

Tabela 2 – Fluxo do Colégio Aplicação no ano de 2015 por etapa escolar

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais 1º ao 5ª	3,5%	0,0%	96,5%
Anos Finais 6º ao 9º	15,4%	0,0%	84,6% (319)
Ensino Médio 1º ao 3º	0,8%	1,5%	97,7%

Fonte: Qedu (2015).

O fluxo no CAP. João XXIII em 2015 apresenta variações quando comparado com os dados do Brasil oferecidos pelo INEP, pois os anos iniciais apresentaram maior reprovação que o Ensino Médio (EM). Contudo, vale destacarmos que os abandonos se dão no Ensino Médio. A Tabela 3 também apresenta os dados referentes ao fluxo em 2015. Trata-se de uma tabela mais precisa, visto que traz uma descrição por ano escolar:

Tabela 3 – Dados do Fluxo do Colégio de Aplicação João XXIII em 2015 por ano escolar

Anos iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0%	0,0%	100%
2º ano EF	5,9%	0,0%	94,1%
3º ano EF	0,0%	0,0%	100%
4º ano EF	1,1%	0,0%	98,9%
5º ano EF	10,3%	0,0%	89,7%
Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	26,2%	0,0%	73,8%
7º ano EF	5,7%	0,0%	94,3 %
8º ano EF	13,3%	0,0%	86,7%
9º ano EF	14,9%	0,0%	85,1%
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	2,1%	4,2%	93,7%
2º ano EM	0,0%	0,0%	100%

3º ano EM	0,0%	0,0%	100%
-----------	------	------	------

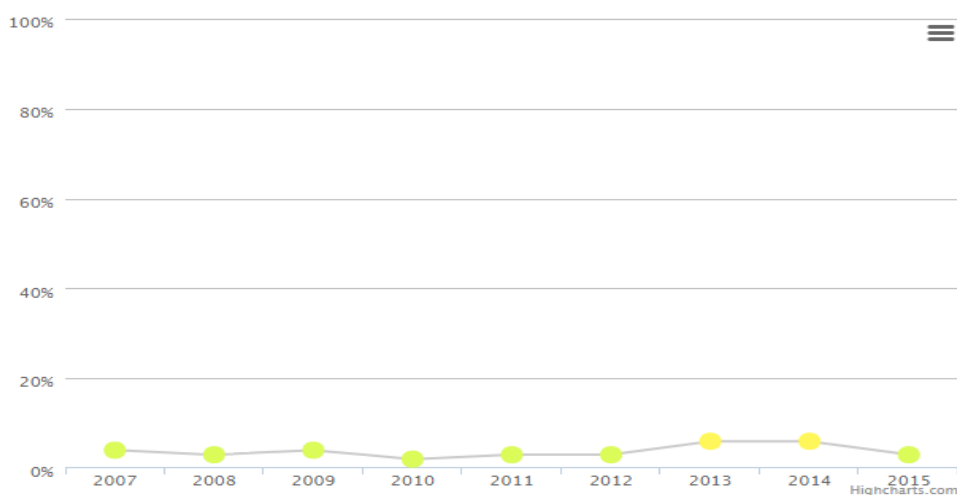
Fonte: Qedu (2015).

Os dados da Tabela 3 permitem constatar em quais anos houve maiores índices de fracasso escolar. Conforme já mencionado, os anos finais do Ensino Fundamental possuem os maiores índices e, dentre esses, o 6º ano foi o único que atingiu o patamar de 26,2%.

Notamos que, das três turmas do 6º ano, praticamente se formou uma turma com os reprovados. De acordo com Qedu⁹ (2015), quando existe uma reprovação acima de 5% é recomendado definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar e quando esse dado é superior a 15%, a organização recomenda que haja uma intervenção visando abolir a evasão ou a distorção idade-série. Como consequência das reprovações, a distorção idade-série é um grave problema a ser superado.

Embora este estudo dedique-se a compreender o fluxo escolar, compreendemos ser importante trazer esses valores, uma vez que se trata de uma das facetas do fracasso escolar que impactam na vida do estudante. Sendo assim, o Gráfico 4 apresenta esses valores, desde o ano 2007 a 2015, para o Ensino Fundamental anos iniciais:

Gráfico 4 – Distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII de 2007 à 2015



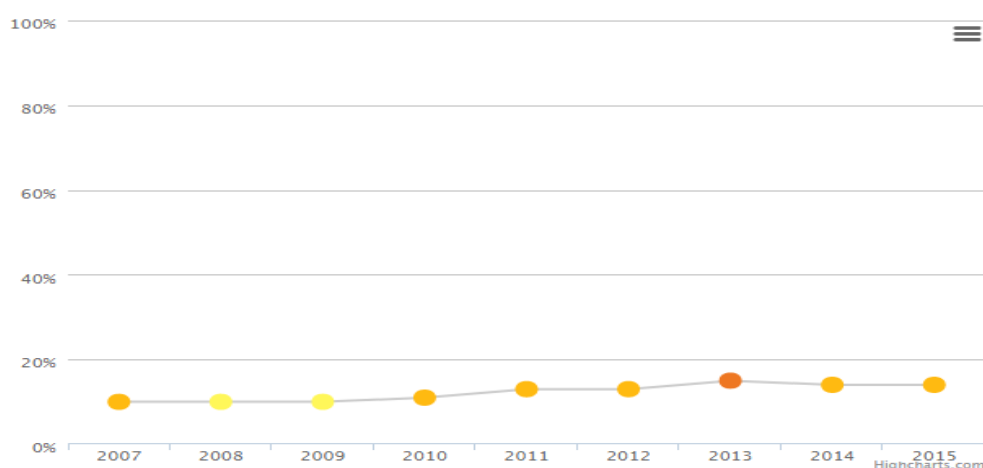
Fonte: Extraído do Qedu (2015).

⁹ Qedu é um portal criado em 2012, organizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann, com o objetivo facilitar o acesso a dados gerados a partir de informações de órgão oficiais da educação.

Ainda sobre o Gráfico 4, os maiores picos de distorção idade-série aconteceram em 2013 e 2014, atingindo 6% dos discentes, enquanto a menor taxa foi no ano de 2010 com um índice de 2%. Em relação ao ano de 2015, segundo o Qedu (2015), a cada grupo de cem alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, três estavam em atraso escolar igual ou superior a dois anos. O segundo ano foi a fase em que se encontravam maior parte desses alunos (8%).

Conforme os alunos vão passando pelos segmentos, vão se acumulando os percalços durante a trajetória escolar, consequentemente, as taxas de distorção vão igualmente sendo ampliadas. Desse modo, os gráficos 5 e 6, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente, apresentam maiores índices, tendo em vista que a distorção aumenta conforme se acumulam as reprovações:

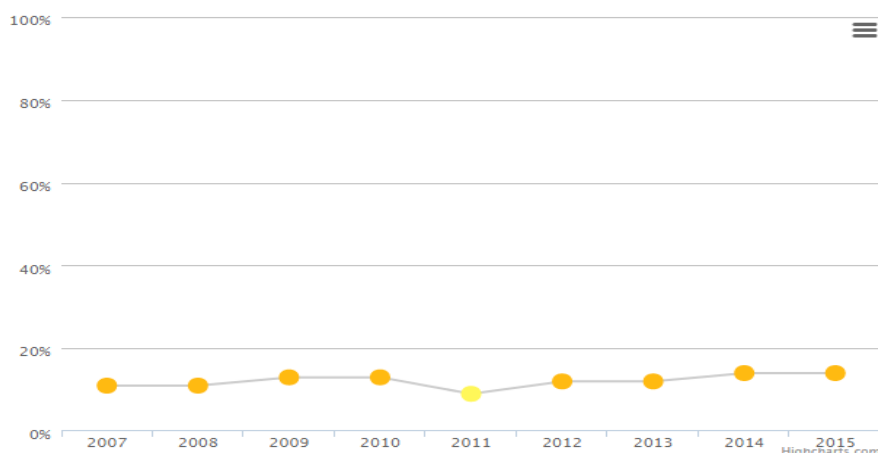
Gráfico 5 – Distorção de idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII de 2007 à 2015



Fonte: Extraído do Qedu (2015).

O Gráfico 5 demonstra um panorama que requer mais atenção, pois, de cada cem alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 14 estavam em situação de atraso escolar, sendo este igual ou superior a dois anos. Semelhantemente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos de 2013 e 2014 foram os mais críticos para esta etapa de ensino, apresentando uma margem de 15% e 14%, respectivamente, de alunos com distorção de idade-série. O Gráfico 6 apresenta dados semelhantes para a compreensão dos dados do Ensino Médio, pois, de acordo com o Qedu (2015), de cada cem alunos do Ensino Médio, aproximadamente, 14 estavam com atraso escolar de dois ou mais anos:

Gráfico 6 – Distorção idade-série no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII de 2007 à 2015



Fonte: Extraído do Qedu (2015).

Os anos com maiores alunos em situação de distorção no Ensino Médio foram os anos de 2014 e 2015, ambos com 14%. Os gráficos 4, 5 e 6 permitem concluir que, nesse recorte de tempo, o segmento com maior taxa de alunos em distorção ocorreu nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, podemos afirmar, com base nessas informações, que o aluno do CAp. João XXIII tenderá a ter mais percalços justamente nessa fase do ensino. Tendo a finalidade de aprofundar o estudo sobre as reprovações na instituição, os gráficos que se seguem na próxima seção apresentam dados referentes ao fluxo por ano escolar no recorte temporal de 2011 a 2016.

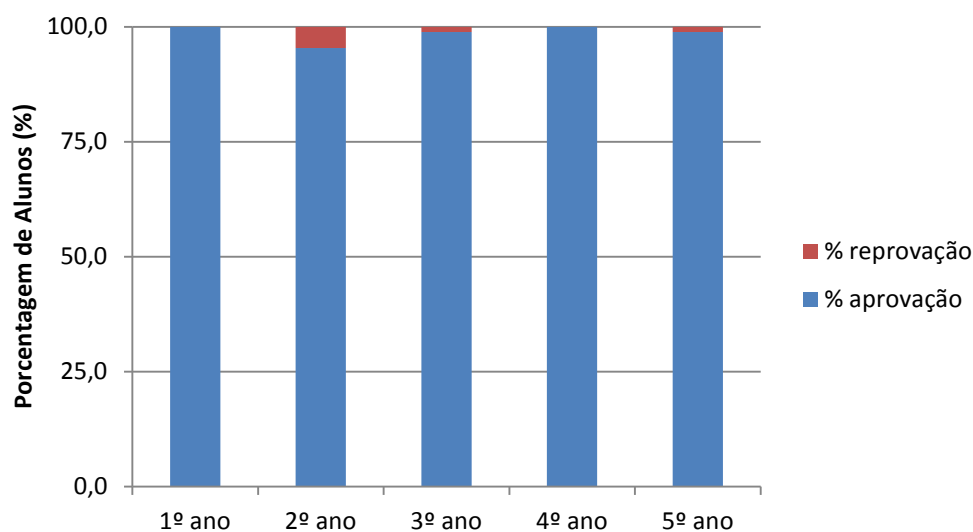
1.3.1 Estudo do Fluxo Escolar no Colégio de Aplicação João XXIII

Nesta subseção, fazemos uma descrição da transição no Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII) de 2011 a 2016, visando à compreensão do desempenho escolar durante essa fase escolar. Esse recorte temporal foi escolhido com base na disponibilidade de dados. Sendo assim, optamos por um recorte dos últimos cinco anos por se tratar dos anos com mais informações disponíveis.

As informações dos gráficos 7 ao 18¹⁰ foram extraídas dos documentos institucionais, ou seja, o histórico escolar. O Ensino Médio foi excluído da análise por apresentar os menores índices de reprovação:

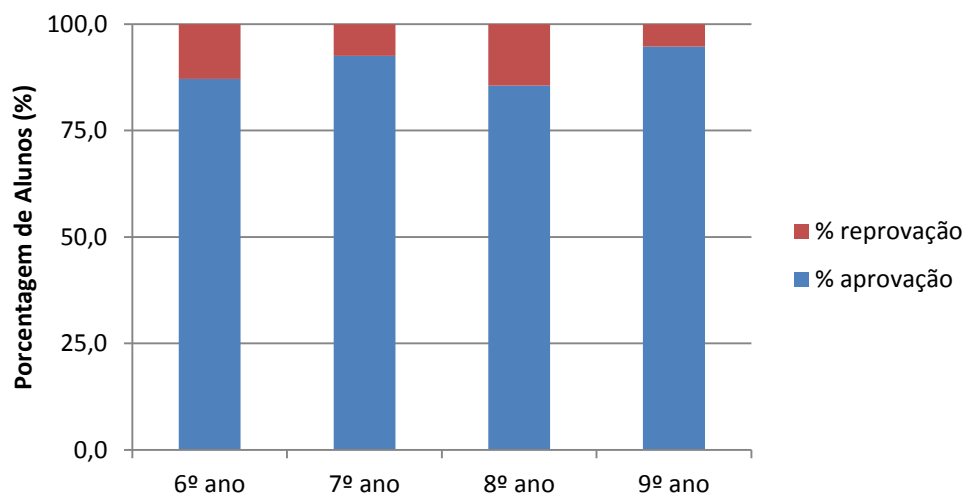
¹⁰ As informações extraídas são fruto de uma pesquisa documental feita, pela pesquisadora, a partir de documentos oficiais da instituição pesquisada, como o histórico escolar.

Gráfico 7 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2011



Fonte: Histórico Escolar (2011).

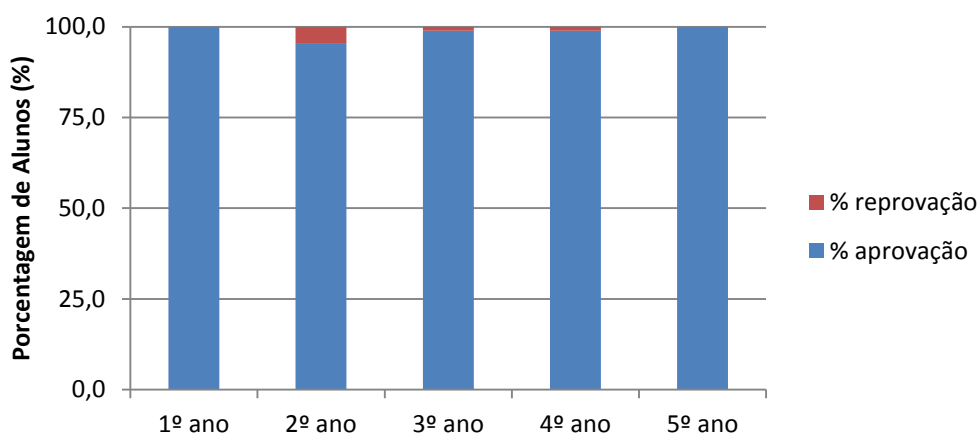
Gráfico 8 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2011



Fonte: Histórico Escolar (2011).

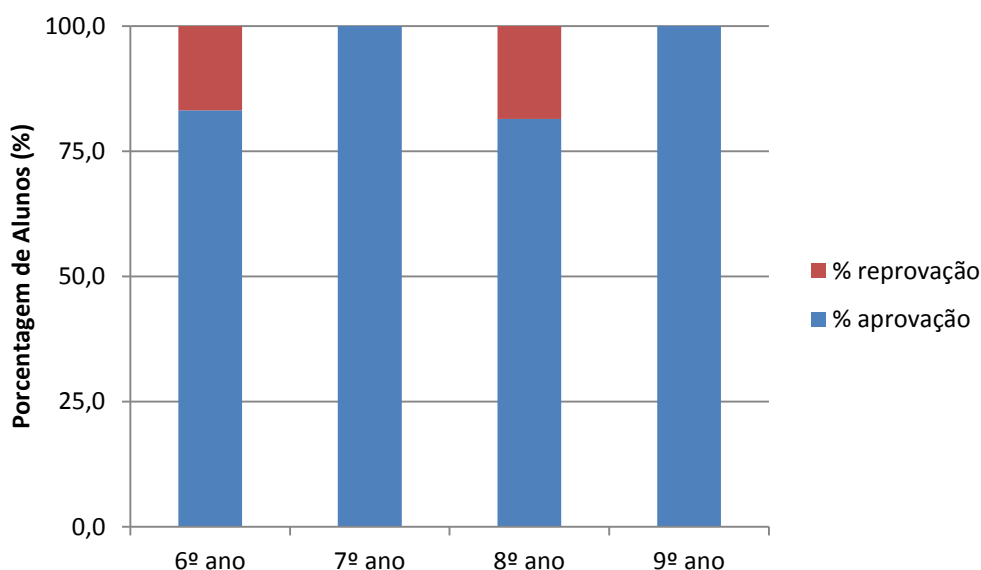
De acordo com os gráficos 7 e 8, que retratam o fluxo no ano de 2011, podemos notar que as maiores taxas referem-se aos anos finais do EF. Nesse segmento, a maior reprovação se deu no 8º ano, com 14,44%, seguido do 6º ano, com 12,90%, e do 7º ano, com 4,4%. Em continuidade, os gráficos 9 e 10 demonstram o fluxo do ano de 2012:

Gráfico 9 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2012



Fonte: Histórico Escolar (2012).

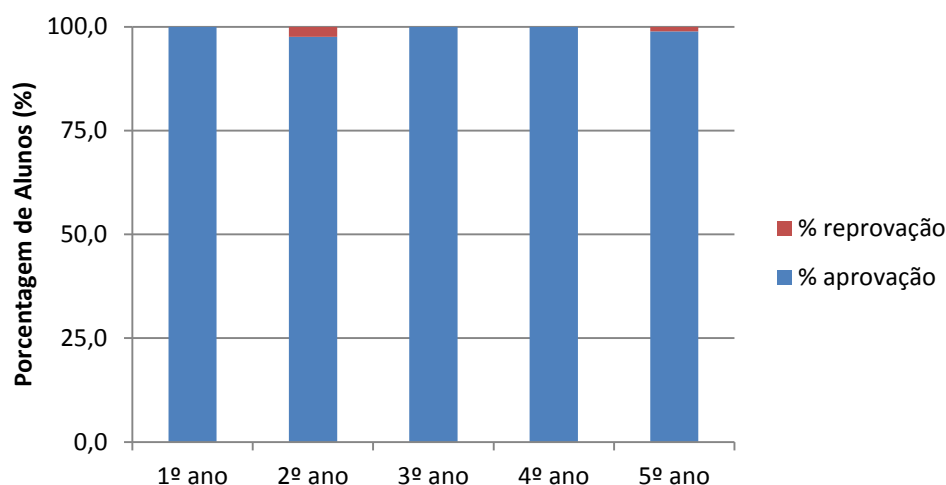
Gráfico 10 - Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII-Fluxo 2012



Fonte: Histórico Escolar (2011).

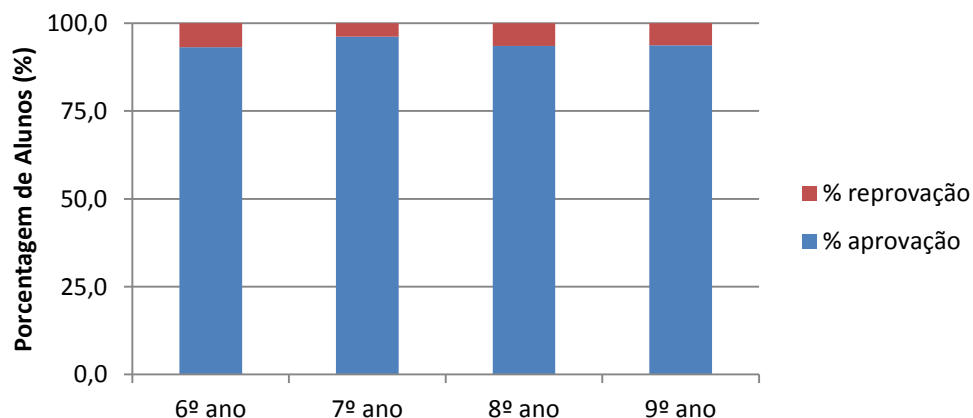
De forma recorrente, as maiores taxas de reprovação se dão nos anos finais do EF, sendo que os 6º e 8º anos têm o maior quantitativo de insucesso escolar, com 16,84% e 18,55% respectivamente. Tal como o ano anterior, nos anos iniciais do EF, o segundo ano aparece com 4,70% de reprovações. Dando continuidade à sistematização desse caso de gestão, apresentamos os gráficos 11 e 12, retratando o ano de 2013. Percebemos que os dados presentes nos referidos gráficos seguem a mesma tendência dos anos anteriores:

Gráfico 11 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de aplicação João XXIII - Fluxo 2013



Fonte: Histórico Escolar (2011).

Gráfico 12 –Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII- Fluxo 2013

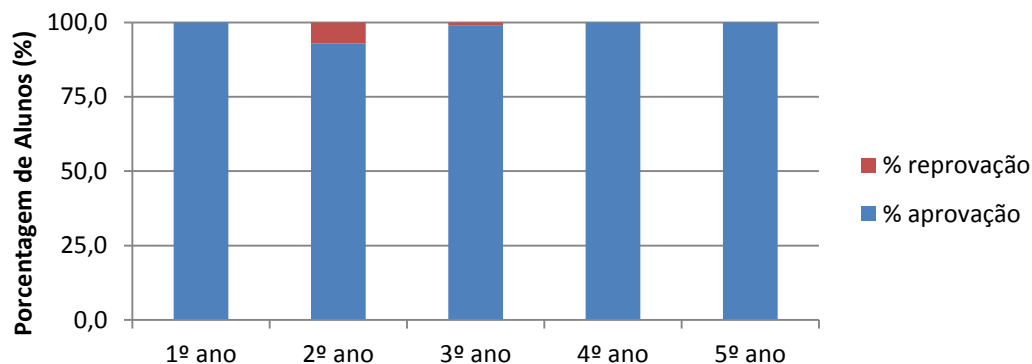


Fonte: Histórico Escolar (2011).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o 2º ano apresenta taxa de 2,40% de reprovação. Já para os anos finais do EF, reaparecem o 6º ano, com 6,86%, e o 8º ano, com 6,48% de não aprovação. Em 2013, os 6º e 8º anos apresentaram a mesma taxa. A partir de 2013, o 6º ano começa a ter maiores índices de insucesso escolar que o 8º.

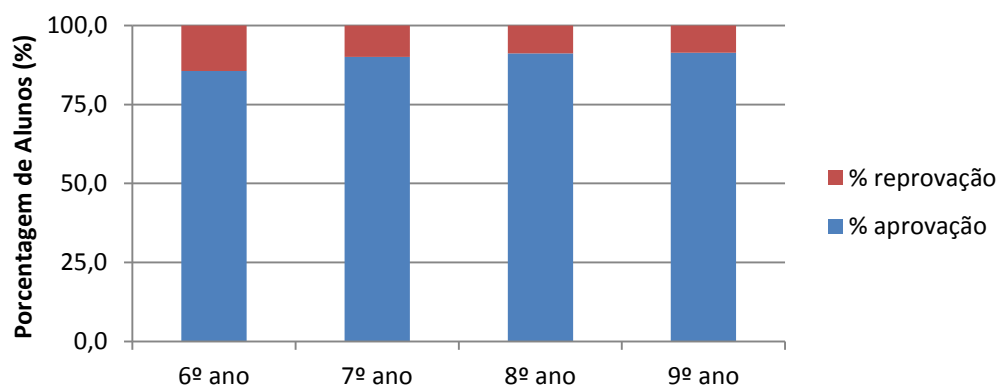
A seguir, tendo em vista as análises do ano de 2014, baseadas nos gráficos 13 e 14, é possível perceber uma diferença mais marcada no 6º ano. Outra observação pertinente é o número maior de reprovação no 2º ano do EF, o que se constitui como um alerta à escola:

Gráfico 13 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2014



Fonte: Histórico Escolar (2014).

Gráfico 14 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII- Fluxo 2014



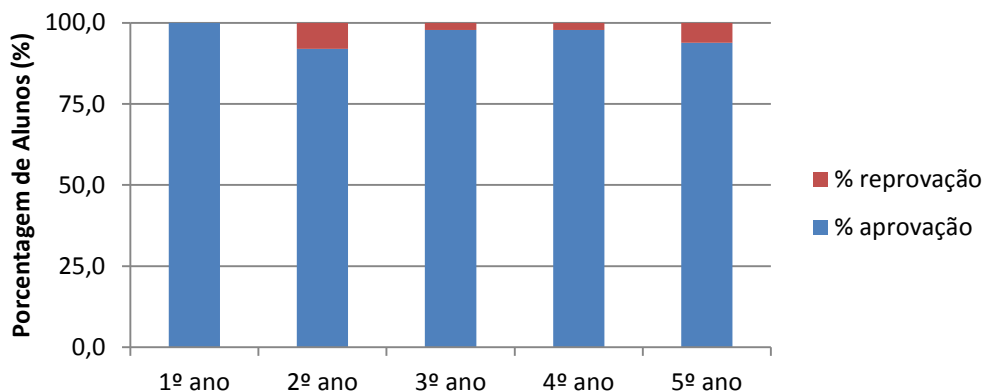
Fonte: Histórico Escolar (2014).

Os resultados de 2014, em termos de reprovação, apresentam o 2º ano do EF com índice de 7,14%; o 6º ano com 14,44%; o 7º ano com 9,90%; e o 8º ano com 8,79%. Notamos que, em 2014, todos os anos escolares tiveram um percentual superior a 5% de alunos retidos, o que indica a necessidade de reavaliação das práticas pedagógicas.

Em relação ao ano de 2015, contatamos uma diferença para os resultados dos anos iniciais do EF. Durante quatro anos seguidos, o 2º ano apresentou resultados desfavoráveis. No entanto, conforme a reprovação do 6º ano foi se elevando, os docentes dos anos finais do EF começaram a questionar a preparação desses alunos, consequentemente, os anos iniciais

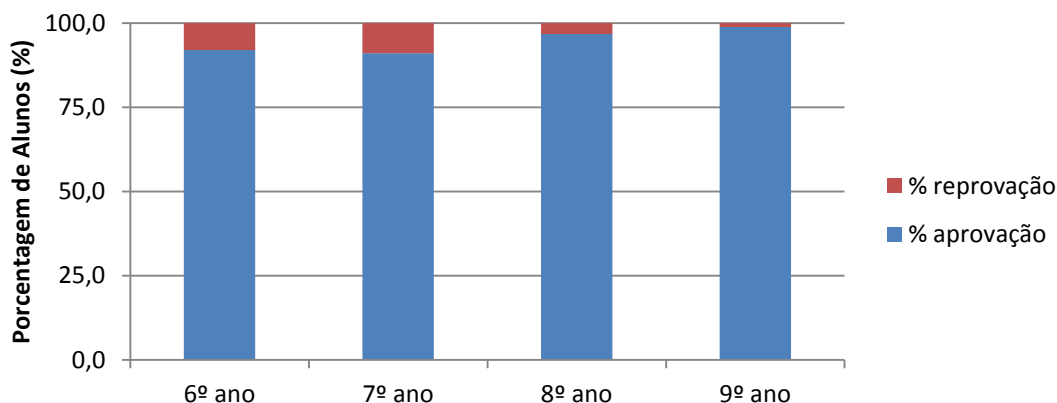
do EF enrijeceu a avaliação no 5º ano, passando a reprovar mais alunos. Nessa perspectiva, os gráficos 15 e 16 expõem essa nova realidade:

Gráfico 15 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2015



Fonte: Histórico Escolar (2015).

Gráfico 16 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII - Fluxo 2015

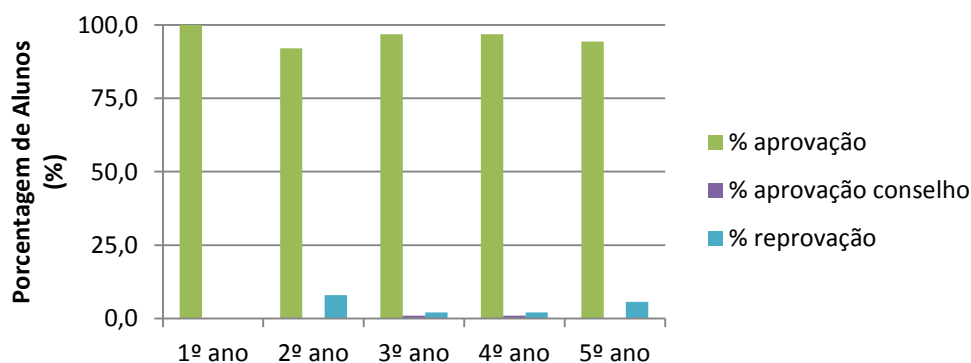


Fonte: Histórico Escolar (2015).

Em outras palavras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2015, o 2º ano registrou 5,9% de reprovação e o 5º ano com 10,3% de reprovação, sendo que o 5º até então possuía índices satisfatórios de aprovação. Já no segundo segmento, o 6º ano apresentou 26% de reprovação, seguido do 9º ano, com 14,77%, e 8º ano, com 13,18%.

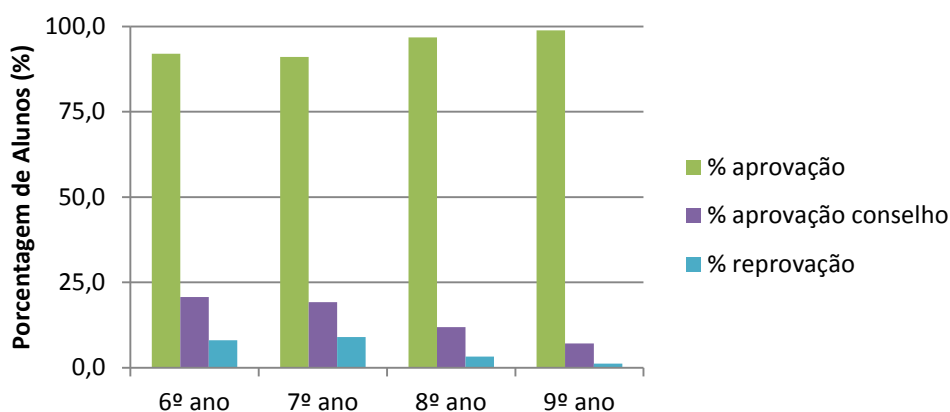
Por fim, os gráficos 17 e 18 retratam o último ano a ser analisado, demonstrando, ainda, o diferencial dos alunos que tiveram indicação para aprovação pelo conselho de classe:

Gráfico 17 – Taxa de Rendimento Escolar nos anos iniciais do ensino Fundamental do Colégio João XXIII com apresentação das aprovações pelo conselho - Fluxo 2016



Fonte: Histórico Escolar (2016).

Gráfico 18 – Taxa de Rendimento Escolar dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII com apresentação das aprovações pelo conselho - Fluxo 2016



Fonte: Histórico Escolar (2016).

Durante o ano de 2016, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos 451 alunos, 17 foram reprovados, configurando uma taxa de 3,76%. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, dos 398 alunos, 18 foram reprovados, representando uma taxa de 4,60% de reprovação. Essa diferença de reprovação entre os dois segmentos é relativamente baixa. No entanto, se considerarmos a taxa de aluno que não obteve rendimento necessário para passar, sendo a progressão decidida pelo conselho de classe, observamos uma diferença considerável. Isso porque, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas dois alunos tiveram indicação do conselho de classe, enquanto nos anos finais do mesmo nível de ensino 50 alunos tiveram essa indicação.

Usualmente, nos conselhos de classe finais são discutidos entre os professores caso a caso dos alunos, visando compreender como foi o ano letivo. Dessa maneira averigua-se em quantas matérias o aluno foi reprovado, e se cabe uma aprovação definida pelo conselho. Nas aprovações deliberadas pelo conselho, normalmente, se leva em conta se o aluno tem condições de base de seguir para o próximo ano, se houve algum fator externo que comprometeu o desempenho naquele ano (por exemplo, a morte de um ente querido), pondera-se também sobre o comportamento disciplinar do aluno e seu interesse.

Foucault (1977) na sua obra “Vigiar e Punir” tece uma genealogia de como instituições abandonam os suplícios, demais dispendiosos, uma vez que uma sociedade altamente repressiva exigiria maiores esforços punitivos e desenvolvem aparatos e técnicas de dominação para introjetar nos sujeitos o “homem disciplinado”. Logo, nas sociedades modernas as instituições se utilizam das suas normas para “recortar” e dominar o corpo, e ao fim do processo, fabrica-se indivíduos que incorporam a marca da lei.

A obra de Foucault (1977) nos faz olhar os códigos presentes nos conselhos de classe de uma nova perspectiva, pois é preciso definir quem pode ir e quem deve ficar. A aprovação de todos os sujeitos iria contra essa apropriação inconsciente que todos trazemos: é necessário vigiar e punir.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1977, p.169).

Nessa cena, percebe-se que o que está em jogo vai muito além da aprendizagem dos conteúdos, cabe reproduzir nos sujeitos o modelo de sociedade vigente. É digno de nota mencionar que estes jogos de dominação vão sendo reproduzidos inconscientemente pelos sujeitos.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1977, p.195).

A decisão pelo conselho ratifica novamente a autonomia do professor, isto é, o poder em aprovar ou reprovar. É ele em última instância quem julga quem vai e quem fica, o que denota o poder subjetivo e muitas vezes arbitrário dessa decisão.

Retomando a análise dos gráficos 17 e 18, o 6º ano foi a etapa em que mais houve essa indicação, perfazendo um total de 18 educandos. No 7º ano, foram 11 alunos, no 8º ano foram

discentes e no 9º ano, seis alunos. Em relação aos anos iniciais do EF, os índices que chamam a atenção, por serem os maiores, continuam sendo o 2º ano, com 8%; e o 5º ano, com 6,2%.

Quanto aos anos finais do EF, o 7º ano possui taxa de 7,6%, o 6º ano de 6,9% e o 8º, apresenta o índice de 3,4%. Aparentemente, o 7º ano aparece, no ano de 2016, sendo a etapa que se apresenta como maior desafio. No entanto, quando pensamos no quantitativo de alunos que não obtiveram notas para passar, ou melhor, que foram aprovados por intermédio do conselho de classe, o 6º ano novamente ano se destaca. Nesse caso, 24,50% dos alunos não obtiveram rendimento mínimo satisfatório, enquanto no 7º ano 23,65% também não conseguiram alcançar a média desejada.

As informações coletadas nesses últimos seis anos fornecem parâmetros para a observação sobre quais anos se mostram mais desafiantes para os discentes. A partir desse panorama apresentados por meio da análise dos gráficos, é possível traçar um estudo a respeito das reprovações no Colégio de Aplicação João XXIII.

Vale destacar que o único ano escolar em que nunca houve uma taxa de reprovação inferior a 6% foi, justamente, o 6º ano. Como elucidado anteriormente, índices superiores a 5% impõem a necessidade de a escola estabelecer estratégias para a contenção do avanço da evasão escolar. Ainda na perspectiva da análise dos gráficos apresentados, outra informação pertinente é que nenhum ano escolar alcançou a taxa de 26% de retenção a não ser o 6º ano em 2015. Além disso, caso em 2016 não houvesse aprovação pelo conselho de classe, a taxa de reprovação chegaria a 24,50%. Ou seja, é possível afirmar que, no ano de 2016, 1/4 dos alunos não obtiveram o rendimento adequado.

Considerando os anos iniciais do EF, a análise dos gráficos referentes a essa etapa de ensino também é clara quanto ao ano mais propenso ao fracasso escolar. Trata-se do 2º ano, que, ao longo desses seis anos, foi o único ano escolar desse segmento em que sempre houve reprovações. Vale mencionarmos que, no primeiro ano, a progressão é automática. Assim sendo, no 2º ano, os alunos que vinham com desempenho insuficiente são retidos a fim de corrigir e melhorar sua proficiência. Ainda a respeito do 2º ano, o período que obteve maior índice de reprovação foi o ano de 2014 com 9,6%.

Tendo em vista esse histórico de reprovações elegemos o 6º ano do Ensino Fundamental como objeto de análise e foco para a elaboração da proposta de intervenção. Essa escolha se deve aos elevados e constantes índices de retenção. Apesar de as outras etapas escolares, como o 8º ano e o 2º ano, também apresentarem índices de reprovação, o 6º ano foi o único que manteve índices contínuos acima de 6%, bem como foi o único a atingir o patamar de 26%.

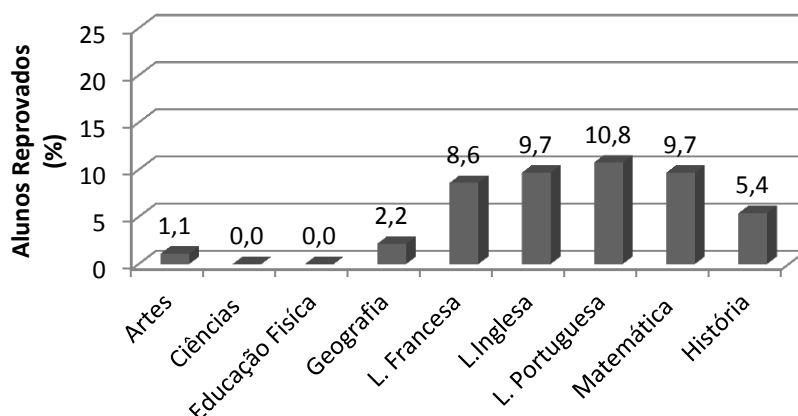
Além disso, essa escolha também diz respeito à possibilidade de atuação ao fim deste trabalho. Como minha atuação profissional é restrita aos anos finais do Ensino Fundamental, não poderia propor este estudo de caso um plano para outro segmento, pois ficaria inviável cumprir as proposições do capítulo 3 desta dissertação.

1.3.2 Reprovação por disciplina no Colégio de Aplicação João XXIII

Outra análise igualmente importante refere-se à compreensão acerca da reprovação por disciplina. Por conseguinte, os gráficos 19, 20, 21, 22 e 23¹¹ tratam da descrição das disciplinas em que os alunos tiveram mais dificuldades para alcançar notas adequadas durante o 6º ano.

Nessa perspectiva, o Gráfico 19 apresenta o rendimento dos alunos, por disciplina, considerando-se o ano de 2011:

Gráfico 19 – Reprovação por disciplina nos 6^{os} anos no CAp João XXIII – 2011



Fonte: Histórico Escolar (2011).

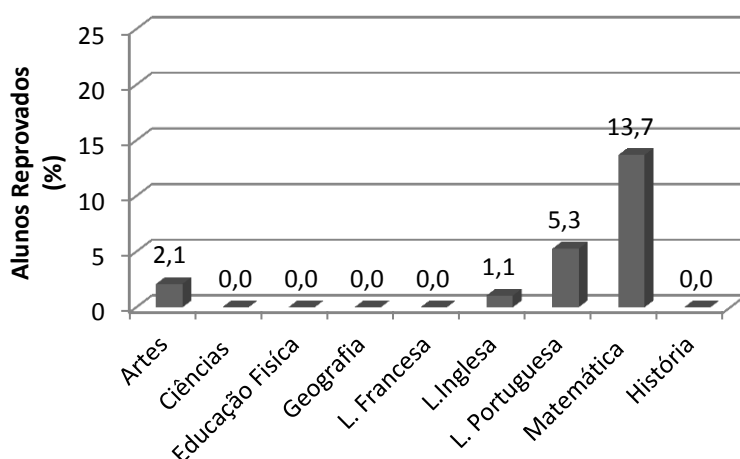
No ano de 2011, houve 12 reprovações. Dentre elas, nove foram de crianças do sexo masculino e três do sexo feminino. A maior parte dos alunos foi reprovada em pelo menos três disciplinas, com exceção de apenas um aluno que foi reprovado somente em Língua Portuguesa.

