

**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**

Elcilene Medeiros da Silva Alves

Reprovação em contextos de vulnerabilidade social

Juiz de Fora

2019

Elcilene Medeiros da Silva Alves

Reprovação em contextos de vulnerabilidade social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

Juiz de Fora

2019

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

Alves, Elcilene Medeiros da Silva.

Reprovação em contextos de vulnerabilidade social / Elcilene Medeiros da Silva Alves. -- 2019.
102 f.

Orientador: Fernando Tavares Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Rendimento escolar. 2. Reprovação escolar. 3. Avaliação escolar. 4. Ensino Fundamental. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Título.

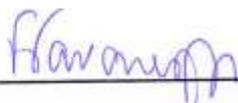
Elcilene Medeiros da Silva Alves

Reprovação em contextos de vulnerabilidade social

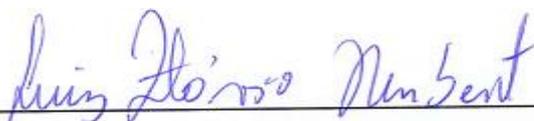
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 16/07/2019

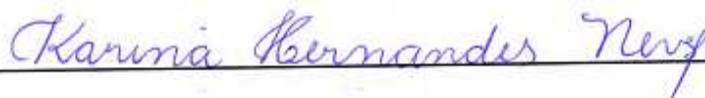
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)



Prof.º. Dr.º. Luiz Flávio Neubert
Universidade de Federal de Juiz de Fora



Prof.ª. Dr.ª. Karina Hernandez Neves
Instituto Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sempre e em primeiro lugar, por tudo!

Aos meus pais, que me educaram e em mim depositaram confiança e amor incondicional.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, por me compreenderem e me apoiarem.

Ao meu esposo, José Carlos, por estar sempre ao meu lado me incentivando e apoiando. E por ter compreendido as minhas ausências neste período.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oferecerem esse curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior, pela confiança e pelo interesse no meu trabalho, bem como por suas orientações e sugestões fundamentais.

À equipe do CAED e à Mayanna, pela orientação, dedicação e paciência.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por reconhecer a importância e incentivar a formação continuada de seus profissionais.

Aos meus companheiros mestrandos, pela parceria e amizade desenvolvidas ao longo do curso.

A todos os professores e tutores do curso, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem de forma significativa neste meu processo de formação.

Por fim, um agradecimento especial a todos os professores e professoras que eu tive nesta vida.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 67).

RESUMO

O trabalho descreve e analisa a reprovação escolar em contextos de vulnerabilidade social, tendo como aprofundamento empírico o estudo de um caso exemplar no interior de Minas Gerais. O estudo é focado nos anos finais do Ensino Fundamental e, como ciência aplicada, visa às proposições de ações em prol da elevação do rendimento educacional. São analisados dados de rendimento entre 2015 e 2017 a partir do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) que traçam o diagnóstico do alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise identifica os fatores associados à reprovação escolar e dialoga com o referencial teórico dedicado especialmente à reprovação no Brasil como traço de sua escola tradicional. Fatores como origem social desfavorável, a concepção tradicional da avaliação escolar, a influência sobre o corpo docente da “cultura da repetência”, a frágil participação dos pais na vida escolar dos filhos e a gestão escolar que pouco atenta aos objetivos institucionais identitários são elementos que se associam à reprovação escolar. Assim, esta pesquisa investiga, analisa e compreende fatores internos e externos que se relacionam à alta reprovação, tendo em vista a elaboração e proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) em prol de intervenções a serem conduzidas pela gestão escolar com a finalidade de elevar a qualidade da educação e através da diminuição da reprovação.

Palavras-chave: Rendimento escolar. Reprovação escolar. Avaliação escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research describes and analyzes the school failure in contexts of social vulnerability, having as empirical deepening the study of an exemplary case in the interior of Minas Gerais. The study is focused on the final years of elementary school and, as an applied science, aims at propositions of actions for the improvement of educational attainment. Performance data are analyzed between 2015 and 2017 from the Minas Gerais School Administration System (SIMADE), which trace the diagnosis of the high failure rate in the final years of Elementary School. The analysis identifies the factors associated with the school failure and dialogues with the theoretical referential dedicated especially to school failure in Brazil as a trait of its traditional school. Factors such as unfavorable social origin, the traditional conception of school evaluation, the influence on the teachers of the "culture of repetition", the fragile participation of parents in their children's school life, and school management that ignores institutional identity goals are elements that are associated with school failure. Thus, this research investigates, analyzes and understands internal and external factors that are related to the high school failure, in view of the elaboration and proposition of an Educational Action Plan (PAE) in favor of interventions to be conducted by the school management with the purpose of to raise the quality of education and by reducing school failure.

Keywords: School income. School failure. School evaluation. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Descrição do indicador da infraestrutura escolar	37
Figura 2 - Índice socioeconômico médio da E. E. Quintino Bocaiúva	40
Figura 3 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2015	51
Figura 4 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2016	52
Figura 5 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2017	53
Figura 6 - Taxa de reprovação anos finais do Ensino Fundamental da E. E. Quintino Bocaiúva de 2012 a 2017	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil de 2015 a 2017 em % em escolas públicas (urbanas e rurais)	26
Gráfico 2 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Minas Gerais de 2015 a 2017 em % em escolas públicas (urbanas e rurais)	33
Gráfico 3 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Governador Valadares/MG de 2015 a 2017 em % escolas públicas (urbanas e rurais)	35
Gráfico 4 - Índices de reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva	41
Gráfico 5 - Índices de reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2016 na E. E. Quintino Bocaiúva	42
Gráfico 6 - Índices de reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva	43
Gráfico 7 - Índices de reprovação por disciplina Anos Finais do Ensino Fundamental do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	44
Gráfico 8 - Índices de reprovação por disciplina do Ensino Médio do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	47
Gráfico 9 - Índices de reprovação por disciplina anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2016 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	48
Gráfico 10 - Índices de reprovação por disciplina no Ensino Médio do ano de 2016 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	49
Gráfico 11 - Índices de reprovação por disciplina Anos Finais do Ensino Fundamental do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	49
Gráfico 12 - Índices de reprovação por disciplina no Ensino Médio do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade	50

Gráfico 13 - Índices de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais que atendem alunos dos mesmos bairros que a E. E. Quintino Bocaiúva (mesma região)	54
Gráfico 14 - Índice de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental em % do Brasil, Minas Gerais, Governador Valadares e E. E. Quintino Bocaiúva	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Observar o contexto social do educando	84
Quadro 2 - Grupo de Trabalho multiplicador da prática de avaliação	86
Quadro 3 - Aumentar a participação da família no contexto escolar	87
Quadro 4 - Criar mecanismos de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, envolvendo toda equipe da escola	90

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Educação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
2.1	REPROVAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	17
2.2	REPROVAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MINAS GERAIS E NA CIDADE DE GOVERNADOR VALADARES/MG	27
2.3	ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CASO DE GESTÃO	36
3	O PROBLEMA DA REPROVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES	57
3.1	PROBLEMAS DE RENDIMENTO ESCOLAR SOB DIFERENTES PERCEPÇÕES	57
3.2	FATORES INTERNOS E EXTERNOS À ESCOLA ASSOCIADOS AO ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA E. E. QUINTINO BOCAIÚVA	74
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	83
4.1	OBSERVAR O CONTEXTO SOCIAL EM QUE O ALUNO ESTÁ INSERIDO	84
4.2	GRUPO DE TRABALHO MULTIPLICADOR DE NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	85
4.3	AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO	87
4.4	CRIAR MECANISMOS DE ATENDIMENTO DIFERENCIADO AOS ALUNOS QUE APRESENTAM MAIOR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, ENVOLVENDO TODA EQUIPE DA ESCOLA	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa o rendimento escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em um caso exemplar no interior de Minas Gerais, mais especificamente em Governador Valadares, entre os anos de 2015 e 2017. Investiga os fatores que se associam aos problemas relacionados à reprovação. O rendimento escolar é um importante indicador utilizado para aferir a eficiência do sistema de ensino. A preocupação com a temática desta pesquisa iniciou-se quando, ao analisar os resultados das taxas de rendimento, detectou-se um alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. O propósito deste trabalho, portanto, é, através de dados, observações e leituras, compreender os fatores que influenciam o fenômeno para instruir ações em prol da melhoria educacional. Por meio de análise dos resultados, a equipe gestora, a equipe pedagógica e o corpo docente devem implantar novas estratégias que visem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e reduzir a reprovação.

A escola onde foi realizada a pesquisa oferece a Educação Básica desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Entretanto, desde 2015, vem deixando de atender aos anos iniciais gradativamente. É importante ressaltar que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental são oriundos em sua maioria da própria escola, e alguns são recebidos por admissão da rede municipal ou de outras localidades/cidades. Nesse contexto, ao se analisar a infraestrutura da escola que constitui o caso em questão (E. E. Quintino Bocaiúva), é possível inferir que possui uma rede física boa. Atende 989 alunos provenientes de diversos bairros adjacentes considerados de grande vulnerabilidade social, uma vez que está localizada na periferia da cidade de Governador Valadares e funciona nos turnos matutino e vespertino.

Para iniciar esta pesquisa, consultas foram realizadas no *site* do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Por intermédio da análise dos dados referentes à reprovação nos anos de 2015, 2016 e 2017, foram constatadas elevadas taxas de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Sabe-se que problemas de rendimento escolar podem ser provenientes de fatores internos e externos à escola, ligados à estrutura familiar e associados à ineficiência pedagógica em promover uma efetiva aprendizagem. É válido ressaltar que, nos anos iniciais do

Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do Estado de Minas Gerais, não há reprovação porque a Resolução SEE/MG 2197, de 26/10/2012, que trata da organização e funcionamento da Educação Básica, estabelece, em seu artigo 29, que esteja garantido o princípio da continuidade escolar dos alunos, sem interrupção, nos ciclos de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e complementar (4º e 5º anos), com foco na alfabetização e letramento voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos.

Em minha trajetória profissional, atuo¹ como gestora da referida escola desde 2012, sendo que, antes, exerci por 10 anos a função de professora de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa. Minha experiência e atuação como gestora me fizeram perceber a necessidade e a importância de investigar os problemas de rendimento escolar, bem como quais são os fatores internos e externos à escola que contribuem para que haja um alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, tentar responder o seguinte questionamento: **quais fatores estão relacionados ao alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental em contextos de vulnerabilidade social?** Portanto, a presente pesquisa se justifica por proporcionar uma melhor compreensão das possíveis causas do problema da reprovação escolar. Sabe-se que esse problema colabora para que haja a ocorrência de distorção idade-série, evasão e abandono escolar.

Após análises e reflexões acerca do problema da reprovação escolar, pretende-se propor estratégias/ações pedagógicas que visem a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de modo que possa favorecer os índices de aprovação. Nesse contexto, algumas das hipóteses de causas da reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental são: a mudança de etapa de ensino; as adaptações às disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental; as novas relações interpessoais com vários professores, clima escolar propício à aprendizagem, formação continuada dos professores dentre outros fatores internos. Quanto aos fatores externos, há o fato de os pais diminuírem o acompanhamento na

¹ Neste ponto, cabe esclarecer que se optou nesta pesquisa pela escrita em 3ª pessoa, privilegiando o discurso impessoal. Apesar disso, quando houver uma referência a mim mesma ou à minha trajetória profissional, converterei a escrita para a 1ª pessoa do singular.

vida escolar de seus filhos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a avaliação escolar, a cultura da repetência, contexto socioeconômico, grau de escolaridade dos pais, carreira e salário dos professores e outros.

Para atender às exigências de um trabalho científico acadêmico, foram selecionadas referências bibliográficas relacionadas com o estudo de caso com o intuito de consubstanciar teoricamente o objeto de pesquisa. Além disso, o trabalho é marcado por algumas impressões oriundas da experiência profissional da pesquisadora. A evidência deste Estudo de Caso de Gestão se dá por intermédio de análises de dados da reprovação retirados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), SIMAVE e QEDU. Após a investigação e análise dos possíveis fatores que podem influir na reprovação, a pesquisa tem por finalidade propor um Plano de Ação Educacional.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 refere-se à descrição do objeto e apresentação do caso. Inicialmente, é feita uma descrição caracterizando o rendimento escolar e suas variáveis. Na sequência, é apresentada a abordagem de programas e ações educacionais desenvolvidos com a finalidade de minimizar o problema da reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, é feita a reflexão da educação nacional, estadual e municipal até chegar à escola onde é desenvolvida a pesquisa, sendo ela a Escola Estadual Quintino Bocaiúva, localizada em Governador Valadares, Minas Gerais. Nessa seção, são incluídos os dados de rendimento escolar apresentados pela instituição dos anos finais do Ensino Fundamental de 2015 a 2017.

No capítulo 2, aborda-se o referencial teórico pesquisado, por meio do qual se propicia a ampliação da compreensão acerca do problema da reprovação escolar, bem como do levantamento de suas possíveis causas, da atuação da gestão escolar para administrar o problema e das características dos alunos que compõem a escola pesquisada. Vários pesquisadores foram utilizados para constituir uma observação crítica desta pesquisa. Buscou-se levantar um referencial teórico que subsidie a proposição de um Plano de Ação Educacional que vise reduzir os índices de reprovação escolar na E. E. Quintino Bocaiúva.

2 A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta o estudo referente ao alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental sob o olhar investigativo da gestão da Escola Estadual Quintino Bocaiúva no município de Governador Valadares/MG. A escola está localizada em um bairro da periferia e atende diversos alunos advindos de áreas de vulnerabilidade social. Para tal fim, o presente capítulo é dividido em três seções. Na primeira, faz-se uma abordagem acerca dos fatores relacionados à reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil e dos constantes desafios que as instituições de ensino enfrentam com o problema da reprovação, que, conseqüentemente, contribui para que resultem nos altos índices de evasão e abandono escolar, cujos desafios convergem para expressivas defasagens no fluxo escolar.

Ademais, tal seção apresenta um panorama do Ensino Fundamental brasileiro e as transformações educacionais ocorridas ao longo das três últimas décadas, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), do PNE 2001/2010 (BRASIL 2001), do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) e da BNCC (BRASIL, 2016). Foram buscadas, também, análises dos dados de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental retirados do QEdU, SIMAVE e SIMADE. A metodologia utilizada é de pesquisa documental e de fundamentação teórica relacionada à reprovação escolar, rendimento escolar, problemas educacionais, políticas educacionais e de democratização da escola pública.