O Gráfico 19 também permite observar que, no ano de 2011, as retenções se concentraram nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Dando

¹¹Esses gráficos tratam-se de um registro de quantidade de reprovações. Ou seja, um mesmo aluno pode ter sido reprovado em mais de uma disciplina.

prosseguimento à compreensão dos dados analisados, apresentamos o Gráfico 20, que exibe o comportamento da retenção para o ano de 2012:

Gráfico 20 – Reprovação por Disciplina nos 6^{os} anos no CAp João XXIII-2012

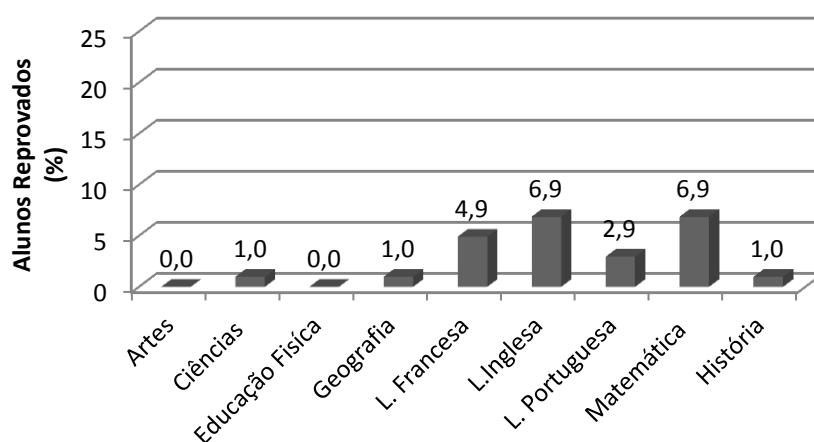


Fonte: Histórico Escolar (2012).

No ano de 2012, 15 alunos foram reprovados. Destes, treze eram do sexo masculino e duas do sexo feminino. No ano em destaque, as reprovações ficaram mais concentradas em Matemática e Língua Portuguesa. A análise das reprovações por disciplina ao longo dos anos nos permite algumas reflexões, os números de aprovados e reprovados no ano de 2011 e 2012 são bem contrastantes, é digno mencionar que alguns professores saem para licença capacitação o que muitas vezes reflete nessa alteração do quantitativo por reprovações. Tal fato corrobora para entendermos o quanto a reprovação, muitas vezes, está mais atrelada ao professor e suas práticas avaliativas do que propriamente ao desempenho dos alunos.

Nessa sequência o Gráfico 21 expõe os dados de reprovação por disciplina, considerando o recorte do ano de 2013:

Gráfico 21 – Reprovação por Disciplina nos 6^{os} anos no CAp João XXIII-2013

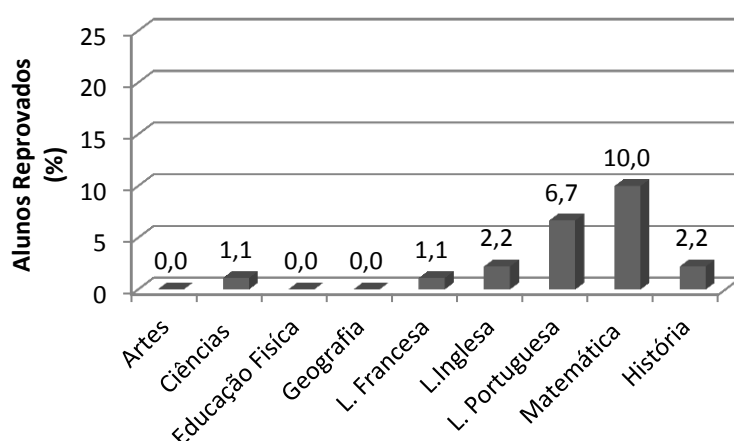


Fonte: Histórico Escolar (2013).

Já no ano de 2013, houve uma redução na quantidade total de alunos reprovados, cuja somatória final foi de sete alunos. Dentre eles, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Em 2013, as disciplinas de maior dificuldade para os discentes foram Língua Inglesa e Matemática. Todos os alunos foram reprovados em pelo menos duas disciplinas.

Por sua vez, o ano de 2014 volta a apresentar um número maior de não aprovações, tal como demonstra o Gráfico 22 a seguir:

Gráfico 22 – Reprovação por Disciplina nos sexos anos no CAp João XXIII-2014

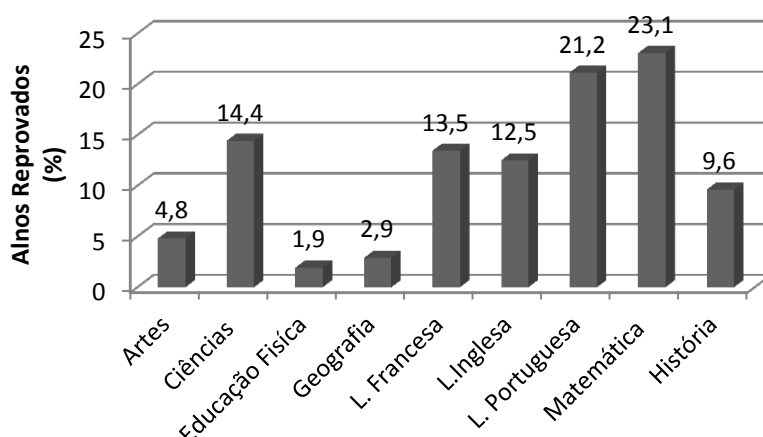


Fonte: Histórico Escolar (2014).

De acordo com o histórico escolar, treze alunos foram reprovados em 2014, sendo oito, do sexo masculino e cinco, do sexo feminino. A maior parte das reprovações (nove) de 2014 deu-se em Matemática.

A seguir, o Gráfico 23 retrata o fracasso escolar em 2015. Ao todo, foram 28 reprovações, sendo 13 alunas e 15 alunos:

Gráfico 23 – Reprovação por disciplina nos 6^{os} anos no CAp João XXIII em 2015

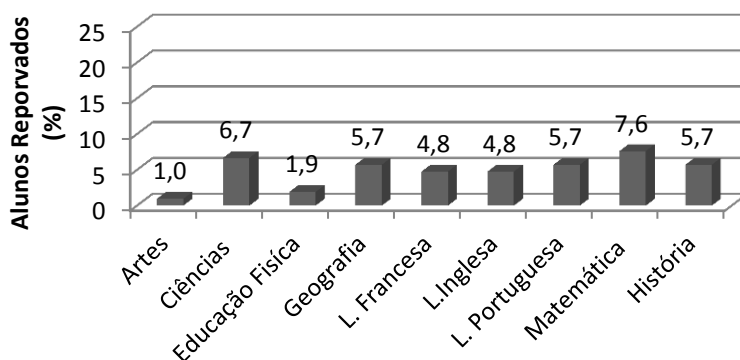


Fonte: Histórico Escolar (2015).

Durante o ano de 2015, a maior parte das reprovações se condensou nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. No ano em questão, houve variação entre reprovações em uma disciplina e reprovações em todas as disciplinas.

O Gráfico 24, relativo ao ano de 2016, exibe resultados mais positivos quando comparados ao de 2015. Nos dados apresentados, percebemos um número menor de reprovações. Por sua vez, ao contrário da tendência maior de reprovação para alunos do sexo masculino, em 2016, essa inclinação se inverte, com dois alunos reprovados e seis alunas reprovadas. A maior parte das reprovações aconteceu na disciplina de Matemática, seguida por Ciências:

Gráfico 24 – Reprovação por disciplina nos 6^{os} anos no CAp João XXIII - 2016

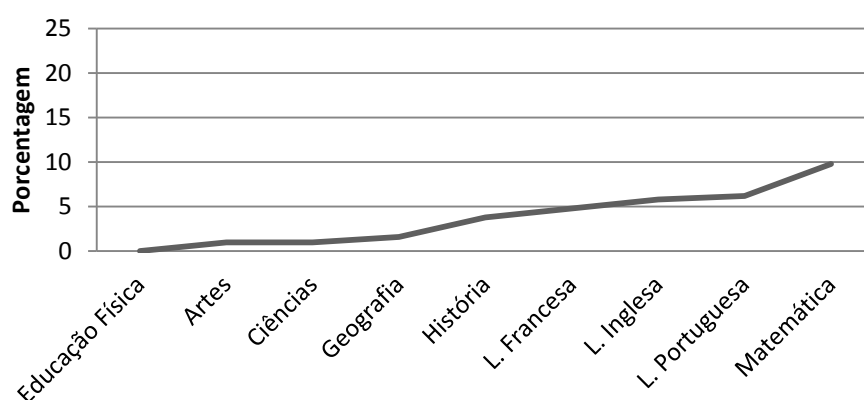


Fonte: Histórico Escolar (2016).

Tendo como base os dados da reprovação dos 6^{os} anos, podemos afirmar que alunos de ambos os sexos apresentaram dados de insucesso escolar, com uma significativa desvantagem para o sexo masculino. Nos anos analisados, houve a proporção de 50 alunos para 33 alunas reprovadas. Considerando os dados da reprovação por disciplina, conseguimos afirmar que, na maioria dos casos, a reprovação se deu em mais de uma disciplina. Ademais, de modo geral, podemos constatar que tanto as disciplinas de Matemática quanto as da área de linguagens têm sido vivenciadas com bastante dificuldade pelos discentes do Colégio de Aplicação João XXIII.

Na análise a seguir, o Gráfico 25 exibe um panorama do comportamento das reprovações por disciplinas ao longo dos anos estudados. Nesse ínterim, constatamos que as disciplinas que mais reprovaram foram Matemática e Língua Portuguesa, seguidas de Língua Inglesa e Língua Francesa. Vejamos esse fenômeno com base nos dados que se seguem:

Gráfico 25 – Média das Reprovações por disciplina nos 6^{os} anos no CAP João XXIII – 2011-2016



Fonte: Histórico escolar.

Como mencionado anteriormente, em alguns anos pudemos constatar uma oscilação, sendo que, em um ano boa parte dos alunos era aprovada, já no ano seguinte, vários ficavam retidos naquela mesma disciplina. O fato de alguns professores saírem para licença capacitação e serem substituídos podem estar ligados ao fenômeno corroborando para o entendimento que as reprovações estão mais ligadas a cultura de reprovação inerente à práxis de alguns professores do que propriamente refletindo o desempenho dos alunos.

Ademais, é igualmente importante o acompanhamento da proficiência medida pelos resultados da Prova Brasil, pois a análise disponibilizada pelo sistema de avaliação da educação brasileira permite analisar quais políticas públicas são capazes de impactar a qualidade da educação (ALAVARSE; MACHADO; BRAVO, 2013). Por conseguinte, essas

informações permitem averiguar se as escolas têm cumprindo uma de suas funções precípua que é gerar aprendizado. Mediante esse fato, a subseção a seguir destina-se a abordar essa discussão.

1.3.3 Avaliação externa: resultados que permitem compreender a dinâmica interna escolar

Primordialmente, cabe fazermos um esclarecimento a respeito das avaliações externas nacionais, dentre as quais se situa a Prova Brasil. A mensuração da qualidade educacional no Brasil tem seu ponto de partida com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. Soares e Xavier (2013) relatam que era preciso ir além dos indicadores de rendimento. Essa compreensão motivou a criação de uma medida de aprendizado dos discentes aferida pela Prova Brasil, e, posteriormente, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O SAEB visa subsidiar as formulações e reformulações de políticas públicas educacionais por meio do diagnóstico realizado, a partir da combinação de três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2013).

A Prova Brasil busca retratar a realidade de cada escola, em cada município, por meio da avaliação das competências construídas e das habilidades desenvolvidas, detectando, assim, as dificuldades de aprendizagem. Desse modo, essa ferramenta educacional avalia a qualidade do ensino oferecido a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (INEP, 2013).

Nesse processo, são avaliados os alunos dos 5º e dos 9º anos do Ensino Fundamental. Da mesma forma, professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também participam do processo, respondendo a questionários que contemplem dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Ademais, cabe mencionar que os testes utilizados medem conhecimentos na área de Matemática e Língua Portuguesa.

Ainda, esclarecemos que os resultados gerados pela Prova Brasil subsidiam o IDEB. De acordo com Machado, Alavarse e Oliveira (2015), o IDEB, grande indicador da qualidade da educação brasileira, ainda que possua algumas limitações favorecem a compreensão parcial da situação da educação brasileira. Esse índice é obtido pelo cálculo da aprendizagem e do fluxo, portanto, é esperado das escolas de qualidade que elas sejam capazes de gerar aprendizado com um número mínimo de reprovações. De acordo com Soares e Xavier (2007,

p. 906) o IDEB é gerado “[...] pelo produto de um indicador de desempenho (proficiência na Prova Brasil) acrescido de um indicador de rendimento (taxas de aprovação)”. Desse modo, o valor do IDEB aumenta quando há melhora nos resultados de aprendizagem e diminui quando as taxas de aprovação caem. As avaliações da Prova Brasil são realizadas a cada dois anos. Desse modo, as últimas avaliações correspondem aos anos de 2011, 2013 e 2015.

A avaliação externa viabiliza um retrato mais estratificado sobre o desempenho escolar. Consequentemente, possibilita uma reflexão mais aprofundada, pois os resultados obtidos permitem a sistematização dos dados que auxiliam na compreensão da realidade educacional (MACHADO; FREITAS, 2014).

O último resultado disponível do IDEB do Colégio Aplicação João XXIII, apresenta algumas informações relevantes para compreender o desempenho escolar na instituição. A tabela 4 nos fornece alguns resultados que nos permitem tecer algumas considerações:

Tabela 4- Resultados do IDEB (2015) no ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII

	Aprendizado	Fluxo	Resultado
Anos Iniciais	7,48	0,96	7.2
Anos Finais	6,70	0,84	5,7

Fonte: Qedu (2018).

Os dados gerados pelo IDEB vão de encontro aos resultados encontrados pela própria avaliação interna do colégio, desse modo, pode-se afirmar que nos anos finais há uma piora tanto na aprendizagem dos alunos quanto no fluxo. Esses dados são de suma importância para a gestão se apropriar visto que fornecem um diagnóstico parcial da realidade do ensino fundamental na instituição.

Entretanto os dados gerais fornecidos pelo IDEB ainda que suma relevância devem estar apoiados em outros resultados. Nesse sentido, Machado, Alavarse e Oliveira (2015) tecem uma crítica a respeito da fragilidade do IDEB e recomendam cautela aos gestores para que possam interpretar corretamente os dados:

[...] a observação pura e simples da média das escolas pode escamotear o que realmente acontece em termos de apreensão e domínio das competências e habilidades dos alunos. E, com efeito, isso demanda a apreensão dos resultados expressos na distribuição dos alunos ao longo da escala de

proficiência, pois são os dados que evidenciam, ainda que relativamente ao pretérito, as diferenças entre os alunos, algo que, senão eliminado, deveria ser fortemente atenuado (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 345).

Eventualmente, o relatório de desempenho geral dos alunos fornecido pelo IDEB pode camuflar a diversidade de desempenho dentro de uma mesma escola. Portanto, somente avaliar as informações sobre os índices gerais da avaliação externa pode levar gestores e professores a incorrerem em erros, uma vez que esses dados isolados ocultam a extensão da variabilidade. A respeito dessa realidade, a Tabela 4 busca representar e ilustrar essa crítica:

Tabela 5 – Média de Proficiência na Prova Brasil no Colégio de Aplicação João XXIII 2011-2015

Média de Proficiência CAp João XXIII	5º ano		9º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	240,56	276,77	292,75	309,24
2013	242,38	278,90	271,63	286,45
2015	242,64	267,23	292,57	309,67

Fonte: INEP (2015).

A princípio, observando a média geral de proficiência, vemos que o 9º ano apresenta um resultado acima do 5º ano. Entretanto, a análise da distribuição de proficiência apresenta outro panorama. Como descrito nas tabelas 5 e 6, existe uma maior quantidade de alunos em uma faixa de aprendizagem mais adequada no 5º ano. Esses dados corroboram para a afirmação de que há uma queda no desempenho geral no segundo segmento do Ensino Fundamental, mas que, por outro lado, há um aumento de alunos no nível avançado de proficiência, o que, consequentemente, colabora para o aumento na média geral de proficiência da Prova Brasil.

A organização Qedu (2017) adota a classificação dos resultados da Prova Brasil, realizada pelo pesquisador José Francisco Soares com base nos rendimentos da escala do SAEB. De acordo com essa classificação, a proficiência é dividida em: avançado, proficiente, básico e insuficiente. O nível avançado corresponde a um índice além das expectativas; o proficiente remete ao nível de aprendizagem esperado; já o nível básico indica pouca aprendizagem; e o insuficiente, por sua vez, significa quase nenhuma aprendizagem. A tabela 6 foi construída visando simplificar a interpretação dos dados alcançados na Prova Brasil:

Tabela 6 – Classificação dos Níveis de Desempenho e dos Níveis de Proficiência para o quinto e nono ano escolar do ensino fundamental

	5º ano		9º ano	
	Português	Matemática	Português	Matemática
Insuficiente/abaixo do básico	<150	<175	<200	<225
Básico	150 a <200	175 a < 225	200 a <275	225 a <300
Proficiente/Adequado	200 a <250	225 a <275	275 a <325	300 a <350
Avançado	≥250	≥275	≥325	≥350

Fonte: Machado, Alavarse e Oliveira (2015).

Tal sistema de classificação possibilita aos leitores identificar, com mais clareza, como de fato se concretizou a aprendizagem naquele recorte de ensino. Nesse sentido, esta dissertação toma como referência a classificação proposta pela organização Qedu, buscando clarificar o desempenho dos alunos no Colégio de Aplicação João XXIII. A Tabela 5 esboça o rendimento escolar nas últimas três edições da Prova Brasil. Tais dados são importantes, haja vista que fornecem subsídios para a comparação, a fim de compreendermos o desempenho dos alunos para além das avaliações internas:

Tabela 7 – Desempenho na Prova Brasil do 5º ano do CAp João XXIII 2011-2015

	Língua Portuguesa			Matemática		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Avançado	39%	45%	49%	50%	61%	37%
Proficiente	47%	41%	34%	44%	32%	51%
Básico	12%	12%	15%	7%	5%	11%
Insuficiente	2%	2%	2%	1%	2%	1%

Fonte: Qedu (2017).

Os dados da Tabela 7 possibilitam algumas reflexões. O desempenho total dos alunos em Língua Portuguesa tem uma ligeira queda, saindo do índice 86% referente à aprendizagem adequada – aquela que engloba a soma do nível avançado e proficiente –, em 2011, para 83%

no ano de 2015. Contudo, se analisarmos cada dado, percebemos que aumentou o número de alunos com rendimento além do esperado nessa disciplina no ano de 2011. No entanto, aumentou também o quantitativo de alunos com baixa aprendizagem.

Tendo como referência os resultados advindos da avaliação interna alcançados pelos alunos em 2016, que foram os mesmos avaliados em 2015 pela prova Brasil, percebemos um descompasso, pois aproximadamente 24% dos alunos na avaliação interna não conseguiram obter o mínimo para passar de ano. Entretanto, na Prova Brasil, apenas 17% dos alunos na prova de português estavam abaixo do nível esperado e 12% em matemática. Esses dados suscitam algumas indagações, pode ser que os professores se sintam motivados a manter a qualidade da escola aumentando o nível de exigência, ou a reprovação pode estar ligada a outros fatores que vão além do desempenho escolar.

Em direção semelhante, os resultados de Matemática também sofrem uma queda, partindo do índice de 92% em 2011, para 88% em 2015, tendo como referência os alunos com aprendizagem adequada. Os dados para Matemática são mais flutuantes, concentrando os melhores rendimento em 2013. Em comparação à avaliação interna do ano de 2012, ou seja, feita com a mesma turma avaliada em 2011 pela Prova Brasil, os professores constataram que 16,84% dos alunos tinham desempenho insuficiente para seguir para o próximo ano. Ao comparar com a avaliação externa que atestava 8% dos alunos tinham aprendizagem inadequada, percebemos que, na avaliação interna, esse número dobra. Uma das hipóteses é a própria dificuldade inerente à transição.

Por sua vez, a Tabela 8 a seguir fornece um comparativo referente aos desempenhos apresentados pelo 9º ano:

Tabela 8 – Desempenho na Prova Brasil do 9ºano do CAp João XXIII

	Língua Portuguesa			Matemática		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Avançado	18%	15%	21%	10%	12%	18%
Proficiente	54%	29%	52%	61%	23%	45%
Básico	27%	50%	23%	26%	59%	33%
Insuficiente	1%	6%	4%	3%	6%	4%

Fonte: Qedu (2017).

O desempenho na avaliação de Língua Portuguesa é posto da seguinte forma: 72%, considerando-se a soma dos alunos que se encontram nos níveis proficientes e avançados, obtiveram uma aprendizagem adequada. Em 2013, os nonos anos apresentaram um resultado alarmante, pois apenas 44% dos alunos aprenderam de modo adequado. Em relação à avaliação em Matemática, o desempenho também foi próximo ao de Língua Portuguesa, registrando um resultado melhor no ano de 2011 (71%), seguido por 2015 (63%). Em 2013, também houve uma baixa no índice de aprendizagem adequada, com apenas 35% de alunos compondo essa faixa. Apesar de o desempenho geral ter diminuído, observamos um aumento na quantidade de alunos com o nível avançado para Matemática, saindo de 10% e alcançando em 2015 18%. O contrário aconteceu para o nível proficiente, que, em 2011, tinha um percentual de 61%, caindo para 23% e voltando a se recuperar com 45% em 2015.

As informações fornecidas pelas avaliações externas são valiosos recursos que podem compor o diagnóstico diferencial da realidade escolar auxiliando a gestão nas tomadas de decisões para uma atuação mais estratégica. Nessa perspectiva Alavarse, Machado e Arcas (2017) recomendam que aos gestores estimulem a equipe a se apropriar dos resultados gerados nessas avaliações, segundo os autores:

Há que se envidar esforços para que os professores sejam dotados de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula. Ressalta-se que entender os resultados das avaliações externas é compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às mudanças essenciais da escola pública (ALAVARSE; MACHADO; ARCAS, 2017, p. 1354).

A transição no CAp. João XXIII traz impactos que vão além do aumento da reprovação no 6º ano. Como demonstram as avaliações internas e externas do colégio, um grande número de alunos tem seu desempenho diminuído, o que significa dizer que, ao longo do percurso, eles irão aprender menos do que o esperado, o que por sua vez refletirá em mais reprovações no segmento.

Diante do exposto acima, o fenômeno de reprovação nos 6^{os} anos suscitou a seguinte questão de investigação: ***quais são os fatores que levam ao baixo desempenho de alguns alunos, acarretando o aumento da reprovação na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental?***

Ferrão e Fernandes (2003) são categóricos ao afirmar que todos os estudos brasileiros que pesquisam os resultados escolares e sua associação com os capitais culturais e econômicos apontam a tendência para a reprodução das desigualdades sociais na formação do

capital humano das gerações seguintes. Acerca desse dado, Barbosa (2005, p. 95) esclarece que, “[...] como se sabe bem, o desempenho escolar está diretamente associado aos capitais social, econômico e cultural que cada família pode oferecer para seus filhos”.

Os sistemas educacionais são complexos. Nesse sentido, as análises longitudinais permitem analisar o comportamento do sistema ao longo das coortes examinadas. Marteleto, Carvalhaes e Hubert (2012) reconhecem que divergentes teorias têm como foco explorar o efeito da origem social no alcance educacional. Essas análises permitem testar ou refutar teorias que se dedicam à temática, como a hipótese meritocrática, a teoria reprodutivista, a abordagem da escolha racional, entre outras. Nesse sentido, Mont’Alvão (2001) propôs um estudo testando as principais abordagens teóricas e analíticas internacionais mediante a investigação da estratificação social no Brasil por meio da utilização dos dados das PNADs de 2001, 2004 e 2007.

Os resultados indicam a prevalência de uma grande desigualdade nas chances de completar as transições escolares (Ensino Médio e Ensino Superior), sendo que “[...] o efeito das origens sociais não diminui ao longo das coortes” (MONT’ALVÃO, 2001, p. 422). Esses achados fragilizam algumas teorias como a meritocrática¹² e da modernização¹³, pois as melhores oportunidades educacionais permanecem restritas a jovens ricos. Tal relação é coerente com os postulados da teoria proposta por Bourdieu e Passeron¹⁴ e pela teoria da desigualdade maximamente mantida¹⁵.

Já Marteleto, Carvalhaes e Hubert (2012) examinaram a tendência de estratificação no Brasil e no México nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Os resultados sugerem que a teoria da desigualdade maximamente mantida (MMI) e a teoria da desigualdade efetivamente mantida (EMI) são as que mais efetivamente se encaixam para explicar o sistema brasileiro. Os resultados desse estudo indicam o aumento e a persistência na associação entre origem social e acesso a uma escola de maior qualidade. Segundo Mont’Alvão (2011), os atores em

¹² Essa teoria postula que os processos de modernização social conduzem os indivíduos a um maior alcance educacional, diminuindo os efeitos da origem social (MONT’ALVÃO, 2001).

¹³ Concebe o processo de escolarização como sendo capaz de superar as desigualdades sociais (MONT’ALVÃO, 2001).

¹⁴ A teoria da reprodução social estabelece que a escola reproduz as mesmas desigualdade da sociedade através de alguns mecanismos que legitimam o *status quo* (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012).

¹⁵ Teoria desenvolvida por Raftery e Hout, em 1993, utilizada para explicar a manutenção da desigualdade. A classe mais rica conta com posições mais privilegiadas para usufruir as melhores oportunidades. Sendo assim, somente quando toda a classe privilegiada já desfrutou de um nível de ensino é que as outras classes passam a ter acesso a esse mesmo nível de acesso. Vale ressaltar que a desigualdade permanece sendo mantida, pois ainda que a população geral também tenha uma evolução no acesso, as melhores oportunidades seguem sendo restritas aos grupos socioeconomicamente mais favorecidos (WEIS, 2013, p. 447).

melhores condições mantêm para si e para seu grupo familiar algum grau de vantagem, seja qualitativa ou quantitativa.

Todas essas teorias explicam, em parte, as desigualdades que continuam sendo reproduzidas pela instituição escolar. Por meio desses estudos, percebemos que a saturação de um nível de ensino leva a pressão de seletividade para níveis superiores (MMI). Mas, ao mesmo tempo, ferramentas distintas vão sendo utilizadas para gerar oportunidades qualitativas diferenciadas, que vão desenhando percursos diferenciados, mantendo, assim, crianças ricas em melhores condições de ocupar as melhores vagas (EMI).

A hipótese assumida é a de que o acesso democrático ao colégio não é acompanhado de estratégias de equidade durante a transição. Desse modo, os alunos com um perfil menos favorável, em termos de capital cultural¹⁶ e socioeconômico, estariam mais suscetíveis aos efeitos negativos da transição. Consequentemente, seu desempenho é afetado, levando o aluno à reprovação.

Nesse sentido, o capítulo a seguir oferece subsídios teóricos visando a responder a pergunta de pesquisa. Para tanto, discutimos o panorama do rendimento escolar no Brasil e a influência dos determinantes intraescolares e extraescolares nesse processo. Além dos aspectos teóricos, no capítulo 2, descrevemos a metodologia e os instrumentos de pesquisa, buscando compreender quais fatores reforçam e contribuem para o aumento expressivo de reprovação no 6º ano no Colégio de Aplicação João XXIII.

¹⁶ O termo da área econômica “capital” foi estabelecido por Bourdieu (1979). Esse termo refere-se à vantagem cultural que indivíduos ou famílias mobilizam que estão em um nível socioeconômico mais alto (BONAMINO *et al.*, 2010, p. 488).

2 RENDIMENTO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES

Este capítulo está organizado em três seções. Dada a relevância do rendimento escolar para o desenvolvimento dos sujeitos, a primeira seção busca aprofundar o estudo dos elementos capazes de impactar no desempenho escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão escolar. Dessa forma, apresentamos um breve histórico desse problema no contexto da educação nacional, bem como tecemos discussões sobre temas essenciais à pesquisa, como a transição escolar e seus efeitos nos resultados escolares e o comportamento dos determinantes intra e extraescolares do rendimento escolar a fim de ampliar o foco da perspectiva de rendimento escolar.

Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Por fim, a última seção analisa os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta. Nesse sentido, esperamos que as informações obtidas subsidiem a resposta para o problema de pesquisa e para a hipótese levantada. Os resultados obtidos com base nas análises propiciam a orientação e a construção do Plano de Ação Educacional, que objetiva auxiliar o Colégio de Aplicação João XXIII a melhorar os resultados escolares durante a transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental.

2.1 Breve Introdução à discussão de Fluxo Escolar

A discussão sobre fluxo na educação brasileira não é recente, embora ainda se reconheça que esse problema está longe de ser solucionado. Os primeiros autores a defenderem a questão do fluxo como um grave problema no âmbito escolar foram Flecher e Ribeiro em 1988 (TAVARES; VALLE; MACIEL, 2015). Já naquele momento, o tema suscitava debates conforme verificamos nas palavras de Ribeiro (1991):

[...] de todos os problemas de fluxo de alunos no sistema formal de ensino, a repetência na 1ª série é o mais grave e preocupante, o que não tem sido devidamente levado em consideração nas pesquisas educacionais. O mais grave, no entanto, é constatar que cerca de 1,9 milhão de crianças abandonaram a escola nesta faixa etária, na sua grande maioria pelo excesso de repetências acumuladas (RIBEIRO, 1991, p. 10).

Na década de 1990, Oliveira (1992), refletindo sobre o abismo existente entre o que a legislação previa em termos de educação e o que de fato estava sendo efetivado na prática,

constatou que o avanço que ocorreu em relação ao contingente de excluídos da escola não acompanhou os resultados escolares da metade da população. De modo semelhante, a pesquisadora Earp (2009, p. 614) confirmou quase duas décadas depois: “[...] o ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência, bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos”. Oliveira (1992), referindo-se à população com idade superior a dez anos, compreende que esta deveria apresentar escolaridade mínima de quatro anos. Contudo, aproximadamente 20% da população, naquele período, encontrava-se em um estado de analfabetismo completo, e 24% desse total poderia ser enquadrado como analfabeto funcional.

Esses dados revelavam dois problemas: um diz respeito ao acesso; o outro refere-se ao fato de que, apesar de alguns anos de vivência escolar, parte dos alunos não concluía qualquer etapa de escolarização, inclusive tornando-se algo questionável o entendimento de alfabetização para esses discentes. Hoje, o acesso ao Ensino Fundamental está quase universalizado (IRELAND *et al.*, 2007), mas a “[...] repetência constitui-se como principal barreira para a conclusão desta etapa de ensino no Brasil” (EARP, 2009, p. 613).

Os estudos abarcando a realidade da educação brasileira evidenciaram três graves gargalos na trajetória do sistema educacional: a questão do acesso, do fluxo e da qualidade do ensino (RIBEIRO, 1991; OLIVEIRA, 1992; SÁ BARRETO; MITRULIS, 2001; IRELAND, *et al.*, 2007; LUZ, 2008; EARP, 2009; TAVARES; FARIA; LIMA, 2012; OLIVEIRA; SOARES, 2012; TAVARES; MACIEL; VALLE, 2015). Os dados oficiais apontam para uma evidente melhora no fluxo e no acesso, entretanto a qualidade segue como grande desafio do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Prado (2000, p. 51, grifos no original) afirma:

A grande preocupação não é mais a cobertura relativa ao Ensino Fundamental para todos, mas a oferta de escola de qualidade para todos, bem como a garantia da matrícula no ensino médio, até 2003, a todos os jovens egressos do Ensino Fundamental e àqueles que quiserem voltar a estudar. Assim, o grande desafio da atual política governamental centra-se na quebra de uma verdadeira “cultura da repetência”, visando à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados.

A reflexão da qualidade da educação envolve outras dimensões, tal como o fluxo adequado dentro do sistema educacional, assim sendo, implica a noção de aprendizagem na idade certa, como também envolve a capacidade do sistema em ser eficiente. Segundo Tavares, Maciel e Valle (2015), a eficiência do sistema evoca a noção de produtividade, cujo significado encontra-se relacionado aos resultados entre *input* e *output*. Ou seja, é

estabelecido um cálculo que pondera se os custos envolvidos na criação dos produtos correspondem aos investimentos realizados.

Isso permite afirmar que um sistema com alto índice de reprovação é ineficiente, pois o investimento torna-se um gasto na medida em que, ao fim do processo, não se produz o efeito esperado. Consequentemente, cria-se a necessidade de se reinvestir no mesmo aluno para frequentar o mesmo ano/série. Havard (2012 *apud* SHIRASU; ARRAES, 2014) defende que a repetência pode ser concebida como indicador de ineficiência grave do fluxo escolar. A reprovação ganha maior expressividade quando essa inabilidade do sistema educacional é transposta em termos de custos financeiros.

A seguir, as subseções teóricas aprofundam a discussão sobre reprovação. Em um primeiro momento, abordamos o panorama do rendimento escolar no Brasil.

2.1.1 Panorama do Rendimento Escolar no Brasil

O referencial teórico abordado busca expandir a compreensão acerca do rendimento escolar, fator indispensável para construção de uma educação de qualidade. Para tanto, a princípio, apresentamos o panorama do rendimento escolar no Brasil. Essa discussão mais ampla permite compreender que o rendimento está sujeito a algumas tendências tal como discutimos a seguir. A segunda subseção avança na reflexão ao abordar o processo de transição, além de discutir como o rendimento escolar fica sensível a essa fase de transformações. Por fim, também é necessário discutirmos quais fatores externos e internos à escola moldam os resultados escolares.

Os indicadores de rendimento escolar do Brasil retratam um sistema educacional como sendo um dos mais “[...] ineficientes, desiguais, excludentes e improdutivos do mundo” (TAVARES, 2016, p. 113). O rendimento escolar ainda é uma das maiores fragilidades do sistema educacional. Dentre os países da América Latina, o Brasil é o que ostenta maiores taxas de atraso, chegando a 40% (CRAHAY; BAYE, 2013). Embora alguns autores reconheçam que as taxas de reprovação tenham caído, esses valores ainda permanecem altos (TAVARES; FARIA; LIMA, 2012; OLIVEIRA; SOARES, 2012).

De acordo com Tavares, Valle e Maciel (2015), os estudos sobre reprovação não são recentes. Em 1940, o então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, Lourenço Filho, já discutia a respeito do rendimento escolar:

Na verdade, a este aspecto nenhum supera em importância. De nada valerá planejar, aparelhar as escolas, provê-las de mestres, convocar os alunos, se acaso estes não frequentem regularmente as aulas ou, frequentando-as, não adquiram os níveis de educação desejados (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 659-660).

Há 78 anos, Lourenço Filho reconhecia a complexidade dos estudos acerca da reprovação. Nessa lógica, atribuía, como umas das possíveis causas do fracasso escolar, “[...] a incapacidade da escola em atender aos reclamos sociais da educação” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 660). Segundo o autor, aquelas escolas eram incapazes de motivar tanto as crianças quanto seus familiares a entenderem as vantagens em frequentar e avançar nos estudos. Nessa perspectiva, isso se devia ao fato de as escolas não exercerem sua verdadeira função social, que era, no seu entendimento, o “preparo para a vida e para o trabalho”. Desse modo, o ensino ofertado assumia um caráter de preparação inteiramente formal, isto é, puramente restrito aos processos de alfabetização.

São muitos os estudiosos (BARRETO; MITULIS, 2001; TAVARES, 2016; CRAHAY; BAYE, 2013) que ponderam sobre a atual situação da educação nacional. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo, destacam-se a universalização do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da oferta dessa etapa do ensino, porém esses avanços não foram suficientes para responder a questão do insucesso escolar. A esse respeito, Oliveira e Soares (2012, p. 8) argumentam que as escolas foram incapazes de responder a essas mudanças: “[...] o sistema educacional brasileiro não estava preparado para receber este influxo de alunos, principalmente considerando que estes vieram dos estratos socioeconômicos menos privilegiados”. Por sua vez, Sá, Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que, em 1970, na faixa etária de 7 a 14 anos, de cada três crianças, duas frequentavam a escola. Segundo os autores, embora o acesso ao ensino tenha melhorado, o mesmo não se pode afirmar a respeito da qualidade do ensino:

[...] no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período. (SÁ BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 103).

Em semelhante perspectiva, Tavares, Faria e Lima (2012) e Setubal (2007) sustentam que a mensuração da proficiência aponta para a deterioração dos padrões de qualidade. Esse padrão perverso culmina na reiteração da desigualdade. A queda da qualidade percebida, a

partir da década de 1990, guarda relações com a ampliação do acesso e com as políticas de correção de fluxo. Diante disso, os ganhos obtidos pelo acesso foram minimizados pela queda da qualidade (TAVARES; FARIA; LIMA, 2012). Observou-se, portanto, que as políticas de acesso e de fluxo ignoraram a necessidade de preparar a instituição escolar para lidar com as crianças sem suporte familiar. Consequentemente, as crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, que antes eram excluídas **da** escola, passam a ser excluídas **na** escola. Isso porque a escola desconsiderou as transformações sociais e as diferentes necessidades dos grupos sociais que passaram a frequentar esse universo.

O despreparo das escolas para lidarem com esse público ainda se reflete ora nas taxas de reprovação, ora na queda de proficiência. Crahay e Baye (2013) afirmam, tendo como base a análise logística, que todos os países que praticam a repetência em larga escala fazem-no de acordo com o nível socioeconômico dos alunos. Ou seja, a repetência atinge os alunos menos favorecidos.

De acordo com Prado (2000), repetência e evasão são problemas crônicos que sempre permearam a educação brasileira. No cerne da problemática defasagem idade/série, está o insucesso escolar. Em consequência disso, há um duplo prejuízo: perda da autoestima dos alunos e aumento com os gastos da educação pública. De modo semelhante, Rebelo (2009) esclarece que os prejuízos da reprovação impactam além do rebaixamento da autoestima, causado pelos sentimentos de frustração, vergonha e autodepreciação. Outros prejuízos, como a separação dos antigos colegas, devem ser considerados.

Bacchetto (2016) estimou o custo financeiro da repetência para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A área urbana com maior concentração de alunos apresentou o maior custo, estimado em 7,38 bilhões de reais. Já a área rural teve um gasto de 1,41 bilhão de reais. Nas etapas da educação básica, os anos finais do Ensino Fundamental registraram 3,63 bilhões de reais em gasto, seguidos pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 2,75 bilhões de reais; e pelo Ensino Médio, com 2,41 bilhões de reais. Os estados que mais gastam com a reprovação são: São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Indubitavelmente, essa prática onera o sistema educacional brasileiro. Bruns *et. al* (2012 *apud* SHIRASU; ARRAES, 2014) afirmam que esses gastos correspondem a 12% das despesas totais do ensino básico.

As informações geradas pelos dados oficiais permitem entender melhor o fluxo de acordo com suas particularidades. Baccheto (2016), por exemplo, analisando os dados do Censo Escolar no ano de 2012, atestou que a rede federal foi a que apresentou maior taxa de

repetência, embora represente apenas 0,4% de matrículas nacionais. Em contrapartida, a rede particular, no mesmo ano, apresentou a menor taxa de repetência, sendo responsável por 14,2% das matrículas em nível nacional. Outra informação produzida a partir desses dados retrata a realidade de alguns estados, como Alagoas, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe. Nesses estados, foi possível atestar que um percentual superior a 50% da população masculina das escolas urbanas registrou repetência no seu histórico escolar. Também foi possível observar uma semelhança nas taxas de reprovação das redes estaduais e municipais do mesmo estado. Quanto à população urbana e rural, foi possível confirmar uma taxa de 9,3% de reprovação nas escolas urbanas e de 11,9% nas escolas rurais. Destacamos, porém, as taxas relativas à reprovação na população de estudantes com deficiência, alcançando um patamar 21,8%. Por fim, no ano de 2012, havia 3.290.949 alunos repetentes. Destes, 75,7% estavam matriculados no Ensino Fundamental.