A segunda seção é construída a partir de dados retirados do QEdU e do SIMADE. Por meio desses dados, é possível verificar os resultados da aprendizagem da educação básica no estado de Minas Gerais e da cidade de Governador Valadares/MG. Nessa perspectiva, a fim de compor os conceitos e críticas referentes à reprovação escolar, foram pesquisados trabalhos dedicados às reformas educacionais em Minas Gerais, o “choque de gestão” no estado e a Resolução SEE/MG nº 2197 de 26/10/2012 (MINAS GERAIS, 2012). Destaca-se, nesse contexto, que em Minas Gerais não deveria existir a reprovação nos anos iniciais, pois a Resolução 2197/2012 estabelece a garantia à continuidade de estudos aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A terceira seção apresenta o contexto da Escola estudada, localizada no bairro Jardim Pérola no município de Governador Valadares/MG, na qual é feita a pesquisa proposta neste estudo, cujos dados revelam a existência de um problema de alto índice de reprovação escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante dessa realidade, há a necessidade de investigar as possíveis causas para esse problema, bem como suas relações com as particularidades apresentadas pela instituição de ensino. A pesquisa é produzida a partir de análises de dados acerca da reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental entre os anos de 2015 a 2017. Esses dados foram retirados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) para servir de subsídio à escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

A seguir, a seção 1.1 traz legislações brasileiras referentes à educação, uma descrição a respeito do problema da reprovação e dos avanços da Educação no Brasil em busca de um ensino de qualidade. São apresentadas as políticas públicas educacionais que tratam de minimizar o tema desta pesquisa, qual seja a reprovação escolar em âmbito nacional.

2.1 REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

No QEDu, o indicador de rendimento escolar é chamado de fluxo, pois é por meio desse indicador que se toma conhecimento se os alunos estão permanecendo na escola e avançando nos anos escolares, além disso é um dos componentes utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O fluxo do aluno (movimento escolar) é a mudança de vínculo escolar de cada uma das matrículas relativas à escolarização e ocorre entre a data de referência do Censo Escolar e o encerramento do ano letivo através das seguintes situações: quando o aluno foi transferido; quando o aluno deixou de frequentar e quando o aluno faleceu antes do término do ano letivo. Já o rendimento escolar é o êxito (aprovação) do aluno ou o insucesso (reprovação).

As dificuldades educacionais brasileiras relacionadas ao rendimento escolar são inúmeras. É necessário que se façam reflexões das transformações ocorridas na educação ao longo das últimas décadas, bem como sua contextualização para, assim, buscar-se compreender um dos problemas que mais afeta o Ensino

Fundamental, que é a reprovação. Crianças e adolescentes que cursam essa etapa de ensino têm apresentado dificuldades em dar continuidade a seus estudos, tornando-se isso motivo de preocupação dos profissionais. Pesquisadores educacionais, como Tavares Júnior e Neubert (2014), apontam, dentre os possíveis fatores causadores da reprovação escolar, a falta de interesse, a baixa motivação, a baixa expectativa, as aulas não atraentes, os currículos ocultos que reproduzem a cultura tradicional da repetência, justificando-se por uma falsa meritocracia, além da relação professor-aluno hierárquica e opressora. Esses fatores, tanto internos quanto externos à escola, variam de acordo com a classe social, cor e o nível econômico a que pertence o aluno.

Os resultados da aprendizagem em uma instituição pública de ensino brasileira são apresentados mediante as taxas de rendimento escolar de cada instituição. Essas taxas são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento utilizado no cálculo do IDEB. Para calcular as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Inep se baseia em informações acerca do movimento e do rendimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais:

Ao final do ano letivo, o aluno matriculado é avaliado quanto ao preenchimento dos requisitos de aproveitamento e frequência, podendo ser considerado aprovado, reprovado ou afastado por abandono. Desta avaliação podem ser calculadas três taxas: aprovação, reprovação e abandono (BRASIL, 2000, p. 78).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2015, um dos maiores problemas de reprovação no Brasil se encontra nos anos finais do Ensino Fundamental. As instituições de ensino enfrentam desafios em relação à reprovação, pois a taxa chega a 5,1% do 6º ao 9º ano. Aparentemente parece pouco, mas não é, pois representam 54 mil alunos reprovados de um total de 1.058 milhão. Esses dados retirados do Censo Escolar são importantes para que as redes de ensino e as escolas busquem corrigir suas falhas em relação às políticas públicas educacionais adotadas. Pelos dados, percebe-se que o Brasil tem passado por transformações educativas que minimizam um pouco a reprovação, mas, mesmo assim, o país possui uma das taxas mais altas de reprovação do mundo (SOARES, 2007). Um dos

fatores muito discutido e que deve ser analisado é que a reprovação pode estar relacionada ao contexto de vulnerabilidade social em que o aluno está inserido. Crahay e Baye (2013) constataram em um estudo feito com alunos de condições socioeconômicas inferiores, ou seja, pertencentes a famílias de baixo rendimento financeiro, com baixa escolaridade e que desenvolvem trabalhos informais tendem a ter desempenho insatisfatório na escola:

As crianças de categorias socioeconômicas inferiores, isto é, de famílias com menores rendimentos, que se caracterizam geralmente pelo trabalho manual do pai e por um nível baixo de escolaridade dos pais, chegam com menos frequência aos níveis mais elevados da trajetória escolar do que aqueles cujos pais têm uma boa renda e exercem uma profissão liberal ou de tipo intelectual (CRAHAY; BAYE, 2013, p. 860).

Por outro lado, Soares (2007) defende a tese de que existem fatores que são fundamentais para o desempenho escolar de um aluno: expectativa, competência e autoestima. O desenvolvimento intelectual depende de incentivos que cada um recebe, já que, a partir desses incentivos, o aluno terá elevada autoestima e expectativas e será capaz de construir bons resultados na aprendizagem. Porém, quando o discente não possui expectativa, sua aprendizagem fica comprometida. O professor possui o poder de intensificar tanto a competência quanto a incompetência de um aluno. Em relação à aprendizagem, é esperado que, ao ser reprovado, esse educando sinta-se desinteressado, incompetente e diminua suas expectativas. Esse aluno costuma abandonar a escola e, após isso, geralmente acaba por escolher um trabalho de baixa qualificação ou até mesmo ocupações ilegais. Sobre esse aspecto, o autor acrescenta:

Há uma vasta literatura mostrando que expectativas, competência percebida e autoestima são fatores fundamentais no processo educacional. Convença um menino de que ele é incapaz, e ele o será. Convença-o de que a matemática ou a leitura estão além do seu alcance, e estarão. Reprove-o, sinalizando que sua única alternativa é a escolha entre trabalho braçal e diversos tipos de marginalidade, e ele, principalmente se é pobre e vive cercado de pessoas cujas vidas foram definidas dessa forma, acreditará (SOARES, 2007, p. 15).

O Ensino Fundamental, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), é obrigatório e gratuito. A CF/88 preconiza a garantia de oferta ao ensino, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: “[...] O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988, p. 123). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecer a Educação Básica a toda população brasileira.

Desde a CF/88 até a LDB/96 houve avanços significativos em relação ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 7) em seu art. 1º, parágrafo 2º, estabelece que a “[...] Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” e complementa, no art. 22, que “[...] A educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no mercado de trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 14). De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste, essa situação era dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema nos remeteu a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do país: os alunos levavam, em média, 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental, causou, assim, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorreu basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, foi consequência dos elevados índices de reprovação (BRASIL, 2001).