Além dos dados gerados pelas instituições nacionais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa de Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁷, também subsidia informações da educação nacional. O relatório intitulado “Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros” afirma que a defasagem idade-série ainda é um desafio para diversos estados brasileiros. Nesse contexto, o estado de São Paulo é o que apresenta melhor índice no fluxo. Já os estados da Bahia, Mato Grosso do Sul, Rondônia possuem os piores índices. Ao se pensar por rede de ensino, a rede municipal é a que apresenta os piores resultados. Em média, os alunos estão com quase dois anos de defasagem escolar quando comparados com alunos da mesma idade pertencentes a outras redes de ensino (FUNDAÇÃO SANTILLANA *et al.*, 2016).

É possível afirmar que os estudantes da rede municipal e rural tendem a ter maior distorção de idade-série. Ainda segundo os dados do relatório, em média, 40% dos alunos afirmam ter repetido, ao menos uma vez, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou nos anos finais do Ensino Fundamental. Em países como Finlândia, Canadá e Coreia do Sul, esse número não chega a 5% (FUNDAÇÃO SANTILLANA *et al.*, 2016).

Nesse cenário, o que conseguimos observar é que, ao longo do tempo, um desafio essencial tem persistido na educação brasileira: a urgência em garantir condições de

⁵ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes realizado, a cada três anos, com alunos matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 15 anos. Abrange as avaliações nas áreas de leitura, matemática e ciências.

permanência do aluno mediante a oferta do ensino de qualidade (SÁ; BARRETO; MITRULIS, 2001). Essa permanência passa pelo fluxo adequado efetivado pela aprendizagem na idade correta, resultante das boas práticas escolares. Vale esclarecermos que o termo “aprendizagem na idade correta” não desconsidera a singularidade dos sujeitos, porém é necessário que os professores tenham altas expectativas sobre a capacidade de desenvolvimento dos seus alunos. Desse modo, incentiva-se o professor a buscar caminhos alternativos quando as rotas já utilizadas não tenham sido eficientes para gerar aprendizagem. Com isso, o professor se adéqua às necessidades dos seus alunos.

A subseção seguinte aborda a questão da reprovação escolar como prática pedagógica naturalizada e legitimada historicamente pelos brasileiros.

2.1.2 A cultura da Reprovação Escolar

Os estudos sobre repetência trazem à tona a cultura da retenção na educação brasileira. Esse fenômeno não é exclusividade da escola pública (EARP, 2009; PRADO, 2000; RIBEIRO, 1991). Apesar disso, são os pobres que sentem mais os seus efeitos (CRAHAY; BAYE, 2013).

Earp (2009) defende que a pedagogia da repetência, naturalizada por todos, é parte integrante da filosofia de ensino. Jacomini (2009) entende que essa discussão é pertinente, pois, embora passados 30 anos desde que algumas propostas educacionais questionaram a reprovação, ela continua presente na concepção dos educadores. Nesse sentido, Shirasu e Arraes (2014) postulam que esse componente cultural se localiza na educação como um todo, independentemente do nível social das crianças. Em parte, o que sustenta as altas taxas de reprovação correlaciona-se ao entendimento de que a repetência está associada à qualidade do ensino quando evita que o discente avance sem os conhecimentos necessários, acumulando deficiências dos anos iniciais.

Jacomini (2009) identifica, na organização material e simbólica da educação brasileira, a manutenção de processos sutis de exclusão e seleção:

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser. Dado que sua tarefa era ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais, aplicava-se o

expediente da reprovação, pois se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram corresponsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. (JACOMINI, 2009, p. 561, grifos no original).

A pedagogia da repetência, elaborada por Ribeiro em 1991, já denunciava uma cultura de imputação do fracasso escolar. Para o autor, “[...] a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira” (RIBEIRO, 1991, p. 17). O ensino foi fabricado para a elite, e o professor tinha a função de mentor de uma educação familiar. Nesse contexto, a escola exerce a função de administradora da educação formal familiar.

Ribeiro (1991) constatou que a probabilidade de aprovação dos alunos pertencentes a zonas urbanas pobres do Nordeste na primeira série era próxima a zero. Consequentemente, a primeira série era realizada em dois anos. Esse resultado revelava que existia uma determinação política velada de reprovação sistemática. Portanto, era imputado ao aluno um fracasso já pré-estabelecido pelo sistema educacional.

A escola, quando se depara com a mudança paradigmática da educação como direito de todos, entra em crise, pois vinha sistematicamente reproduzindo uma educação apenas para aqueles que se adequavam aos seus moldes.

Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação em Jomtien realizada em 1990 foi um importante marco, visto que teve, como principal mensagem, o compromisso da aprendizagem para com todas as crianças. Para tal empreitada, a repetência, sintoma do fracasso escolar, é um dos principais entraves a serem combatidos, a fim de democratizar o acesso ao desenvolvimento, atendendo as necessidades de aprendizagem (GOMES, 2005).

O Instituto Brava *et al.* (2017) defendem que o direito à educação deve ser compreendido como direito ao pleno desenvolvimento. Assim sendo, o direito à educação deve ir além da garantia do acesso aos processos de escolarização, implicando a geração de desenvolvimento e aprendizado.

Desse modo, realizar uma educação para todos exige a superação de mecanismos políticos e pedagógicos que implicam na manutenção da exclusão. Nesse sentido, Jacomini (2009, p. 561, grifos no original) sugere que a seguinte reflexão:

[...] argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito.

Certamente, o direito à educação, extensivo a todos, remete-nos a uma nova dinâmica educacional em que cabe à escola envolver e despertar os alunos para uma vivência escolar mais rica. Ademais, a escola universal a todos deve estar pronta e aberta para todas as possibilidades de sujeitos e condições sociais. Deve esperar alunos com realidades mais colaborativas, ou não. A aprendizagem de qualidade deve acontecer independente do contexto biopsicossocial, com a organização escolar assumindo a complexidade e diversidade inerente aos processos de aprendizagem humana, bem como a diversidade dos contextos familiares/econômico/subjetivos dos alunos.

A esse respeito, Ribeiro (1991, p. 17), demonstra, por meio de análises antropológicas, que a prática de imputação do fracasso escolar era sempre atribuída externamente, ou seja, “[...] aos alunos, aos familiares, ao sistema sociopolítico”. Entretanto, raramente se atribuía causalidade à organização escolar, aos professores, e, por conseguinte, à sua formação.

Forgiarini e Silva (2008), por meio de uma análise histórica, observaram que o fracasso escolar tem sido justificado em função das características internas da criança. Diante disso, as variáveis externas à escola vêm em segundo plano; já as práticas pedagógicas, que exercem centralidade no processo de aprendizagem, pouco têm sido debatida entre os educadores.

A pesquisadora Earp (2009) propôs-se a observar, para a tese do seu doutorado, durante dois anos, o cotidiano escolar em duas escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, sendo uma estadual e a outra municipal. Após esse período de observação, constatou que havia algo em comum em todas as aulas: “[...] percebi que existe uma estrutura que organiza e hierarquiza os alunos nas salas de aula, que denominei de ‘centro-periferia’. Minha hipótese é que essa estrutura determina quem vai ser mais ou menos ensinado na sala de aula.” (EARP, 2009, p. 621, grifo no original).

Ainda de acordo com a autora, essa organização centro-periferia não se trata de uma localização geográfica, mas refere-se às relações que os professores estabelecem com alguns alunos. Logo, os alunos do centro são aqueles a quem os professores dirigem sua atenção durante a aula, enquanto os da periferia são marginalizados no processo de aprendizagem. Como resultado dessa lógica operante na organização de sala de aula, são os alunos da periferia que apresentam baixo desempenho escolar, alimentando a cultura da repetência:

A observação e a descrição de diversas e variadas “salas de aula” das escolas de Ensino Fundamental e médio mostrou como a “cultura” da repetência se realiza na estrutura da aula. Os reprovados estão na “periferia” da sala de

aula. A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural”. (EARP, 2009, p. 623, grifos no original).

Analogamente, Jacomini (2009) observa, na prática docente, a legitimação do ensinar voltada somente para aqueles alunos tidos como ideais. A esse respeito, Earp (2009) afirma:

[...] a aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores. Os docentes entrevistados justificam ter mais ou menos interação com alguns alunos. “São os mesmos que participam”; “Alguns alunos não se interessam”; “Nessa turma não tem nenhum que se salve”; “Alguns alunos não têm vontade de aprender”; “Esses alunos não têm jeito”; “Alguns alunos não querem nada” (EARP, 2009, p. 624, grifos nossos).

Segundo Ribeiro (1991, p. 18), a persistência das taxas de reprovação diz respeito a uma “[...] verdadeira metodologia pedagógica que subsiste ao sistema”. Nesse sentido, Jacomini (2009) acrescenta que o processo de seriação com promoção ou retenção foi sendo adotado na prática docente, justificando-se pelo imaginário coletivo de que não se pode fazer uma educação de qualidade sem esse processo classificatório. Percepção semelhante também é apresentada por Earp (2009) nas falas dos sujeitos ouvidos em seu estudo:

Quando você faz o exame com critério, você filtra: só vão para a etapa seguinte aqueles que aprenderam o necessário para ir para a etapa seguinte. Tem que ter o mínimo de exigência séria. Porque senão você não filtra. A reprovação é o filtro (palavras de um professor da Escola 2).

A reprovação seleciona. Ela seleciona os que querem estudar dos que não querem estudar. Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer nada mesmo. É gente que não quer estudar (palavras de um professor da Escola 2). (EARP, 2009, p. 626).

Esse processo classificatório era tão naturalizado que pouco se questionava a respeito dos seus impactos para os alunos e seus familiares, assim como não era confrontado como essas medidas pedagógicas eram adotadas (JACOMINI, 2009). A reprovação coloca no aluno tão somente a responsabilização pelo seu desempenho, sendo a repetição a chance de ele se adequar aos moldes pré-estabelecidos. Earp (2009) pôde constatar o peso antidemocrático dessas medidas pedagógicas na medida em que observou que os “bons alunos” são produzidos pela própria estrutura da sala de aula: estes são os de centro, que são também aqueles que tendem a ter notas boas. Portanto, a seleção elege os de centro e periferia, enquanto a reprovação filtra esses alunos.

No sentido de subsidiar o questionamento sobre a efetividade e o alcance da reprovação, a subseção seguinte investiga na literatura estudos que se propõem a responder a esse impasse.

2.1.3 Reprovar ou não: eis a questão!

A reprovação encontra amparo como medida administrativa escolar baseando-se no pressuposto de que o aluno teve baixa aquisição das habilidades esperadas dentro do ano/ciclo. Por outro lado, como já discutido, a reprovação traz inúmeros malefícios para todos os sujeitos envolvidos (REBELO, 2009). Diante desse impasse, questionamos se seus efeitos são mais positivos ou negativos. A resposta para essa indagação pode ser complexa, como afirma Rebelo (2009, p. 28), pelo seguinte motivo:

[...] responder, peremptoriamente, a esta questão não é fácil, pois, desde há longos anos, se vêm defendendo pontos de vista contraditórios e a investigação, neste domínio, não tem conduzido a resultados consensuais.

Sob o mesmo ponto de vista, Riani, Silva e Soares (2012) asseguram que não existe consenso sobre repetir o aluno quando este não ainda não adquiriu as habilidades requeridas para avançar para o ano seguinte. De um lado, sustenta-se que a repetência pode ter efeitos positivos se realizada de forma adequada, ou seja, quando seleciona os alunos com habilidades não desenvolvidas; ou, ainda, quando, por motivo de saúde ou trabalho, o aluno tem o direito de concluir o ano escolar em outro ano (BACCHETTO, 2016).

Neves e Boruchovitch (2004) afirmam que a implantação dos ciclos e progressão continuada não foi capaz de reverter à baixa aprendizagem dos alunos. Gomes (2005) aponta os efeitos negativos da aprovação automática, pois a abolição da reprovação implica a quebra do “contrato social” no qual as escolas se apoiam. Consequentemente, mantêm-se os baixos níveis de qualidade e equidade.

Nesse sentido, vale uma diferenciação entre aprovação automática e progressão continuada. Na primeira significa que o aluno passa de ano sem ser avaliado e cobrado, enquanto na progressão continuada, segundo o relatório do Conselho Estadual de Educação de São Paulo - Processo CEE Nº 119/97, temos:

O regime de progressão continuada pede avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo. Enfatiza essa

Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação, de meios alternativos e adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados (CEE 119/97).

Do outro lado, autores como Ferrão, Beltrão e Santos (2002) atestam que a proficiência dos alunos em defasagem de idade-série é inferior quando comparada à de alunos em idade adequada, assim como a proficiência tende a diminuir conforme maior é a distorção idade-série. Portanto, o aluno com baixo desempenho tende a apresentar um resultado melhor se ele for promovido ao invés de ser retido. Analogamente, Luz (2008) confirmou que os ganhos em proficiência nas avaliações externas dos repetentes são inferiores quando comparados aos alunos que foram promovidos nas mesmas condições de proficiência. Há de se ressaltar o estudo conduzido por Crahay e Baye (2009), o qual encontrou evidências de que a repetência pode ser um mecanismo injusto na medida em que reprovam alunos com proficiência equivalente a de outros alunos que são aprovados. Nesses casos, o que diferia era o nível socioeconômico desses alunos.

Nessa perspectiva, Bacchetto (2016) considera legítimo ponderar os efeitos pedagógicos advindos da repetência, haja vista sua concepção sobre o tema:

[...] a repetência consiste em um mecanismo que não necessariamente atua somente por motivação pedagógica, supostamente baseada na aprendizagem dos estudantes, mas que reflete as desigualdades sociais brasileiras e de acesso à educação de qualidade. (BACCHETTO, 2016, p. 438).

Riani, Silva e Soares (2012) encontraram evidências semelhantes a partir da pesquisa elaborada por Luz (2008). Ou seja, estudantes com a mesma proficiência no Proalfa¹⁸, mas reprovados no ano subsequente, tendem a apresentar menor nível de proficiência dos que seus pares aprovados. Essas informações subsidiam o questionamento acerca da eficácia da reprovação.

No entanto, Gomes (2005) alerta que apenas a promoção automática sem ações suplementares também não é suficiente para gerar o sucesso acadêmico. Pelo contrário, ela favorece a manutenção do desempenho já obtido. A reprovação, muitas vezes, dirige ao aluno

¹⁸ O Proalfa é uma avaliação anual que se iniciou em 2005 e que realiza quatro avaliações. Duas delas são amostrais e aplicadas no 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. As avaliações censitárias são aplicadas no 3º ano do Ensino Fundamental e nos alunos que, no ano anterior, estavam no 3º ano e obtiveram baixo desempenho, ou seja, alcançaram proficiência abaixo de 450 (RIANI; SILVA; SOARES, 2012, p. 629).

a responsabilidade por seu rendimento. Ainda que o fracasso escolar seja resultante de uma combinação de fatores, cabe ao aluno, exclusivamente, no ano seguinte, melhorar seu desempenho. Dessa forma, a aprovação automática, desacompanhada de outras ações pedagógicas, pode, também, significar um negligenciamento na medida em que a escola não se implica no repensar de outras práticas de ensino para o discente com aprendizagem insuficiente.

As Diretrizes Nacionais Curriculares¹⁹ (DCNs) são categóricas ao afirmar que a repetência não gera qualidade. Também afirmam que os índices brasileiros sobre reprovação estão entre os maiores do mundo. Ela atinge em maior grau as crianças e adolescentes pobres, mestiças e negras e, preferencialmente, os de sexo masculino. Isso nos remete a um currículo que guarda relações com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Em face a esse desafio, algumas políticas, diretrizes e ações governamentais foram propostas tendo em vista a estruturação de novas políticas educacionais. Nesse sentido, a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental condensadas em um ciclo vem ao encontro do questionamento da aprendizagem como sendo um processo linear, com sequências rígidas, o que era utilizado para justificar a reprovação.

Mediante a cultura da repetência no Brasil, o Ministério da Educação estabeleceu que as escolas estaduais e municipais, ainda que adotem o regime seriado, não poderão praticar a interrupção dos três primeiros anos escolares, pois essa fase é voltada para ampliação das oportunidades de aprendizagem básicas (BRASIL, 2013a). Aos outros anos escolares, as DCNs indicam:

A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013a, p.122).

O Plano Nacional de Educação²⁰ (PNE) definido pela lei nº13 005 de 2014 prevê ações voltadas para o combate da defasagem idade-série, a saber, as metas dois e sete preveem, respectivamente:

¹⁹ A atual DCN é vigente desde 1998, embora tenham sido revisadas em 2009, pode ser compreendida como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013a, p. 7).

²⁰ Trata-se de uma lei ordinária, prevista pela constituição federal, com duração de 10 anos, que determina diretrizes, metas e estratégias educacionais no âmbito nacional, no qual municípios e unidades da federação obedeceram por meio de seus próprios planos (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9-10).

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p. 9-10).

As metas dois e sete do PNE, ao mesmo tempo em que legitimam a fragilidade da educação brasileira em promover uma educação de qualidade, também traduzem o reconhecimento da sociedade e do governo em comprometer-se com a melhoria dos índices de aprendizagem.

Diante do exposto, podemos argumentar que o governo desconsidera todo o contexto que dá suporte a qualidade no ensino, como, por exemplo, o quadro de nutrição das crianças, atribuindo restritamente às escolas a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e pela qualidade da educação brasileira. Mais uma vez, notamos uma transferência de responsabilização na educação, do mesmo modo que as escolas também transferem aos alunos e aos familiares o encargo do fracasso escolar. De acordo com Carnoy (2009), as escolas vêm sendo cada vez mais responsabilizadas pelo desempenho dos seus alunos, principalmente as escolas que atendem alunos de baixa renda.

Duarte (2013) afirma que a sociologia da educação estabelece há, pelo menos, 60 anos a conexão entre resultados educacionais e condições socioeconômicas. Isso implica dizer que o IDEB das escolas que recebem crianças em situação de pobreza sofre efeitos negativos consideráveis. O estudo da autora favorece a reflexão a respeito da falácia da meritocracia, assim como lança luz a respeito dos investimentos necessários em educação considerando outras variáveis além do contexto escolar.

Carnoy (2009) realizou um estudo comparativo entre o desempenho acadêmico de alunos brasileiros, cubanos e chilenos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. A pesquisa indicou alguns elementos que favorecem a superioridade do desempenho dos alunos cubanos. Desse modo, a análise qualitativa revelou que as crianças cubanas recebem um currículo de matemática bastante exigente, transmitido de modo mais eficiente por professores com uma formação mais consistente, além de esses docentes serem continuamente supervisionados e orientados em escolas mais focadas no ensino comparada às outras dos demais países. No estudo, também foram consideradas outras variáveis, denominadas de “contexto social” ou

capital social gerado pelo Estado, porquanto essas variáveis dizem respeito à condição das crianças fora da escola. Nesse sentido, crianças que vivem em condições não favoráveis quanto à segurança, saúde e apoio moral terão dificuldades de aprendizagem. Ademais, há também que se dar destaque às influências dessas condições externas para justificar, em parte, a vantagem acadêmica cubana:

Há outra razão para os jovens se saírem melhor na escola, tão importante quanto um corpo docente de alta qualidade, famílias que estimulam o sucesso acadêmico e redes que - além das famílias - ajudam os jovens a querer ser bem-sucedidos academicamente e promovem estratégias que os estimulam a obter sucesso (CARNOY, 2009, p. 19).

Na concepção dos autores citados, existe uma infinidade de sugestões voltadas para a melhoria da aprendizagem do aluno, como redução de classe, investimento na carreira e formação do docente, além do currículo centrado na criança.

Diante do exposto, percebemos que a reprovação por si só não promove aprendizagem adequada, assim como a aprovação automática também não. As habilidades esperadas serão produzidas quando houver o entendimento das especificidades educacionais de cada aluno, e isso nos remete à discussão sobre as práticas pedagógicas. A situação da reprovação no Brasil agrava-se na medida em que essa prática é usada como método de seleção e exclusão e, principalmente, porque são os mais pobres e os negros que sofrem em maior escala seus efeitos.

Por fim, vale salientarmos que, por um longo período de tempo, a reprovação e a evasão eram métodos dos quais o sistema se utilizava para excluir os alunos em condições desfavoráveis aos processos de escolarização. Em resposta a essa situação, as políticas educacionais implementadas na década de 1990 voltaram-se para o enfrentamento dos gargalos criados pelas altas taxas de reprovação. Nesse contexto, como esclarecem Tavares, Faria e Lima (2012, p. 63) “[...] destacam-se os projetos de adoção de ciclos de ensino, com especial atenção à alfabetização, múltiplos projetos de aceleração de aprendizagem para correção da distorção idade série e mesmo tentativas de aprovação automática”.

O desempenho escolar, medido pelas avaliações externas, mostrou-se útil para esclarecer que as políticas de correção de fluxo são eficazes somente para melhorar o fluxo e não para aumentar a qualidade do ensino. Portanto, a conclusão a que se chega por essa experiência é a de que a qualidade do ensino não é gerada nem pela reprovação, tampouco

pela aprovação automática. A qualidade do ensino está relacionada com a capacidade da escola em agregar desenvolvimento para jovens e crianças.

Nesse sentido, a subseção a seguir discute quais são os fatores intraescolares e extraescolares que atuam no desempenho escolar.

2.1.4 A produção do fracasso escolar: um olhar sobre os fatores intra e extraescolares

O fracasso escolar, na compreensão de Damiani (2006), pode ser definido pela presença, ao menos uma vez, da reprovação ou evasão. Essa definição teórica permite pensar o fracasso escolar a partir de um acontecimento concreto. A evasão e a reprovação são sintomas que anunciam o fracasso escolar e recaem diretamente sobre o aluno. Entretanto, na concepção desse estudo, o fracasso escolar ocorre também quando a escola deixa de cumprir sua função social, a saber: ensinar a todos, gerando aprendizado e desenvolvimento, independentemente das condições sociais.

Carvalho (2011) denuncia que, por décadas, a escola brasileira esteve incumbida de promover a reprodução social, atendendo às finalidades socioeconômicas. Essa concepção esclarece que o processo de escolarização buscava legitimar a meritocracia individual por meio de práticas pensadas para que um grupo social mantivesse seus privilégios.

A educação brasileira tem seus pilares nesse contexto político. Portanto, foi fundada na desigualdade. A escola, ainda hoje, encontra dificuldades para romper e criar novas práticas escolares que se adaptam às mais diversas realidades sociais. Desse modo, inevitavelmente, reproduz práticas desalinhadas com as necessidades dos sujeitos que ali se encontram, perpetuando e gerando o fracasso escolar.

A esse respeito, Patto (1999 *apud* JESUS, 2015) sugere o rompimento com os paradigmas dominantes de culpabilização que localizam no aluno/família alguma condição para explicar o porquê de a aprendizagem não se efetivar. Nesse cenário, as visões patologizantes vão sendo utilizadas para justificar o fracasso escolar. Nesses casos, é comum atribuir-se ao aluno problemas de ordem emocional, orgânica, neurológica, ou ainda, insinuar que o ele possui carência cultural. A autora chama a atenção para os determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso educacional (PATTO, 1999 *apud* JESUS, 2015).

Em relação a esses determinantes, Collares (1996) elucida que a literatura sobre fracasso escolar divide os fatores correlacionados em dois tipos: fatores extraescolares e intraescolares.

Os fatores intraescolares estão ligados às dinâmicas internas da escola. Em outras palavras, temos o currículo, as práticas pedagógicas, os programas, o trabalho de professores e especialistas, as avaliações dos alunos. Ou seja, todas essas ações constituem os fatores intraescolares (COLLARES, 1996).

Nessa perspectiva, Dourado, Oliveira e Santos (2007) propõem que a dimensão intraescolar seja dividida em quatro planos:

- ✓ Plano do sistema (condições de oferta de ensino) - refere-se a condições gerais adequadas aos padrões de qualidade como: a presença de equipamento em quantidade e qualidade, biblioteca, quadra, laboratórios, envolve também condições de acessibilidade para professores e alunos, serviços de apoio e orientação para os estudantes, ambiente seguro para os atores escolares;
- ✓ Plano da escola (gestão e organização do trabalho escolar) – refere-se a atividades do funcionamento escolar. Inclui a presença do trabalho orientado aos objetivos estabelecidos pelo projeto político pedagógico, gestão democrática participativa, a formação adequada do dirigente, métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas;
- ✓ Plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) – este plano compreende as políticas de formação e valorização do pessoal docente, a definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; carga horária compatível com as atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, ambiente adequado para estabelecimento de vínculos;
- ✓ Plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar) – implica o estabelecimento de condições que atendam a diversidade socioeconômica e cultural, estimulando o desempenho satisfatório dos alunos, visão positiva dos alunos, acolhimento da percepção das famílias e dos alunos acerca da escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 31-32).

A divisão proposta pelos autores facilita a compreensão da complexidade que abarca os fatores intraescolares, é um olhar para além das condições internas das escolas, significa compreender também as políticas públicas que permeiam e moldam o fazer institucional. Nesse sentido, a investigação deste estudo buscou compreender como a gestão e atores escolares (fatores intraescolares) lidam com os fatores extraescolares. A fim de que posteriormente, o PAE se concentre mais nas ações institucionais, tornando o plano viável.

De acordo com Collares (1996), os fatores intraescolares contribuem também para a produção do fracasso escolar, sobretudo dos alunos pertencentes a uma origem social e econômica desfavorecida. Segundo a autora, isso acontece:

[...] por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político (COLLARES, 1996, p. 25).

O olhar sobre as práticas escolares desvenda as intenções políticas subjacentes. Por essa razão, compreender a dinâmica interna da instituição escolar possibilita repensar novas práticas mais alinhadas com o ideal ético de sociedade.

Já os fatores extraescolares podem ser definidos pela organização tanto da sociedade como da família (SOARES, 2007). Esses fatores estão relacionados às condições de vida e subsistência da população. Podemos elencar alguns exemplos, tais como: desnutrição, condições econômicas, falta de moradia e saneamento adequados, condições culturais (COLLARES, 1996).

A educação envolve dimensões extra e intraescolares (DOURADO; OLIVEIRA, 2007). Portanto, não se deve desconsiderar que o processo educativo é mediado tanto pelo contexto cultural como pelas condições em que ocorre o ensino e a aprendizagem (DOURADO, 2007).

Dando sequência à discussão teórica, a seção a seguir aprofunda-se nos determinantes do rendimento escolar.

2.1.5 Determinantes do Rendimento Escolar

De acordo com Formiga (2004), a investigação sobre as causas do rendimento escolar aborda a influência de variados aspectos no desempenho estudantil. Dentre eles, os fatores socioeconômicos, psicológicos e sociológicos são abordados no sentido de responder à problemática. Contudo, o tema encontra-se imerso num contexto amplo, podendo, inclusive, outras variáveis serem usadas para diagnosticar o rendimento escolar. Por sua vez, Soares e Andrade (2006) categorizam os principais determinantes do desempenho cognitivo do aluno. Para tanto, são levados em consideração a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno.

Nesse sentido, Luz (2008) destaca que a literatura sobre o desempenho agrupa os determinantes em fatores associados ao indivíduo e fatores do ambiente escolar. Ademais, essas pesquisas buscam medir o poder de interferência de cada variável no rendimento escolar do aluno.

A aprendizagem escolar é resultante de um processo multidimensional. Isso implica a imbricação de diversas variáveis, como as características da escola, do indivíduo, dos fatores extraescolares, assim como a origem e a posição social do estudante e de sua família (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015). Formiga (2004) pontua a ligação existente entre a aprendizagem e o rendimento escolar. Tal relação faz com que os temas sejam indissociáveis. Logo, o conceito de aprendizagem tem sido bastante explorado no intuito de responder ao nó do fracasso escolar, mas também com o objetivo de contemplar as necessidades do estudante, das suas famílias e da escola. Sobre a temática em análise, Arroyo (1992) tece considerações que ainda hoje permanecem atuais:

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Os educadores não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades sócio-culturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou. As motivações para tanta sensibilidade são diversas, desde o medo aos conflitos sociais, à violência dos meninos de rua, até aos velhos ideais de uma escola igualitária, passando pela redução de custos na administração de reprovados repetentes (ARROYO, 1992, p. 46).

O estudo dos determinantes escolares sobre o desempenho escolar, tal como esta pesquisa se propõe realizar, pode lançar luz sobre o peso dessas variáveis na trajetória escolar. A compressão desses mecanismos permite refletir sobre as desigualdades nas quais os alunos estão imersos. Nogueira, Resende e Viana (2015) afirmam a necessidade de conhecer as estratégias familiares em relação aos processos de escolaridade dos filhos. Nesse sentido, os autores demonstraram o quanto a capacidade informacional dos pais é capaz de influenciar o rumo escolar dos filhos. Essa relação comprova a forte interligação, evidenciada no campo da sociologia da educação, sobre como a posição ou origem social permite o acesso a bens educativos mais valorizados.

Nessa perspectiva, Barros *et al.* (2001) alertam para o subinvestimento em capital humano²¹ como um todo no Brasil, sobretudo em algumas famílias. Segundo os autores, o

²¹ Teoria elaborada por Theodore Schultz em 1960. O autor defendia a relação existente entre o ritmo de crescimento econômico e social dos países com o nível de escolarização da população, ou seja, quanto maior o

nível da pobreza está fortemente correlacionado ao nível educacional. Isso significa que, quanto mais pobre a família, mais acentuado fica o subinvestimento em educação. Logo, mantém-se uma transmissão intergeracional da pobreza. Por esse motivo, o tema do subinvestimento no capital humano é considerado um assunto importante na área educacional (MATOS; RODRIGUES, 2016).

De acordo com Luz (2006), os fatores socioeconômicos no interior do sistema educacional constroem assimetrias. Como resultado, ao fim do processo, haverá uma produção diferenciada de habilidades entre os sujeitos, ocasionando uma desigualdade produtiva. Logo, o mercado de trabalho reconhece e recompensa distintamente esses sujeitos, potencializando o processo de desigualdade social. Tal processo de estratificação educacional é mais presente nos países menos desenvolvidos. Duarte (2013, p. 345) entende que “[...] a escola tem oferecido percursos diferenciados aos diversos grupos que a frequentam, em especial, a partir da renda e classe social”.

Silva e Hasenbalg (2002) esclarecem que existem três dimensões de análise referentes à situação social das famílias e ao desempenho escolar dos filhos. O primeiro contexto, o mais estudado, é a investigação dos recursos econômicos dos quais dispõe a família, assim como a possibilidade de esses recursos criarem vantagens na aprendizagem das crianças. Para ilustrar, podemos pensar na disponibilidade de materiais didáticos e de um lugar de estudo apropriado. Espera-se, segundo os autores, que quanto maior o capital econômico familiar, maior será o investimento na educação dos filhos. Já a segunda dimensão refere-se aos recursos educacionais ou capital cultural dos membros adultos da família. Nesse contexto investigativo, é considerada, além da formação educacional desses adultos, a presença de aspectos culturais, como livros no domicílio, por exemplo. A última dimensão de análise é denominada de capital social. Nessa abordagem, é identificada a estrutura dos arranjos familiares, de maneira que o capital social diz respeito à interação entre as pessoas e seus efeitos sociais. Nesse sentido, o capital social engendra as condições para que o capital cultural e o econômico surtam efeitos no desempenho escolar das crianças (SILVA; HASENBALG, 2002).

Silva e Hasenbalg (2002) discutem que os determinantes socioeconômicos de escolaridades podem se comportar de modo distinto ao longo do processo de escolaridade. Consequentemente, seus efeitos também serão diferenciados em cada estágio. Nessa perspectiva, citam as considerações de Breen e Goldthorpe (1997):

grau de escolarização, maior o nível de riqueza. Nesse sentido, os gastos com a educação passam a ser visto como investimentos e não como consumo (SCHULTZ, 1961).

Em outras palavras, um fator importante a um certo nível de escolaridade pode não o ser em um outro, uma vez que a origem social pode ter impactos diferenciais em transições escolares diferentes mediante custos, benefícios e probabilidades de sucesso diferentes, dependendo da transição sendo efetuada (BREEN; GOLDTHORPE, 1997 *apud* SILVA; HASENBALG, 2002 p. 70).

Nesse sentido, os autores apontam algumas relações existentes entre capital social e rendimento escolar. Para tanto, é explicitada a influência do número de crianças ou irmãos na família. Quanto maior é esse número, menor tende a ser o desempenho, assim como a relação entre as famílias monoparentais e o baixo desempenho acadêmico. Em ambos os casos, existe uma restrição no tempo e na energia doados a seus filhos. Em contrapartida, as famílias nucleares constituídas por pai, mãe e filhos oferecem melhores condições de socialização para as crianças. Inclusive, nos Estados Unidos, observou-se que as famílias com madrasta/padrasto apresentam os mesmos resultados das famílias monoparentais. Em consonância, na América Latina, pais que vivem em união livre ou consensual apresentam também resultados equivalentes aos das famílias monoparentais. Isso implica dizer que a estabilidade gerada pelas uniões legais significa uma melhora dos índices educacionais (SILVA; HASENBALG, 2002).

Em um trabalho semelhante, Tavares, Mont’Alvão e Neubert (2015) identificaram as tendências seguidas no desempenho escolar durante o início do século XXI em comparação com o final do século XX. Dessa maneira, averiguaram as interferências dos fatores sociais sobre as sucessivas transições escolares. Os resultados apontam para as melhorias que houve nesses últimos anos no rendimento educacional, porém desigualdades ainda permanecem no sistema. As desigualdades de gênero e região são mais acentuadas durante as transições intermediárias, bem como o peso da formação do chefe domiciliar. Nos anos iniciais, prevalecem mais significantes os aspectos relacionados a estrutura familiar, como chefia feminina, número de filhos e extensão familiar. Essas características tendem a ir declinando seu efeito conforme o aluno avança na escolaridade. Cabe destacarmos os dois aspectos que vão crescendo em relação à interferência ao longo das transições, quais sejam a cor e a renda: “[...] Os padrões de seletividade para a entrada e permanência no Ensino Médio são reforçados para algumas dimensões, principalmente renda familiar e cor” (TAVARES; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015, p. 135).

Silva e Hanselbarg (2002, p. 75) afirmam que a cor não exerce influência na entrada do sistema educacional, todavia a desvantagem dos não brancos cresce acentuadamente ao

longo do percurso. Sendo assim, os brancos terão, ao final do processo, 32% de chances a mais na progressão escolar. Esse traço da educação brasileira revela a “existência de traços patológicos” no interior do seu funcionamento. Em relação ao gênero, as meninas apresentam 27% de chances a mais de entrar no sistema escolar. Essa variável chega a subir para 45% no terceiro ano embora diminua no decorrer do tempo, Ao fim da última transição, a vantagem na progressão escolar feminina é equivalente a 29%. O capital social, aferido pela chefia domiciliar, apresenta impactos apenas nas fases iniciais de escolarização. Por fim, quanto à renda familiar, essa variável representa 27% de aumento nas chances de entrada no sistema, porém cai vertiginosamente, voltando a interferir a partir da quarta série.

Matos e Rodrigues (2016) obtiveram resultados atípicos relacionados ao nível socioeconômico, infraestrutura e a possibilidade de se atingir as metas do IDEB. Os resultados obtidos no estudo apontam que as escolas, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, sofrem impacto positivo das variáveis, como nível socioeconômico, percentual de docentes com nível superior e infraestrutura, aumentando a chance de atingir a meta estabelecida pelo IDEB. Em contraste, os resultados, para os anos finais do Ensino Fundamental, evidenciam que apenas as variáveis infraestrutura e percentual de docentes com nível superior afetam positivamente nas possibilidades de a escola atingir a meta do IDEB, pois, nesse caso, o nível socioeconômico tem um efeito negativo. Os estudos que retratam a realidade educacional possuem especificidades que devem ser consideradas. No caso do Brasil, o nível socioeconômico é uma delas. As melhores pesquisas, dentro desse campo, são as que avaliam conjuntamente os fatores referentes à escola, ao indivíduo e à sua família. Com efeito, nenhum desses fatores dá conta de justificar o desempenho cognitivo. Portanto, nem a escola é capaz de determinar por si só o desempenho educacional, assim como os fatores extraescolares também não o são (SOARES; ANDRADE, 2006).

Soares (2007) destaca que, no Brasil, assim como em outros países em que há uma marcante desigualdade, a oscilação do desempenho escolar está fortemente relacionada ao nível socioeconômico. Nessa mesma perspectiva, Crahay e Baye (2009), usando os dados internacionais do PISA, concluíram, em termos mundiais, o impacto do nível socioeconômico nos resultados educacionais. No entanto, alguns sistemas educacionais e escolas são capazes de atenuar o determinismo econômico. A esse respeito, Soares (2007) esclarece:

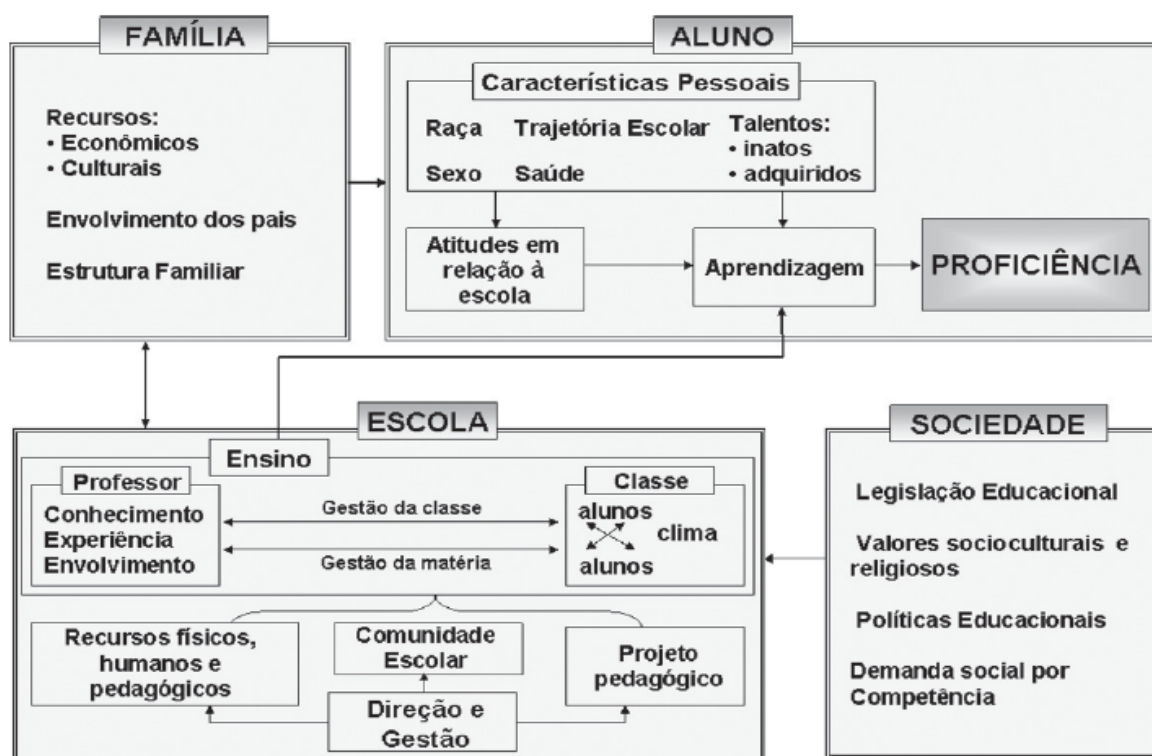
O sistema escolar por si só não é capaz mudar esta determinação social, mas algumas escolas conseguem em maior ou menor medida que seus alunos tenham um aprendizado melhor que o esperado para suas condições sociais. Os alunos dessas escolas têm um desempenho acima da linha que define a

determinação social. Ou seja, o efeito da escola é relevante e decisivo, embora não possa mudar completamente a determinação social (SOARES, 2007, p. 140).