Sabe-se que as diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano

Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Dessa forma, o PNE 2001-2010 teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Aliás, é válido ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil, e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade. No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), umas das principais mudanças adotadas foi o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e a extensão da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (fusão do primário e ginásial), resultando no curso básico de 8 anos. A partir de 2007, ampliaram-se as matrículas do Ensino Fundamental para duração de 9 anos (rede pública) com o objetivo de “[...] corrigir a trajetória escolar dos alunos, oferecendo-lhes condições didático-pedagógicas que possibilitem o atendimento de suas necessidades de aprendizagem” (ALMEIDA, 2002, p. 124). Como estratégia de universalização da Educação Básica, a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos (BRASIL, 2009). O acesso ao Ensino Obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos é um direito de todos, inclusive de quem não teve acesso à escola na idade própria, porém os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos em idade escolar na rede regular de ensino. Trata-se de uma obrigatoriedade de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que o poder público tem que ofertar as vagas, o cidadão em idade escolar tem a obrigação de estar matriculado. Nesse sentido, é responsabilidade do estado e da família garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 1988). O artigo 208 da Constituição Federal determina quais as atribuições do Estado nessa tarefa:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 123).

No ano de 2014, foi publicada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para um período de 10

anos em continuidade ao PNE (2001-2010), então regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. O PNE (2014-2024) convocou todos os estados e municípios a construir ou adequarem seus planos educacionais ao plano nacional vislumbrando a construção de um Sistema Nacional de Educação integrado e articulado a fim de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os brasileiros (BRASIL, 2014). A avaliação do PNE (BRASIL, 2001) mostra, em relação à matrícula, que o acesso da população de 7 a 14 anos está quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a essa faixa etária foi de 97,6% em 2006 (IBGE/PNAD, 2006). Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a União ampliou o apoio aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal na oferta da educação básica mediante um conjunto de ações visando à correção das distorções responsáveis, em parte, pelas desigualdades sociais e regionais.

O PNE (2014-2024) é composto por 20 metas e estratégias e estabelece as diretrizes de concretização no campo educacional. Dentre os principais pontos contemplados pelo PNE (2014-2024), estão: a ampliação do financiamento da educação pública, chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB); alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental; erradicação do analfabetismo em brasileiros com 15 anos ou mais; e investimentos na formação e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Dessa forma, entende-se que os vetos da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO/18) afetaram diretamente o cumprimento da meta 20 do PNE (2014-2024), dificultando o acesso aos recursos financeiros necessários para a implementação de políticas públicas voltadas para a Educação de qualidade. É de conhecimento de todos que o Observatório do PNE (OPNE) detectou que apenas 20% das metas e estratégias previstas foram cumpridas total ou parcialmente até 2017. Diante dessa morosidade em que se encontra o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) e dos vetos da LDO/18 que afetam os investimentos financeiros destinados a cumprir a meta 20 do PNE, instalou-se um clima de insatisfação nos setores educacionais. O congelamento de investimentos públicos pelos próximos 20 anos, por meio da PEC 241/2016 (PEC 55/2016), representa mais um entrave para a execução satisfatória das metas do PNE (2014-2024).

Tavares Júnior (2017, p. 117) afirma que “[...] O Brasil ostenta indicadores de rendimento educacional que coloca seus Sistemas de Ensino entre os mais

ineficientes, desiguais, excludentes e improdutivos do mundo”. Encarar esses fatos pode, portanto, servir de incentivo na busca de transformar a cultura da repetência que existe no Brasil. Sabe-se, contudo, que não se trata de tarefa simples e de resultado imediato. Na visão do autor, “[...] Poucos países no mundo apresentam taxas de reprovação ou repetência tão altas como o nosso país, por isso o Brasil é o líder histórico, supercampeão com larga vantagem” (TAVARES JÚNIOR, 2017, p. 118). A simples missão de tentar compreender os fatores relacionados à reprovação escolar, por si só, constitui um grande desafio. Para Tavares Júnior (2017, p. 120, grifo no original), “[...] A reprovação está relacionada a elementos de preconceito, de classe, de rejeição de camadas mais pobres, ‘menos dóceis’ e menos similares ao esperado pelo padrão hegemônico”. Há forte tendência da escola em reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, mas ela possui meios de fazer o contrário. Assim sendo, a escola não deve enturmar seus alunos utilizando o critério do desempenho para não correr o risco de ter turmas fortes e fracas e alunos sendo comparados, recebendo, dessa forma, etiquetas de melhores e piores. Em se tratando de reprovação, afirma o autor que, na maioria das vezes, a escola transfere a culpa para os fatores externos. Contudo, é necessário repensar as práticas pedagógicas e banir a ideia de que o estudante é o culpado pelo fracasso escolar. O pesquisador cita a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como o principal elemento articulador do trabalho dos professores, já que a base nacional comum define o que se espera de cada série e qual deve ser o foco de cada profissional. Antes de buscar estratégias, a escola acaba por querer transferir as responsabilidades da reprovação aos fatores externos à questão propriamente pedagógica: família, infraestrutura, pobreza e outros. Nesse sentido, Tavares Júnior (2017, p. 124) aponta que a implementação da BNCC se constitui como principal elemento articulador do trabalho dos professores. Logo, “[...] Sem avançar a Base Nacional Comum, é muito difícil avançar consensos sobre o desenvolvimento efetivo das habilidades em cada etapa. É preciso definir claramente o que se espera em cada série e qual é o foco de cada profissional”.

O autor citado, portanto, afirma que a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui a finalidade de repensar o que o aluno necessita aprender, garantindo conteúdos mínimos para cada estudante em cada canto do país. A BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), de modo que “[...] deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24). A Base Nacional Comum Curricular surgiu da perspectiva de mudança em relação à qualidade da educação, visando a promover equidade no sistema educacional brasileiro, garantindo, assim, o direito das crianças e jovens a uma educação que promova pleno desenvolvimento dos alunos para que eles se tornem cidadãos críticos e participativos.

A proposta pretende criar as condições mínimas para que o estudante possa aprender e se desenvolver, assegurando a efetivação de uma educação de qualidade com a superação às discriminações e às desigualdades históricas. A criação de uma Base Comum com matrizes de referência para o Ensino Fundamental está prevista na Constituição Federal (CF/88) em seu artigo 210: “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 125).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), em seu artigo 26, reforça a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum para toda a Educação Básica. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do educando (BRASIL, 1996). A BNCC tem como objetivo garantir a formação integral dos indivíduos por meio do desenvolvimento das chamadas competências do século XXI, que preveem a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios. Com relação às competências pedagógicas, Perrenoud (2000) apresentou as chamadas “dez novas competências para o ensinar”, quais sejam: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola;

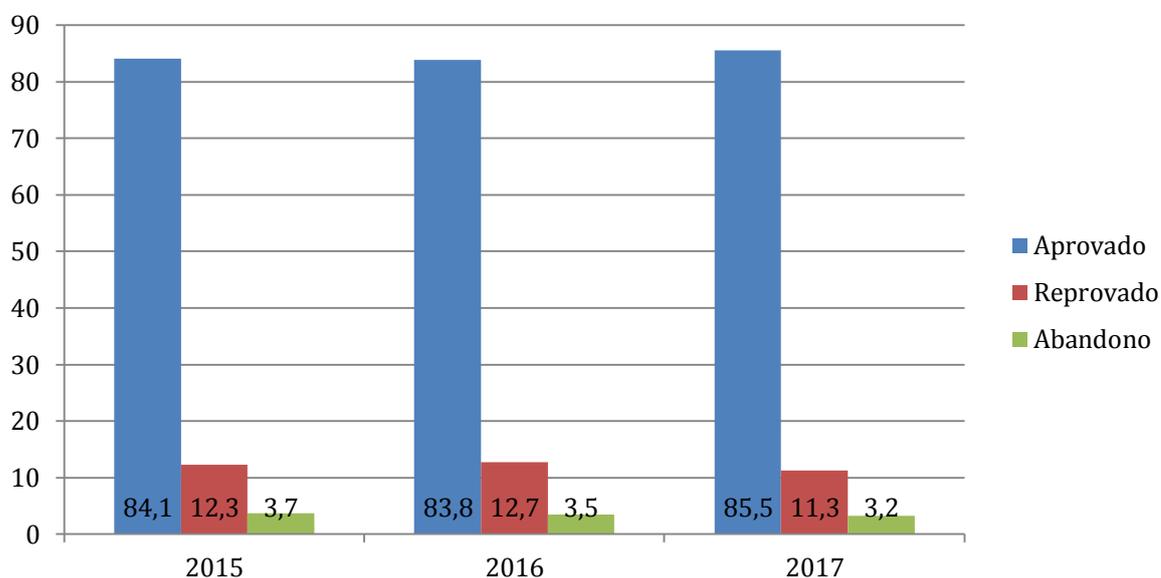
7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