A constatação feita pelos autores, ao mesmo tempo em que permite repensar o peso do determinismo sociológico, lança luz sobre as práticas de gestão e pedagógicas capazes de gerar impacto e transformação.

Ainda sobre o tema, Soares (2007) pondera que o entendimento por inteiro do desempenho escolar do aluno exige uma abordagem multidisciplinar, envolvendo diferentes saberes, como psicologia, educação, sociologia, economia e ciência política. Desse modo, o autor propõe um modelo conceitual que sintetize as interferências pelo qual o rendimento escolar está suscetível. Tal modelo é demonstrado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Modelo Conceitual



Fonte: Soares (2007, p.141).

Na perspectiva individual, um estudo realizado por Brava *et al.* (2017, p. 11) traz à cena a discussão sobre o envolvimento dos jovens com o conhecimento. Os autores afirmam que “[...] nenhum resultado educacional de destaque será alcançado sem o engajamento dos

jovens”, pois este age como determinante crucial nos resultados educacionais. O estudo também relata duas possibilidades de aferição do direito à educação: a primeira é pela mensuração dos resultados alcançados, seja pelos níveis de aprendizado ou pela conclusão dos estudos; a segunda está relacionada à oferta de oportunidades.

Soares (2007, p. 144) argumenta que o acesso ao desenvolvimento protagonizado pela instituição escolar está na contramão dos valores da sociedade atual. A escola, para o autor, “[...] é uma instituição que oferece principalmente oportunidades para a aquisição e competências cognitivas. Mas não está claro se os alunos de hoje desejam isso. Um valor muito presente na sociedade atual é o da gratificação imediata, algo que a escola não pode oferecer”. A observação de Soares (2007) aponta para o desencontro entre o que a escola tem para oferecer e o desejo dos jovens, o que traz como consequência a desmotivação dos alunos para adquirir conhecimentos e o pouco engajamento familiar.

Candian e Rezende (2013) esclarecem que o clima escolar, ou seja, as condições que favorecem a percepção da escola como agradável, beneficia o aprendizado. Pesquisadores têm lançado mão da temática para explicar as diferenças no desempenho das escolas.

Em suma, o desempenho escolar sofre interferência de uma gama de variáveis sejam elas internas ou externas ao ambiente escolar. Ainda que exista um peso considerável dos determinantes externos, a escola pode atenuar esses fatores na medida em que realiza práticas educacionais assertivas. É importante que a instituição esteja atenta para as diversas situações sociais que envolvem seus alunos e o quanto essas têm sido capazes de interferir nos seus resultados.

Nesse sentido, a subseção a seguir aprofunda a reflexão sobre as variáveis internas que são capazes de impactar a aprendizagem dos alunos. Essas são denominadas de efeito-escola.

2.1.6 Efeito-Escola: o instrumento das Escolas Eficazes

O desempenho escolar do aluno, como já discutimos, sofre interferência de fatores externos e internos à escola. No entanto, algumas escolas têm se mostrado eficazes na medida em que superaram as adversidades sociais dos alunos e garantem um bom desempenho geral.

Barbosa (2005) define o efeito-escola como a capacidade dos fatores institucionais que são capazes de influenciar no desempenho escolar dos alunos. Nessa concepção, fatores como organização escolar, métodos de gestão, formas de participação e características dos professores são levados em conta para determinar a relação entre a escola e o desempenho escolar. A identificação das características escolares que exercem maior ingerência na

aprendizagem dos alunos é um importante campo para delimitação de políticas públicas (MELLO, 1994).

Diversos estudos²² buscam compreender a relação estabelecida entre as características escolares e a aprendizagem dos alunos. Gremaud, Felicio e Biondi (2007, p. 9) pontuam que esses estudos anseiam respostas para seguintes indagações: “[...] qual parcela do desempenho escolar se deve ao efeito da escola? O que determina o nível de aprendizagem? Quanto e em que é preciso investir para melhorar a qualidade do ensino?”. Responder a essas questões, como alerta Brandão (2000), não é uma tarefa simples, pois os processos escolares são resultantes de várias interações. Além disso, fatores de efetividade variam de intensidade conforme os contextos em que são apreendidos. Isolar o efeito-escola dos outros determinantes do desempenho escolar é uma tarefa complexa. Sendo assim, modelos estatísticos têm sido utilizados na tentativa de aferir o efeito-escola (ANDRADE; SOARES, 2008).

De acordo com Gremaud, Felicio e Biondi (2007), a dificuldade em determinar as características que tornam uma escola eficaz pode estar ligada à deficiência dos dados disponíveis. A literatura recomenda que os dados utilizados nessa análise sejam dados longitudinais e não transversais (ALVES; SOARES, 2008). A esse respeito, Lee (2010) tece as seguintes considerações:

Destaco que os estudos transversais realmente não permitem efetivamente que os pesquisadores aprendam coisas que lhes sejam realmente úteis para descobrir como fazer para que suas escolas e salas de aula funcionem melhor e, conseqüentemente, os estudantes aprendam mais (LEE, 2010a).

Os estudos longitudinais seriam mais adequados, visto que permitem acompanhar um aluno durante um contínuo de tempo, entretanto essa coleta de dados possui limitações, como a perda do aluno durante o processo (ex.: aluno falta à aula no dia da avaliação, aluno encontra-se evadido, transferido de escola) (LEE, 2010b). Outra vantagem que os dados longitudinais oferecem, de acordo com Alves e Soares (2008), é o acompanhamento da aprendizagem que engloba uma visão mais integral de desenvolvimento, ou seja, leva em consideração o desenvolvimento físico, intelectual e a aquisição de conhecimentos, superando a mensuração apenas do desempenho escolar.

²² Alves; Soares (2008); Andrade; Soares (2008); Barbosa (2005); Brandão (2000); Ferrão; Fernandes (2007); Gremaud; Felicio; Biondi (2007); Lee (2010a; 2010b); Soares; Candian (2007).

Por conseguinte, Alves e Soares (2007) afirmam que o efeito-escola é potencializado com o passar dos anos do aluno na escola, uma vez que o foco é averiguar a capacidade da escola em gerar aprendizagem num contínuo de tempo, já que os discentes partem de lugares diferenciados de acordo com seu contexto.

Lee (2010a) estabelece que é necessário aferir o “valor agregado” para determinar o efeito-escola. O valor agregado é definido pelos ganhos cognitivos das crianças levando-se em conta o ponto em que já começaram na escola. Assim, nas palavras da autora, deseja-se medir no que a escola foi capaz de contribuir em termos de desenvolvimento:

Se estamos interessados em saber quanto uma escola contribuiu para o “valor” cognitivo da criança, precisamos ter resultados do mesmo teste aplicado a cada criança ao entrar e sair da escola. Se nos interessa saber quanto determinada criança aprendeu ao longo de determinado ano, em determinada sala, com determinado professor, precisamos ter uma medida do desempenho dessa criança, tanto quando entrou como quando deixou aquela sala de aula (LEE, 2010a, p. 536, grifo no original).

A pesquisa do efeito-escola impõe alguns desafios que, se superados, contribuem para determinação de como as escolas podem ser mais eficazes, auxiliando na aprendizagem de todas as crianças. Ferrão e Fernandes (2003) afirmam que os fatores escolares são os mais propensos a serem alvos de intervenções de políticas públicas de curto e médio prazo.

Por sua vez, Barbosa (2005) realizou um estudo comparativo entre escolas estaduais e municipais na cidade de Belo Horizonte/MG buscando compreender se escolas de boa qualidade tendem a melhorar o desempenho dos alunos independentemente da condição social. Os resultados indicam que as escolas de boa qualidade não guardam relação com a posição social das famílias dos alunos. Dessa forma, as instituições de ensino estaduais apresentaram maior qualidade que as instituições de ensino municipais.

Apesar disso, mesmo nas escolas consideradas de boa qualidade, as maiores médias nos testes aplicados são alcançadas pelos alunos filhos de pais com maiores rendimentos e escolaridade. Ou seja, somente a condição socioeconômica dos pais não é suficiente para determinar a qualidade de uma escola. Entretanto, esse fator ainda favorece o desempenho dos alunos matriculados em escolas de boa qualidade. Um dado interessante revelado pelo estudo é que as crianças filhas de mães com baixa escolaridade ou renda, quando estudam em escolas de boa qualidade, conseguem atingir notas superiores às obtidas por crianças filhas de mães mais escolarizadas e com uma renda maior matriculadas em escolas de baixa qualidade. Ou seja, ainda permanecem as diferenças sociais dentro das escolas de qualidade. No entanto,

escolas de boa qualidade agregam aprendizagem para todas as crianças, inclusive superando os resultados de outras crianças em vantagem social que são matriculadas em escolas de baixa qualidade.

As informações obtidas nesse estudo são importantes para clarificar o alcance do efeito-escola gerado por escolas de boa qualidade. Mello (1994) pontua que, apesar das incertezas no campo investigativo, algumas evidências foram elencadas sobre as características das escolas eficazes. Desse modo, alguns fatores mostraram-se mais poderosos que outros. A autora, a partir da revisão dos estudos realizados por Purkey e Smith (1983), enumera nove características:

- 1) presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais (MELLO, 1994, p.15, grifo no original).

Os esforços para delimitar o peso do efeito-escola e as características que tornam as escolas eficazes são de extrema importância para retomar o papel das escolas frente ao combate das desigualdades sociais, reforçando e contribuindo para o aumento da qualidade por meio da aprendizagem de todos os alunos.

A próxima subseção descreve a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, fator que tem impactado no desempenho escolar, seja no âmbito da instituição pesquisada, seja no âmbito nacional. A transição no Ensino Fundamental é um fenômeno criado pelo sistema educacional, mas também é uma oportunidade de a escola se reinventar, estimulando os jovens para as outras mudanças inerentes à própria vida.

2.1.7 Transição Escolar: momento de transformação

De acordo com Davis *et al.* (2013), o Ensino Fundamental tem sido bastante estudado no Brasil, embora esses estudos se concentrem no primeiro segmento. Ou seja, os quatro últimos anos permanecem menos explorados. A literatura contempla duas fases, referentes ao desenvolvimento e à etapa escolar, isto é, a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está concluindo o Ensino Médio.

Nesse sentido, abordar o Ensino Fundamental pode ser considerado um terreno árduo diante das escassas pesquisas, bem como pelo direcionamento dos estudos. Por conseguinte, o campo do conhecimento abrange os processos internos das práticas pedagógicas ao mesmo tempo que abarca a relação da escola com o jovem, mas pouco tem sido produzido no sentido de integrar ambas temáticas. Consequentemente, o que se observa, tendo em vista os conhecimentos produzidos, é que esses excluem os adolescentes de 11 a 14 anos. Ademais os pesquisadores que tratam das questões pedagógicas o fazem sem levar em consideração a discussão sobre juventude e vice-versa.

Santos e Gisi (2017) ratificam a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre os fatores que favorecem o sucesso do estudante durante as transições escolares. Outrossim, também sugerem estudos que subsidiem propostas inovadoras visando a uma melhor adaptação no 6º ano escolar.

Prati e Eirik (2006, p. 291) afirmam que “[...] a passagem é uma época de transformações e desafios, especialmente para os alunos”. Os autores indagam quais são os novos elementos que configuram novas mudanças, já que pais, alunos e professores se fazem presentes tanto no 5º quanto no 6º anos escolares. Dentre as mudanças, destacam-se as alterações subjetivas que engendram o novo segmento, ou seja, os adolescentes lidam com desejos de crescimento, autoafirmação e a construção de uma nova identidade. Destacam-se, também, em outra perspectiva, as práticas docentes que se complexificam.

Por sua vez, Lucchesi e Ferreira (2009) evidenciam a ruptura existente entre os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Afirmam que esse descompasso é marcado pela ausência de condutas didático-pedagógicas e por uma série de mudanças, dentre as quais a diversidade de professores, aulas delimitadas a 50 minutos, alteração na dinâmica da relação entre professor-alunos e a ausência de integração entre as diferentes disciplinas.

Essas mudanças também são evidenciadas por importantes legislações oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as DCNs. Nesse sentido, as DCNs contemplam os conceitos de “organicidade, sequencialidade e articulação” e buscam promover a articulação entre as etapas e modalidades visando à integração durante as transições. Sendo assim, sugere a adoção de estratégias que promovam uma adaptação durante as transições. Em termos concretos, recomendam as seguintes diretrizes:

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações

alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013a, p. 93).

A prescrição de condutas adaptativas nas DCNs aponta para alguns cuidados que devem ser observados nas fases de transição a fim de garantir continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, essas prescrições decorrem do reconhecimento das fragmentações histórias que acontecem ao longo do ensino básico, constituindo em significativo impasse para a trajetória escolar. Adicionalmente, é esperado que os conteúdos se complexifiquem. Ademais, o ensino passa a ser ministrado por vários professores (BRASIL, 2013a, p. 9). Em relação à organização do ensino, as diretrizes afirmam:

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante...

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013a, p. 68-69).

Assim sendo, as articulações no interior do Ensino Fundamental exigem a necessidade de um planejamento curricular que leve em conta aspectos da sequencialidade, bem como a adoção de práticas pedagógicas adaptativas. Santos e Gisi (2017) afirmam que é necessário admitir as distintas práticas pedagógicas e curriculares existentes entre essas etapas. Nesses termos, analisaram o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas características dos anos iniciais para os finais no Ensino Fundamental no estado do Paraná. Os autores partem da mudança do número de professores, pois, durante os primeiros cinco anos escolares, os alunos são atendidos por uma menor quantidade de professores. Os primeiros anos conduzidos pelo professor regente generalista são marcados pela forte relação afetiva estabelecida. Os conteúdos não são administrados dentro de um horário rígido como nos anos finais. Nos anos finais, essa dinâmica muda, pois os horários cadenciam e separam as disciplinas e os professores.

No estudo conduzido por Santos e Gisi (2017), evidenciou-se, a partir da fala dos professores, que as maiores mudanças e dificuldades que acontecem durante o 6º ano são:

“[...] a dificuldade de aprendizagem, relacionada ao interesse, à insegurança e à dificuldade de adaptação dos estudantes quando chegam ao 6º ano; e a formação de professores, considerando que as práticas são distintas nas duas fases”. Em relação à dificuldade de aprendizagem, é enfatizada a falta de embasamento teórico, principalmente, em Matemática e Língua Portuguesa. É relevante destacar que a falta de compreensão textual prejudica todas as outras disciplinas, pois exigem esse domínio. Quanto ao interesse, os docentes afirmam que os alunos chegam ao novo segmento cheio de expectativas, contudo, quando ressignificam o espaço escolar como espaço social, o interesse tende a cair. Quanto menor o interesse, maiores as dificuldades de aprendizagem.

O sentimento de insegurança é vivenciado de forma individualizada. O aluno potencializa a sua insegurança em função da sua falta de base teórica. As dificuldades de adaptação relacionam-se com as novas regras, com o volume e organização do material escolar, com a mudança de horário e a mudança de *status*, pois saem de um segmento onde são os “maiores” e passam a serem os “menores”. Por fim, em relação à formação dos professores, constata-se uma falta de suporte para construir práticas integrais e sequenciais (SANTOS; GISI, 2017, p. 51).

Ademais, aprofundar o entendimento a respeito das características dos anos finais do Ensino Fundamental permite revelar sua dinâmica interna, possibilitando, assim, uma melhor fundamentação para refletir suas nuances. Soares (2007) considera que os estudos que envolvem o Ensino Fundamental devem fazê-lo na direção da definição da sua qualidade e dos meios de viabilizar esse objetivo. Setubal (2007) afirma que os anos finais do Ensino Fundamental são um ciclo esquecido. Diante dessa problemática, o CENPEC realizou um estudo que buscou compreender melhor essa etapa do ensino. Os resultados revelaram características do ensino desenvolvido nessa fase:

- Ensino organizado num conjunto de disciplinas ministradas por professores especialistas que partem da suposição de que o aluno já tenha se alfabetizado e adquirido trânsito mais competente na leitura e escrita, assim como maior autonomia para aquisição de novos conhecimentos e competências;
- Ensino direcionado a pré-adolescentes e adolescentes;
- Ensino majoritariamente gerido pela esfera de governo estadual, enquanto o primeiro ciclo já se encontra municipalizado (SETUBAL, 2007, p. 4).

A suposição acerca das habilidades adquiridas denunciada pela autora decorre da falta de diálogo entre os anos iniciais e finais. Muitas vezes, dentro da mesma escola, não há um consenso sobre quais habilidades o aluno já deveria ter alcançado para a obtenção de uma boa

vivência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Com relação ao fato de o ensino ser voltado para pré-adolescentes/adolescentes, essa etapa do 6º ano coincide com a entrada na pré-adolescência. Isso implica na oscilação entre comportamentos infantis e de adolescentes. Já quanto à autonomia, pais e professores creditam mais autonomia aos alunos do que de fato eles já tenham desenvolvido. Existe uma mistificação quanto a um amadurecimento discente quase automático nessa fase de transição escolar como se a simples passagem para o segundo segmento já redimensionasse os alunos à maturidade esperada dos adolescentes. Essas percepções errôneas prejudicam o planejamento de estratégias pedagógicas.

A entrada no Ensino Fundamental implica duas passagens. A primeira delas é o ingresso em uma nova modalidade de ensino dirigida ao adolescente. Essa mudança requer do pré-adolescente o desenvolvimento de um novo repertório de comportamentos, e o novo segmento espera desse recém-chegado discente comportamentos compatíveis à sua nova fase de vida, ou seja, a adolescência. Nesse sentido, cobra-se dele maior autonomia, mais comprometimento, maior organização com os conteúdos escolares, pois se espera que esse pré-adolescente já tenha sido preparado academicamente para essa nova fase.

A segunda passagem está relacionada com a entrada na adolescência. Senna e Dessen (2012) reconhecem a adolescência como uma fase essencial ao desenvolvimento humano. Erikson (1972 *apud* SENNA; DESSEN, 2012) considera como principal incumbência da adolescência o desenvolvimento da identidade, tendo em vista a crise pertinente à fase da adolescência. O termo “crise” não se relaciona ao sentido de desajustamento, mas, sim, ao movimento de mobilização de recursos para o crescimento e diferenciação. Nesses termos, “[...] Instala-se a crise de identidade, que será impulsionada por uma profunda desestruturação, com desequilíbrios e instabilidade” (ERIKSON, 1972 *apud* SENNA; DESSEN, 2012, p. 102).

Moraes (2009) explica que a construção da identidade implica reflexão e observação. Nesse período, o indivíduo passa por uma reestruturação das construções realizadas na infância. O questionamento, próprio desse momento, juntamente com as mudanças fisiológicas, leva o jovem a repensar suas convicções infantis diante dos papéis da vida adulta que lhe são apresentados. Nesse processo, todos os níveis de funcionamento mental entram em jogo diante do desafio de lidar com a percepção de si mesmo, bem como diante do olhar do outro sobre si.

Mansutti *et al.* (2007) consideram a adolescência como uma fase de transição entre a vida infantil e adulta, com mudanças permeadas pelos contextos culturais, sejam elas físicas, emocionais ou intelectuais. A escola pode auxiliar na construção da identidade desse

adolescente na medida em que ela compreende quais esferas da vida são significativas para ele. Nesse sentido, os autores reiteram que a formação deficiente dos professores para lidar com a adolescência é um dificultador, pois a instituição escolar acaba por desconsiderar as potencialidades dessa fase, como “a grande capacidade de entrega, questionamento, reflexão e dinamismo”.

Esse descompasso, aliado a algumas percepções equivocadas, tais como superestimar o domínio de conhecimentos ou desconhecer a realidade sobre o ensino e aprendizagem do segmento anterior, acarretam na repetição de conteúdo e na descontinuidade da aprendizagem, tornando, assim, o ensino sem sentido, de pouca utilidade e gerando no adolescente hostilidade em relação ao ensino. Nesses termos, “[...] A fragmentação evidenciada na vida escolar de certa forma se constitui no reflexo da fragmentação que acontece na sociedade, podendo causar desorientação social” (MANSUTTI *et al.*, 2007, p. 11).

Os anos finais do Ensino Fundamental inauguram importantes mudanças na vida do aluno. A capacidade de adaptação está relacionada a fatores internos, subjetivos e também a fatores externos. Nesse contexto, a escola pode ser uma facilitadora dessas mudanças, subsidiando o desenvolvimento de formas mais elaboradas e complexas de reflexão do discente sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. A instituição escolar pode, então, posicionar-se de forma mais assertiva, contribuindo, assim, para uma formação humana. Certamente, estará capacitada a fazê-lo quando reconsiderar o potencial trazido pela adolescência e quando superar o histórico descompasso entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para isso, a formação continuada docente é primordial a fim de que a práxis seja o mais compatível com as exigências que são desenhadas no cotidiano escolar.

Tendo em vista o papel da formação continuada dos docentes no exercício profissional, a próxima subseção se propõe ao tema de forma crítica e reflexiva, ponderando estrategicamente sobre um modelo de formação continuada realmente é significativo.

2.1.8 A Formação continuada docente: o despertar para novas reflexões

Na perspectiva dos fatores intraescolares, situa-se também o papel da formação continuada objetivando o aprimoramento do exercício profissional. Logo, a reflexão acerca dos desafios e alcance dessa estratégia faz-se essencial (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Veiga, Leite e Duarte (2005) destacam o papel da formação continuada dos docentes como um dos importantes fatores na melhoria da educação brasileira. Desse modo, presume-

se que a formação continuada de qualidade é capaz de responder às dificuldades de aprendizagem suscitadas pelos ambientes que são desfavoráveis ao processo de escolarização. Nesse sentido, Fürkotter *et. al.* (2014) entendem que, dentre as condições primordiais para uma educação de qualidade, encontra-se o processo de formação continuada, pois, de acordo com os autores,

um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para uma educação de qualidade (FÜRKOTTER *et al.*, p. 850, 2014).

O PNE em vigência reconhece a centralidade da atuação do professor nos processos educativos de qualidade. Dentre as 20 metas, quatro delas são dedicadas aos docentes, a saber: formação de professores; formação continuada e pós-graduação de professores; valorização do professor; e plano de carreira docente. A meta 16 do PNE é voltada à formação continuada objetiva:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

O termo educação continuada é amplo e tem sido utilizado para denominar várias práticas voltada para o aperfeiçoamento do ofício docente. Nesse sentido, pode, remeter desde os cursos formalizados e estruturados oferecidos após a graduação, bem como pode ser atribuído a atividades, tais como reuniões pedagógicas, participação em congressos, seminários, troca com os pares, curso de diversas naturezas e formatos, entre outros (GATTI, 2008).

Dentre as características descritas por Mello (1994) acerca das escolas eficazes, encontra-se a “a estratégia de capacitação de professores”. O termo “estratégia” chama atenção, pois remete a um planejamento que o gestor deve ter junto ao corpo docente ao escolher os métodos formativos. Essa constatação atesta a centralidade do professor nos processos educativos. Contudo, essa averiguação não significa que a autora despreze outros fatores que tornam as escolas mais eficazes. Inclusive, destaca a participação dos pais e o suporte das instâncias administrativas.

Gatti (2003) afirma que é comum, na concepção dos implementadores de programas ou de cursos de formação continuada, a ideia de que trabalhar a racionalidade dos docentes via instruções e conteúdos seja capaz de produzir, por si só, o domínio de novos conhecimentos, gerando, por conseguinte, novos repertórios e formas de agir:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

A reflexão da autora nos conduz a um terreno crítico de diligências. Ainda que a formação continuada seja primordial para as boas práticas escolares, esta deve ser adotada mediante o uso de estratégia como tão bem recomenda Mello (1994), já que o processo de mudança e aperfeiçoamento não se trata apenas de um processo informativo.

De acordo com Veiga, Leite e Duarte (2005), alguns fatores têm contribuído para a baixa eficácia da formação continuada. Dentre eles, destacam-se: a desarticulação entre teoria e prática; a não consideração das dimensões do trabalho docente (salário, condições trabalhistas, aspectos organizacionais); a pouca consideração a aspectos subjetivos dos professores (sentimentos e valores); a descontinuidade das ações e a dissociação dos projetos institucionais e coletivos.

Em vista disso, Fürkotter *et al.* (2014) ponderam que esse processo deve contemplar as necessidades formativas dos docentes a partir do seu contexto. Paralelamente, a formação deve ser capaz de romper com a dicotomia entre teoria e prática, abrangendo a realidade do professor.

Candau (1988) afirma que a educação é um processo multidimensional, porquanto envolve uma dimensão humana, técnica e político-social. Isso implica o desafio de integrar todas essas dimensões, uma vez que não se trata de justapor esses aspectos de diferentes perspectivas. Inquestionavelmente, a formação dos educadores se trata de um processo multidimensional. Ou seja, os processos formativos devem levar em conta essa gama de fatores, pois existe um contexto político-social no qual esses profissionais encontram-se imersos, bem como questões culturais e afetivas que essas pessoas trazem consigo, e esses elementos são as causas das diferentes apropriações ou não apropriações que são feitas mediante esses processos formativos.

Diante do exposto, é fundamental a participação do docente no planejamento desses programas de treinamento, porquanto se trata da sua práxis. O desejo é fundamental como fio motivador, garantindo adesão aos programas voltados para capacitação, não ouvi-los seria antidemocrático e pouco eficaz.

Canen e Xavier (2011) vislumbram, na formação continuada, a oportunidade para tornar os docentes atores reflexivos, contribuindo, desse modo, para uma prática crítica que rompa com as desigualdades sociais. Nessa concepção, as autoras argumentam:

Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Santos (2000) tece alguns apontamentos sobre os aspectos que aumentam a efetividade dos cursos de capacitação. A autora preconiza o trabalho com toda a comunidade escolar, pois somente a mudança no trabalho individualizado não é capaz de impactar a dinâmica de trabalho na instituição. Outro ponto a ser contemplado trata-se da oferta de formação continuada voltada para a resolução dos problemas cotidianos dos docentes, já que são mais efetivos que cursos teóricos, os quais, muitas vezes, não dialogam com a realidade escolar. Por fim, Santos (2000) defende que os cursos de formação continuada devem ser compreendidos como processos contínuos, diferentemente de atividades pontuais.

Pardal e Martins (2005) argumentam que a formação continuada, com real potencialidade de inovação, é aquela capaz de alinhar-se com o projeto da escola e com os projetos de vida profissional dos docentes. Os autores levam em conta, nesse processo de formação, o professor como ser humano e como profissional de ensino. Contudo, tal integração é complexa e exige que a formação continuada assuma um caráter permanente, sendo catalizadora da experiência profissional e, conseqüentemente, sendo reflexiva sobre seus mecanismos.

Conforme a revisão da literatura, evidenciamos algumas convergências, tais como a participação coletiva na formação continuada, o ato reflexivo e permanente sobre a *práxis*, cursos desenhados para cada contexto escolar, a participação dos docentes e o alinhamento da formação com suas reais necessidades. Esses fatores elencados ajudam a pensar estrategicamente numa formação que seja comprometida com o aumento da qualidade do ofício docente. Por fim, novamente, cabe ressaltar que o professor não é um objeto passivo a

ser inculcado de teorias, mas, sim, um ser reflexivo que precisa ser apoiado e instrumentalizado no seu fazer. A esse respeito, Gatti (2003) propõe a seguinte reflexão:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem (GATTI, 2003, p. 196).

A formação continuada que pretende despertar os docentes para novas significações não pode desconsiderar o conhecimento sobre eles mesmos, pois o aperfeiçoamento implica ir além da apresentação a novas teorias.

Mediante o reconhecimento de que nem sempre a formação inicial é capaz de abarcar toda preparação que exige o universo escolar, além da noção de que as gerações passam por processos históricos singulares que moldam novas formas de ser e agir, a formação continuada pode ser um espaço de reflexão e compreensão da fluidez que permeia o ambiente escolar.

Na seção a seguir, destacamos a metodologia e os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa com a finalidade de evidenciar a influência dos fatores intraescolares e extraescolares que afetam o desempenho escolar, ocasionando o aumento da reprovação escolar durante o 6º ano no Colégio de Aplicação João XXIII.

2.2 Metodologia

Tendo como objetivo responder ao problema de pesquisa, ou seja, investigar quais as causas do aumento da reprovação no 6º ano escolar no Colégio de Aplicação João XXIII, optamos como percurso metodológico para este estudo de caso pela abordagem quali-quantitativa.

A combinação dos múltiplos métodos para investigar um problema de pesquisa é denominada de triangulação metodológica. Logo, envolve a obtenção de dados de diferentes fontes (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008; DUARTE, 2009). A triangulação permite

uma aproximação entre o geral e o particular. A esse respeito, Brüggemann e Parpinelli (2008, p. 564) asseveram:

As abordagens quantitativas e qualitativas são necessárias, mas muitas vezes insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade entre as duas formas de investigação.

Kirschbaum (2013) reitera que os estudos contemplados pela combinação das abordagens “quali” e “quanti” têm a vantagem de ofertar maiores possibilidades de interpretação de dados, pois agregam a percepção dos sujeitos na pesquisa, superando possíveis fragilidades inerentes a cada método.

Na pesquisa quantitativa, o pesquisador almeja a precisão. Sendo assim, parte de um plano estabelecido com hipóteses e variáveis bem definidas. Nesse sentido, o esforço de pesquisa envolve a medição e a quantificação dos resultados (GODOY, 1995).

Desse modo, por meio do método quantitativo, buscamos estabelecer se o desempenho escolar dos alunos guardava relação com as características de suas famílias e qual a opinião dos alunos sobre a transição. Para isso, foram aplicados dois questionários. O primeiro foi endereçado às famílias dos alunos do 6º ano em 2017, e o segundo foi realizado, em 2018, com os alunos reprovados em 2017.

O questionário é o principal instrumento para o levantamento de dados por amostragem. Apresenta como vantagem a possibilidade de obter uma melhor representatividade e generalização para a população. Esse instrumento pode ser definido como um conjunto de respostas sobre um determinado tema e tem por finalidade obter a opinião, os interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica dos informantes. Cabe destacar que essas perguntas não medem as habilidades do sujeito (GÜNTER, 2003).

Este estudo compreende que a transição escolar se dá em um determinado contexto escolar. Lee (2008, p. 296) afirma que “[...] o aprendizado do aluno é fortemente influenciado pelo contexto onde ele ocorre”. A compreensão do contexto escolar exige um olhar para além das condições materiais e físicas, pois esse contexto é formado pelos alunos, por suas famílias e por outros atores escolares. Diante disso, a presente pesquisa adota como eixos teóricos os fatores intraescolares e os fatores extraescolares, pois o desempenho escolar sofre influências multicausais. Libâneo (2006) defende que análises focadas em apenas um desses aspectos

perdem seu potencial de mudança, ao ignorarem as múltiplas facetas dos elementos que compõem a realidade escolar. A esse respeito, o autor tece a seguinte explicação:

A dissociação entre os dois tipos de análise induz percepções viesadas, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola e as visões da escola e da sala de aula (análise interna) tendem a desconhecer ou desconsiderar os determinantes sociais e culturais. Tomados isoladamente, ambos os tipos de análise têm limitados seu poder de induzir mudança. As análises críticas das políticas educacionais e do sistema de ensino perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais e pedagógicas (LIBÂNEO, 2006, p. 66).

Objetivando analisar os fatores intraescolares, pesquisamos as principais diferenças entre os segmentos, as concepções sobre ensino das coordenadoras envolvidas na transição, o clima escolar e as possíveis alternativas para uma transição mais exitosa. Os fatores extraescolares estão agrupados na seção intitulada “a relação entre família e escola”. Sendo assim, estabelecemos como sujeitos da pesquisa os alunos e suas famílias, bem como nos utilizamos da percepção das coordenadoras do Ensino Fundamental, a fim de compreender como a escola percebe a influência dos fatores externos no desempenho escolar.

Tendo em mente a relação entre capital cultural/econômico e desempenho escolar, consideramos essencial compreender o perfil familiar dos estudantes e em que medida essas características familiares influenciam durante a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desse modo, o instrumento utilizado com os responsáveis foi o questionário, que teve como objetivo mensurar aspectos extraescolares ligados às famílias, buscando compreender se as estruturas familiares interferem na adaptação discente ao novo segmento. Cabe ressaltar que o questionário foi embasado no estudo realizado por Neubert, Tavares e Maciel (2018) intitulado A pesquisa “Educação e Uso do tempo” em Juiz de Fora (2013-2015) e na pesquisa de Bonamino *et. al.* (2010) denominada “Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman”.

Nesse sentido, buscando mapear o perfil da população de pais/responsáveis são atendidos pela escola, optamos pela amostra não-probabilística por conveniência. Marotti *et al.* (2008) afirmam que as amostras por conveniência não obedecem ao rigor estatístico, uma vez que o pesquisador lança mão dos elementos que ele tem disponibilidade de acesso. Com isso, assume que eles possam representar um universo. Esse tipo de amostra tanto pode ser utilizado tanto no estágio exploratório da pesquisa, isto é, quando se deseja gerar ideias, como

também pode ser usado para estudos conclusivos, ou seja, quando o pesquisador admite a imprecisão dos resultados (MAROTTI *et al.*, 2008).

Sendo assim, entregamos aos alunos que estavam presentes no dia da aplicação, isto é, dia cinco de dezembro de 2017, os questionários sobre o perfil familiar para serem respondidos por seus pais ou responsáveis. Nesse dia, explicitamos os objetivos da pesquisa e reforçamos que a participação era livre. Da mesma forma que o questionário, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para seus responsáveis. Cabe mencionarmos que, no dia, estavam presentes 88 alunos. Logo após a explicação, distribuimos os questionários para todos os alunos, de todas as turmas que estavam cursando o 6º ano em 2017, levarem para seus responsáveis. Embora tenha havido uma devolutiva de aproximadamente 50% dos questionários (n=44), reconhecemos a fragilidade da amostra por se tratar de uma amostra não-probabilística de conveniência. Dessa maneira, infere-se, por exemplo que apenas aqueles mais comprometidos possam ter devolvido os questionários, ou ainda aqueles com maior disponibilidade. Diante disso, a análise dos resultados exige parcimônia e não permite uma generalização. No entanto, lançamos mão dos achados por acreditarmos que podem ser úteis já que indicam uma tendência.

Com o objetivo de estimar se as variáveis do perfil socioeconômico familiar possuíam relação com desempenho escolar, tomamos por referências as médias das notas globais dos alunos e fizemos uma ANOVA²³ a fim de estabelecer quais fatores possuíam significância estatística na amostra estudada.

Em relação às notas dos discentes que participaram deste estudo, temos como amostra alunos que foram aprovados e reprovados conforme demonstram as tabelas 7 e 8 a seguir. Sendo assim, temos notas abaixo de 60 pontos, que é o valor mínimo para se progredir

Tabela 9 – Comportamento das médias globais

Média Geral	73,48
Desvio Padrão	9,71
Mínimo	55,71
Máximo	90,97

Fonte: elaborado pela autora.

²³Anova é um método estatístico utilizado para a análise de variância numa dada amostra (HUANG; PAES, 2009).

Tabela 10 – Distribuição das frequências das notas dos participantes da pesquisa

Grupo	Quantidade	Frequência
50-59	4	9,09%
60-69	14	31,82%
70-79	15	34,09%
80-89	9	20,45%
90-100	2	4,55%
Total	44	100,00%

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 8 permite compreender a distribuição de notas dos alunos dos 6^{os} anos que participaram deste estudo. Assim sendo, podemos observar que a maioria dos alunos tem uma nota no intervalo entre 60 e 79 pontos. Apenas uma pequena parcela apresentou um rendimento global entre 90 e 100 pontos. Tais dados nos permitem afirmar que, em termos de rendimento, a maioria dos alunos do sexto ano escolar tem um desempenho mediano. A quantificação da aprendizagem vai além do resultado alcançado nas avaliações escolares, entretanto esses resultados apontam para uma dimensão da aprendizagem. Desse modo, pode-se pensar que o alcance dos maiores escores de aprendizagem são alcançados por poucos alunos.

Para interpretação dos dados referentes aos questionários aplicados aos pais, optamos pela ANOVA. Dessa forma, fizemos uso do teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, tendo como parâmetro de confiabilidade os níveis de significância de 10% ($p < 0,1$), 5% ($p < 0,05$) e 1% ($p < 0,01$). De acordo com Marôco (2011, p. 317), o teste é apropriado quando se pretende “[...] comparar a distribuição de duas ou mais variáveis observadas em duas ou mais amostras independentes”. Hackbarth Neto e Stein (2013) afirmam que o teste não-paramétrico tem sido constantemente utilizado em pesquisas de diversas áreas, como ciências sociais, saúde, entre outras.

Nessa etapa da pesquisa, a maior dificuldade encontrada foi a adesão dos pais e a não compreensão da primeira pergunta do questionário. Ambas as dificuldades poderiam ter sido evitadas mediante a aplicação de um questionário piloto. Entretanto, optamos por acelerar o projeto devido à iminência de uma greve na universidade. Elegemos, com isso, o risco de perder algum dado em detrimento de perder a participação dos pais na pesquisa.

Posteriormente, desenvolvemos o segundo questionário²⁴ para os alunos que foram reprovados em 2017 objetivando compreender quais foram os principais desafios vivenciados por esses estudantes. Para isso, buscamos explorar quais são as maiores dificuldades encontradas no 6º ano. Ademais, também discutimos como eles se organizam em termos de estudo e como se relacionam com os novos professores no novo segmento. Escolhemos, para compor a amostra, todos os alunos reprovados e que permaneceram no colégio no ano de 2018. Dessa forma, 12 alunos pertencentes a todas as classes do 6º ano foram convidados a responder ao questionário, todavia somente seis pais autorizaram a participação na pesquisa. Para interpretação dos dados, calculamos a frequência das respostas do questionário.

Em relação às dificuldades encontradas nessa etapa, destacamos a obtenção da autorização dos pais para aplicar o questionário. Podemos afirmar, diante desse quadro, que a maior dificuldade de adesão ligou-se ao esquecimento dos alunos em levar o termo para os pais assinarem, não se referindo propriamente à não autorização. Destacamos que utilizamos várias estratégias para obter a autorização dos pais, buscando aumentar o número de participação. É digno mencionarmos que, em contato telefônico com os pais, muitos se mostraram angustiados com as dificuldades escolares dos seus filhos no 6º ano, pedindo, inclusive, a ajuda da pesquisadora. Já os alunos se mostraram contentes com a participação e me cobraram resultados no sentido de ajudá-los em relação à aprovação no 6º ano. O questionário foi aplicado coletivamente no mês de março, com todos os alunos que foram autorizados a participar do estudo.

Outro instrumento metodológico que aplicamos para coleta de dados do nosso estudo foi a pesquisa qualitativa, utilizada para compreendermos os fatores intraescolares relacionados à organização escolar que estão interferindo durante a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Muito utilizada nas ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa é derivada de múltiplas abordagens, como positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica e construtivismo. Sendo assim, adotam vários métodos de investigação para a investigação de um fenômeno local buscando revelar o sentido desse fenômeno, bem como interpretar o significado que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2003). Os instrumentos de coleta de dados comumente usados na pesquisa qualitativa podem ser bem variados, tais como o uso das entrevistas, as observações de campo, grupo focal, podendo também ser utilizadas fotografias e videograções de situações significativas, entre outros (DUARTE, 2004).