A qualificação dos professores é um dos fatores que influenciam na qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, as aprendizagens definidas na BNCC assegura aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Essas competências guiaram a elaboração da BNCC e implicam uma desvinculação da escola do passado, que valorizava a memorização. A partir de sua aprovação, cada estado e município possui a possibilidade de inserir em seus currículos conhecimentos específicos voltados para atender a especificidade de cada região.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular pretende unificar conteúdos básicos, que devem ser ensinados em todo o país e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. Ao mesmo tempo, pretende que os ensinamentos tradicionais e regionais continuem sendo passados aos alunos, correspondendo à parte diversificada do currículo escolar. Portanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser elaborado atendendo às características de cada comunidade escolar, sem ferir aos direitos dos alunos previstos na BNCC. Pode-se afirmar que a BNCC define os conjuntos de conhecimentos essenciais (competências e habilidades) que todos os estudantes têm direito, ou seja, trata-se de um documento norteador do currículo. Esse deve atender às peculiaridades regionais e locais e fazer com que a Educação promova a equidade, visando à formação integral do ser humano e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No âmbito da legislação, o acesso à escola está garantido, contudo ainda há que se refletir a respeito da qualidade do ensino, da permanência e da conclusão da Educação Básica. Apesar dos avanços significativos em relação à qualidade educacional, existem muitos problemas que impedem um aluno de concluir a Educação Básica, sendo o principal deles a reprovação, um problema antigo e atual, condicionado à percepção de que os alunos devem ou deveriam aprender de maneira igual e simultânea. Para integrar os dados desta pesquisa, apresenta-se um gráfico comparativo dos dados do rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental no Brasil nos anos de 2015 a 2017.

Gráfico 1 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil de 2015 a 2017 em % em escolas públicas (urbanas e rurais)



Fonte: elaboração própria a partir de dados do QEdu (2015, 2016 e 2017).

No Gráfico 1, observa-se as taxas de rendimento escolar do Ensino Fundamental das escolas públicas no Brasil. Pode-se verificar que a taxa de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental está alta de acordo com o Censo Escolar 2015, pois o Brasil tem como meta do PNE 2014-2024 fazer com que 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental na idade certa. Embora a educação ofertada no Brasil tenha melhorado no que se refere ao acesso à escola, um dos maiores problemas que preocupam os pesquisadores educacionais é a reprovação. Pela pesquisa feita no site do QEdu-Censo Escolar, no ano de 2015, no Ensino Fundamental em todo Brasil, houve 1.296.161 reprovações, enquanto no Ensino Médio foram 866.302. Já em 2016, a quantidade aumentou para 1.321.718 reprovações no Ensino Fundamental e 856.110 reprovações no Ensino Médio. O total de reprovados em 2017 foi de 1.157.041 no Ensino Fundamental e de 759.565 no Ensino Médio. Pelos dados, percebe-se que o índice de reprovações cresceu de 2015 para 2016 e reduziu 2016 para 2017. Nos três anos pesquisados (2015 a 2017), o índice de reprovação no Ensino Fundamental está acima de 10%. É necessário que, até 2024, atinja-se a meta do PNE, que é de, no mínimo, 95% dos alunos aprovados ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Entretanto, é válido ressaltar que apenas o acesso à escola não é condição suficiente para garantia da continuidade dos estudos. Além do acesso, o aluno deve ter bom desempenho, o que vai resultar numa trajetória escolar sem interrupções, por meio do respeito ao desenvolvimento social, de acordo com a diversidade. Isso porque um fator determinante no processo de acesso e permanência escolar é a desigualdade social:

A democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade (CONAE, 2010, p. 45).

A qualidade da educação deve-se ao fato de que é necessário desenvolver competências e habilidades dos alunos e assim atingir a eficácia educacional. Espera-se que estes alunos utilizem as competências para o bem, em prol de sua efetiva aprendizagem, atingindo assim o sucesso escolar, que é o reflexo da qualidade da educação. Não basta o acesso à instituição educacional, é necessário que o aluno nela permaneça. O ideal é que o aluno que tenha uma trajetória escolar sem interrupções até que atinja a educação básica, que é direito de todos.

Após esta breve contextualização das transformações educacionais no Brasil, a seção 2 detalha as reformas educacionais promovidas pela Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE/MG) nas últimas décadas em relação ao Ensino Fundamental, que representa a etapa de ensino desta pesquisa.

2.2 REPROVAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MINAS GERAIS E NA CIDADE DE GOVERNADOR VALADARES/MG

O estado de Minas Gerais passou por diversas transformações na área da educação com o intuito de promover a qualidade do ensino nas últimas décadas. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolveu várias ações com a finalidade de minimizar os problemas educacionais apresentados no Ensino Fundamental. Minas Gerais, diante do neoliberalismo surgido no final da

década de 1990, busca diminuir a burocracia em prol de maior eficiência no setor público, fundamentando-se na eficácia, eficiência e efetividade² das ações.

A educação, que é um direito social, passa a ser compreendida como um produto (mercadoria), e o aluno é visto como cidadão-cliente. Investia-se na Educação, em contrapartida exigiam-se resultados. Através da preocupação com a eficácia dos investimentos, da implantação de sistemas de avaliação ou aferição de desempenho (*assessment*), da ampliação da autonomia das escolas e do aumento da atenção na qualidade da educação surgiu a responsabilização (*accountability*). Magrone e Tavares Júnior (2014) afirmam que o sistema de *accountability* abrange tanto o ambiente escolar quanto o cotidiano do indivíduo. Sabe-se que a educação é a principal alavanca de transformação. Sendo assim, é importante que se busque uma educação de qualidade para todos, sem distinção racial ou sociocultural. A padronização de um sistema de responsabilização e sem distinção entre o público e o privado seria um progresso favorável para a educação. Segundo Magrone e Tavares (2014), a *accountability* é um conjunto de reformas baseada em padrões, a saber:

[...] um padrão curricular comum, avaliação sistemática do desempenho, regras para promoção e graduação de estudantes (padronização burocrática), estabelecimento de metas, acordos acerca da divulgação dos resultados, sistemas de comparação entre as unidades (Escolas) e a adoção, ou não, de incentivos e sanções baseados no progresso institucional (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 43).

Segundo Magrone e Tavares Júnior (2014), a educação está sempre passando por transformações, e os investimentos financeiros são importantes incentivos para que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Quanto maior o engajamento e a mobilização social em torno de um objetivo, maiores são as chances de um sistema de responsabilização obter êxito.

² Eficácia: utilizar todos os recursos disponíveis para executar o melhor trabalho possível, obtendo resultados positivos no cumprimento de metas e ações. Eficiência: relação entre os recursos empregados e os resultados atingidos, ocorre quando produz o que se espera com qualidade, dentro do prazo e orçamentos previstos. Efetividade: é a habilidade de ser eficiente e eficaz ao mesmo tempo, ou seja, atingir as metas definidas no prazo e orçamentos estabelecidos, apresentando um resultado final satisfatório (CHIAVENATO, 1994, p. 70).