²⁴ Vide Apêndice C para ver o questionário aplicado aos alunos, já à apresentação dos resultados desse questionário estão apresentadas no Apêndice D.

A amostra qualitativa deste estudo compõe-se de entrevistas realizadas com as duas coordenadoras responsáveis pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental respectivamente. A escolha se deve pelo reconhecimento do lugar privilegiado que a gestão ocupa, fornecendo uma percepção individual do todo, uma vez que elas lidam com todos os professores dos seus respectivos segmentos. A entrevista aconteceu no mês de dezembro e foi marcada conforme a disponibilidade das coordenadoras, sendo que uma das entrevistas aconteceu no colégio e a outra na casa da coordenadora. A opção pela entrevista no colégio não se mostrou uma boa alternativa, pois a agitação do ambiente escolar influenciou na coleta de dados.

Em relação à escolha do instrumento utilizado para captar a percepção das coordenadoras, utilizamos a entrevista semiestruturada. Esta foi construída buscando subsidiar os eixos de pesquisa. Assim, a investigação foi construída a partir de quatro categorias, almejando levantar informações sobre o perfil das coordenadoras a respeito da transição escolar, do rendimento escolar, da reprovação e, por fim, sobre o clima escolar na instituição.

De acordo com Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada se caracteriza pela combinação entre perguntas abertas e fechadas que oportunizam ao entrevistado discorrer sobre o tema abordado. Em uma abordagem semelhante a uma conversa informal, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, portanto deve manter-se atento para dirigir o que está previamente estabelecido. Desse modo, quando necessário, deve introduzir perguntas adicionais e elucidar algumas questões, bem como deve guiar a entrevista atentando para o que é pertinente (BONI; QUARESMA, 2005).

Ainda segundo os autores mencionados, a maior vantagem desse tipo de abordagem é atingir uma melhor amostra da população de interesse, já que os questionários, por exemplo, têm baixo índice de devolução. Ademais, outras vantagens são encontradas, como a supressão da dificuldade que alguns indivíduos têm em responder por escrito. Também a possibilidade de correção de engano dos entrevistados, a elasticidade quanto ao tempo de duração e a dinâmica da entrevista permitem respostas espontâneas do entrevistado. Assim sendo, esse tipo de técnica favorece a investigação de elementos afetivos e valorativos do entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005).

Cabe mencionarmos que as coordenadoras têm formações distintas, sendo uma licenciada em pedagogia e a outra formada em letras. Ambas possuem a mesma titulação, ou seja, são doutoras nas suas áreas de formação. Ademais, as duas atuam em turnos diferentes conforme o horário em que funciona o segmento. A coordenação do segmento anos iniciais funciona no período vespertino, enquanto a coordenação do segmento anos finais funciona no

período matutino. A coordenação do Ensino Fundamental do colégio é decidida mediante votação dos pares.

Após a definição dos procedimentos para o registro das entrevistas, realizamos a coleta de dados no mês de dezembro. Além disso, como esclarecimento acerca do método de pesquisa aplicado, informamos que as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas²⁵ na íntegra para serem analisadas posteriormente.

O Quadro 2 traz a síntese de todos os sujeitos²⁶ participantes da pesquisa, bem como as metodologias de pesquisa utilizadas para cada um deles:

Quadro 2 – Amostra da Pesquisa e Metodologia utilizada

	Pesquisa de Campo		
Instrumentos	Questionário	Questionário	Entrevista semiestruturada
Sujeitos	Família/Responsável dos alunos matriculados no 6º ano em 2017 (15 alunos e 29 alunas);	Alunos reprovados no 6º ano escolar durante o ano de 2017.	Coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental.
Tratamento dos dados	Teste não-paramétrico de Kruskal- Wallis (Nível de significância 90%, 95% e 99%);	Análise da frequência das respostas.	Análise por eixo de pesquisa.
Quantidade de sujeitos	42 pais e 2 Avós.	6 alunos {2 meninos e 4 meninas	2 coordenadoras.

Fonte: elaborado pela autora.

Por conseguinte, os questionários e a entrevista semiestruturada se constituíram como aporte para compor os dados da triangulação deste estudo de caso, permitindo compreender os fatores que estão interferindo na transição escolar no colégio pesquisado. De acordo com

²⁵A transcrição adotada na análise é de base conteudística. Portanto, não se trata de uma transcrição integral dos dados gravados nas entrevistas.

²⁶Todos os sujeitos foram informados que a participação na pesquisa é livre, não envolvendo nenhum tipo de custo ou recompensa. Assim como, foram informados sobre o sigilo, respeitando o anonimato das informações obtidas. Ademais, todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento. A coleta de dados foi aprovada pelo conselho de unidade do Colégio de Aplicação João XXIII.

André (1984), as metodologias usadas nos estudos de casos são bem variadas, podendo ser utilizadas diferentes ferramentas.

Meirinhos e Osório (2010, p. 64) destacam que o estudo de caso é uma possibilidade de inovação no campo educativo. Essa modalidade de pesquisa viabiliza o “estudo do objeto no seu contexto real”, sendo possível a combinação de fontes qualitativas e quantitativas a partir “[...] de uma lógica de construção do conhecimento subjetivo do pesquisador. É considerada uma estratégia poderosa quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto complexo de variáveis”.

De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso é uma investigação mais profunda de uma realidade, pois assume o pressuposto de que a análise detalhada de um caso individual pode contribuir na explicação de um fenômeno mais geral. Ultimamente, tem sido bastante utilizada nas áreas de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.

Godoy (1995) afirma que os pesquisadores que buscam responder às questões “como” e “por que” têm preferido adotar o estudo de caso como estratégia, pois permite compreender como alguns fenômenos acontecem e, principalmente, quando são fenômenos atuais que podem ser analisados em um contexto de vida real. A autora destaca que os estudos de caso são em sua essência de caráter qualitativo, embora possam englobar dados quantitativos para esclarecer aspectos da realidade explorada.

Ademais, o estudo de caso pode ser compreendido como “[...] o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERRIAN, 1988, p. 9 *apud* SARMENTO, 2011, p. 137).

Em suma, o percurso metodológico adotado neste estudo de caso empenhou-se em explorar o fenômeno da transição escolar. Por isso, consideramos essencial conjugar as vozes dos atores envolvidos nesse processo, isto é, a percepção dos gestores e alunos reprovados, assim como a influência do *background* familiar. A seguir, trazemos as vozes e percepções desses atores sobre o processo de transição escolar.

2.3 Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise das informações produzidas pelos instrumentos utilizados no estudo de caso. A análise dos materiais coletados pelas entrevistas e questionários dar-se-á por meio dos eixos de análise definidos, ou seja, fatores intra e extracolares, que serão ainda subdivididos em categorias dentro desses dois grandes eixos.

Dentro dessa perspectiva, para os fatores intraescolares, serão analisadas as principais mudanças que ocorrem com a transição entre os segmentos, bem como o clima escolar e os possíveis caminhos para uma transição que seja mais bem-sucedida. Já para os fatores extraescolares, será abordada a relação da família com a escola e os aspectos socioeconômicos dos alunos pesquisados. Por fim, essas análises permitirão a elaboração do PAE que será apresentado no capítulo 3.

2.3.1 Eixo 1: Fatores intraescolares

Os fatores intraescolares são aqueles relacionados ao contexto escolar que são capazes de influenciar no desempenho escolar dos alunos. Dentre esses fatores, diversos aspectos podem ser explorados. Sendo assim, estabelecemos como categorias de análises desse eixo: a transição escolar, o clima escolar e as possíveis sugestões dos atores envolvidos nesse processo a fim de que a transição seja mais bem-sucedida. A seguir, apresentamos as informações coletadas pelos instrumentos de pesquisa.

a) Categoria 1: A transição escolar: encontros e desencontros entre as práticas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), não criar estratégias de transição entre as etapas do ensino constitui um sério problema, pois a atuação nas transições favorece a construção de espaços mais coerentes. Tal reconhecimento admite a especificidade de cada etapa escolar, de cada fase de desenvolvimento, mas também evoca a necessidade de integração entre esses momentos para que os alunos possam se localizar afetivamente e vivenciar positivamente as mudanças inerentes.

Nessa direção, desvendar as práticas educativas desenvolvidas em cada etapa do ensino pode facilitar o diálogo entre os atores, aumentando a compreensão entre as semelhanças e diferenças exercidas, bem como possibilitando a construção de caminhos que superem as rupturas e descontinuidade vivenciadas pelos discentes (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

A investigação sobre a transição requer olhar para as principais mudanças entre os segmentos. Dessa forma, foi fundamental compreender como os alunos lidam com essas mudanças e como as coordenações do Colégio João XXIII concebem essas diferentes etapas.

As coordenadoras entrevistadas elencaram uma lista semelhante de adaptações que os alunos têm que fazer, tais como: mudança de horário; *status* escolar (dos mais velhos do primeiro segmento para os mais novos do segundo segmento); aumento do número de professores e de disciplinas, sendo que estas exigem maior abstração; mudanças nas regras escolares e nas avaliações, entre outras.

Em contrapartida, na concepção dos alunos que participaram deste estudo, o maior desafio é a complexidade daquelas disciplinas que se tornam mais difíceis, assim como a mudança de horário.

Neste ponto, cabe mencionarmos que, no primeiro segmento, os profissionais – em sua maioria – que atuam têm formação em pedagogia, enquanto no segundo segmento os professores são especialistas. Essa diferença de formação do corpo docente impacta nas concepções sobre educação e, conseqüentemente, nas práticas educativas.

Além disso, o colégio apresenta uma particularidade, sua organização interna reproduz a organização da universidade, ou seja, as áreas de saber são segmentadas em departamentos, e os professores da instituição compõem um dos departamentos conforme sua área de atuação. O Colégio de Aplicação João XXIII conta com os respectivos departamentos: ciências humanas, ciências naturais, educação física, letras e artes e matemática. Ao serem perguntadas sobre o planejamento curricular, as profissionais entrevistadas disseram que isso depende de cada departamento. Ambas não souberam descrever as ações de cada departamento nessa temática, conforme verificamos nos trechos das entrevistas²⁷ com a Coordenadora X e com a Coordenadora Z:

No colégio, eu percebo, assim, que há, há tentativa de se fazer um programa, um planejamento mais longitudinal, isso é feito pelos departamentos. Na matemática, por exemplo, esse ano a “Rebeca” conseguiu, como chefe de departamento, sentar com os professores do primeiro segmento, do ensino médio e do sexto ao nono para fazer essa linha, essa amarração no currículo da matemática. O do português a gente já fez há algum tempo atrás, está faltando voltar e fazer essa amarração mais recente que a gente andou mexendo no currículo. O de história, eu sei que a professora de história do quinto ano tem sentado com o professor de história do sexto, estão fazendo um trabalho bacana, inclusive ele participa de alguns momentos com os alunos do quinto ano. Então assim, algumas ações a gente percebe, não sei nas outras disciplinas, mas português, história, matemática, geografia eu sei que vem acontecendo. (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora.)

Quanto a isso, eu não posso te falar de forma geral não, tá. Eu posso te falar, por exemplo, o meu departamento engloba várias disciplinas [...] eu sei que há em alguns momentos encontros dos professores para trocar. Agora, como

²⁷ Os nomes originais foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos mencionados.

coordenação, o que eu vi até então é que não houve, que não há. Houve tentativas, eu e Verônica, teve interlocuções a esse respeito, mas não houve efetivação (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

A organização por departamentos permite pensar as disciplinas desde a entrada no primeiro ano até a saída da escola, embora, como relatado, isso nem sempre seja percebido em todas as disciplinas. Além dessas reuniões por departamento, seria válido promover um encontro entre esses docentes visando superar a falta de diálogo, aproximando as várias áreas do saber.

A esse respeito, Pires (1998) reitera que, mesmo sendo reconhecida a necessidade de integração entre as disciplinas, o que se observa no cotidiano é que a organização do ensino no Brasil segue fragmentada e articulada em qualquer nível educacional:

[...] os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente (PIRES, 1998, p. 174).

Nesse sentido, em relação ao trabalho interdisciplinar, uma das entrevistadas mencionou sua importância acreditando ser esse um dos diferenciais. Embora a outra entrevistada não o tenha mencionado, não significa que ele não aconteça:

É no primeiro segmento algo que eu vejo funcionando muito é o projeto coletivo de trabalho, mesmo que não seja anual, como é no primeiro ano, no primeiro ano, semanalmente os professores reúnem e montam o projeto coletivo, então ele funciona durante o ano inteiro.

[...] então, na verdade, não fica cada disciplina trabalhando na sua caixinha isoladamente, né? As caixinhas se abrem, né? E é trabalhado mais interdisciplinarmente, o que eu acho que é um grande diferencial, porque eu acho muito difícil para crianças cada hora estar acessando um conteúdo diferente, né, numa disciplina. Então, o trabalho interdisciplinar eu acho o grande diferencial (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Garcia (2012) ratifica a importância do tema interdisciplinaridade dentro do pensamento educacional contemporâneo. Para o autor, o conceito de interdisciplinaridade evoca uma diversidade de interpretações que, por sua vez, cria teorias e prática distintas. Contudo, de modo geral, o termo representa a superação da fragmentação presente na produção do conhecimento.

A interdisciplinaridade representa um desafio, pois implica pensar em conjunto o fazer escolar por parte dos atores envolvidos. Nesse sentido, exige dos professores saber negociar e

acolher as distintas concepções em torno de um tema. Em relação à aprendizagem, quando o currículo é organizado em articulação, isso facilita a compreensão dos alunos, que passam a ter a possibilidade de compreender que um mesmo objeto de estudo pode ser tema de estudo dos diferentes saberes. A organização no Colégio de Aplicação João XXIII em departamentos, privilegia, por um lado, a construção de um currículo longitudinal das disciplinas; mas, por outro, pode privilegiar uma organização mais segregada entre as diferentes disciplinas. Por isso, é importante reforçar a necessidade de diálogos permanentes entre os departamentos.

Outra particularidade do Colégio de Aplicação João XXIII liga-se a uma de suas missões, qual seja a de viabilizar um espaço para aplicação dos conhecimentos produzidos pela academia. Assim sendo, funciona também como um campo aberto para os estágios e para o treinamento profissional dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desse modo, o colégio conta com a presença de estagiários e bolsistas de treinamento profissional (TP).

Os programas de treinamento profissional constituem, para os graduandos envolvidos, uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, pois viabilizam a integração entre formação acadêmica e atividade profissional (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998). Na concepção dos autores, “[...] é mister encorajar atitudes que ofereçam às discentes oportunidades para a prática de atividades extra-curriculares em consonância com as disciplinas cursadas e os conhecimentos já obtidos” (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998, p. 63).

A presença constante de bolsistas de TP e estagiários nos colégios de aplicação são uma marca e também um diferencial. Contudo, a interpretação de como esses estágios e treinamentos vão se inserir no cotidiano escolar é construído pelos atores presentes nessas instituições, ganhando diferentes contornos onde aqueles estagiários e bolsistas se inserem. Nesse sentido, no primeiro segmento, essa presença é mais atuante, enquanto no segundo segmento pouquíssimos professores contam com o suporte do bolsista de TP. A esse respeito, a Coordenadora X menciona:

Uma outra coisa que eu acho que tem uma diferença grande é que os professores do primeiro ao quinto fazem um processo seletivo para programa de treinamento profissional, então, tem-se bolsistas que ajudam nesse acompanhamento, né. E os professores do segundo segmento, a maioria não tem bolsista de treinamento profissional, e de certa forma o bolsista de treinamento profissional auxilia muito, ajuda a circular na sala, a olhar tarefa, senta com alguma criança que precisa de um atendimento

individualizado, eu acho que são diferenças que acabam influenciando num menor atendimento individualizado para essas crianças (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Nesta fala, percebemos que o bolsista de TP acaba sendo estratégico no primeiro segmento devido ao auxílio prestado aos docentes, contudo cabe o cuidado na definição dos papéis do bolsista e do professor para que não se sobreponha as funções. Já a Coordenadora Z, quando indagada a respeito da presença do bolsista de treinamento profissional, expressou a seguinte compreensão:

Entrevistadora: Quanto ao bolsista de treinamento profissional, você acha que seria interessante para esse segmento ou aqui não cabe?

Não, eu acho que seria interessante, mas é perigoso também. Porque a gente tem que definir muito bem o papel desse professor de apoio, se ele tá ali, por exemplo, para falar: você faz favor de colar, faz favor de fazer, quero ver. Ou se ele tá lá para fazer, entende? Então, isso é muito perigoso. Mas eu acho que para essas turmas grandes que a gente tem é sempre bom, porque, por exemplo, professor fica ali na frente recolhendo caderno, olha o tempo que ele perde olhando dever. (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora)

A definição do papel do bolsista de treinamento pessoal passa pela reflexão dos objetivos do programa e das possibilidades de atuação na instituição. Ao que parece, a presença do bolsista de TP no Colégio de Aplicação João XXIII se aproxima da função de mediador escolar. De acordo com Pinheiro, Louback e Vitorino (2014), a mediação escolar dada pela presença de um segundo professor em sala de aula é uma estratégia empregada nas escolas europeias para o segundo segmento do Ensino Fundamental com a função de suporte pedagógico ao professor regente.

O programa de treinamento profissional, ao mesmo tempo que viabiliza o contato do aluno de graduação com o campo prático, possibilita ao colégio a possibilidade de contar com a atuação desses estagiários. Entretanto, é necessário articular a atuação desse bolsista nos diferentes segmentos, o que não significa que ele deva desconsiderar as fases do desenvolvimento ou mesmo as particularidades entre os segmentos. Mas não pensar nessa atuação longitudinal pode contribuir para atuações desencontradas no espaço escolar.

O que se observa durante a transição é que o aluno, ao sair de um segmento para o outro, acaba por encontrar salas mais cheias devido às reprovações, bem como passa a contar com um suporte a menos, ou seja, a presença do bolsista de treinamento. Todas essas

mudanças vivenciadas de forma brusca podem contribuir para uma queda no desempenho escolar.

Camargo e Porto Júnior (2014) afirmam que os resultados das pesquisas destinadas a compreender o impacto do tamanho da turma sobre o desempenho dos alunos não são consensuais. Na percepção das coordenadoras, a quantidade de alunos impacta na atenção prestada ao aluno pelo professor conforme demonstram os fragmentos a seguir:

As turmas do sexto ano são geralmente maiores, até porque tem tido muita reprovação no sexto ano, então as turmas são maiores. Acho que isso é uma diferença grande, né, no número de alunos, que eu acho que trabalhar com 30 alunos é muito diferente de trabalhar com 37, 38 e 40. Eu já tive uma turma de “X” série que eu tinha 37 alunos na sala, muito antigamente. Era muito difícil! Porque você precisa dar uma atenção individualizada para essas crianças, como? Como 37 crianças, né? (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Eu acho que um sonho seria de diminuir os alunos nas turmas, que aí a gente conseguiria acompanhar aluno por aluno de uma forma muito mais profunda e trabalhar exatamente com o problema do aluno (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Segundo Lucchesi e Ferreira (2009), a transição no Ensino Fundamental é um período bem conflituoso para os alunos, requerendo o cuidado pedagógico pelos professores e instituição escolar de modo a evitar comprometimentos futuros.

O processo de avaliação também é outra mudança pela qual os alunos têm que se adaptar, sendo fundamental para compreender a reprovação na instituição. No primeiro segmento, existe uma flexibilização do tempo de prova, enquanto no segundo segmento os alunos passam a fazer a prova dentro do período de uma ou duas aulas. Vejamos o que relata a Coordenadora X:

A avaliação, eu acho que a avaliação ocorre bem processualmente no primeiro segmento. Assim, os professores não dão só duas avaliações, né, porque a gente não pode dar uma avaliação com mais que 50 pontos, como é que é? Com mais de 50% do valor do trimestre, né. Então, normalmente, os professores costumam dar duas avaliações. Não é o que acontece no segundo segmento. No primeiro segmento, a gente avalia trabalhos, avalia tarefas que vão para casa, a gente divide mais essa pontuação, então não é uma prova enorme valendo tantos pontos, a nota é dividida em várias avaliações ao longo do trimestre e eu acho que é mais processual por conta disso, né. E tem uma outra questão: os alunos, a gente, acho que isso é uma questão grande. Os alunos do primeiro segmento têm duas horas para fazer uma prova, se ele não der conta, o professor deixa ele continuar em outro horário, ele é respeitado no ritmo dele de fazer a prova, ele tem tempo a mais para fazer. E eu acho que isso não acontece no segundo segmento, o professor

tem uma aula ou duas germinadas, ele dá a prova, se o menino deu conta de fazer ele faz, se ele não deu, ele deixa em branco, né. Então, no primeiro segmento não tem, o menino só deixa em branco, se ele não sabe mesmo fazer, não que ele não teve tempo para fazer. Eu acho que isso é um diferencial também (Coordenadora X).

Observamos que o processo avaliativo é realizado de modo distinto entre os segmentos e o que sustenta essas práticas são as diferentes concepções sobre elas. Ao que parece, no primeiro segmento, é valorizado o fazer do aluno independentemente do tempo gasto. Já no segundo segmento, passa-se a esperar do aluno que ele tenha determinado desempenho dentro de um tempo previsto. Nesse sentido, o que percebemos é que não existe uma graduação desse tempo de prova. Assim sendo, o aluno sai de um contexto avaliativo de tempo livre para uma situação de avaliação situada em um determinado tempo. Logo, essa mudança no processo avaliativo pode constituir-se num verdadeiro desafio para alguns alunos, sobretudo àqueles cujo ritmo é mais longo ou vagaroso.

O processo avaliativo, assim como as outras práticas escolares, ganha contornos diferentes em cada segmento. Essa conjuntura, por um lado, aponta para um pluralismo de vozes que são importantes no processo educativo; por outro, no entanto, essas vivências escolares tão distintas contribuem para uma maior dificuldade de adaptação, pois é como se o aluno mudasse para outra escola.

Em relação à avaliação, na percepção dos discentes reprovados e participantes deste estudo, dois alunos disseram sentir falta de mais um dia para fazer provas ou mais aulas para fazer prova. Essa resposta surgiu quando lhes foi indagado o que gostavam no quinto ano que não faziam mais no sexto ano.

Relativamente a todas essas mudanças, Leite (1993, p. 40), observa que a transição impõe mudanças “abruptas e radicais”. Essas mudanças se expressam no “[...] planejamento e organização curricular, nos conteúdos e práticas de sala de aula, no sistema de avaliação que passa a ser mais rígido e, principalmente no tipo de relação professor-aluno”. Nesse sentido, a percepção de umas coordenadoras sobre essas mudanças vai ao encontro ao pensamento do autor:

[...] tem muita quebra né, tem quebra no trato dos professores com os alunos, até então a gente não pode falar que eles são maternais, porque essa palavra não pode ser usada, então eu falei, mas você não coloca! Eles aconchegam os alunos e a gente é mais técnico, então isso é uma quebra. A questão das disciplinas que elas são abordadas de forma mais aprofundada, a questão do horário, as matérias novas também que eles nunca viram, então

isso é um impacto muito grande, a cobrança, o tipo de avaliação, tudo isso (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Mello (1994) descreve a escola como um pequeno sistema social que, embora tenha normativas homogêneas dos sistemas de ensino, desenvolve sua própria cultura. No Colégio de Aplicação João XXIII, essa cultura e os sistemas de conjuntos de normas e valores são desenvolvidos pelos grupos dentro de cada segmento. Com isso, tem-se uma escola diferente a cada etapa escolar. Tal percepção é confirmada na fala da entrevistada Z ao afirmar que “[...] todas as regras, apesar de ser uma escola só, [...] são cumpridas de formas diferentes”.

Paralelamente, outros fatores ligados ao desempenho escolar também foram descritos pelas coordenadoras, como o número de aulas, o vínculo com o professor, a presença do trabalho individualizado e, por fim, a postura do aluno. Zão e Seabra (1999 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2005) sintetizam algumas mudanças pelas quais as crianças passam, como a transição de um professor para vários professores e do conteúdo curricular integral para conteúdos especializados e divididos pelas disciplinas, novos métodos pedagógicos de ensino e de avaliação, menor individualização do ensino e maior exigência de desempenho escolar, entre outras. Nesse sentido, as coordenadoras expressam as suas considerações:

Eu penso que o trabalho que é feito individualizado com as crianças é muito importante.

[...]

Outra questão que eu acho também é que o número de aulas, você tem mais um professor que é referência, dá mais aulas, então as crianças conseguem criar esse vínculo com esse professor que tem mais aula na turma (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Então, vou falar quais fatores influenciam o baixo rendimento escolar, tá bom? O que a gente tem visto mais é justamente isso, menino não anota o que o professor passa no quadro, menino não anota o que o professor fala, menino não cuida do material escolar que o professor entrega, as folhas ficam soltas, perdidas, a gente tem uma agenda, o garoto não tem organização para anotar naquela agenda o dia de prova. Chega no dia do prova, eles falam: “hoje tem prova!?”. Ou seja, não estudaram nada. Então, é uma sequência de coisas (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Esses trechos das entrevistas revelam a percepção das coordenadoras frente à centralidade dos atores perante o desempenho escolar. Enquanto uma das coordenadoras enfatiza as características escolares, como projeto individual, número de alunos e vinculação professor-aluno, a outra enfatiza o papel do aluno frente ao processo de escolarização. Ao que parece, um segmento enfatiza as necessidades individuais dos alunos como norteadora dos

processos educativos. Já o outro segmento norteia suas práticas baseado na capacidade dos alunos, portanto esperando mais dos alunos um maior desempenho escolar. Na percepção da Coordenadora Z, quando os alunos não correspondem a essa expectativa, ocorre uma frustração por parte dos professores. Diante desse quadro, os docentes têm diversas reações emocionais conforme assegura a Coordenadora Z: “O professor se sente muito desmotivado, muito deprimido, porque não é o que a gente quer”.

Soares *et al.* (2010, p. 168) ponderam que a expectativa do professor em relação ao desempenho discente é um fator de peso no próprio desempenho do aluno. Segundo os autores, “[...] a expectativa é, muitas vezes, descrita como sendo responsável por um processo de retroalimentação em que uma boa expectativa amplifica o próprio desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho”. Em relação às respostas obtidas das coordenadoras, observamos visões muito parecidas sobre os alunos:

Nós temos alunos muito bons, temos alguns alunos com mais dificuldades e aqueles alunos que são mais medianos, né, na curva mesmo. Eu não percebo que a escola tenha um grande número de alunos com dificuldades, eu acho que isso é bem pontual, assim como aqueles que são muito bons são uma minoria (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

A gente tem meninos medianos em muitas e pouco meninos muito bons em muitas. Mas a gente sabe que ... tem a questão da reprovação aí? É então, o rendimento é baixo, não é, o professor precisa baixar o nível de cobrança dele para que a gente consiga atingir um nível razoavelmente mediano (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

A análise dessas respostas permite constatar que a maioria dos alunos, na percepção das gestoras, apresenta uma capacidade mediana. Inclusive, na percepção de uma delas, mediante esse fato, os professores têm baixado o nível da cobrança.

Paralelamente, o vínculo bem estabelecido entre professor e aluno também remete a uma boa expectativa sobre o aluno, tal como demonstra a resposta da Coordenadora X: “[...] a criança quando cria vínculo com o professor ela quer se sair bem com ele, mostrar para ele que aprendeu, que deu conta...”.

Além das modificações já mencionadas, como alterações curriculares, métodos avaliativos, alteração na quantidade de alunos por classe, ausência do bolsista de TP, dentre outras, os alunos, a partir do 6º ano, passam a ter exigida uma maior autonomia no seu processo de estudo, contudo não existe um processo gradual adaptativo nesse sentido. Na

entrevista, quando lhes foi questionado qual o maior desafio com que os discentes têm de lidar durante a transição, as coordenadoras ponderaram as seguintes respostas:

A troca é muito brusca, ela não é feita de forma parcial, paliativa, não sei, e os meninos ficam chocados, eles são crianças ainda (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Eu acho que os desafios passam até pela mudança de horário, do turno, eles vão estudar de manhã e têm que se adequar a uma nova rotina escolar, de tempo mesmo, a questão de horário de dormir, acho que são as adaptações que eles têm que fazer. Associado a isso, tem a questão que, no primeiro segmento, eles são mais velhos, e, no segundo segmento, no turno da manhã, eles são os mais novos. Então, acho que psicologicamente tem alguma influência, é um desafio que eles têm que superar (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Conforme podemos notar, há um consenso na percepção das coordenadoras com relação ao fato de o período de transição ser uma fase que demanda adaptações. No entanto, na fala da coordenadora Z, percebemos o reconhecimento de que não há na escola uma adaptação para amenizar as diferenças entre os segmentos. Noutro sentido, na análise da Coordenadora X, existe o reconhecimento dessas mudanças, mas essas mudanças adaptativas recaem sobre os alunos (“são as adaptações que eles têm que fazer” – Coordenadora X). Se, anteriormente, o aluno era respeitado no tempo dele, agora, ao entrar no segundo segmento, cabe a ele responder a essas mudanças. Essa cobrança por uma maior autonomia está presente no imaginário das duas coordenadoras. O ponto delicado nessa situação é que não existe um período de preparação para essa fase de maior autonomia.

De acordo com Prati (2005), os alunos, nesta etapa escolar, são cobrados a ter autonomia, uma vez que pais e professores percebem esse momento como a transição entre infância e adolescência. Por isso, são mais responsabilizados por sua organização e mais cobrados a ter um maior protagonismo. Portanto, são intensas transformações – inclusive, o aluno precisa elaborar a dor de crescer. Todos esses fatores juntos, acrescidos da cobrança dos pais e professores, podem ser um dificultador dependendo da resiliência do indivíduo. No que tange à autonomia dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, na percepção da Coordenadora Z, essa é também uma das diferenças entre os segmentos:

[...] a independência e a autonomia que a gente dá aos alunos de não precisar ficar, por exemplo, de não ter que ficar o tempo todo, nós ficamos ligando para os pais para dar informação. Mas a gente acredita que os meninos em sala de aula tenham essa capacidade, mas muitas vezes isso não acontece,

então, há um choque muito grande e que atrapalha no desenvolvimento do ano letivo (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Em relação a essa autonomia, na perspectiva dos alunos, foi possível encontrar essa resposta em um dos questionários aplicados aos alunos através da pergunta: o que você fazia no quinto ano e agora não faz mais? Uma das participantes respondeu: “[...] não sinto falta de nada, pois ficava muito presa”. Nesse caso, a aluna diz que agora, no 6º ano, existe mais liberdade, mas que não soube lidar com essa liberdade e, por isso, foi reprovada.

Percebemos que tanto a família como a escola esperam que o aluno passe a ser mais autônomo no seu processo de estudos. Entretanto, nem a transição para a adolescência ou a transição para os anos finais do Ensino Fundamental são suficientes por si só para gerar autonomia. Ao contrário, esse é um processo que requer aprendizagem e orientação. Como resultado, muitos se sentem perdidos frente a essa maior autonomia e acabam tendo um desempenho inferior ao esperado.

Leite (1993) afirma que os alunos da quinta série (atual 6º ano) são exigidos a ter total responsabilidade por seu desempenho. A fala a seguir, embora não desresponsabilize os professores, responsabiliza os alunos de forma mais direta como se nesse processo apenas o discente não estivesse cumprindo a sua parte:

Eu tenho o hábito de dizer para os alunos inclusive que escola é uma engrenagem, não adianta o professor dar, dar, dar e o aluno emperra, e o que tem acontecido é isso. O professor dá tudo de bom que ele tem, e o aluno não faz a parte dele. Então... essa engrenagem é o que tem acontecido (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Essa afirmação desloca a responsabilidade do desempenho tão somente para os alunos, ignorando a lógica relacional do processo educativo que se estabelece entre professor e aluno. Além disso, a reflexão da coordenadora Z remete a questão do engajamento escolar do estudante. De acordo com Brava *et al.* (2017), o aprendizado não é mecânico nem apenas garantido mediante o acesso às oportunidades educacionais, o aprendizado implica o interesse do aluno. Essa reflexão do Instituto Brava e colaboradores nos conduz a pensar a aprendizagem como resultante de uma relação na qual a escola oferece oportunidades adequadas de aprendizagem, e o aluno, em contrapartida, oferece o interesse para a aprendizagem.

O engajamento escolar pode ser compreendido dentro de uma margem extensiva e intensiva. A primeira ocorre quando são analisadas as faltas e a evasão escolar; já a segunda

acontece quando se leva em conta a participação efetiva dos discentes em sala de aula e o número de horas dedicadas à escola fora de sala (BRAVA *et al.*, 2017). Nesse sentido, foram averiguados no questionário a frequência de falta e o motivo que os fazem faltar. Os alunos foram unânimes em afirmar que quase não faltam e quando o fazem é por motivo de saúde ou, ainda, quando perdem algum parente. Conforme já explicitamos, as faltas são um dos sintomas da falta de engajamento escolar. Contudo, para avaliarmos o engajamento dos educandos, é preciso ir além dessa questão quantitativa. Portanto, temos de averiguar a qualidade desse envolvimento e dessa participação com as atividades escolar.

Para isso, os alunos foram questionados a respeito da sua rotina de estudo²⁸. Podemos afirmar, a partir das respostas, que todos os alunos estudam apenas quando têm provas. Em relação ao método usado para o estudo, duas alunas disseram que estudam fazendo deveres, um informou estudar através de resumos e exercícios, um admitiu que não estuda, um discente afirmou utilizar jogos educativos e outro declarou que assiste a aulas pela internet. Ao serem questionados sobre a realização das lições de casa, as respostas atestaram que quatro fazem frequentemente e dois raramente o fazem.

Diante dessas respostas, podemos constatar que, de fato, existe um baixo envolvimento dos alunos com as atividades escolares. Trata-se de alunos que estudam apenas quando têm prova e o fazem por meio dos deveres ou lições de casa embora a maioria afirme que nem sempre faz as tarefas escolares. Além disso, na minha prática de orientação com alunos do colégio que têm baixo desempenho acadêmico, percebo uma baixa eficiência nos estudos. Muitos discentes afirmam estudar apenas lendo a matéria, geralmente, às vésperas da prova. Ainda com relação a minha experiência de trabalho, percebo que esses alunos, aparentemente, demonstram pouco protagonismo no seu processo de aprendizagem, pois parecem desconhecer seus estilos de aprendizagem e métodos eficientes de aprendizagem.

Ademais, buscando compreender esse perfil de estudo dos alunos reprovados, questionamos se esses discentes recebem ajuda para fazer as lições e com que frequência ocorre intervenção. De acordo com as respostas, metade dos alunos estudam sozinhos, enquanto a outra metade recebe ajuda por meio de um professor particular. Cabe-nos mencionar que um dos alunos participantes, no espaço destinado à opção de resposta “outros”, fez questão de escrever “ninguém ajuda” embora já houvesse a opção “estudo sozinho”. Já no que tange à frequência com que essa ajuda é dada, dois discentes afirmaram “sempre”, outros dois assinalaram “nunca”, um respondeu “frequentemente” e um marcou “algumas vezes”.

²⁸ Vide Apêndice D.

Por fim, com relação ao horário em que esse dever é feito, quatro alunos o fazem à tarde e os outros dois fazem em qualquer horário, sem especificá-lo exatamente.

No que diz respeito à rotina desses alunos, foi-lhes questionado quantas horas dedicam à internet. Como respostas, metade dos alunos afirmaram ficar quantas horas quiserem, enquanto dois disseram ficar mais de cinco horas e apenas um marcou a opção de duas a três horas. Também averiguamos a participação dos discentes nas atividades domésticas. Nesse sentido, as respostas indicaram que metade deles ajuda diariamente, dois ajudam algumas vezes por semana e apenas um afirmou que não ajuda. Essas questões permitem compreender como esses estudantes vivenciam sua rotina. Mediante essas respostas, podemos observar que os alunos investem muito pouco tempo em suas rotinas com os estudos. Nenhum desses alunos parece ser monitorado, nos estudos, pelos pais ainda que muitos desses pais façam esse investimento por meio da contratação do professor particular.

Diante desses dados, verificamos indícios da falta de engajamento escolar dos alunos, porém mais importante que constatar esse desengajamento é compreender a motivação desse desinteresse. A reflexão acerca do engajamento escolar é provocativa e convidativa na medida em que também nos leva a refletir no seu oposto, ou seja, sobre o desengajamento escolar. Diante disso, surgem vários questionamentos: quais seriam suas causas? Seria possível atuar nesses fatores? Em que proporção à escola alimenta o desinteresse escolar?

Nessa direção, os apontamentos de Brava *et al.* (2017) fornecem subsídios para responder a esses questionamentos. O desengajamento escolar pode estar atrelado à inadequação competências ao que é ofertado pela escola. Nesse caso, o aluno perde o interesse devido às lacunas de sua formação. Além disso, a falta de engajamento pode ocorrer quando o jovem não se sente identificado com a escola, ou, ainda, pode estar sendo ocasionado pela inadequação do currículo, ora sendo muito acadêmico ou pouco, ora muito prático ou pouco. Por fim, pode ser por motivo de inadequação pedagógica, podendo estar relacionado tanto ao que é ensinado (currículo) quanto à forma como se ensina (práticas pedagógicas).

Na entrevista realizada com as coordenações, quando a Coordenadora Z afirma que “[...] O professor dá tudo de bom que ele tem, e o aluno não faz a parte dele”, essa fala remete sim à falta de engajamento do jovem. No entanto, as causas desse engajamento podem ser diversas, inclusive indo de encontro à crença de que o professor já cumpre todo o seu papel. Assim, a compreensão desse desengajamento é fundamental, pois as mudanças nos ambientes de aprendizagem repercutem no engajamento dos jovens (SILVEIRA; JUSTI, 2018).

A escola, quando compreende seu papel frente à desmotivação do aluno, tem mais possibilidades de atuação frente a essa problemática. Ademais, a concepção da aprendizagem como um processo dialógico exclui a lógica de atribuir um problema apenas à esfera do aluno ou do professor, pois é nas teias das relações que problemas e soluções são construídos. Nesse sentido, a escola poderia, com base nos apontamentos das causas do desengajamento citadas por Brava *et al.* (2017), repensar algumas ações, devendo estas estar alinhadas com os jovens, não apenas desenhando uma escola para os jovens, mas com os jovens.

O engajamento escolar envolve várias facetas, podendo ser dividido em comportamental (respeito às regras e participação nas atividades escolares), emocional (identificação com a escola, valores, emoções positivas) e cognitivo (motivação para aprender, uso de estratégias de aprendizado) (FREDERICKS *et al.*, 2004 *apud* STELKO-PERREIRA; WILLIAMS, 2015). Ademais, como ponderam Reeve e Tseng (2011 *apud* SILVEIRA; JUSTI, 2018), deve ser acrescentada a dimensão de agência, que significa a contribuição construtiva, proativa e intencional do estudante perante a aprendizagem à qual é exposto.

Brava *et al.* (2017) declaram que as oportunidades adequadas de aprendizagem alinhadas às necessidades dos jovens corroboram para um maior engajamento, e consequentemente, desempenho escolar. Ao observamos a queda no desempenho escolar durante a transição escolar, verificamos que o desengajamento escolar dos discentes contribui para esse quadro. Entretanto, faz-se necessário, para uma melhor compreensão, um estudo longitudinal com os alunos, observando-se o comportamento dessa variável ao longo das transições escolares.

No intuito de aprofundar o entendimento a respeito das condições intraescolares, a próxima subseção irá discutir os resultados encontrados sobre clima escolar.

b) Categoria 2: Clima escolar

O clima escolar também é considerado um importante elemento intraescolar que produz efeitos no desempenho escolar. Candian e Resende (2013, p. 28) afirmam que se trata “[...] da percepção dos atores em relação ao ambiente escolar”. Nesse bloco de perguntas, buscamos compreender as dinâmicas das relações entre aluno e alunos, professores e alunos, bem como entre os profissionais da instituição e seus pares.