De acordo com Marques e Bragança Júnior (2012), as reformas que seguiram a tendência do neoliberalismo tinham a visão de que os órgãos públicos deveriam executar suas atividades dando ênfase à produtividade. Surge, então, o cidadão-cliente, dando origem ao que se denomina no Brasil de política gerencial:

Entre as principais mudanças do novo modelo estão: a orientação do Estado para o cidadão-cliente, com ênfase no controle de resultados; separação entre formuladores e executores de políticas; terceirização de atividades, entre outras. Esses pressupostos, em curso no mundo, tiveram uma denominação específica no Brasil de “Estado gerencial” (MARQUES; BRAGANÇA, 2012, p. 110).

Com o propósito de fomentar as mudanças educacionais em busca de uma educação de qualidade, Minas Gerais criou, no ano 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no governo de Itamar Franco. Inicialmente, o sistema contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em seguida, nasce no estado o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) com a finalidade de monitorar o progresso dos alunos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental: verificar se todos os alunos, nessa etapa, são capazes de ler e escrever de forma satisfatória. Os resultados dessa avaliação educacional contribuem fornecendo informações significativas para subsidiar as políticas públicas educacionais, favorecendo a promoção do bem-estar e da equidade social:

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (SIMAVE) Q desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O PROALFA é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Já o PROEB avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais (MINAS GERAIS, 2016, p. 1).

Em 2003, surge em Minas Gerais um conjunto de políticas e ações integradas de gestão pública denominado Choque de Gestão. Foi implantado por intermédio de pactuação de metas por resultado e desempenho. A finalidade desse pacto, à

época, foi buscar a maior eficiência da aplicação dos recursos públicos investidos em todos os setores, partindo do alinhamento estratégico em busca de resultados. O Choque de Gestão foi uma iniciativa com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social por meio da reorganização e modernização da administração pública estadual. No contexto de uma abordagem gerencialista, o programa se baseou na eficácia, eficiência e efetividade das ações públicas e organização em metas e estratégias institucionais, com um plano estratégico que abarcava o equilíbrio fiscal e a elaboração de uma agenda de desenvolvimento. Acerca do tema, Borges, Freitas Júnior e Oliveira (2008) esclarecem:

[...] o Choque de Gestão pode ser caracterizado como estratégia, na medida em que se constitui como um conjunto integrado de políticas e ações de gestão pública, orientadas para o desenvolvimento e estabelecidas em um horizonte de planejamento de curto, médio e longo prazo (BORGES; FREITAS JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Vilhena (2006) reforça a afirmação dos autores citados e considera que o Choque de gestão implementado em Minas Gerais, por se tratar de políticas de gestão pública que têm o objetivo de desenvolver o Estado a partir de diferentes esferas públicas, não deve estar reduzido apenas a um governo. É uma transformação do padrão de gestão, que envolve o comprometimento de toda a sociedade mineira. Por isso, deve ser um projeto de Estado:

Um projeto como o Choque de Gestão não pode estar circunscrito a apenas um governo. A transformação do padrão de gestão é um desafio que requer o comprometimento de todos: da sociedade, que, em última instância, será a beneficiada, e dos servidores que serão os operadores da mudança. Por isto, não pode ser um projeto de um só governo, deve ser um projeto de Estado, mais ainda um projeto da sociedade mineira (VILHENA, 2006, p. 354).

Com as tendências do gerencialismo em destaque, a SEE/MG implantou muitos programas e ações com a finalidade de qualificar a educação mineira e resolver alguns entraves como a reprovação escolar.

No ano de 2004, o governo de Minas Gerais instituiu o projeto Escolas-Referência com o objetivo de elevar o nível e a excelência das escolas públicas do estado, optando por investir mais em um número reduzido de escolas selecionadas pelo seu potencial de crescimento a fim de que essas apresentem rapidamente os

resultados. As escolas foram selecionadas por se destacarem pela qualidade do trabalho realizado, desenvolvendo projetos bem-sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes:

[...] Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola - referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais (MINAS GERAIS, 2005, p. 2 *apud* LANDIM, 2006, p. 4).

A política pública da época chega às escolas e promove uma reestruturação no trabalho pedagógico. Passa a existir um foco em metas pactuadas entre escolas, superintendências de ensino, secretarias e governo. Assim, diante do pacto de metas existente entre a SEE/MG e as escolas públicas estaduais, cada instituição passa a ter uma meta para determinado ano escolar. Esse pacto foi um plano estratégico de política pública voltada ao cumprimento de metas em prol de melhores resultados que visou ao equilíbrio fiscal e a uma agenda de desenvolvimento das ações. Segundo Borges, Freitas Júnior e Oliveira (2008, p. 93) ocorreu em Minas Gerais “[...] o acordo de metas por resultados e avaliação do desempenho escolar com a finalidade do governo medir a eficiência da aplicação dos recursos públicos”. Houve uma reestruturação do trabalho pedagógico com a finalidade de cumprir essas metas pactuadas entre as escolas, a Secretaria Estadual de Educação e o governo para, assim, chegar-se aos resultados. As escolas, a partir desse ponto, começam a executar suas atividades pedagógicas pautadas no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. A partir dessa demanda do sistema em 2007, percebeu-se a necessidade de se criar o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). O PIP (atualmente já extinto) foi um sistema de apoio ao desenvolvimento de alunos e professores com base nos resultados de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, principalmente, do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) – exame aplicado somente em Minas Gerais que avalia a capacidade de escrita, leitura e compreensão de texto de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Foi um investimento financeiro que teve retorno, pois, através de avaliações de desempenho e meritocracia, em

2011, Minas Gerais fica com nota excelente no IDEB, perdendo apenas para Santa Catarina (FUCSI, 2014).

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) estipulou como meta, até 2014, a universalização do Ensino Fundamental para toda a população de 6 a 14 anos e a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluíssem essa etapa na idade recomendada. Minas Gerais, em 2004, foi um estado pioneiro na implantação da política de universalização do Ensino Fundamental de 9 anos. Foi um grande avanço conseguir cumprir o que estava estabelecido no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Lima (2012) afirma que a meta de universalização do Ensino Fundamental prevista no PNE 2001-2010 fora praticamente alcançada no ano de 2006, quando 97,7% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos estavam frequentando a escola. Segundo Curi (2006), é de suma importância para a política pública educacional a ampliação do ensino para 9 anos. Portanto, Minas Gerais cumpriu muito bem o seu papel. Porém, além do acesso à escola, existe o desafio da SEE/MG em garantir a qualidade da oferta educacional por meio da permanência, progressão e sucesso do aluno.

Em Minas Gerais, há a Resolução 2197/2012 da SEE/MG, que, em seu artigo 29, estabelece a garantia da continuidade escolar dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento (1º ao 5º ano), ampliando, dessa forma, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos. Sendo assim, não há reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais.

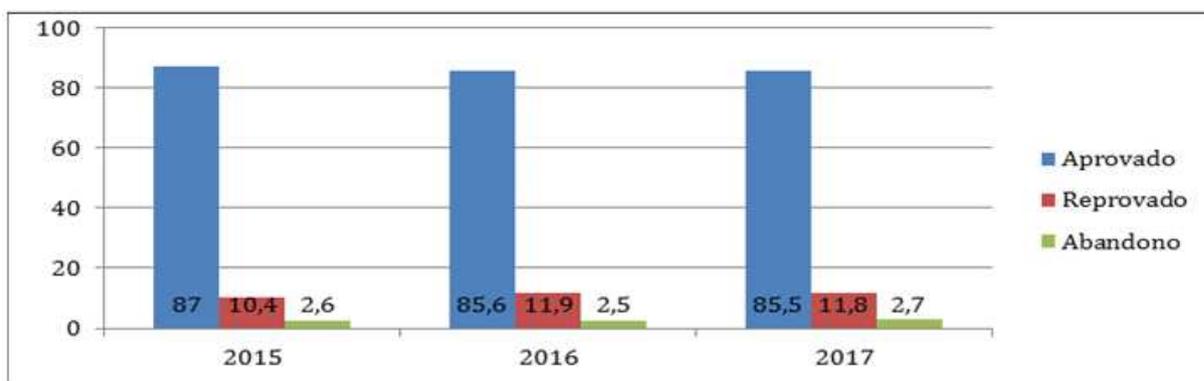
Em 2014, inicia-se no estado uma campanha denominada de “Virada da Educação” (VEM), reproduzida em 2015, e desde então se busca sensibilizar jovens sobre a importância de retornar aos estudos (MINAS GERAIS, 2015). Essa ação foi motivada pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2014, a qual observou 13% dos jovens mineiros fora da escola. Cada escola estadual mineira passaria a desenvolver projetos juntamente com professores e alunos convidando aqueles que estão fora da escola a retornar aos estudos, sendo que, com essa ação, os atores envolvidos são convidados a colocar a “Escola em Movimento”. É uma estratégia que faz parte do calendário escolar mineiro.

As ações promovidas na Educação em Minas Gerais surtiram efeitos em alguns estabelecimentos de ensino e os resultados variam bastante, oscilando entre um ano e outro. Apesar das inúmeras estratégias implantadas e implementadas no

estado, sabe-se que é preciso melhorar muito mais. O rendimento escolar do país e do estado requer uma análise e reflexão. Os dados apresentados na seção anterior e os que serão apresentados a seguir ressaltam em comparação com o gráfico 1 que Minas Gerais apresentou, em 2015, 2016 e 2017, índices abaixo da média nacional em reprovação. É uma pequena diferença, mas demonstra que o estado tem avançado em relação à educação de qualidade, reduzindo seus índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado no Gráfico 1 na seção 2.1 e a seguir no Gráfico 2 na seção 2.2 deste capítulo.

Além do QEDu, o estado de Minas Gerais conta com várias ferramentas que fornecem dados acerca da Educação. Dentre elas, há o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), que é uma ferramenta de gestão das escolas em que se encontram informações a respeito da Educação Mineira, cujo objetivo é a elaboração de projetos e políticas públicas voltadas para elevar a qualidade da educação estadual mineira. Os gestores das escolas públicas estaduais podem utilizar essas informações para acompanhar, planejar e executar intervenções que tenham como objetivo aprimorar ainda mais a Educação em Minas Gerais. Para a comprovação desse caso de gestão, foram coletados dados do QEDu e do SIMADE de 2015 a 2017:

Gráfico 2 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Minas Gerais de 2015 a 2017 em % em escolas públicas (urbanas e rurais)



Fonte: elaboração própria, a partir de dados do QEDu (2015 a 2017).

É possível observar no Gráfico 2 que os índices de reprovação nos anos finais no Ensino Fundamental do ano de 2015 para 2016, no estado de Minas

Gerais, cresceram, o que é preocupante, pois mostra que a educação no Ensino Fundamental ainda apresenta um problema que tem aumentando que é a reprovação. Já em 2017, o índice de reprovação em Minas Gerais se mantém. Portanto, a taxa de reprovação no estado é tão alta quanto a do Brasil.

Para o êxito desta pesquisa, faz-se necessário analisar o rendimento escolar do estado de Minas Gerais, bem como os fatores relacionados à reprovação escolar em redes públicas mineiras. É válido frisar, novamente, que no estado de Minas Gerais não há reprovação nos anos iniciais (1° ao 5° ano) do Ensino Fundamental. Nos anos finais (6° ao 9°ano) do Ensino Fundamental, há reprovação, podendo o aluno ser aprovado e ficar em progressão parcial em até três disciplinas. A Resolução 2197/12, em seus artigos 74 e 75, estabelece:

A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.

Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente. Os alunos que foram aprovados com progressão parcial em até 03 disciplinas foram contabilizados como alunos aprovados (MINAS GERAIS, 2012, p. 17-18, grifo no original).

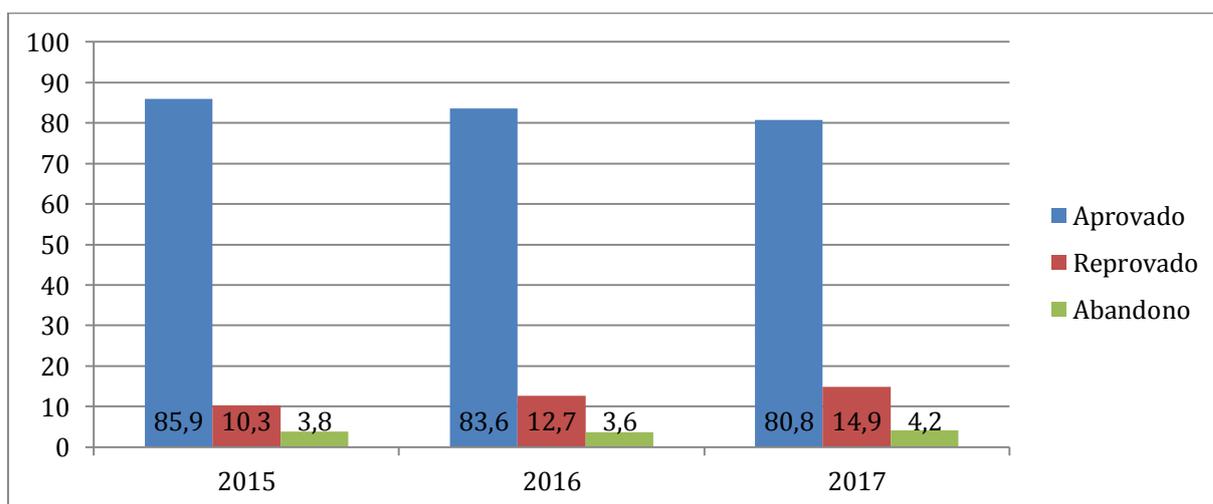
Para a análise e reflexão a respeito do alto índice de reprovação na E. E. Quintino Bocaiúva, é imprescindível saber um pouco a respeito da cidade em que se situa a escola desta pesquisa. Governador Valadares é um município do interior do Estado de Minas Gerais, localizado no Vale do Rio Doce, no leste da capital do estado. Sua população em 2018 era de 278.685 habitantes. Em relação à educação, foco deste estudo, é válido ressaltar que a rede de ensino municipal implantou o tempo integral em 2010. A ação foi justificada pelo governo municipal pela urgência em minimizar os problemas oriundos do alto índice de vulnerabilidade juvenil numa época em que a cidade ocupava o quinto lugar no ranking nacional entre os municípios que possuíam acima de 100.000 habitantes nessa condição. A implementação dessa política pública municipal de Tempo Integral foi feita de forma

universal em parceria com o Programa Mais Educação. Até o presente ano, a rede municipal de ensino atende em Tempo Integral e contempla a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir das informações e dados coletados junto aos *sites* do SIMAVE, SIMADE e QEdu nos anos de 2015 a 2017, em relação ao Brasil, foi evidenciado que, em Minas Gerais, especificamente em Governador Valadares, há altos índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, explicitando a questão de que a educação mineira requer atenção.