Desse modo, na entrevista com as coordenadoras, procuramos esclarecer suas percepções sobre as relações entre alunos e alunos, professores e alunos, e entre professores e

seus pares. Da mesma forma, procuramos entender qual a importância atribuída por elas para a relação entre professores e alunos.

No que tange aos alunos, os questionamos sobre seu relacionamento com seus pares e professores. Outrossim, averiguamos se o aluno gosta de estudar na escola.

Como resultado, observamos que, na percepção das coordenadoras, as relações entre os alunos e a relação intrainstitucional entre os profissionais têm sido as mais conflituosas. Em relação à pergunta “como é o relacionamento dos alunos entre si”, obtivemos as seguintes respostas:

Nossa Senhora! Amor e ódio, é exatamente isso, amor e ódio, é uma briga, depois é um “a gente só tava brincando”, é uma coisa louca! Mas é uma coisa interessante, existem muitas pessoas que sofrem aqui dentro, muitos alunos que são sofridos pelos seus relacionamentos, muito mesmo! Não é pouco não. Mas tirando esses que a gente precisa ter tato, no geral são boas relações. São questões relacionadas ao *bullying*, as pessoas muito tímidas que não sabem reagir que nem sempre é *bullying*, são ações pontuais que eles sofrem e não sabem reagir, é isso (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Eu tenho percebido uma dificuldade no relacionamento entre as crianças. A gente percebe na hora do recreio um grande número de conflitos, não só entre os alunos entre si no mesmo ano escolar, [...] eu não sei se é uma questão social, essa questão do individualismo de sempre querer fazer a sua ideia de prevalecer. Então é algo que a gente tem tentado trabalhar bastante essa questão do respeito ao outro, do espaço do outro, de ceder, mas eu creio que tem intensificado um pouco essas questões de brigas e questões mal resolvidas, então a gente fica na hora do recreio tentando apagar incêndios (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Percebemos que as professoras observam elementos que apontam para uma relação conflituosa entre os alunos, sejam pelas brigas ou pelo *bullying*. Acrescentamos também, na análise feita pela Coordenadora Z, algumas situações de conflitos que não se caracterizam como *bullying* na sua percepção, mas que são situações nas quais alguns jovens têm dificuldade para lidar e se impor diante de situações de conflito ou divergência.

De acordo com Lopes Neto (2005), a escola ocupa um lugar significativo na vida de crianças e adolescentes. Desse modo, aqueles alunos que não têm afinidade com o ambiente escolar, provavelmente, apresentarão baixo desempenho ou rendimento, sentimento de insatisfação com a vida, além de comprometimentos físicos e emocionais.

O *bullying* se faz presente em muitas culturas, independentemente do nível socioeconômico, faixa etária ou gênero, embora se reconheça que os comportamentos tanto de vitimização quanto comportamentos agressivos são mais prevalentes no sexo masculino (CALBO *et al.*, 2009). Como resultado, constata-se uma série de prejuízos correlacionados ao

bullying, tais como sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, menor aprendizado e menor desempenho escolar (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011).

Ademais, Brava *et al.* (2017) fazem sérias considerações caso o jovem permaneça em um ambiente escolar violento, seja pelo assédio cometido por seus professores ou por situações de *bullying* envolvendo colegas. Essas situações comprometem o engajamento escolar e podem motivar o jovem a desistir dos seus estudos.

As falas de ambas as coordenadoras alertam para situações que infelizmente são comuns na escola, mas não devem ser naturalizadas como inerentes ao espaço escolar. Esse tipo de situação pode corroborar para que os jovens passem a significar o espaço escolar como causador de sofrimento.

O envolvimento dos jovens impacta numa série de realizações individuais. Sendo assim, jovens mais engajados formam uniões e têm filhos mais tardiamente, além de também espaçarem mais o tempo entre os filhos. Além disso, esses estudantes acumulam mais capital cultural e social, portanto participam de relações de trabalho mais adequadas, produtivas e bem remuneradas (BRAVA *et al.*, 2017).

Logo, refletir e delinear ações no espaço escolar voltadas para o bem-estar discente faz-se urgente, uma vez que jovens em sofrimento psíquico motivado pela escola têm um duplo prejuízo: a curto prazo, terão um pior desempenho escolar; já a longo prazo, eles acumularão uma série de desvantagens que refletirão em sua qualidade de vida.

Desse modo, averiguamos com os discentes como são suas relações com colegas e professores. Na relação entre colegas, quatro alunos consideraram que sempre se relacionam bem e dois disseram que apenas às vezes se relacionam bem com os seus pares. Já no âmbito da relação professor-alunos, três alunos consideram a relação excelente, um deles considerou boa e dois consideram razoável.

De modo geral, os discentes consideram satisfatórias suas relações com professores e alunos. Entretanto, quando lhes foi perguntado qual disciplina mais gostam e o porquê, foi possível captar que eles têm melhor desempenho em matérias em que o componente afetivo encontra-se mais bem estabelecido.

Ainda que as disciplinas citadas tenham sido diversificadas, tais como história, português, francês, educação física e ciências, a maior parte das respostas continha um núcleo em comum: o afeto. Por conseguinte, nas respostas, encontramos justificativas como “porque eu gosto da professora”, “porque eu gosto da matéria”, “porque as aulas são divertidas”. Por outro lado, para esses alunos, as matérias consideradas mais difíceis foram matemática (100%) e inglês (16,7%).

Mattos (2012, p. 226) afirma que “[...] a afetividade e inteligência são inseparáveis”, sua presença em sala de aula viabiliza a inclusão de todos os alunos, embora, a autora reconheça que a afetividade não seja fácil de ser gerida. Oatley e Nundy (2000 *apud* ENUNO; FERRÃO; RIBEIRO, 2006) ratificam que o componente afetivo envolve emoções, atitudes e interesses, além de ser um determinante primário do desempenho escolar.

De acordo com Sawaia (2008, p. 103) “[...] a emoção e o sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades”. Nessa perspectiva, as emoções e sentimentos vão se constituindo no campo social, através das interações sociais.

Picado e Rose (2009) reconhecem que existe um consenso sobre a necessidade dos professores em criar um ambiente afetivo e de segurança para os alunos. Inclusive, verifica-se que boas relações entre professores e alunos colaboram para o ajustamento escolar e social dos alunos.

Por sua vez, quando questionados se gostam de estudar na escola, os alunos responderam de modo bem diversificado: dois asseveraram que “adoram”, dois assinalaram a opção “gosto”, um declarou não gostar e um afirmou gostar “mais ou menos”.

Essas respostas não permitem confirmar que o ambiente na escola para esses estudantes não seja seguro ou acolhedor. Apenas um aluno confirmou não gostar da escola, assim como somente um classificou a relação com os professores como boa. Ainda que as professoras observem situações de violência escolar, ao que parece, esse grupo de alunos reprovados participantes deste estudo percebe positivamente o clima no local em que estudam, não confirmando a hipótese de que o baixo desempenho escolar esteja ligado ao clima escolar na instituição pesquisada.

Avançando na compreensão do clima escolar entre os profissionais e seus pares, as coordenadoras, quando questionadas como percebem as relações na instituição entre os servidores, tecem as seguintes considerações:

Muito difícil, muito tenso, sei lá. Muito difícil, muito difícil, não tenho outra coisa para dizer, muito difícil e ponto. É porque, numa época, o colégio deu certo, claro que o momento era outro, momento político, econômico, social, de relacionamento, tudo era outro. Mas a gente tem um corpo docente muito bem qualificado, muito bem qualificado, então não é por falta de bons profissionais que a escola, né?! ... não tem dado certo. Então eu acho que a gente precisava deixar as vaidades de lado, sabe, aprender a conversar mais, a escutar mais, eu acho que a palavra de ordem no mundo atual é empatia, você se colocar no lugar do outro e entender o porquê, e não ir de choque direto (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Eu percebo que as questões políticas influenciam muito o clima escolar. De dois anos para cá, a gente percebe que se intensificaram muito as questões políticas. Assim como na sociedade, dentro da universidade, as questões políticas estão mexendo muito com todos nós, mas lá dentro do colégio especificamente eu acho que aumentou muito nesses últimos dois anos. [...] E eu acho que isso é muito triste, porque essas questões acabam influenciando no pedagógico, é uma luta de espaço, e a gente esquece que nos diversos espaços que a gente lida o consenso é muito importante. As pessoas aprendem umas com as outras, ceder espaço para o pensamento do outro, ouvir o outro, isso é muito importante (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

Podemos observar a tensão existente entre os atores escolares. Na percepção das coordenadoras, as questões políticas influenciam o clima escolar, da mesma forma que as questões interpessoais permeiam esse universo. A análise dessas respostas nos conduz a uma reflexão sobre a escola: esta é um organismo vivo em interação com os outros espaços e contextos sociais. O olhar atento para essa questão permite compreender inclusive o pedagógico como pontuou uma das entrevistadas, pois as concepções e ideologias permeiam e impactam o fazer escolar.

De acordo com Cavalcanti (2009), a motivação para aprender e o clima em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Para além do clima no ambiente de ensino, o clima na instituição afeta a todos envolvidos, uma vez que a satisfação nas relações laborais impacta o trabalho, sobretudo porque somos seres relacionais.

Por fim, este estudo compreende que é essencial trazer a percepção dos atores escolares sobre as possíveis alternativas para melhorar os fatores intraescolares. Nesse sentido, a próxima subseção discute as sugestões encontradas por esses atores.

c) Categoria 3 – Possíveis Caminhos para a transição: alternativas para minimizar os impactos da transição

Esta subseção aborda as possíveis soluções discutidas pelas coordenadoras entrevistadas e pelos alunos que participaram deste estudo, objetivando entender as condições necessárias para uma melhor transição entre os segmentos. As concepções externadas pelas coordenadoras possuem pontos de convergência, pois para ambas a possibilidade de um acompanhamento mais individualizado seria o ideal. Nesse sentido, a Coordenadora X expõe o seguinte raciocínio:

Aquela questão mesmo do acompanhamento individualizado dessas crianças, saber quem são esses meninos que estão sendo reprovados, esse histórico escolar deles, uma conversa mais de perto com o professor dele do ano anterior para que isso pudesse ser revertido (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

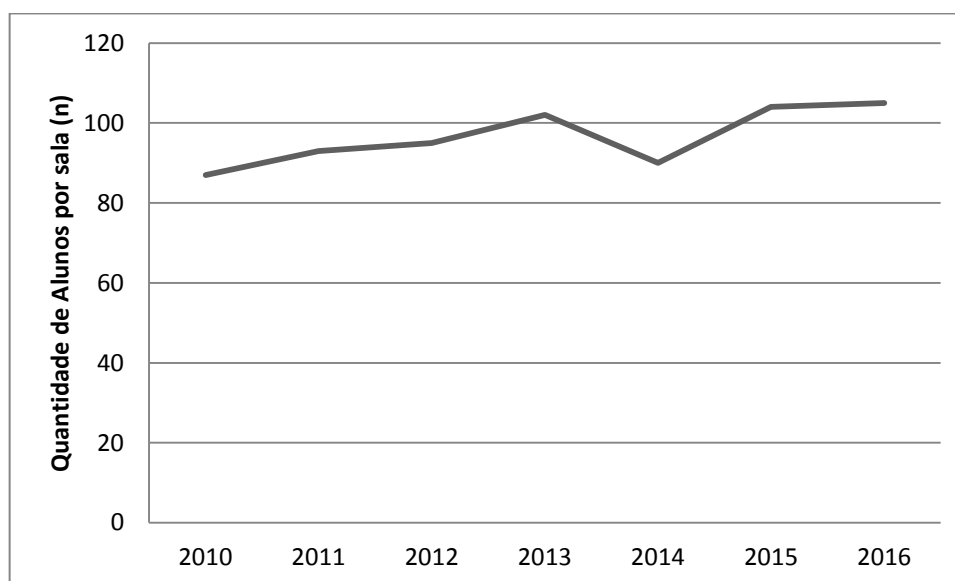
Observamos nesse trecho o quanto a Coordenadora X acredita no resultado do acompanhamento personalizado para os alunos. De acordo com a entrevistada, esse acompanhamento permitiria subsidiar as intervenções, sobretudo, para os alunos que são reprovados.

Nessa direção, Mello (1994) entende que o acompanhamento didático-pedagógico deve ser contínuo e realizado por docentes e técnicos. Ademais, esclarece que o acompanhamento só é viável quando os objetivos de ensino estão claros e delimitados por habilidades e conhecimentos que devem ser trabalhadas pelo professor. Além dessas recomendações, a autora faz outras considerações sobre esse acompanhamento:

É praticamente impossível acompanhar de modo mais individualizado um grupo de alunos em relação ao seu desenvolvimento em todos os aspectos e em todas as áreas de vida, até porque há inúmeros objetivos de desenvolvimento em relação aos quais a definição do que seria o “progresso” do aluno é bastante subjetiva (MELLO, 1994, p. 17, grifo no original).

Embora reconheça a importância do acompanhamento individualizado, Mello (1994) pondera a respeito dos desafios dessa estratégia de ensino. Para que esse atendimento aconteça, é necessário delimitar as principais áreas a serem assistidas, uma vez que os objetivos de desenvolvimento são múltiplos, assim como o número de alunos.

Por sua vez, a Coordenadora Z apontou como alternativa para resolver os gargalos da transição a redução no tamanho das classes, dado que essa redução permitiria acompanhar mais de perto cada aluno. Inclusive, ao observar a quantidade de aluno no decorrer do tempo, constatamos um aumento contínuo e progressivo ao longo dos anos alisados – com exceção do ano de 2014 – conforme demonstra o Gráfico 26 a seguir:

Gráfico 26 – Registro da quantidade total dos alunos dos 6º anos entre 2010-2016

Fonte: elaborado pela autora.

Embora uma das coordenadoras indique o acompanhamento individualizado e a outra assinale a redução do número de aluno por classe, notamos uma convergência de ideias, uma vez que essa redução atende ao mesmo propósito, ou seja, permitir um trabalho mais próximo com cada aluno. Com relação ao número de alunos por sala, Silva Júnior e Sampaio (2015) defendem que existe um tamanho ideal de classe. Embora não proponham um número, afirmam que este é quase sempre distinto da realidade observada. Nesse sentido, a Coordenadora Z afirma:

Ai gente, eu acho, um sonho seria de diminuir os alunos nas turmas, que aí a gente conseguiria acompanhar aluno por aluno de uma forma muito mais profunda e trabalhar exatamente com o problema do aluno. Que às vezes o problema do aluno nem é cognitivo, é outra coisa, e a gente não consegue perceber. Assim eu acho que isso seria o ideal, mas impossível (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Em outro contexto da entrevista, a Coordenadora X relatou suas dificuldades em dar aulas em turmas mais cheias:

Eu já tive uma turma que tinha 37 alunos na sala muito antigamente, era muito difícil porque você precisa dar uma atenção individualizada para essas crianças, como? Como 37 crianças, né?

Diante das falas das professoras, percebemos que salas com muitos alunos ficam prejudicadas na relação de ensino-aprendizagem, principalmente, devido à dificuldade em assistir cada aluno nas suas necessidades. Todavia, persiste a dúvida sobre a quantidade de alunos viável para um acompanhamento individualizado, a diminuição de 37 alunos para 30 realmente possibilitaria esse acompanhamento? Seriam viáveis outros acompanhamentos, além do prestado pelo professor para o aluno?

Ao que parece esse acompanhamento individualizado é utópico na medida em que seria impossível acompanhar todos os alunos de modo individualizado. É justamente o desenvolvimento de outras estratégias de acompanhamento que permitem dirigir a atenção a certos aspectos da aprendizagem. Tais como: a presença de monitorias, estudos dirigidos, dentre outras.

A complexidade dos fatores que impactam no desempenho dos alunos exige a combinação de uma metodologia mista, pois esses fenômenos são multicausais. Daí a necessidade de se fazer a investigação dos fenômenos externos e internos à escola.

No questionário aplicado nos alunos, duas questões foram dirigidas com o intuito de compreender quais soluções esses alunos indicam para melhorarem seus desempenhos. Também lhes foi requerida uma sugestão para que o 6º ano seja “mais legal”.

Desse modo, quatro alunos indicaram que deveriam estudar mais além do que só fazer o dever de casa e dois declararam que não conseguem melhorar. Essas respostas sugerem que esses estudantes estão com sua autoestima baixa, e, caso não haja uma intervenção com esses alunos, possivelmente, eles terão enormes dificuldades escolares.

Em relação às sugestões que os discentes nos fornecem, obtivemos como respostas: “o professor Geraldo²⁹ dar aula de matemática e ter mais trabalhos”; “não precisar acordar mais cedo e ter mais passeios fora da escola”; “aula sem ser na sala, ter mais passeios”; “aumentar o horário de recreio”; “além do campeonato de matemática, poderia ter jogos para ficar fora de sala de aula, porque aula o dia inteiro não dá, só ficar na sala de aula”. De modo geral, esses alunos anseiam por outras atividades além das desenvolvidas no contexto de sala de aula. Nesse sentido, a adoção do lúdico nas práticas curriculares pode provocar maior envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. Segundo Silva, Mettrau e Barreto (2007, p. 450) “[...] adotar o jogo como metodologia curricular significa abrir espaço para a subjetividade, para o novo e o desconhecido”.

²⁹ Nome fictício de um professor de geografia do Colégio de Aplicação João XXIII.

Ainda a esse respeito, Fortuna (2011) considera que convencer os professores da importância do lúdico no ensino não é tarefa simples pelo seguinte motivo:

[...] muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries, do Ensino Fundamental ao superior, promovem o estudar (FORTUNA, 2011, p. 78).

Nesse contexto, Fortuna (2011, p. 81) aconselha assumir o lúdico de modo crítico. Para a autora, “[...] defender o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento como temem os críticos das pedagogias que põem em cena o brincar”.

A escola deve, portanto, potencializar situações de desenvolvimento e aprendizagem. A sugestão desses alunos pode viabilizar uma maior motivação, resultando num maior engajamento escolar que é tão preponderante nos resultados escolares.

A seção seguinte aborda o próximo eixo de análise, ou seja, os fatores extraescolares. Este eixo foi subdividido em duas categorias: a primeira discute e analisa as relações dos pais com a escola; posteriormente, a segunda categoria traz os resultados dos aspectos socioeconômicos das famílias e sua implicação no desempenho escolar.

2.3.2 Eixo 2: Fatores Extraescolares

A literatura sobre o desempenho escolar abarca a influência dos fatores extraescolares no rendimento escolar estudantil. A compreensão desses fatores não se trata, pois, de desconsiderar outros fatores, culpabilizando a questão social dos alunos frente ao fracasso escolar. Pelo contrário, o contato com a realidade social viabiliza compreendê-la e, assim, transformá-la (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008 *apud* CALVACANTE *et al.*, 2017).

A partir da compreensão de que o desempenho escolar é também determinado por fatores extraescolares, esta subseção discute os resultados encontrados acerca da relação entre determinantes extraescolares e transição escolar. Para isso, este eixo teórico será dividido em duas categorias: perfil socioeconômico das famílias e relação da família com a escola. A relação entre família e escola se situa entre fatores intra e extraescolares, pois é influenciada por fatores sociais e culturais ainda que intercorra o contexto escolar. Sendo assim, entender essa relação permite compreender o meio cultural e afetivo no qual o aluno se encontra e como a escola interpreta a influência desses fatores externos no rendimento escolar.

a) Categoria 1: Perfil Socioeconômico da Famílias

Nesse estudo, investigamos as características socioeconômicas apenas das famílias dos alunos que cursavam o 6º ano em 2017. Como instrumento de coleta dos dados, foi utilizado o questionário³⁰ aplicado para os pais/responsáveis já descrito na metodologia. Desse modo, procuramos compreender as características que tangem ao capital cultural e socioeconômico dessas famílias. O tratamento de dados foi realizado pelo estatístico Thales Januzzi Feital, que lançou mão do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Os dados que serão apresentados no quadro que se seguem são aqueles nos quais encontramos significância estatística. Optamos por trabalhar com diferentes intervalos de confiança para os resultados encontrados. Logo, temos: $p < 0,1$ (nível de confiança igual a 90%); $p < 0,05$ (nível de confiança igual a 95%) e $p < 0,01$ (nível de confiança igual a 99%).

Babbie (1999, p. 254) define o nível de confiança como “[...] a probabilidade $1-\alpha$ (em geral expressa como valor equivalente em porcentagem) que é a proporção de vezes que o intervalo de confiança realmente contém o parâmetro populacional”. Ainda de acordo com o autor, as escolhas mais comuns para os intervalos de confiança são de 90%, 95% e 99% respectivamente. A Tabela 9 a seguir apresenta os resultados com 90% de nível de confiança:

Tabela 11 – Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,1$)

Casa Própria			
Categorias	Frequência	%	Média das notas
Sim	27	61,36%	75,64
Não	17	38,64%	70,04
Total	44	100%	
p-valor 0,09			
Aulas de língua estrangeira			
Categorias	Frequência	%	Média
Sim	14	31,82%	77,42
Não	30	68,18%	71,64
Total	44	100,00%	
p-valor 0,07			

Fonte: elaborado pela autora.

³⁰ Vide apêndice A.

A variável “casa própria” visa a compreender o capital socioeconômico das famílias e sua interferência no desempenho escolar. O resultado encontrado aponta que alunos que residem em moradia própria possuem uma média global maior das notas, corroborando os resultados encontrados na pesquisa conduzida por Palermo, Silva e Novellino (2014). De acordo com os autores, os fatores que mais exerceram impactos no desempenho escolar estão relacionados com as condições familiares.

Similarmente, a variável “aulas de línguas estrangeiras” aponta para as condições socioeconômicas da família, mas também diz respeito à ampliação do capital cultural desses alunos. Desse modo, obtivemos como resultado que alunos que têm acesso a esse tipo de serviço possuem maiores médias. Nobre e Hodges (2010) afirmam que os estudos produzidos pelas neurociências apontam vantagens cognitivas ao se expor uma criança a uma segunda língua. Ambas as variáveis dizem respeito às condições familiares, sejam de ordem socioeconômica (casa própria), sejam de ordem cultural e socioeconômica (investir em repertório linguístico). Segundo Brandão (2007), a produção do desempenho escolar situa-se entre as práticas escolares e familiares.

Na Tabela 10, apresentamos os resultados que possuem nível de confiança equivalente a 95%. Babbie (1999) argumenta que esse parâmetro tem ampla aceitação por representar um valor de equilíbrio, ou seja, nem tão restrito e nem tão amplo:

Tabela 12 – Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,05$)

Aulas particulares			
Categorias	Frequência	%	Média
Sim	8	18,18%	66,93
Não	36	81,82%	74,94
Total	44	100,00%	
p- valor 0,05			
Quarto próprio			
Categorias	Frequência	%	Média
Sim	38	86,36%	74,60
Não	6	13,64%	66,41
Total	44	100,00%	
p- valor 0,03			

Atividades esportivas			
Categorias	Frequência	%	Média
Sim	16	36,36%	78,51
Não	28	63,64%	70,60
Total	44	100,00%	
p- valor 0,02			
Almoçam ou jantam juntos			
Categorias	Frequência	%	Média
Às vezes	14	31,82%	68,43
Frequentemente	30	68,18%	75,84
Total	44	100,00%	
p- valor 0,02			

Fonte: elaborado pela autora.

As variáveis aqui apresentadas requerem um cuidado maior na interpretação, pois não necessariamente são compostas por elementos óbvios, como a variável “aulas particulares” por exemplo. Os discentes que fazem aulas particulares são aqueles com notas menores. Isso pode ser compreendido como um recurso de que os pais lançam mão quando os filhos não possuem desempenho dentro do esperado. No questionário com os alunos reprovados, podemos constatar que esses normalmente não possuem ajuda de outros adultos para as atividades escolares, e, quando a têm, esta é realizada via professor particular. Nesse contexto, podemos compreender que as aulas particulares surgem como substituição ao acompanhamento dos pais. Uma das fragilidades desse recurso é que ele não é empregado de forma contínua.

A variável “quarto próprio” pode ser compreendida como capital socioeconômico, mas também pode significar um indício de maior individualidade. Contudo, afirmar essa relação exigiria outras análises que fogem ao escopo desta pesquisa. Os alunos que possuem quarto próprio também são aqueles com maior desempenho escolar.

Outro dado que obtivemos cujo resultado é significativo diz respeito aos alunos que praticam atividades físicas. Estes possuem o desempenho escolar superior ao dos não praticantes. Alguns estudos (MEREGE-FILHO *et al.*, 2014; ANTUNES *et al.*, 2006; SILVA; OLIVEIRA; HELENE, 2007) apontam para a relação entre a prática de exercícios físicos e a função cognitiva.

Esteban-Cornejo *et al.* (2014), em um estudo transversal, analisou a capacidade cardiorrespiratória de 2038 jovens entre 6 e 18 anos e suas associações com o desempenho acadêmico. Os resultados desse estudo apontam que tanto a capacidade cardiorrespiratória quanto a capacidade motora influenciam o desempenho escolar, seja de forma independente ou combinada.

Por sua vez, Silva, Oliveira e Helene (2007) esclarecem que os elementos presentes no jogo esportivo, como suas regras, ou a necessidade de desenvolver habilidades, como calcular a trajetória da bola ou ainda como exercer um movimento, envolvem atividades cognitivas como memória e atenção.

Por fim, a variável “almoçam juntos” buscou averiguar as relações existentes entre a dinâmica familiar e desempenho escolar. Como resultado, podemos afirmar que aqueles que frequentemente desfrutam da companhia dos pais no almoço possuem notas maiores do que aqueles que o fazem às vezes.

Dando prosseguimento às análises dos dados pesquisados, apresentamos na Tabela 11 os resultados com nível de confiança equivalente a 99%:

Tabela 13 – Principais resultados significativos no teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,01$)

Renda Familiar			
Categorias	Frequência	%	Média das Notas
1 SM até 3 SM	29	65,91%	70,80
A partir de 3 SM a 4 SM	15	34,09%	78,66
Total	44	100%	
p-valor 0,01			

Fonte: elaborado pela autora.

A renda familiar é uma variável que possibilita analisar os efeitos do *background* socioeconômico familiar. Mais uma vez, constatamos pelo questionário aplicado às famílias a relação entre condições econômicas e melhor desempenho escolar. Esse resultado corrobora os outros encontrados na literatura que estuda a relação entre o alcance acadêmico e o determinismo social.

Com base nesses elementos, podemos averiguar que os alunos cujas notas são mais altas são aqueles oriundos de um contexto socioeconômico mais privilegiado e aqueles que

têm mais acesso a bens culturais, como práticas de esportes e aulas de línguas estrangeiras, conforme sugerem os resultados encontrados. Esses dados, em convergência com os resultados da literatura, apontam para as trajetórias desiguais que se desenham dentro da escola, favorecendo os grupos com mais condições socioeconômicas, mantendo assim as relações de desigualdade no interior da escola.

No que diz respeito ao capital cultural, procuramos entender qual o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos reprovados em 2017. Assim sendo, obtivemos como resposta ao questionário aplicado com os alunos que a maioria das mães ou mulheres responsáveis completou o ensino médio e apenas uma completou a 8ª série/9º ano. Em relação à formação dos pais ou responsáveis do sexo masculino, dentre as respostas obtidas juntamente aos discentes reprovados, dois declararam que não sabem, um optou por “completou a 4ª série/5º ano”, dois marcaram “completou o ensino médio” e somente um pai possui o ensino superior completo.

Brava *et al.* (2017) afirmam que a escolaridade dos pais é um fator de maior relevância do que a própria condição financeira dos pais. Porquanto, pais com maior escolaridade podem suplantar a falta de apoio pedagógico da escola corroborando para que a escola seja mais interessante.

Por sua vez, Brandão (1983 *apud* SOARES *et al.*, 2015) elenca as condições familiares como o fator de maior influência frente ao fracasso escolar. Nesse sentido, cita a falta de apoio nas atividades escolares ou as condições de vida nas quais esses alunos estão inseridos. O autor inclusive demonstra uma relação positiva entre escolaridade da mãe e permanência do aluno na escola. Ademais, a pesquisa mais recente de Soares *et al.* (2015) vai ao encontro da proposição de Brandão (1983) há 35 anos, isto é, os alunos filhos de mulheres mais velhas e com mais escolaridade têm maiores probabilidades de permanência na escola, assim como aqueles pertencentes às classes sociais mais baixas apresentam menores possibilidades de permanência.

Nesse sentido, buscando compreender os alunos reprovados recebem ajuda, questionamos a presença da ajuda para fazer as lições e a frequência dessa intervenção. De acordo com as resposta, metade dos alunos estudam sozinhos e a outra metade recebe ajuda através de um professor particular. Cabe mencionar que um dos alunos participantes, no espaço destinado à opção “outros”, fez questão de escrever “ninguém ajuda” embora já houvesse a opção “estudo sozinho”. Já em termos de frequência com que essa ajuda é dada, dois afirmaram “sempre”, dois optaram por “nunca”, um por “frequentemente” e um marcou

o item “algumas vezes”. Por fim, com relação ao horário em que esse dever é feito, quatro fazem à tarde e dois fazem em qualquer horário.

Carvalho (2000) assevera que a família tem sido responsabilizada pelo sucesso escolar, sobretudo, na medida em que se atribui às famílias a responsabilidade por compensar as dificuldades individuais e as deficiências escolares. Ainda de acordo com a autora, isso se dá quando as escolas baseiam seu currículo e o sucesso escolar contando com o capital cultural das famílias. Dessa forma, conta-se com a predisposição para o *habitus* escolar, esperando-se que haja afinidade cultural entre família e escola. Esta também espera o investimento dos pais ao enviar o dever de casa, o que implica que essas famílias tenham condições materiais e simbólicas para responder a essa demanda, como o acesso a livros, computador, internet, professores particulares, entre outros (CARVALHO, 2000).

De igual modo, Jacomini (2009) ratifica que é função da instituição escolar ofertar condições para que todos os alunos se desenvolvam e, assim, se apropriem de conhecimentos produzidos culturalmente. Por conseguinte, as críticas de Carvalho (2000) e Jacomini (2009) a essa escola que favorece e perpetua as desigualdades sociais nos convidam a uma reflexão sobre como promover o ensino mesmo para aqueles que não contam com o suporte familiar.

Ainda sobre o tema, Soares *et al.* (2015), sem desconsiderar a influência da família, já que interesse e incentivo familiares são fatores decisivos para estimularem os estudantes na escola, constatam que a escola tradicional faz com que a aprendizagem seja um processo penoso para grande parte dos alunos. Destarte, citando Wehlage e Smith (1992), indicam como resposta a implementação de um currículo inovador que seja desafiador e estimulante para os alunos. Ademais, as escolas adaptadas para alunos em situações de vulnerabilidade social são mais eficazes para promover engajamento escolar. Por fim, os autores indicam algumas alternativas nesse sentido:

[...] a escola poderia oferecer, obrigatoriamente, um conjunto de competências e atividade adicionais, inclusive as lúdicas, consideradas muito importantes para a formação, mas sobre as quais os alunos poderiam fazer suas escolhas. Além disso, é possível permitir à escola inovar e/ou atender demandas especiais da comunidade, oferecendo alternativas não obrigatórias, mas complementares dentro de sua vocação natural (SOARES *et al.*, 2015, p. 771).

Na categoria a seguir, buscamos aprofundar a discussão sobre como a escola percebe e se relaciona com os fatores externos a ela, ou seja, as condições familiares. Ademais,

analisamos os efeitos dessa relação que acontece na interseção dos fatores extraescolares (condições familiares) e dos fatores intraescolares (como a escola lida com esses fatores).

b) Categoria 2: Relação entre família e escola

Segundo Silva Junior e Sampaio (2015, p. 277), “[...] a educação dos pais é um poderoso determinante da escolarização dos filhos”. Jencks (2008) explica que isso ocorre devido a um conjunto de fatores. Primeiramente, pais economicamente bem-sucedidos buscam manter seus privilégios, assegurando aos seus filhos o acesso a uma boa educação. Além disso, ainda segundo o autor, esses pais procuram manter um ambiente familiar favorável para o desenvolvimento de habilidades intelectuais fundamentais no processo de escolarização.

Prosseguindo nessa temática, podemos constatar, na fala de uma das coordenadoras, a influência do capital econômico das famílias no desempenho dos alunos:

[...] como nosso ingresso é por sorteio, a gente tem todo tipo de família, e aí é o que eu havia dito antes, tem famílias que têm, que tiveram acesso à educação formal e sabe como a coisa funciona ou deveria funcionar e tem famílias que não. Então, isso tudo reflete na criança (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Observa-se nessa fala o quanto se espera das famílias em termos de capital cultural, porém o acesso via sorteio oportuniza uma maior heterogeneidade que não é acompanhada via mecanismos de inclusão escolar. Como resultado, esses alunos vão sendo submetidos a um processo de seletividade interna, no qual, justamente os alunos de contextos mais privilegiados são os que alcançaram os melhores resultados.

As coordenadoras também apontaram as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas com os adolescentes e com suas famílias e como essas mudanças exteriores ressoam no interior da escola:

Penso uma outra coisa também que eu nem falei aquela hora, as crianças estão um pouco mais imaturas. Talvez por esse convívio familiar às vezes tão corrido, as famílias precisando trabalhar muito, as crianças muito mais imaturas, mais dependentes, e ao mesmo tempo querendo mostrar que não são, achar que são gente grande, que agora estão no turno da manhã, que agora são, né... é... foi para o turno da manhã. já é maior, já não é mais criança. e não é assim. Às vezes, as famílias esquecem desse acompanhamento, e os professores também (Coordenadora X – entrevista à pesquisadora).

As coisas estão piorando a cada ano que passa. Eu sei porque, sinceramente, os meninos, a família dos meninos, não têm o hábito escolar, e aí não entendem qual a cobrança necessária para o menino corresponder a escola. Ou se a família está muito ausente, ainda que tenha o hábito escolar, está ausente porque tem que trabalhar, mas não era dessa forma, era bem diferente (Coordenadora Z – entrevista à pesquisadora).

Essas falas evidenciam o quanto é importante o suporte familiar para que a aprendizagem escolar seja maximizada, e como esta tem sido prejudicada pela rotina excessiva de trabalho dos pais. Alves, Ortigão e Franco (2007) são categóricos ao afirmar que a presença de um ambiente de apoio aos estudos, promovido pelo contexto familiar, favorece o desempenho escolar. Veiga, Leite e Duarte (2005) também enfatizam o ambiente familiar como facilitador ou não do processo de escolarização.

As transformações ocorridas nas configurações familiares, ou seja, famílias menos disponíveis para os filhos, conduzem a uma série de reflexões acerca do posicionamento da escola frente às novas demandas sociais. Silva Junior e Sampaio (2015) indicam que a melhoria da qualidade da escola é uma alternativa técnica para substituir a influência da educação dos pais na escolarização dos seus filhos, diminuindo a necessidade do *background* familiar. Contudo, cabe à escola também ponderar o impacto dessa ausência de convívio entre pais e filhos.

São inegáveis transformações sociais ocorridas na contemporaneidade. As famílias passam por novos rearranjos com novos casamentos ou separações, as mulheres vão para o mercado de trabalho e lidam com excessivas jornadas de trabalhos quando consideradas as horas dedicadas ao cuidado do lar. Diante de todas essas mudanças nas famílias, algumas questões se colocam: a escola tem considerado a diversidade nas condições familiares? Quais métodos alternativos a escola tem usado para oportunizar condições de igualdade para permanência e sucesso acadêmico dos alunos que não podem contar com a participação dos pais?

Ao que parece, a escola permanece rígida nas suas posições, concepções e práticas, impotente frente à não colaboração dos pais no processo educativo. E, ao fim do processo, é o aluno quem sofre diretamente as consequências dessa situação.

Por fim, os resultados obtidos nesta pesquisa revelam a fragilidade da escola em promover condições de equidade para alunos imersos em realidades sociais diferentes. Conforme verificamos, os alunos com maiores recursos financeiros são aqueles que possuem as melhores notas.

As ações de apoio, como o laboratório de aprendizagem ou o suporte especializado, têm demonstrado ser insuficientes para lidar com a transição, uma vez que alguns alunos passam a ter um desempenho menor no novo segmento. Essas intervenções estão sendo direcionadas no sentido de preparar os educandos para as novas mudanças, contudo apontamos a necessidade de se refletir sobre possíveis alterações que a escola também pode realizar, transformando a transição num período de passagem. Isso implica que tais mudanças aconteçam de forma mais gradual.

Nessa perspectiva, o 6º ano escolar passa a desempenhar outras funções que vão de encontro à necessidade dos jovens nesse período. Desse modo, quando a escola compreende essa alternância entre infância/adolescência, pensamentos concretos/abstratos, consegue ir além da preparação dos alunos para formas mais complexas e abstratas de ensino e pensamento, passando a propiciar um ambiente afetivo mais favorável para a passagem para adolescência. As informações levantadas por esse estudo resultaram na construção do Plano de Ação Educacional que será detalhado no capítulo a seguir tendo como finalidade de favorecer a transição escolar no Colégio de Aplicação João XXIII e garantir condições de equidade no sucesso educacional.

A partir das análises das respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, apresentamos na próxima seção algumas ações para melhoria dos fatores intraescolares que poderão subsidiar a gestão escolar na melhoria do desempenho escolar que comporão o PAE – Plano de Ação Educacional.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA UMA TRANSIÇÃO HARMÔNICA

No capítulo 1, buscamos refazer o percurso histórico de como se deu o Ensino Fundamental no Brasil. Desse modo, pudemos observar que o atual Ensino Fundamental no país guarda relação com suas raízes históricas. Logo após esse estudo inicial, procuramos compreender o fluxo no Ensino Fundamental no Brasil e no Colégio de Aplicação João XXIII. Assim sendo, constatamos algumas semelhanças, sobretudo, relacionadas à transição que ocorre nessa etapa de ensino. Nesse contexto, os índices de reprovações que se elevam evidenciam as rupturas e os desafios presentes na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da análise do fluxo no Colégio de Aplicação João XXIII, optamos por estudar as reprovações que se dão no 6º ano escolar por se tratar do ano com os maiores índices de reprovação. Logo, nos deparamos com o seguinte problema de pesquisa: quais são os fatores que levam ao baixo desempenho escolar de alguns alunos, acarretando no aumento da reprovação na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental?

Em busca de uma melhor compreensão desses fatores que levam ao baixo desempenho escolar e tendo em mente o objetivo final deste trabalho, isto é, a apresentação de um plano de ação que auxilie a melhorar o desempenho escolar durante na transição do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII, cumprimos alguns objetivos, tais como: descrever o fluxo na instituição pesquisada; compreender quais fatores internos estavam contribuindo para o aumento das reprovações durante a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental; e, por fim, analisar o impacto dos determinantes intra/extra escolares na reprovação do 6º ano escolar.

No capítulo 2, aprofundamos a discussão teórica sobre os determinantes do rendimento escolar. Desse modo, constatamos os reflexos da cultura da reprovação tão inerente às práticas educacionais. Assim, refletimos sobre os impactos da reprovação na vida do estudante e de seus familiares. Além disso, a discussão sobre rendimento escolar evoca a compreensão dos fatores intra e extraescolares que atuam nos resultados escolares. Por conseguinte, como conceito-chave desta pesquisa, os fatores intra e extraescolares foram investigados, formando os dois grandes eixos de estudo visando a elucidar seus impactos no rendimento escolar dos alunos do 6º ano do Colégio de Aplicação João XXIII. A seguir, o Quadro 3 sintetiza os principais achados da pesquisa de campo acerca dos fatores que contribuem para o aumento da reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 3 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa

	Categorias	Dados da Pesquisa	Ação Propositiva
Eixo 1 Fatores Intraescolares	Transição Escolar	Mudanças significativas dificultam o processo de adaptação impactando o desempenho dos alunos. São elas: Mudança nas práticas avaliativas e no apoio dado pelo bolsista de TP; Falta de diálogo entre as disciplinas, entre os departamentos na elaboração do currículo e entre os segmentos escolares com práticas escolares distantes, inclusive as regras escolares são cobradas distintamente. Baixo engajamento dos alunos	Apresentação desse estudo as gestoras Formação Continuada; Desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes; Grupos de encontro entre família e escola.
	Clima Escolar	Conflitos entre os alunos, presença de <i>bullying</i>. Conflitos entre professores.	Desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes; Apresentação desse estudo as gestoras.
	Possíveis Caminhos para a transição	Acompanhamento individualizado. Redução do número de alunos/classe. Maior engajamento dos alunos. Práticas de Ensino mais lúdicas.	Laboratório de estimulação. Apresentação deste estudo às gestoras. Laboratório de estimulação. Formação continuada

Eixo 2 Fatores Extraescolares	Perfil Socioeconômico das famílias	Alunos com maior capital cultural e econômico têm desempenho melhor. Alunos que praticam esportes e aulas de línguas estrangeiras têm melhor desempenho.	Laboratório de estimulação. Participação dos alunos “mais vulnerabilizados” em projetos de esportes do Colégio. Projeto de Universalização das línguas para alunos que não têm condições de acesso.
	Relação entre Família e escola	Algumas famílias não têm condições de participar ativamente do processo educativo dos filhos.	Grupos de encontro entre família e escola Laboratório de estimulação.

Fonte: elaborado pela autora.

Temos no Quadro 3 a descrição dos principais achados para os dois eixos definidos neste estudo, a saber: fatores intra e extraescolares. Conforme já discutimos, o desempenho escolar dos alunos é influenciado por uma gama de fatores, de modo que a compreensão desses fatores permite à escola adaptar suas práticas, tornando-se mais inclusivas para seus alunos. Na perspectiva dos fatores internos à escola, destacam-se: as discontinuidades das práticas escolares; as diversas mudanças que os alunos têm que enfrentar; os conflitos internos entre alunos e docentes que impactam o fazer escolar; e a falta de engajamento dos alunos. Já em relação aos fatores extraescolares, os achados desta pesquisa estão em conformidade com os estudos nacionais que evidenciam o peso das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar. Nesse cenário, a escola tem sido demandada a pensar em práticas mais inclusivas, objetivando garantir a aprendizagem adequada para todas as crianças. Ainda que se reconheçam as limitações na participação da vida escolar pelas famílias dos discentes, seu apoio e encorajamento são fundamentais para o progresso escolar.

A ruptura existente entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nos conduz a uma série de reflexões sobre os possíveis projetos de enfrentamento a essa problemática. Nesse sentido, este capítulo visa a contribuir com um plano de ação voltado à criação de condições por parte da escola para que todos os alunos tenham um desempenho escolar

adequado durante a transição do Ensino Fundamental desenvolvido para o Colégio de Aplicação João XXIII.

As diversas adaptações escolares exigidas nos anos finais do Ensino Fundamental coincidem com a entrada dos discentes na adolescência, o que potencializa as dificuldades desse período. No cenário brasileiro, a dificuldade com as transições escolares é um fenômeno amplo, podendo ser facilmente observado nos dados oficiais que refletem o baixo desempenho dos alunos durante as transições do ensino. Nos sistemas escolares mundiais, uma rede de fatores, como a organização interna escolar, o suporte familiar, condições socioeconômicas, o capital cultural, entre outros, é capaz de ditar as trajetórias escolares, influenciando no alcance educacional dos jovens.

Sendo assim, a pesquisa de campo buscou compreender quem são os alunos mais vulneráveis durante a transição escolar a fim de construir um plano de ação cujo objetivo é possibilitar que a transição escolar seja mais harmônica para todos os alunos. Dessa forma, contamos com a participação das famílias, das coordenadoras dos segmentos envolvidos e dos alunos do 6º ano escolar repetentes.

O Plano de Ação Educacional (PAE) se apoia nos preceitos do efeito-escola, uma vez que escolas eficazes são capazes de promover aprendizagem para todos os alunos independentemente dos fatores de ordem social. O ingresso no colégio via sorteio possibilita a presença de público mais variado, o que reflete um ideal democrático de acesso aos serviços públicos de qualidade, mas também evoca uma maior capacidade dos atores envolvidos em garantir equidade para que todos os discentes tenham oportunidades de desenvolvimento semelhantes.

Nessa abordagem, compreende-se a escola como centro de mudança e procura-se adotar uma abordagem sistemática de mudança na qual o melhoramento escolar é realizado via um planejamento rigoroso e longitudinal. Portanto, o foco recai nas “condições internas” da escola (REYNOLDS *et al.*, 2008).

Cabe ressaltar que esse plano de ação considera uma série de advertências sobre eficácia escolar como pondera Sammons (2008, p. 341, grifos no original):

[...] não existe um projeto ou receita pronta para a criação de escolas eficazes. Esforços para o melhoramento requerem um foco específico nos processos de mudança e compreensão da história e do contexto específicos da instituição. Enquanto é reconhecido que de muitas maneiras nosso conhecimento do que faz uma “boa” escola excede muito nosso conhecimento de como usar esse conhecimento em programas de melhoria escolar para se fazer uma “boa” escola, há uma aceitação crescente de que

tais pesquisas fornecem um valioso background e ideias úteis para aqueles preocupados com o melhoramento.

Isso significa que este PAE adota como ponto de partida as características institucionais nas quais o colégio encontra-se inserido, bem como acredita que só será possível obter êxito se o plano de ação tiver abertura para as múltiplas vozes existentes naquele contexto.

Costa (2003, p. 1336) adverte que a construção dos projetos educativos tornou-se “uma estratégia de atuação apelativa”, portanto, recomenda que os projetos educativos não se tornem “[...] receiptuários tecnocráticos ou resposta legalista às imposições político-normativa” evitando, assim, o artificialismo superficial inerente a essas condições. Logo, os projetos contidos nesse PAE não se tratam de projetos fechados e prontos; pelo contrário, são projetos abertos, baseados no “vir-a-ser”. Dessa maneira, serão construídos com os atores envolvidos.

Para tal, o PAE adotará a metodologia 5w2h, que consiste em uma sucessão de perguntas direcionadas para tomadas de decisões sobre os principais elementos a serem considerados para implementação do plano (SEBRAE, 2008).

De acordo com Matsutani e Manda (2009, p. 16), “[...] a metodologia 5w2h é uma ferramenta de planejamento eficaz”, cujo nome é a abreviatura de sete palavras em inglês que sistematiza as ações a serem seguidas conforme demonstra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Método 5w2h: componentes da técnica

Componentes da Técnica 5w2h		
5 W	What - O que?	Que ação será executada?
	Who - Quem?	Quem irá executar?
	Where - Onde?	Onde será executada?
	When - Quando?	Quando será executada?
	Why - Por que?	Por que será executada?
2 H	How - Como	Como será executada?
	How much – quanto custa	Qual o valor da execução?

Fonte: elaborada pela autora.

Ainda de acordo com os autores, uma das vantagens do método é a criação de uma lista de verificação que abrange os aspectos básicos e mais importantes do projeto, evitando, assim, que se negligencie algum aspecto fundamental nas resoluções dos problemas (MATSUTAMI; MANDA, 2009).

3.1 Proposições de Ações para o Colégio

As ações propostas visam ao melhoramento do colégio que pode ser compreendido como um esforço sustentável e sistemático visando transformar as condições internas promovendo mais aprendizagem (BEARD, 2008). Nessa abordagem, o processo de melhoramento escolar se realiza ao longo do tempo em uma orientação dinâmica (REYNOLDS *et al.*, 2008).

Desse modo, é indicado que a melhora escolar seja feita logo após cumpridas as seguintes etapas propostas por Teddlie e Stringfield (1993 *apud* REYNOLDS *et al.*, 2008):

[...] rigorosa análise do contexto da escola antes de tentar mudá-la; desenvolver um plano de melhoramento escolar único para aquela escola, aproveitando procedimentos genéricos, mas também enfatizando informação compilada de estudos sensíveis ao contexto.

Em concordância com os autores, concebemos que os capítulos anteriores desta dissertação ampliaram as perceptivas de análise acerca da transição escolar no Ensino Fundamental na instituição pesquisada, possibilitando e subsidiando a criação do plano de ação com vistas ao melhoramento escolar.

Frente a isso, nesta seção, abordaremos as ações destinadas ao aprimoramento escolar por meio das seguintes ações: i) Formação Continuada para docentes voltada para promoção de equidade; ii) Desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes; iii) Grupos de encontro entre família e escola; iv) Laboratório de estimulação; v) Projeto de Universalização das Línguas; vi) Apresentação dos resultados desse estudo para a gestão. Na subseção seguinte serão descritas as cinco ações mencionadas.

3.1.1 Formação Continuada

Retomando as percepções das coordenadoras investigadas e tendo o relato dos alunos sobre suas rotinas de estudo, percebemos como os alunos estão desengajados no processo de aprendizagem. Uma das causas do baixo engajamento escolar ocorre quando há inadequação curricular ou nas práticas de ensino. Nesse sentido, os alunos reprovados que participaram do estudo demonstraram que se envolvem mais quando estão afetivamente ligados ao conteúdo ministrado, bem como indicaram também que gostariam de ter mais aulas e atividades fora de classe. Cabe ressaltar que apenas dois alunos afirmaram adorar estudar na escola. Sendo

assim, compreendemos que o ensino, quando utiliza âncoras lúdicas, pode promover maior interesse dos alunos.

Outro dado que esta pesquisa evidenciou é que o desempenho escolar durante o 6º ano escolar no Colégio de Aplicação João XXIII está relacionado aos fatores socioeconômicos.

Diante desses dados, como primeira ação, com o objetivo de desenvolver práticas de ensino mais inclusivas e atraentes para os alunos, propomos que a equipe escolar passe por processos de formação continuada que privilegiem o aumento do engajamento escolar. Sammons (2008) defende que o desenvolvimento do pessoal em escolas deve acontecer na própria instituição. Além disso, deve ser contínuo, crescente e voltado à melhoria do ensino em sala de aula.

O ingresso via sorteio garante ao Colégio de Aplicação João XXIII um público mais diversificado conforme preza o modelo educacional vigente mais flexível e incluyente. Inegavelmente, a inclusão desafia os docentes a lidarem com os diferentes alunos, cada um trazendo em si uma particularidade subjetiva ou do contexto que o cerca. Nesse sentido, Veiga, Leite e Duarte (2005) acreditam que cabe aos docentes serem criativos na busca de métodos e técnicas que estimulem os alunos a se engajarem no processo de ensino. Destarte, a formação continuada pode atuar como um facilitador de práticas mais assertivas que considerem a diversidade na qual a escola encontra-se inserida.

As mudanças ocorridas no interior da escola, que passa a contar com diferentes grupos lutando por legitimidade e reconhecimento, trazem à tona a insegurança dos atores ao lidarem com a diferença. O que se nota é que a formação inicial, muitas vezes, mostra-se insuficiente frente a tamanha diversidade tal como relata Diniz (2011, p. 41):

O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial dos cursos de graduação não tem suprido essa formação. Esses profissionais não se sentem preparados para lidar com essa gama de questões, embora já tragam em seus discursos a vontade de construir uma sociedade inclusiva. Silenciadas nos conteúdos disciplinares e nos aspectos mais gerais da formação desses profissionais que atuam no campo educacional, as questões que envolvem as diferenças ficam, muitas vezes, reservadas às suas vivências e atuações nas quais se veem impotentes diante dessa diversidade de situações.

Diante disso, reconhece-se a formação continuada como “locus privilegiado” para reflexão e discussão dessas questões tão angustiantes, possibilitando-se um espaço para criação e implementação de possibilidades de novos caminhos (CANEN; XAVIER, 2011).

Sammons (2008) afirma que professores sensíveis às necessidades dos seus alunos e atentos aos diferentes estilos de aprendizagem são capazes de identificar estratégias adequadas para cada um. Na percepção das coordenadoras do colégio, é fundamental para melhorar o desempenho estudantil focar nas necessidades específicas de cada aluno. A formação continuada pode, então, voltar-se à instrumentalização dos docentes para lidarem com as singularidades, provocando engajamento escolar dos discentes.

A formação continuada proposta visa a atender as necessidades dos docentes e dos técnicos que lidam com os alunos, pois entendemos que os trabalhos devem ser articulados e colaborativos. Desse modo, compreendemos que os conselhos de classe que acontecem a cada trimestre são excelentes oportunidades para que se discutam as situações dos alunos e para que se indiquem quais seriam as necessidades de formação do grupo para lidarem com os principais desafios que vão sendo estabelecidos. O objetivo da formação é apoiar a equipe na construção de novas alternativas e práticas visando o melhoramento escolar. Os quadros 5 e 6 a seguir trazem a delimitação e a justificativa dessa proposta, bem como o planejamento e o cronograma de ações previstos para colocá-la em prática:

Quadro 5 – Formação continuada para a Equipe Escolar

Formação Continuada para a Equipe Escolar	
O que?	Formação continuada para os docentes e para o quadro técnico que atuam com os alunos do colégio.
Por que?	Preparar os profissionais da instituição para lidarem com as diversidades promovendo equidade nas oportunidades educacionais, por meio do desenvolvimento de habilidades e técnicas que respondam as demandas de adaptação provocando engajamento escolar dos discentes.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Ao longo do ano de 2019.
Quem?	Gestão e Núcleo de Apoio Escolar
Como?	A cada trimestre após as reuniões do conselho de classe, os professores indicaram para os coordenadores de segmento suas principais necessidades de apoio para formação continuada, então os gestores e o núcleo de apoio buscarão parcerias para contemplar as necessidades de formação continuada.
Quanto?	Os especialistas serão trazidos mediante colaboração da própria universidade ou de outras instituições. O colégio pode colaborar com os palestrantes de outras localidades via fornecimento de diárias para custeio de viagem, realizado dentro

	da própria matriz orçamentária prevista para esses gastos.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 – Cronograma formação continuada

2019	Mês	Planejamento	Ações
	Abril	Levantamento das demandas no Conselho de Classe	Núcleo e Gestão em parceria promovem ações de formação continuada no colégio (palestra, treinamento, cursos, oficinas, entre outros).
	Setembro	Levantamento das demandas no Conselho de Classe	Núcleo e Gestão em parceria promovem ações de formação continuada no colégio (palestra, treinamento, cursos, oficinas, entre outros).
	Novembro	Levantamento das demandas no Conselho de Classe	Núcleo e Gestão em parceria promovem ações de formação continuada no colégio (palestra, treinamento, cursos, oficinas, entre outros).

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Mortimore *et al.* (1988 *apud* SAMMONS, 2008), a formação continuada deve também contemplar os aspectos subjetivos subjacentes ao processo de ensino, já que professores capazes de transmitir entusiasmo quando ensinam e interessados nos alunos como indivíduos produzem efeitos positivos. Assim, ainda segundo os autores, as atitudes dos professores são expressas de diversas maneiras. Pode-se percebê-las através da comunicação estabelecida com seus alunos, pela capacidade de fazer com que o aluno se sinta respeitado e compreendido e pelo atendimento das necessidades dos discentes. Tais atitudes impactam na autoestima do educando e, também, no seu desempenho, por isso a formação continuada tem que refletir o compromisso ético de uma construção de um espaço saudável para aprendizagem. Nesse sentido, a próxima seção dedica-se ao desenvolvimento de habilidades emocionais para os alunos por compreender o desenvolvimento integral do sujeito como um dos objetivos a serem alcançados pela escola.

3.1.2 Desenvolvimento de habilidades emocionais para os discentes

Os dados obtidos acerca do clima escolar nos conduzem a pensar em algumas alternativas para responder essa problemática. Segundo a Coordenadora Z, os alunos, muitas vezes, adoecem nas suas dinâmicas relacionais. Já a Coordenadora X observa uma dificuldade nas relações entre os discentes. Quanto à percepção dos alunos participantes, ainda que a maioria considere se relacionar bem com os colegas, houve quem declarasse que apenas às vezes se relacionam bem.

As relações saudáveis são de suma importância para a saúde mental dos alunos, o bom relacionamento entre alunos e entre alunos e professores influencia a própria aprendizagem. Nos resultados apresentados, podemos constatar a influência do afeto na aprendizagem, pois a maioria dos estudantes que declaram ter um bom desempenho em uma disciplina o faz ou porque se identifica com o conteúdo ou porque gosta do professor. As situações de conflito como o *bullying* podem interferir negativamente na aprendizagem, assim como um autoconceito negativo reflete nos resultados escolares.

Nesse sentido, dois alunos que participaram do estudo, quando questionados sobre o que poderiam fazer para melhorar seu desempenho, declararam não acreditar que conseguem melhorar. Destarte, tendo em vista a importância do componente afetivo, seja para manter boas relações com professores e outros alunos ou para conservar boas relações consigo, admitimos a necessidade de se implementar um projeto voltado para o desenvolvimento de habilidade emocionais dos discentes.

Mendes *et al.* (2017) reconhecem que grande tem sido o número de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com baixo estímulo para estudar. O engajamento escolar, ou seja, a motivação dos alunos para aprender, liga-se a diversos fatores contextuais, como a postura do professor, a interação com os colegas, a auto percepção do seu potencial para responder aquelas demandas, a atividade proposta (STELKO-PERREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015). Adicionalmente, Mendes *et al.* (2017) defendem que, para que a aprendizagem se efetive, são necessárias condições básicas, como uma boa alimentação, um bom estado de saúde e um bem-estar físico. Paralelamente, destaca-se o papel da autoestima no desempenho escolar (HAZIN; FRADE; FALCÃO, 2010; MENDES *et al.*, 2017).

Brava *et al.* (2017) compreendem o engajamento estudantil como uma importante ferramenta de melhoramento escolar. Para tanto, indicam que a escola precisa ser acolhedora e incentivar o protagonismo juvenil. Sendo assim, a escola deve ser desenhada, ao menos em

parte, pelo jovem. Consequentemente, esse jovem desenvolverá o sentimento de pertencimento escolar.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Escolar pode mediar às demandas dos jovens com a escola. Ademais, é fundamental que a equipe da área de psicologia atue favorecendo o desenvolvimento de habilidades emocionais, aumentando a resiliência e tornando o espaço escolar mais acolhedor e humanizado.

Gorayeb (2002) defende a incorporação de programas voltados para o desenvolvimento de habilidades de vida na escola, sobretudo, com os adolescentes porque estes estão mais expostos a fatores de riscos comportamentais. Segundo o autor, a passagem para adolescência expõe o jovem a maiores riscos, visto que o adolescente lida com uma série de inseguranças e adaptações inerentes a nova fase da vida. A entrada nessa fase leva muitos pais a suporem que os filhos estão mais maduros para lidar com as demandas escolares, mas o que se vê na prática, principalmente, na transição é uma grande quantidade de jovens com dificuldades para lidar com as novas mudanças. Como mencionado nas entrevistas pelas coordenadoras, o pré-adolescente necessita de acompanhamento para lidar com todas as angústias provocadas.

Além disso, os jovens com históricos de reprovação tendem a ter uma confiança menor voltada para suas realizações escolares. Outro prejuízo em decorrência das reprovações ocorre quando o adolescente tem uma idade muito díspare da turma, pois o sentimento de pertencimento à turma pode ficar abalado. Nesses casos, quanto mais reprovações, menor é o engajamento do aluno (BRAVA *et al.*, 2017).

Diante disso, é fundamental a implementação de programas para o desenvolvimento de habilidades emocionais visando ao fortalecimento da autoestima, ao aumento da resiliência, ao desenvolvimento do autoconhecimento e à inteligência interpessoal. Del Prette, Z. e Del Prette, A. (1998) mencionam a relação existente entre problemas de aprendizagem e o desempenho interpessoal. Desse modo, déficits na capacidade de se estabelecer e manter interações sociais produtivas e satisfatórias integram o rol de fatores associados ao baixo desempenho escolar. Os quadros 6 e 7 a seguir trazem a delimitação e a justificativa dessa proposta, bem como o planejamento e o cronograma de ações previstos para colocá-la em prática:

Quadro 7 – Programa Desenvolvendo Habilidades Emocionais

Programa Habilidades Emocionais	
O que?	Programa voltado para os alunos visando o desenvolvimento de inteligência interpessoal e intrapessoal.
Por que?	A autoestima, as condições emocionais e a capacidade dos jovens para se relacionarem interferem na sua capacidade de aprendizagem. A transição do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais trazem vários desafios para os jovens tornando essa fase de difícil adaptação, acarretando no baixo desempenho. Diante disso, é necessário programas de suporte a apoio promovendo saúde mental para que os discentes tenham condições para se desenvolverem.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Ao longo do ano de 2019.
Quem?	Psicólogas do Núcleo de Apoio Escolar
Como?	Grupos de encontro; Preparação de Dinâmicas; Debates e orientação sobre as principais habilidades emocionais;
Quanto?	Custos com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8 – Cronograma do Programa Desenvolvendo Habilidades Emocionais

	Mês	Planejamento	Ações
2019	Fevereiro	Acolhimento.	Apresentação das psicólogas e do programa aos jovens; Escuta das principais angústias trazidas com a transição; Escuta das necessidades de trabalho de acordo com as demandas dos adolescentes.
	Junho	Encontro: Autoconhecimento.	Dinâmica de grupo; Reflexão sobre quem eu sou.

	Agosto	Encontro: Eu e os outros.	Dinâmica de grupo; Prevenção ao bullying; Desenvolvendo a empatia; Discussão.
	Novembro	Encontro: Resiliência.	Dinâmica de grupo; Entendo o estresse; Como lidar com a pressão

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, frente às angústias que a transição escolar suscita, coloca-se como estratégica a implementação de programas voltados para que os jovens desenvolvam competências para administrar os conflitos internos, por isso é tão importante que o jovem encontre na escola um espaço para ser visto como indivíduo e encontre recursos para apoiá-lo durante essa fase. Semelhantemente, as famílias também necessitam de suporte para ajudar seus filhos a se desenvolverem plenamente. Por essa razão, propomos, na seção a seguir, um trabalho de intervenção junto às famílias.

3.1.3 Grupos de encontro: aproximando as famílias do Colégio de Aplicação João XXIII

Os resultados produzidos nesta dissertação sobre os fatores escolares possibilitaram-nos entender o perfil das famílias dos alunos que têm maiores médias, bem como daqueles que foram reprovados.

Desse modo, podemos constatar que os alunos reprovados possuem um menor capital econômico e cultural. Nesse contexto, as mães dos alunos reprovados, em sua maioria, possuem o ensino médio como grau de escolaridade. Já com relação aos pais, alguns dos discentes não souberam informar, o que possivelmente evidencia uma falta de convívio com os genitores. Apenas um aluno informou que os pais têm ensino superior. Andrada *et al.* (2008) revelam que variáveis como a escolaridade da mãe, a idade do pai e a renda familiar estão associadas a uma maior prontidão familiar. Nesse caso, as mães tendem a ter maior escolaridade, os pais são mais jovens e as famílias têm maiores salários.

Ademais, esses discentes afirmam fazer uso da internet livremente e estudar apenas quando têm provas. Com relação às atividades escolares, também relatam receber ajuda para realizá-las apenas às vezes. Essa ajuda, em alguns casos, é ofertada por meio de professor

particular. Nesse sentido, constatamos que os alunos que fazem aulas particulares têm médias menores do que os que não fazem, assim como aqueles que podem almoçar ou jantar com seus pais com maior frequência estão no grupo com médias maiores. Todos esses dados evidenciam o quanto o convívio familiar e a participação da família são essenciais para a vida escolar dos alunos.

Desse modo, o grupo de encontros entre família e escola está sendo proposto para estreitar os laços entre essas duas instituições. É inegável a força dessa parceria nos resultados escolares. Contudo, a escola precisa estar atenta às mais diversas realidades produzidas nos mais diversos contextos socioculturais. Para isso, é fundamental que ela ofereça espaços de convívios para trocas e crescimento. Consequentemente, o capital social de boa parte das famílias será ampliado, pois muitas não possuem esse tipo de recurso. Destarte, esses encontros oportunizariam também a possibilidade de convívio entre as famílias dos alunos.

A organização escolar, como aponta Carvalho (2000), tem feito com que o sucesso escolar dependa do apoio sistemático da família ao investir nos seus filhos, buscando superar as dificuldades escolares. Para isso, a escola pressupõe que os pais tenham capital cultural ou mesmo tempo para se dedicar às tarefas escolares dos seus filhos.

Nesse sentido, os grupos de encontro entre família e escola podem auxiliar esta última a conhecer os limites das famílias atendidas e vice-versa, isto é, a escola pode auxiliar as famílias a compreenderem os limites institucionais frente à formação do aluno.

A reflexão entre o papel da escola e o papel da família no desenvolvimento do aluno é uma discussão delicada, pois requer coragem para lidar com as condições reais que permeiam as famílias e clareza sobre o alcance de cada instituição na vida do aluno. D'Ávila-Bacarji, Maturano e Elias (2005a) alertam que, ao se pensar na participação da família, não se desconsidere a responsabilidade da escola na origem da queixa escolar.

Na literatura sobre desempenho escolar, já está fortemente comprovado que as famílias são fundamentais no processo de desenvolvimento dos seus filhos. A família e a escola são os principais sistemas de suporte para que a criança se desenvolva: esta oportuniza a interação com outras crianças e com o saber sistematizado, enquanto aquela propicia a mediação com possibilidades culturais, bem como disponibiliza estabilidade emocional e reconhecimento das atividades produzidas pelos seus filhos (ANDRADA *et al.*, 2008; D'ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005a; POLONIA; DESSEN, 2005).

Benetti, Vieira e Faracco (2016, p. 786) definem o suporte parental como sendo a [...] “expressão multidimensional para descrever as diversas formas de atuação dos pais ou

responsáveis” que impactam no comportamento das crianças e adolescentes por serem referências significantes.

Nesse sentido, são reconhecidas diferentes modalidades de suporte, tais como suporte para a realização escolar, suporte ao desenvolvimento e suporte emocional (D’AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005a). Em síntese, o suporte para a realização escolar se dá por meio do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos, como na supervisão das atividades escolares, na exigência do cumprimento dos deveres e no estabelecimento de uma rotina de horários para as atividades diárias básicas. Por conseguinte, o suporte de desenvolvimento está relacionado com a disposição dos pais em investir tempo e se organizar para envolver as crianças em atividades de lazer conjuntamente com a família. Por fim, o suporte emocional está relacionado com o clima emocional da família, sendo marcado por coesão, ausência de hostilidade e forte apoio as necessidades das crianças (D’AVILA; MARTURANO; ELIAS, 2005a).

Tendo como referência os dados produzidos neste estudo, sabemos que os alunos com maiores dificuldades e que foram reprovados possuem uma rotina pouco voltada para as atividades de estudos, passam muitas horas na internet e não são supervisionados nas tarefas escolares. Entretanto, sabemos também que alguns desses educandos tiveram suporte do professor particular, possivelmente evidenciando um limite de tempo das próprias famílias. É provável que a organização de trabalho das famílias não permita um maior acompanhamento desses alunos.

A importância da família no processo de desenvolvimento do aluno é uma realidade. Entretanto, a concretude expressa pelas diversas condições sociais nos coloca de frente a um impasse: como construir práticas de ensino que envolvam essas famílias dentro de suas possibilidades? É impossível negar a importância afetiva das relações familiares e o quanto isso afeta aos estudantes, contudo esperar das famílias condições de coesão e participação plena na vida escolar parece demasiado utópico.

O equilíbrio entre participar a família dos processos educativos sem lhes responsabilizar pelas atribuições da escola muitas vezes pode ser difícil, sobretudo, nos casos que desafiam a lógica normativa da escola. A esse respeito, Polonia e Dessen (2005, p. 304) afirmam:

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Portanto, os grupos encontros facilitariam os diálogos e possibilitariam a reflexão de novas formas de colaboração entre escola e famílias.

De acordo com D'Avila, Marturano e Elias (2005b) e Marturano (2006), ainda que a configuração dos recursos familiares se transforme ao longo da vida estudantil, seus efeitos são identificados em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Marturano (1999) afirma que é possível sugerir pequenas alterações na rotina familiar quando essas mudanças demonstram efeitos positivos no desempenho escolar. Desse modo, as famílias podem ser assessoradas e incentivadas a aprofundarem seu relacionamento com a escola dos seus filhos, mas também podem ser encorajadas a praticar atividades lúdicas que envolvam o pensar e o imaginar.

Nesse cenário, emerge a dúvida de como estimular as famílias que fogem desse perfil mais idealizado. Alguns autores sugerem diferentes ações, tais como: acompanhamento em saúde mental para alunos que vivem em um ambiente de pouco suporte (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005a); elaboração de programas que envolvam os responsáveis (ANDRADA, 2007); implementação de orientação psicopedagógica às famílias (MARTURANO, 1999); a efetivação de estratégias de apoio às famílias voltadas para as dificuldades escolares (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005b), entre outras.

Andrada (2007) reflete que o não envolvimento dos pais com a escola muitas vezes acontece pela própria abordagem desta para com eles, sendo essa participação frequentemente limitada a reuniões para resolução de algum conflito, ou, ainda, quando são convidados para alguma palestra. A aproximação entre família e escola implica a abertura para participação democrática – os pais, inclusive, devem participar do programa da escola.

A questão de uma orientação mais diretiva ou menos diretiva deve estar em consonância com o desejo do grupo de pais. Sendo assim, este PAE adota como princípio promover grupos de encontro com as famílias para escutar, para dialogar, para estimular a proximidade entre família e escola e para repensar novos caminhos para gerar desenvolvimento.

Nessa perspectiva, reconhecemos que escola e família devem ser parceiras em promover o bem-estar e desenvolvimento. Ainda que uma escola seja altamente eficaz, admitimos os limites institucionais e valorizamos o lugar da família enquanto principal fonte de afeto que um aluno possa ter.

Polonia e Dessen (2005) definem que a escola pode contribuir para a ampliação e estimulação de uma perspectiva do conhecimento científico, enquanto a família transmite valores, crenças. Como resultado dessa parceria, os processos de aprendizagem se

estabelecem e se complementam de modo coordenado. Ainda de acordo com as autoras, “[...] os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305).

Considerando a importância da família e da escola na vida escolar do aluno, e reconhecendo também a magnitude dessa integração, os quadros 9 e 10 a seguir elucidam os aspectos do grupo de encontro que está sendo proposto:

Quadro 9 – Grupos de encontro entre família e escola

Grupos de encontro entre família e escola	
O que?	Programa voltado para todas as famílias visando a aprimorar as relações entre escola e família, bem como a estimular um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos.
Por que?	Os recursos dos ambientes familiares exercem influência no engajamento estudantil. A disponibilidade de livros, atividades culturais e momentos em família favorecem o desenvolvimento cognitivo; consequentemente, esses alunos passam a ter um maior desempenho escolar. A aproximação entre escola e família corrobora para que os pais/responsáveis sejam mais participantes da vida estudantil.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Ao longo do ano de 2019.
Quem?	Equipe do Núcleo de Apoio Escolar, Professores
Como?	Grupos de encontro; Atividades de Lazer; Diálogos; Quando couber orientação e apoio aos pais.
Quanto?	Sem custo.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10 – Cronograma do Grupo de encontros entre família e escola

	Mês	Planejamento	Ações
2019	Fevereiro	Encontro 1: apresentação e escuta das principais demandas.	Apresentação do projeto; Acolhimento dos pais; Diálogo com pais.
	Junho	Encontro 2.	Promoção de integração entre as famílias através de atividades de lazer.
	Agosto	Encontro 3.	Definição, pelos pais, de demandas de trabalho.
	Novembro	Encontro 4.	Fechamento sobre os principais temas e trabalhos gerados.

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Polonia e Dessen (2005), uma boa integração entre família e escola maximiza as condições de aprendizado e desenvolvimento. Assim sendo, ambos devem discutir estratégias conjuntas acerca dos seus respectivos papéis.

De acordo com Zamberlan (1997, p. 85 *apud* PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2005, p. 157), além das crianças, as famílias têm que estar no foco da intervenção, pois “[...] os membros da família são seus principais e constantes agentes de cuidados, devendo ocupar um lugar central no desenvolvimento de qualquer plano de intervenção”. Logo, propiciar esses encontros pode fortalecer o elo entre duas instituições tão cruciais no desenvolvimento do aluno.

3.1.4 Laboratório de estimulação

Ainda que os grupos de encontro funcionem também no sentido de encorajar as famílias a estimularem seus filhos, em alguns casos extremos, algumas famílias estarão impedidas a fazê-lo, seja por uma condição emocional, social ou econômica. Nesses casos, a escola deve complementar em horário extraturno atividades para o desenvolvimento humano.

Tendo ainda em vista os resultados dos fatores extraescolares, constatamos que os alunos pertencentes a famílias com uma maior renda financeira possuem uma média maior

nas notas. Isso porque o capital econômico favorece o acúmulo de outros capitais, como o cultural.

Dessa forma, a escola pode promover o acesso a passeios, as atividades culturais, a livros e brinquedos, uma vez que esses fatores, conforme explica Maturano (1999), são fundamentais para o desenvolvimento. A escola também deve estar comprometida no apoio aos alunos mais vulneráveis. Por sua vez, o contexto familiar significativo tão importante para o desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo só pode ser ofertados pela família. Todavia, os alunos podem se beneficiar de um programa de estimulação voltado para o desenvolvimento humano.

O laboratório de estimulação deverá ser pensado de acordo com a necessidade de cada criança. Isso significa que essas crianças/adolescentes devem ser avaliados para se propor um plano de estimulação. Muito além de aulas de reforço, o laboratório de estimulação deve ter atividades lúdicas estimuladoras. Nesse sentido, jogos, atividades esportivas e culturais devem ser adaptados às necessidades dos alunos. Os discentes também devem contar com o suporte para as atividades escolares.

Nas atividades do laboratório de estimulação também se faz necessário inserir os alunos do colégio no programa de atividades, a fim de que eles não sejam apenas alvos das ações, mas sim participantes das ações, valorizando seus saberes e suas contribuições. Dessa maneira, os alunos podem contribuir a partir das suas habilidades, seja por meio de monitorias ou outras atividades.

De acordo com Brava *et al.* (2017), o desinteresse do jovem pelas atividades escolares pode acontecer caso haja incompatibilidade entre os conteúdos e suas habilidades. Desse modo, o laboratório de estimulação poderia ser utilizado com vistas a reduzir as lacunas de formação. Os quadros 11 e 12 a seguir auxiliam na compreensão e elucidação desse projeto:

Quadro 11 – Laboratório de Estimulação

Laboratório de Estimulação	
O que?	Programa voltado para estimulação e acompanhamento dos alunos mais vulneráveis e desamparados.
Por que?	Para que o desenvolvimento aconteça, a criança/o adolescente deve contar com um ambiente rico e estimulador. Por diversas circunstâncias, muitos alunos não podem contar com um ambiente adequado, ficando, muitas vezes, sem nenhum tipo de supervisão adequada em casa. Sendo assim, o laboratório de estimulação visa a contribuir mediando o acesso a atividades de lazer, de cultura e atividades escolares.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Ao longo do ano de 2019.
Quem?	Psicólogos, Pedagogo, Assistente Social e Bolsistas, Alunos do Colégio de Aplicação João XXIII.
Como?	Avaliação psicológica; Avaliação pedagógica; Criação de um plano de intervenção; Projeto de Monitoria; Encontros extraturno mediados por bolsistas e monitores visando contribuir na estimulação dos alunos.
Quanto?	Custo estimado em R\$ 10.000,00, sendo: 1 bolsista de psicologia (R\$ 370,00) e 1 bolsista de pedagogia (R\$ 370,00) por 12 meses. Valor total estimado: R\$ 8880,00. Cada bolsista deve cumprir carga horária de 12h semanais. R\$1120,00 para compra de materiais.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 12 – Cronograma do laboratório de estimulação

	Mês	Planejamento	Ações
	Fevereiro	Avaliação Psicológica ou pedagógica ou social com os alunos; Reunião da equipe para compra de	Avaliação para subsidiar o plano de estimulação dos alunos alvo do projeto.

		materiais necessários aos projetos.	
	Março	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Abril	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Maio	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Junho	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Agosto	Reavaliação das atividades realizadas com os alunos e planejamento.	Encontro entre os profissionais para discutir os casos.
	Setembro	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Outubro	Atividade no laboratório de estimulação.	Atividade mediada pelo bolsista e monitores.
	Novembro	Avaliação do projeto e dos resultados obtidos.	Reunião com toda a equipe para discutir os alcances do trabalho.

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Amaral *et al.* (2011), os laboratórios de estimulação visam a complementar a apropriação de conhecimentos dos estudantes por intermédio do conhecimento dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Kerr (1964 *apud* AMARAL *et al.* (2011, p. 11) elencou uma série de objetivos que podem ser alcançados com os laboratórios de aprendizagem:

[...] encorajar a observação e descrição acurada; promover métodos científicos de pensamento; desenvolver habilidades de manipulação; treinar na solução de problemas; preparar os estudantes para exames práticos; elucidar o aprendizado da teoria; verificar fatos e princípios; desenvolver métodos de investigação; despertar o interesse; e tornar os fatos mais reais.

O laboratório de estimulação, além desses objetivos, deve, principalmente, estimular os jovens a terem prazer em aprender, fato essencial para a vida humana.

3.1.5 Projeto de Universalização das Línguas

Os resultados encontrados neste estudo apontam que os alunos que têm acesso a aulas de línguas estrangeiras adicionais às aulas já ofertadas no Colégio de Aplicação João XXIII possuem médias maiores. Mediante esses resultados, propomos o Projeto de Universalização das Línguas, pois acreditamos que o contato dos alunos com outros idiomas, além dos que já são oferecidos, contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, para a melhora no desempenho escolar.

Nobre e Hodges (2010) explicam que os alunos bilíngues possuem desempenho superior em tarefas que demandam o uso das funções cognitivas. Sendo assim, compreendem que o bilinguismo favorece a cognição e, por consequência, os processos de alfabetização e letramento.

Megale (2005) esclarece que a idade é um importante fator para a aquisição dos idiomas, uma vez que impacta nas diversas esferas do desenvolvimento, como o linguístico, neuropsicológico, o cognitivo e o sociocultural por exemplo.

A necessidade de um segundo idioma permite o intercambio econômico social. Tal fato, aliado às transformações sociais, isto é, a um mundo cada vez mais globalizado e sem fronteiras, tem levado muitos países industrializados a investirem nessa temática (MENDONÇA; FLEITH, 2005).

Considerando as evidências quanto ao fato de que a aquisição de uma nova língua pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos, explicitamos, nos quadros 13 e 14 a seguir, o Projeto de Universalização das Línguas com os respectivos planejamento e compreensão programática:

Quadro 13 – Projeto de Universalização das Línguas

Projeto de Universalização das Línguas	
O que?	Programa voltado para alunos que não podem ter acesso ao serviço de aulas de línguas estrangeiras.
Por que?	A aprendizagem de um novo idioma está associada a um maior desenvolvimento cognitivo e, portanto, desempenho escolar.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Ao longo do ano de 2019.

Quem?	Bolsistas da UFJF
Como?	Aulas de línguas estrangeiras
Quanto?	Pagamento das bolsas: cada bolsa para 12h tem o custo estimado de R\$370,00 por mês. Logo, o valor para 10 meses pagos a dois bolsistas será de R\$7400,00.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 14 – Cronograma do Projeto de Universalização das Línguas

	Mês	Planejamento	Ações
2019	Fevereiro	Seleção dos bolsistas e alunos participantes dos projetos.	Entrevistas com os alunos de graduação para atuar no projeto e seleção dos alunos interessados no projeto. Aulas de línguas estrangeiras.
	Março	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Abril	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Maio	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Junho	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Julho	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Agosto	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Setembro	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Outubro	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras.
	Novembro	Prática de Estágio Supervisionado dos graduandos da UFJF participantes do projeto.	Aulas de línguas estrangeiras. Avaliação dos resultados do Projeto de Universalização das Línguas.

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que uma das funções dos Colégios de Aplicação é ser um campo prático para os alunos das universidades. Nesse sentido, esse projeto vai ao encontro dos objetivos previstos na legislação. Em suma, o aluno mais exposto às situações de estimulação estará mais propenso a lidar com situações mais complexas, pois tem seu repertório de conhecimento do mundo mais ampliado (NASCIMENTO; SANTOS, 2013). Na seção a seguir, trazemos a última ação integrante deste PAE.

3.1.6 Apresentação dos resultados desse estudo para a gestão

Conforme já discutimos neste estudo, o desempenho escolar sofre interferência de fatores intra e extraescolares. Logo, a intervenção eficaz dessa problemática requer várias ações, desde a implementação de políticas públicas a ações internas na escola. Ademais, na escola, as ações para melhoria do desempenho global dos alunos implicam o trabalho conjunto de vários atores escolares.

Os resultados encontrados a partir desta dissertação apontam que as mudanças abruptas e significativas dificultam o processo de adaptação durante a fase de transição escolar, levando muitos alunos a serem reprovados no 6º ano. Nesse sentido, podem ser citadas as mudanças avaliativas, a diminuição no apoio por parte do bolsista de TP, a falta de diálogo entre as disciplinas e, ao longo dos anos, a falta de planejamento curricular e regras distintas nos segmentos. Por fim, esse conjunto de mudanças juntamente com a transição da infância para a adolescência tem levado muitos estudantes ao baixo desempenho durante a transição e nos anos finais do Ensino Fundamental.

A superação de todos esses apontamentos está além do escopo de atuação do psicólogo, pois passa pela ação da gestão. Desse modo, a partir do entendimento de que é necessário um maior diálogo entre os fazeres escolares na instituição, entendemos que a apresentação deste PAE pode se tornar uma útil ferramenta para a gestão repensar as práticas escolares no Ensino Fundamental, superando as discontinuidades das etapas escolares que o compõe, isto é, anos iniciais e finais.

Além dos desafios mencionados, a gestão também deve estar atenta à questão do clima organizacional. Na percepção das coordenadoras, os conflitos estão presentes seja na relação aluno *versus* alunos, seja na relação alunos *versus* professores ou entre professores. Como verificamos, o clima repercute na qualidade da educação e também na saúde mental dos envolvidos, condição essa fundamental para a criação de um ambiente rico e estimulador.

A busca pela qualidade na educação vai além do rendimento escolar. Nessa perspectiva, Dourado (2007, p.940) faz a seguinte reflexão:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Nesse contexto, esta dissertação parte da problematização das condições de permanência no Colégio de Aplicação João XXIII. O sorteio público garante o acesso a essa escola a um público diversificado, entretanto a instituição precisa repensar as suas práticas à luz da verdadeira inclusão, ou seja, aquela que permite a todos os alunos a se desenvolverem plenamente. Os quadros 15 e 16 apresentam uma síntese dessa proposta:

Quadro 15 – Apresentação do PAE para a Gestão

Apresentação do PAE para a Gestão	
O que?	Apresentação dos resultados desse estudo para a gestão
Por que?	A gestão, por sua posição privilegiada, pode utilizar-se deste estudo para sistematizar mudanças no Ensino Fundamental.
Onde?	Colégio de Aplicação João XXIII.
Quando?	Segundo semestre de 2018.
Quem?	Autora-pesquisadora deste estudo.
Como?	Reunião com a direção de ensino.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 16 Cronograma Apresentação do PAE para a gestão

	Mês	Planejamento	Ações
2019	Setembro de 2018	Apresentação deste estudo para a Diretora de ensino.	Reunião expositiva dos resultados desse estudo, visando contribuir para a melhoria da qualidade no Colégio de Aplicação João XXIII.

Fonte: elaborado pela autora.

A apresentação deste estudo para a gestão será o primeiro passo para implementação do PAE no âmbito institucional. A finalidade desta ação é apresentar os resultados obtidos na pesquisa e pensar conjuntamente na aplicação dos projetos, bem como viabilizar os custos envolvidos no processo. Por fim, acreditamos que esses projetos possibilitam a permanência dos alunos, sobretudo, porque visam a melhorar o desempenho escolar dos alunos.

As ações propostas neste PAE seguem em consonância com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. As ações foram planejadas no sentido de permitir maior participação democrática, pois reconhecemos os limites de ações não colaborativas para que se alcance uma qualidade social para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral compreender a influência dos fatores intra e extraescolares no desempenho dos alunos do 6º ano escolar, procurando entender o perfil de alunos mais vulneráveis durante a transição do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos para os fatores intraescolares apontam que as descontinuidades das práticas pedagógicas dificultam a adaptação ao sexto ano escolar. Já os resultados encontrados para os fatores extraescolares constataam que os alunos com melhores desempenhos são aqueles oriundos de um contexto socioeconômico e cultural maior, contando com um maior *background* familiar. O estudo do fluxo escolar na instituição pesquisada apontou que a transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental é acompanhada por uma elevação nas taxas de reprovação.

Em termos nacionais, nas últimas décadas, percebemos um esforço contínuo para democratizar o acesso à educação, fruto do reconhecimento da centralidade da educação no desenvolvimento das nações. As análises nos mostram que o acesso ao sistema educacional melhorou, porém esse avanço não foi acompanhado por condições de qualidade expressas pela proficiência e pelo fluxo adequado, ou seja, formação na idade correta.

Diante do atual cenário da educação brasileira, permanece a cobrança social por melhores condições de ensino visando a cumprir o estabelecido pelo constituinte quando garante que a educação deve ser ofertada nos padrões de qualidade.

Garcia e Poupeau (2003) elucidam que a noção de democratização pode seguir dois vieses diferentes, de modo que pode ser assimilada como “difusão da instrução” e também pode ser compreendida como atenuação entre origem social e alcance educacional. Ainda de acordo com os autores, a própria noção do sucesso escolar implica parcimônia, pois depende dos métodos utilizados. Desse modo, os indicadores de democratização escolar devem ser analisados e interpretados à luz da crítica, como a questão dos títulos por exemplo. Apenas atribuir o sucesso à democratização dos títulos produzidos pode levar-nos a incorrer em erros, pois é preciso também considerar o valor diferencial entre os títulos e o alcance desigual no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o acesso ampliado ao sistema educacional brasileiro demonstra um princípio de democratização às oportunidades educacionais. No entanto, é preciso ir além, analisando como as trajetórias educacionais se definem no interior do sistema. Em vista disso, as análises do fluxo e da proficiência são valiosos recursos para se compreender o próprio sistema educacional.

Nesse sentido, este estudo de caso, ao analisar o fluxo e proficiência no Colégio de Aplicação João XXIII, repousa o olhar sobre as trajetórias escolares que se desenham no interior da instituição, contribuindo com as reflexões sobre os desafios encontrados durante a transição escolar do Ensino Fundamental e permitindo repensar práticas mais inclusivas.

Este trabalho permitiu averiguar se apenas o acesso a uma formação de qualidade é capaz de romper com os determinantes sociais, amenizando as desigualdades sociais. Por esse motivo, a pesquisa no Colégio de Aplicação João XXIII constituiu um interessante estudo de caso devido às suas peculiaridades, pois trata-se de um colégio público dotado de mais recursos, isto é, com ótima infraestrutura material e com um excelente quadro de recursos humanos. O acesso à instituição de ensino via sorteio busca atender a um princípio democrático, contudo é preciso ir além, buscando-se esclarecer se as condições de permanência também o são.

Para isso, analisamos as condições de permanência na instituição, tomando como referencial as reprovações, pois estas estão relacionadas com as taxas de abandono, além de ligadas ao alcance educacional. Sendo assim, elegemos o 6º ano escolar por suas taxas de reprovação e investigamos o perfil socioeconômico das famílias dos alunos almejando compreender quem são os discentes com as maiores e menores médias de notas. Ao mesmo tempo, também buscamos conhecer quem são os alunos reprovados em 2017. Também averiguamos a percepção das coordenadoras do Colégio João XXIII, buscando entender como e quais fatores intraescolares interferem no desempenho escolar.

Nesse sentido, este estudo de caso permitiu compreender uma realidade atípica, ou seja, se a oportunização a um contexto escolar considerado de qualidade foi capaz de romper os efeitos do *background* negativo, equalizando as oportunidades educacionais.

Os resultados encontrados para o 6º ano escolar apontam para a importância da relação entre família e escola nos resultados educacionais. O Colégio de Aplicação João XXIII, mesmo se propondo a ser um campo de experimentação e inovação, ainda não se mostrou capaz de romper os efeitos dos determinantes sociais no desempenho dos discentes. Entretanto, para dados mais conclusivos, seria necessária a realização de um estudo amostral probabilístico ao longo das transições escolares, pois é sabido que os determinantes podem ganhar ou perder força conforme a etapa do ciclo escolar.

Prosseguindo com os achados da investigação empreendida, verificamos que, muitas vezes, a escola é incapaz de envolver os alunos e famílias numa participação mais efetiva com as atividades escolares. De fato, constatamos um baixo envolvimento dos alunos nas atividades escolares, e os educandos provenientes de um contexto social mais desfavorável

são justamente os mais impactados com as demandas de adaptação inerentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a escola precisa dialogar com as necessidades dos alunos para que se torne mais significativa, para isso, é preciso criar espaços de escuta, bem como promover um maior protagonismo, envolvendo os alunos no fazer escolar.

Ademais, cabe ressaltar a relação entre afeto e aprendizagem. Os alunos reprovados justificaram que as matérias das quais eles mais gostavam eram aquelas com que mais se identificavam, seja pelo professor, pelo conteúdo ou pela didática. Esses mesmos discentes sugeriram a realização de aulas fora do contexto escolar para que o 6º ano seja mais interessante. Desse modo, evidencia-se, para esses alunos, a necessidade de se atentar a práticas mais lúdicas.

Também pudemos constatar que a escola, de certa forma, legitima as condições de desigualdade por meio de suas práticas, sobretudo quando espera das famílias condições plenas de participação na vida escolar dos alunos. Por outro lado, como negar o papel da família na formação dos seus filhos? Ao que parece, estamos longe do equilíbrio ideal na relação entre família e escola.

Por meio deste trabalho, concluímos que equalizar as oportunidades educacionais demanda ir além do acesso a uma escola de qualidade. Portanto, é necessário desenhar, no interior da escola, práticas mais igualitárias que levem em contas as diversidades sociais apresentadas, contribuindo para que todos tenham condições de aprender e se desenvolver. De igual modo, para o bom desempenho educacional, é necessário o apoio de outras políticas públicas em outras áreas, tais como saúde, transporte, cultura, entre outras.

Esperamos que esta dissertação contribua para a superação das desigualdades educacionais no interior do Colégio de Aplicação João XXIII, bem como esperamos contribuir com as reflexões acerca das desigualdades educacionais inseridas no sistema educacional brasileiro. Por fim, poder pesquisar este tema foi de grande valia pessoal, pois buscar contribuir para a superação das desigualdades tão presentes e marcantes no nosso país é encorajador. O percurso de pesquisa foi desafiante. Desistir das velhas concepções e olhar para uma realidade já conhecida e permitir que ela flua por si só, conduzindo-nos para o novo, para outros caminhos e percepções, foi realmente instigante e extremamente importante para consolidar meu olhar como pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.

ALMEIDA, Leandro *et al.* Sucesso e insucesso escolar no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em aluno do 5º ano. CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8, Braga, 2005. **Actas eletrônicas...** Universidade do Minho: Braga, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, Abr. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educar em revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

AMARAL, Erico *et al.* Laboratório Virtual de Aprendizagem: Uma Proposta Taxonômica. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, dez. 2011.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de *et al.* Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 536-547, 2008.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como promotor do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ANDRADE, Renato Júdice; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, 2008.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, mai. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 17.

ANTUNES, Hanna K. M. *et al.* Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 108-114, abr. 2006.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BACCHETTO, João Galvão. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 424-444, jun. 2016.

BARBOSA, Maria Ligia. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: _____; BELTRÃO, Kaizô; FERRÃO, Maria Eugênia; SOARES, Sergei. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea/Ford Foundation, 2005. p. 93-120.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAUJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, Set. 2010.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

BARROS, Ricardo Paes *et al.* Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, abr. 2001.

BEARD, Roger. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luís; FARACCO, Anna Maria. Suporte parental para crianças do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 784-801, set. 2016.

BONAMINO, Alicia *et al.*. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007.

BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 292p. 1988.

_____. Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar. 1946. Seção 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 set. 17.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 22 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699 por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 17.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil – Ensino Fundamental: matrizes de referência, temas, tópicos e descritores fundamental**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 set. 17.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as escolas de aplicação**. Brasília, 1993. (Cadernos da Educação Básica, Institucional, V). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001732.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 17.

_____. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, nº 189, Brasília-DF, 30 de set. s. 1, p. 09, 2013b.

BRAVA *et al.* **Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. 2017. Disponível em: <<http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizado as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, set. 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. Se está no livro de História é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 52, n. 2, p. 1-12. Mai. 2012.

CALBO, Adriano Severo *et al* . Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 73-80, dez. 2009.

CAMARGO, Juliana; PORTO JÚNIOR, Sabino da Silva. **O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar: uma avaliação do impacto da “enturmação” no Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul. Texto para Discussão.** Porto Alegre: UFRGS/FCE/DERI, 2014.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1988, p. 43-48.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. O contexto Normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, 2013.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011.

CASSIANI, Silvia Helena; RICCI, Waleska Zafred; SOUZA, Carla Regina de. A experiência do programa especial de treinamento na educação de estudantes de graduação em enfermagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 63-69, jan. 1998.

CAVALCANTI, Maria Mônica Pinheiro. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.** 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Editorial Universidade do Minho, v. 16, n.2, p. 221-236, 2003.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs.). **Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1996.
- COLÉGIO DE APLIACAÇÃO JOÃO XXIII. **Introdução**. Agenda Escolar. Juiz de Fora, 2017a.
- COLÉGIO DE APLIACAÇÃO JOÃO XXIII. **Núcleo de Apoio Escolar**. Juiz de Fora, 2017b.
- _____. **Regimento Interno**. 1981. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaooxxiii/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- CONDICAP. **Histórico do CONDICAP**. 2014. Disponível em: <http://www.condicap.org.br/p/4825-historico-do-condicap>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- COSTA, Jorge Adelino. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1319-1340, dez. 2003.
- CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-882, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014.
- DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006.
- D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, abr. 2005a.
- D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, abr. 2005b.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira; *et al.* **Anos finais do Ensino Fundamental**: aproximando-se da configuração atual. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf>. Acesso em: 27 out. 17.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998.
- DINIZ, Margareth. Formação Docente para a diversidade e inclusão. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, mai./ago. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica. **CIES e-Working Paper**, Lisboa, n. 60, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas carioca. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; FERRAO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, jun. 2006.

ESTEBAN-CORNEJO, Irene *et al.* Independent and combined influence of the components of physical fitness on academic performance in youth. **Journal Pediatrics**, v. 165, n. 2, p. 306-312, ago. 2014.

FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRÃO, Kaizô Iwakam; SANTOS, Denis Paulo dos. O impacto de políticas de não-repetência sobre o Aprendizado dos alunos da 4ª série. **Pesquisa e Planejamento econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

FERRÃO, Maria Eugenia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação Brasileira. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/551/55110106/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos. **Fracasso Escolar no contexto da escola pública**: entre mitos e realidades. Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

FORMIGA, Nilton Soares. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-29, jun. 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação Lúdica docente e universidade:** contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores:** um estudo histórico no colégio de aplicação da universidade do Brasil. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FUNDAÇÃO SANTILLANA *et al.* **Brasil no PISA 2015:** Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 12 out. 17.

FÜRKOTTER, Mônica *et al.* O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-968, jul./set. 2014.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 209-230, jan./abr. 2012.

GARCIA, Madame Sandrine; POUPEAU, Franck. La mesuse de la “démocratisation” scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. **Actes de la recherche em sciences sociales**, v. 149, p. 74-87, set. 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, mar. 2005.

GORAYEB, Ricardo. O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 213-217, 2002.

GREMAUD, Amaury Patrick; FELICIO, Fabiana de; BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de Efeito Escola:** uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 29 p.

GÜNTER, Hartmut. Como elaborar um Questionário. Laboratório de Psicologia Ambiental. **Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, n.1, p. 1-15, 2003.

HACKBARTH NETO, Arthur Alexandre; STEIN, Carlos Efrain. Uma **abordagem dos testes não-paramétricos com utilização do excel**. Disponível em: <http://home.furb.br/efrain/matematica/minicurso/artigo_11_09_2003.doc>. Acesso em: 02 abr. 2018.

HAZIN, Isabel; FRADE, Cristina da Rocha; FALCÃO, Jorge Tarcísio. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 39-54, 2010.

HUANG, Gisele; PAES, Ângela Tavares. Posso usar o teste t de Student quando preciso comparar três ou mais grupos? **Einstein: Educação Continuada em Saúde**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 63-64, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha SAEB 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 12 nov. 17.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 23 set. 17.

_____. **Desempenho da sua escola na prova Brasil**. 2015. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Prova Brasil**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

IRELAND, Vera *et al.* **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, p. 352, jun. 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dez. 2009.

JENCKS, Cristopher. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JESUS, Tatiane Dantas Silva. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 16., Londrina, 2015. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina: Paraná, 2015.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-193, jun. 2013.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011.

LEE, Valerie. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Estudo de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010a.

_____. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010b.

_____. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A passagem para a quinta série: um projeto de intervenção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 84, p. 31-42, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. s164-s172, nov. 2005.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação da “prontidão” à emergência da infância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 649-664, out./dez. 1940.

LUCCHESI, Felipe Del Mando, FERREIRA, Lilian Aparecida. A transição da 4ª para a 5ª série na Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 111-122, 2009.

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional) – Pós Graduação em Ciências Econômicas Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 335 - 353 mai./ago. 2015.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela Felix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MANSUTTI, Maria Amabile *et al.* Educação na segunda etapa do Ensino Fundamental. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 4, p.70-45, jul./dez., 2007.

MARQUES, Alex Escale *et al.* **Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais**: o Caso do Núcleo de Educação da Infância (nei) na Ufrn. Simpósio de Excelência em Gestão Tecnológica, 8, 2011, Resende. **Anais eletrônicos...** Resende: AEDB, 2011. Disponível em: <<http://eng.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MARÔCO, João. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 5. ed. Pero Pinheiro: Report Number, 2011.

MAROTTI, Juliana *et al.* Amostragem em pesquisa clínica: tamanha da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 186-194, mai./ago. 2008.

MARTELETO, Letícia; CARVALHAES, Flávio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 277-302, 2012.

MARTURANO, Edna Maria. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 135-142, ago. 1999.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do IDEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.27, n.66, p. 662-688, set/dez., 2016.

MATSUTANI, Marcos Hideo Yoshikawa; MANDA, Renan Kato. **Melhoria do processo de administração das falhas na fabricação de materiais de proteção contra fogo**. 2009. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia) _ Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://sites.poli.usp.br/d/pme2600/2009/Trabalhos%20finais/TCC_020_2009.pdf. Acesso em: 30 set. 2017.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n.44, p.217-233, jun. 2012.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Revista EDUSER**, Bragança, Portugal, v.2, p. 49-65, 2010.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. **Revista Virtual de estudos de linguagem**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994. 39p.

MENDES, Débora Cedro *et al.* A influência da autoestima no desempenho escolar. **Educação em Debate**, Fortaleza, n.73, v. 39, jan./jun. 2017.

MENDONÇA, Patrícia Villa da Costa Ferreira; FLEITH, Denise de Souza. Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-46, jun. 2005.

MEREGE FILHO, Carlos Alberto Abujabra *et al.* Influência do exercício físico na cognição: uma atualização sobre mecanismos fisiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 237-241, jun. 2014.

MINHOTO, Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 87, n. 1, p. 19-23, fev. 2011.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NASCIMENTO, Dione Carneiro; SANTOS, Eniel do Espírito. O despertar da segunda língua na primeira infância: uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. **Caderno Intersaberes**, São Paulo, v.1, n. 2, p.18-37, jan./jun. 2013.

NEUBERT, Luiz Flávio; JUNIOR, Fernando Tavares; MACIEL, Maurício de Souza. A pesquisa "Educação e Uso do Tempo" em Juiz de fora (2013/2015). In: **Educação e uso do Tempo**. NEUBERT, Luiz Flávio; JUNIOR, Fernando Tavares (orgs), Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2018.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.1, p. 77-85, Abr. 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011.

NOBRE, Alena Cabral Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 180-191, dez. 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, set. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE: Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Política Educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. **Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v.18, n.1, p.5-19, jan./jun1992.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei. **Determinantes da repetência escolar no Brasil**: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Texto para discussão. In: IPEA, Brasília, fev. 2012.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de estudos de população**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 367-394, dez. 2014.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 103-117, jun. 2005.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; DESSEN, Maria Auxiliadora. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSE, Maria Auxiliadora; COSTA-JUNIOR, Áderson Luiz (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências humanas e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tânia Maria Santana de. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PINHEIRO, Vanessa; LOUBACK, Hellen; VITORINO, Livia. Bidocência e mediação: dois olhares para o ensino colaborativo. In: Seminário Internacional de Inclusão Escolar, 1., Rio de Janeiro, 2014. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: < http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/10-pinheiro_et_al.pdf>. Acesso em 26 abr. 18.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, fev. 1998.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, set. 2006.

PRATI, Laíssa Eschiletti. **Escola e modos de subjetivação**: um estudo da passagem da quarta para quinta série do Ensino Fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

QEDU. **De Aplicação João XXIII (colégio)**. 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/138259-colegio-de-aplicacao-joao-xxiii/taxas-rendimento>>. Acesso em: 09 set. 2017.

RANGEL, Zuleica Almeida. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de quarta para a quinta série do Ensino Fundamental**: olhando a realidade e apontando caminhos. 2001. Dissertação não publicada (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

REBELO, José. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 43-1, p. 27-52, 2009.

REYNOLDS, David *et al.* Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, Set. 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, ago. 1991.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 172-181, dez. 2000.

SANTOS, Maurício Pastor; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do Ensino Fundamental e a formação dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan. 2017.

SANTOS, Ronny Alex Libório dos. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos dos 6º ano e o fracasso escolar**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)

– Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília. Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p.27-34, jan./dez., 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições escolares**, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: < <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>>. Acesso em 26 ago. 17.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCANDELARI, Márcia Neves. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental**. [199-]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf?PHPSESSID=2010102213182721>>. Acesso em: 01 set. 2017.

SCHLEE, Magda Bahia. O ponto de vista no texto acadêmico. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.) **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2010.

SCHULTZ, Theodore. Investimento em Capital Humano (1961). In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, p.61-67, 2012.

SEBRAE. **Ferramenta 5W2H**. 2008. Disponível em: http://www.tre-ma.jus.br/qualidade/cursos/5w_2h.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, pp. 101-108, jan./mar. 2012.

SETUBAL, Maria Alice. Um ciclo pouco escudado. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 4, p. 7-45, jul./dez., 2007.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque. **Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará**. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia), Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15223/1/2014_dissert_mrshirasu.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, Alice Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.220, p.445-458, 2007.

SILVA, Lilian Negrão de Oliveira; OLIVEIRA, Marina Faveri; HELENE, André Frazão. Cognição e Esporte. **Revista da Biologia**, São Paulo, v.11, n.1, p.43-49, jan. 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

_____. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato da; SAMPAIO, Yony. Qualidade da escola e background familiar na formação de capital humano no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 45, p. 275-300, jul./dez. 2015

SILVEIRA, Malu Egídio; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento Escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-4DE. **Revista de psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 20, n.1, p. 110-125, jan./abr. 2018.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, abr. 2007.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 2, p. 207-212, ago. 2015.

TAVARES, Fernando Júnior; FARIA, Victor Basílio; LIMA, Marcos Alves. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p.4 8-67, ago. 2012.

TAVARES, Fernando Júnior; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Sociologia**, v.3, n.6, p.117-137, 2015.

TAVARES, Fernando Júnior. O Brasil e sua educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: _____; NEUBERT, Luiz (Orgs.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2016.

TAVARES, Fernando Júnior; VALLE, Clayton; MACIEL, Maurício de Souza. Tendências históricas e perspectivas para o rendimento educacional no Brasil. **Teoria e Cultura**, Juiz de fora, v. 10, n. 2, jul./dez. 2015.

UFJF. [201-]. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. [201-]. **História**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VEIGA, Laura da; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. **Revista de administração contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 143-167, set. 2005.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade em pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, n.20, v.5, p.383-386, set./out. 2007.

VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2016, 220p.

VIEIRA, Rita de Cássia. O psicólogo e o seu fazer na educação: uma crítica que já não é mais bem-vinda. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 179-192, 2008.

WEIS, Lois. Classe Social e educação. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. 456 p. p. 447-456.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Coordenador

1- Perfil

Identificação do segmento:**Formação Acadêmica:****Tempo de atuação na Instituição:****Tempo na Função:****Tempo de magistério:**

2- Transição escolar

- a) Na sua percepção, quais os desafios que os discentes encontram ao chegar ao novo segmento?
 - b) Quais as principais diferenças entre os segmentos?
 - c) Como você definiria as práticas escolares nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Planejamento curricular, avaliação, aulas)?
 - d) Existem trabalhos que estão sendo feitos para que a transição seja mais harmoniosa? Quais?
 - e) Essa transição segue os princípios de organicidade, ou seja, há uma continuidade dos processos educativos através do planejamento Curricular?
-

3- Rendimento Escolar e reprovação

- a) Como é o rendimento escolar durante o quinto ano e o 6º ano?
 - b) Quais fatores influenciam o rendimento escolar nesses anos?
 - c) Como você compreende o aumento das reprovações no 6º ano?
 - d) Quais soluções você acredita que contribuiriam para reverter essas reprovações?
 - e) Quais são as disciplinas que os alunos possuem maiores dificuldades?
 - f) Qual o maior fator de peso nessas reprovações? (nota, disciplina, etc)
 - g) Quais recursos têm sido empregados quando o aluno tem mau rendimento?
 - h) Como os docentes têm lidado com essa quebra de rendimento escolar no 6º ano?
 - i) Como as famílias lidam com a reprovação?
 - j) Quais os impactos da reprovação para os discentes?
 - k) A reprovação tem sido uma medida eficiente para gerar aprendizagem no ano seguinte?
-

4- Clima Escolar

- a) Como é a relação dos docentes com os alunos?
- b) Qual importância você atribui a relação estabelecida entre professores e alunos?
- c) Como é a relação entre as coordenações?
- d) Como é o relacionamento dos alunos entre si?
- e) Como você observa o clima escolar nessa instituição?

APÊNDICE B – Questionário para os Pais:

1- Qual é o seu grau de parentesco com o aluno? Idade?

2 Atualmente você é?

() casado () divorciado () vive junto sem ser casado () solteiro
() viúvo Outro: _____

3- Qual o grau de escolaridade de seus pais?

4- Por favor, preencha o quadro abaixo com informações sobre sua família.

	Nome (primeiro)	Grau de Parentesco	Sexo		Idade	Grau de escolaridade	Atividade
			F	M			Remunerada? Horas/semanais
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

5- Quantos bens da lista abaixo você possui em sua casa? **(ANOTAR A QUANTIDADE)**

Televisor	Automóvel	Tablet	Microondas
Geladeira	Motocicleta	Máquina de lavar	Freezer
Celular	Computador	Banheiro	Secadora de roupa

6- Responda sim ou não para as atividades ou recursos que o seu filho tem:

Acesso a internet em Casa ()sim ()não	Dicionário em casa ()sim ()não	Faz Atividades esportivas? (fora da escola) ()sim ()não	Aulas Particulares? ()sim ()não	Aula de línguas estrangeiras? ()sim ()não
TV por assinatura ()sim ()não	Quarto próprio ()sim ()não	Lugar calmo para estudar em casa ()sim ()não	Calculadoras Em casa ()sim ()não	Livros em casa ()sim ()não

7- A casa que você mora é própria?

() sim () não

8- Você considera seu filho:

() Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Indígena
Outro _____

9- Como você considera classifica a interação com seu filho, nas seguintes atividades?

a. Conversam sobre assuntos políticos ou sociais

() As vezes () nunca () Frequentemente

b. Conversam sobre livros, filmes ou programas de televisão

() As vezes () nunca () Frequentemente

c. Ouvem música clássica juntos

() As vezes () nunca () Frequentemente

d. Almoçam ou jantam

() As vezes () nunca () Frequentemente

e. Passam tempo “batendo papo”

() As vezes () nunca () Frequentemente

g. Realizam atividades de lazer juntos

() As vezes () nunca () Frequentemente

10- Considerando toda fonte de renda familiar (benefícios, pensões), marque um x na opção que mais se enquadra:

() Até um salário min. () 2 -3 salários

() 4-5 salários () 6-7 salários () Acima de 7 salários

11- Seu filho ajuda nas atividades domésticas ou a cuidar do irmão?

() sim, todos os dias () sim, as vezes? () Nunca

12- Como você considera a relação do seu filho com a escola

() ótima () boa () média () ruim

13- Com que frequência você conversa com seu filho sobre a escola e os estudos? Você o faz...

a. () Diariamente.

b. () Algumas vezes por semana.

c. () Pelo menos uma vez por mês.

d. () Várias vezes durante o ano.

f. () Com pouca frequência.

g. () Nunca.

14. Com que frequência você consegue participar de reuniões para discutir sobre os problemas que ocorrem na escola?

a. () Todo mês. b. () Algumas vezes durante o ano.

c. () Nunca.

15- Com qual frequência você ajuda seu filho/filha com o dever de casa e com os estudos?

a. () Diariamente.

b. () Algumas vezes por semana.

c. () Algumas vezes por mês.

d. () Algumas vezes durante o ano.

e. () Não sobra tempo para isso.

16- Que nota você daria para a expectativa de sucesso que você tem sobre o futuro do seu/sua filho(a)? Em uma escala de 1 a 10, no qual 1 significa nenhuma chance de sucesso e 10 significa muita chance de sucesso, a nota é _____

17- Como você considera sua qualidade de vida?

() boa () ótima () regular () ruim () muito ruim

18- Em uma escala onde 1 quer dizer “nada estressada(o)”, e 10 quer dizer “muito estressada(o)”, que nota você dá para o seu estado de humor atualmente? _____

APÊNDICE C – Questionário para os Alunos Reprovados no 6º ano/2017

1) Até que série sua mãe ou outra mulher responsável por você estudou?

- a) Nunca estudou
- b) Não completou a 4.a série/5.o ano.
- c) Completou a 4.a série/5.o ano
- d) Completou a 8.a série/9.o ano
- e) Completou o Ensino Médio
- f) Completou a Faculdade.
- g) Não sei.

2) Até que série seu pai ou outro homem responsável por você estudou?

- a) Nunca estudou
- b) Não completou a 4.a série/5.o ano.
- c) Completou a 4.a série/5.o ano
- d) Completou a 8.a série/9.o ano
- e) Completou o Ensino Médio
- f) Completou a Faculdade.
- g) Não sei.

3) Para você, qual foi a maior dificuldade encontrada no 6º ano?

- a) mudança de horário.
- b) a quantidade de disciplina e professores.
- c) as disciplinas são mais difíceis.
- d) minha idade, pois era mais novo que meus colegas.
- e) Outro _____

4) O que você mais gostava de fazer quando estava no quinto ano e agora não faz mais?

5) Como é sua rotina de estudos?

- a) Estudo todos os dias
- b) Estudo quando tem prova
- c) Estudo as matérias mais difíceis
- d) Não gosto de estudar

6) Como você estuda?

- a) Fazendo os deveres
- b) Lendo as disciplinas
- c) Faço resumos e exercícios
- d) Assisto aulas na internet
- e) Outro: _____

7) Alguém o ajuda nos estudos?

- a) Estudo com meus pais
- b) Estudo com professor particular
- c) Estudo sozinho

- d) Estudo com colegas
 - e) Outro_____
- 8) Você recebe ajuda nas atividades escolares?
- a) Sempre
 - b) Frequentemente
 - c) às vezes
 - d) nunca
- 9) Você faz as tarefas para casa?
- a) Sempre
 - b) Frequentemente
 - c) Algumas vezes
 - d) Raras vezes
- 10) Qual a disciplina mais difícil para você?_____
- 11) Qual a disciplina mais fácil para você? _____
- 12) Qual a disciplina que você mais gosta (pode repetir das respostas anteriores). Por quê?
- _____
- _____
- _____
- 13) Você se relaciona bem com seus colegas de classe?
- a) Sempre
 - b) Frequentemente
 - c) As vezes
 - d) Nunca
- 14) Como é sua relação com seus professores?
- a) Excelente
 - b) Boa
 - c) Razoável
 - d) Ruim
- 15) Quantas horas por dia você fica internet?
- a) Mais de 5 horas
 - b) 2- 3 horas
 - c) 1 hora
 - d) Fico quantas horas quiser
 - e) Não sei
- 16) Em qual horário você faz o dever de casa?
- a) () Tarde
 - b) () Noite
 - c) () Em qualquer horário
- 17) O que você poderia fazer para melhorar as suas notas na matéria mais difícil?

- a) ☐ Fazer o dever de casa.
- b) ☐ Estudar além de fazer o dever de casa.
- c) ☐ Ter aulas de reforço além das aulas normais.
- d) ☐ Não consigo melhorar.

Outra sugestão: _____

18) Com que frequência você falta às aulas da escola? Você...

- a) ☐ Quase não falta.
- b) ☐ Falta pouco.
- c) ☐ Falta muito.

19) Qual é a principal razão que te faz faltar à aula?

- a) ☐ Problema de saúde.
- b) ☐ Ter que ajudar em casa.
- c) ☐ Chuva ou inundação.
- d) ☐ Falta de transporte.
- e) ☐ Outro (ANOTAR): _____

20) Com qual frequência você ajuda nas atividades domésticas?

- a) Todos os dias
- b) Algumas vezes por semana
- c) Não ajudo

21) Você gosta de estudar no colégio?

- a) Adoro
- b) Gosto
- c) mais ou menos
- d) Não gosto

22) Você gostaria de sugerir alguma mudança para que o 6º ano seja mais legal?

APÊNDICE D – Apresentação das Respostas obtidas nos questionários Aplicados aos Alunos

Perguntas	Variáveis	(%)	(n)
Escolaridade da mãe ou mulher responsável	Nunca estudou		
	Não completou a 4ª série/5º ano		
	Completou a 4ª série/5º ano		
	Completou a 8ª série/9º ano	16,7%	1
	Completou o Ensino Médio	83,3%	5
	Completou a Faculdade		
Escolaridade do pai ou homem responsável	Não sei		
	Nunca estudou		
	Não completou a 4ª série/5º ano	16,7%	1
	Completou a 4ª série/5º ano		
	Completou a 8ª série/9º ano		
	Completou o Ensino Médio	33,3%	2
Qual a maior dificuldade do 6º ano?	Completou a Faculdade	16,7%	1
	Não sei	33,3%	2
	Mudança de horário		
	Quantidade de disciplinas/professor	16,7%	1
	As disciplinas são mais difíceis	66,7%	4
O que mais gostava de fazer no 5º ano e não faz mais?	Ser os mais novos do segmento		
	Tamanho físico	16,7%	1
	Acordar tarde, mais tempo de recreio e ter um dia a mais para fazer prova;		
	Acordar tarde, ter mais aulas para fazer prova, tirar tarefa semanal.		
	Jogar jogos e zerar;		
	Jogar jogos e zerar;		
	O recreio era mais longo e agora no 6º não é tão longo assim, tipo é só 20 minutos, não dá para fazer tanta coisa;		
Como é sua rotina de estudos	Não sinto falta nenhuma, pois ficava muito presa.		
	Estudo todos os dias		
	Estudo quando tem prova	100%	6
Como você estuda	Estudo as matérias difíceis		
	Fazendo os deveres	33,3%	2
	Lendo as disciplinas		
	Assisto a aulas na internet	16,7%	1
	Jogos educativos	16,7%	1
	Não estudo	16,7%	1
Alguém o ajuda nos estudos?	Faço resumos e exercícios	16,7%	1
	Estudo com meus pais		
	Estudo com colegas		
	Estudo sozinho	33,3%	2
	Estudo com professor particular	50%	3
Você recebe ajuda nas atividades escolares?	Ninguém o ajuda	16,7%	1
	Sempre	33,3%	2
	Frequentemente	16,7%	1
	Algumas vezes	16,7%	1
	Nunca	33,3%	2

Você faz as tarefas para casa?	Sempre	66,7%	4
	Frequentemente		
	Algumas vezes		
	Raras vezes	33,3%	2
A disciplina mais difícil para você	História e Francês	16,7%	1
	Francês	16,7%	1
	História e Geografia	33,3%	2
	Ciências	16,7%	1
	Português	16,7%	1
A disciplina mais difícil	Matemática	83,3%	5
	Matemática e inglês	16,7%	1
Qual disciplina você mais gosta? Por quê?	História porque eu gosto da professora e francês porque a matéria é legal; História; História e português, porque os professores são mais legais; História e português, porque as aulas são divertidas; Ciências porque eu domino mais; Educação física porque faço exercícios.		
Você se relaciona bem com seus colegas de classe?	Sempre	66,7%	4
	Frequentemente		
	Às vezes	33,3%	2
	Nunca		
Como é sua relação com os professores?	Excelente	50%	3
	Boa	16,7%	1
	Razoável	33,3%	2
Quantas horas você fica na internet?	Mais de 5 horas	33,3%	2
	2-3 horas	16,7%	1
	1 hora		
	Fico quantas horas quiser	50%	3
	Não sei		
Em qual horário você faz o dever de casa?	Tarde		
	Noite	66,7%	4
	Em qualquer horário	33,3%	2
O que você poderia fazer para melhorar suas notas nas disciplinas?	Fazer o dever de casa		
	Estudar além de fazer o dever de casa	66,7%	4
	Ter mais aulas de reforço, além das aulas		
	Não consigo melhorar	33,3%	2
Com que frequência você falta às aulas?	Quase não falta	100%	6
	Falta pouco		
	Falta muito		
Qual a principal razão que te faz faltar?	Problema de saúde	83,3%	5
	Ter que ajudar em casa		
	Chuva ou inundação		
	Falta de transporte		
	Morte	16,7%	1

Com qual frequência você ajuda nas atividades domésticas?	Todos os dias	50%	3
	Algumas vezes por semana	33,3%	2
	Não ajudo	16,7%	1
Você gosta de estudar no Colégio?	Adoro	33,3%	2
	Gosto	33,3%	2
	Não gosto	16,7%	1
	Mais ou menos	16,7%	1
Você gostaria de sugerir alguma mudança para que o 6º ano seja mais legal?	O “Gerado” dar aulas de matemática e ter mais trabalhos;		
	“Geraldo” dar aula de matemática;		
	Não precisar acordar cedo e ter mais passeios fora da escola;		
	Além do campeonato de matemática poderia ter jogos para poder ficar fora de sala de aula, porque aula o dia inteiro não dá!		
	Aumentar o horário de recreio;		
	Aula sem ser aula, mais passeios.		

Fonte: elaborado pela autora.