O Gráfico 3 a seguir apresenta os índices de reprovação da cidade de Governador Valadares/MG entre os anos de 2015 e 2017. Nesse gráfico, pode-se perceber que os índices de reprovação aumentaram de 2015 a 2017 de 10,3% para 14,9%. Pelo fato de o percentual estar aumentando, é possível que não seja alcançada a meta estabelecida pelo PNE (2014-2024) de reduzir a 5% o índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 3 - Rendimento escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Governador Valadares/MG de 2015 a 2017 em % em escolas públicas (urbanas e rurais)



Fonte: elaboração própria a partir de dados do QEdu (2015 a 2017).

No Gráfico 3, observa-se que os dados de rendimento escolar das escolas públicas da cidade de Governador Valadares/MG nos anos de 2015 a 2017

apresentam resultados negativos para a educação local. Percebe-se que o índice de reprovação no Ensino Fundamental de 2015 para 2017 teve um aumento significativo. Os dados pesquisados apontam que, no município, também o percentual de alunos reprovados nos anos finais do Ensino Fundamental é superior ao percentual de alunos reprovados no Ensino Médio.

Enfim, os dados apresentados nesta seção demonstram que os índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais e na cidade de Governador Valadares têm aumentado. Trata-se de um dado preocupante, pois a educação mineira busca reduzir o índice de reprovação e não está tendo avanços significativos.

2.3 ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CASO DE GESTÃO

Nesta seção, apresenta-se a Escola alvo da investigação proposta e trazem-se informações gerais relativas à instituição, bem como suas características, estruturas organizacional e pedagógica, perfil e contexto socioeconômico do público atendido e perfil dos docentes. Serão apresentados também os dados do rendimento escolar retirados dos sites QEdU, SIMAVE e SIMADE, acrescidos de gráficos, figuras e análises de 2015 a 2017 que se considerem necessários para o êxito da pesquisa.

A Escola Estadual Quintino Bocaiúva, localizada na Rua Francisco de Paula Freitas, 300, Bairro Jardim Pérola, na cidade de Governador Valadares/MG, foi criada pelo Decreto nº 6.621 de 17 de julho de 1962 com o Ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau. A extensão de série de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental foi autorizada mediante a resolução nº 6.021/87, publicada no DOEMG³ de 14 de fevereiro de 1.987, página 7, colunas 1 e 2, funcionando de forma gradativa a partir de 1987. A Escola Estadual Quintino Bocaiúva e a Escola Estadual Waldice Dantas Sather passam a constituir uma única unidade de ensino, prevalecendo o nome Escola Estadual Quintino Bocaiúva de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) conforme decreto nº 39.656, publicado no DOEMG de 17/06/98, página 4, coluna 1. A escola em estudo mantém o Ensino Fundamental com nove anos de escolaridade. A

³ Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.

autorização para o funcionamento do 1º ao 3º ano do Ensino Médio foi autorizada por meio da Portaria nº 5/2013, publicada no DOEMG de 11/01/2013, página 12, coluna 1. A instituição de ensino foco da pesquisa em tela está instalada num prédio de excelente construção e sua estrutura física é constituída por 14 salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, biblioteca, sala da direção, sala da vice-direção, sala da secretária, sala de vídeo, almoxarifado, sala de supervisão, cantina, despensa, sala de informática, 2 banheiros de professores, 1 banheiro na secretaria, banheiros masculinos e femininos de alunos, quadra poliesportiva, amplo pátio coberto, jardim interno, área livre sem cobertura e sem calçamento. A maioria das salas é ampla, assim como os corredores e a escadaria.

A rede física das escolas, levando em consideração a infraestrutura e a posse de equipamentos de acordo com o monitoramento CAEd/UFJF⁴, foi classificada em 4 categorias: elementar, básica, adequada e avançada. Para a construção do indicador de rede física, 24 itens foram agrupados. Os detalhes encontram-se especificados na Figura 1:

Figura 1 - Descrição do indicador da infraestrutura escolar



Fonte: Dados SIMADE/MG.

⁴ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Com base no detalhamento acima, a E. E. Quintino Bocaiúva possui a rede física adequada (MINAS GERAIS, 2016).

O quantitativo dos recursos humanos disponíveis para assegurar o atendimento da demanda existente é definido de acordo com o seu número de turmas e alunos, conforme Resolução da SEE nº 3.660, de 1 de dezembro de 2017 (MINAS GERAIS, 2017). A escola possui um total de 76 servidores, sendo: uma diretora escolar; duas vice-diretoras; três especialistas em educação; uma secretária; cinco auxiliares de secretaria; um auxiliar financeiro; dois professores de uso de biblioteca; 16 auxiliares de serviços gerais e 45 professores.

Diante desse quadro de servidores, torna-se relevante assinalar a condição de vínculo do servidor público, pois esta permite analisar a influência do trabalho executado pela instituição escolar em relação ao número de servidores efetivos e designados. Na Escola Estadual Quintino Bocaiúva, 38 servidores são efetivos e 38 servidores são designados por contratos temporários. Dos professores regentes de aulas, 25 são efetivos e 20, designados. A escola oferta Ensino Fundamental e Médio e duas turmas de Telessalas (projeto). A escola possui professores o suficiente para a consecução de suas atividades educacionais. Alguns professores que se afastam por férias-prêmio ou licença para tratamento de saúde, sempre que possível e autorizado pela SEE/MG são substituídos. Todos os profissionais possuem escolaridade adequada para a função que ocupam e em número compatível com relação ao que comporta a Escola. Para a formação continuada da Equipe da Escola, são realizados estudos utilizando-se as reuniões de módulo II⁵ e outros.

Com relação aos recursos digitais, a Escola Estadual Quintino Bocaiúva dispõe de duas salas (vídeo e informática) destinadas ao uso coletivo, mediante agendamento, equipadas com projetor, *data show*, computadores com conexão à internet, televisor LED de 43 polegadas e aparelho de DVD. Além das salas, possui vários projetores *data show* e *notebooks* que os professores podem utilizar projetando no quadro branco das salas de aula. Dessa forma, os professores têm

⁵ As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de *Módulo II*, conforme instrui o Ofício Circular GS nº 2663/16 da SEE/MG, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

grande disponibilidade recursos tecnológicos para as suas aulas e a maioria dos professores utiliza. É importante que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) sejam utilizadas, pois são ferramentas relevantes nos processos de ensino do atual mundo globalizado. O Projeto Político Pedagógico da escola delimita qual é a sua missão:

A Escola Estadual Quintino Bocaiúva tem como missão trabalhar a dimensão do homem como pessoa, enquanto ser humano inserido num mundo de constante transformação, e abordar sistematicamente o processo educativo para formar CIDADÃO, visando à busca constante da excelência e à construção de um saber transformador, condizente com a realidade. Estimulando assim o aluno a exercer sua condição de cidadania, bem como oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a melhoria das condições educacionais da população que por ela passa, assegurando a universalidade e equidade na prestação de serviços. A escola busca desenvolver o senso de coletividade e sinergia para o desenvolvimento de soluções e estratégias pedagógicas que garantam a qualidade de ensino e a permanente excelência que leva à superação dos desafios e ao alcance das Metas (GOVERNADOR VALADARES, 2017, p. 10).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino pesquisada é revisado periodicamente, no mínimo a cada dois anos ou sempre que houver necessidade. Isso acontece com o intuito de replanejar o trabalho pedagógico, avaliar as ações executadas e as metas alcançadas ou não, bem como de incorporar as boas práticas que são desenvolvidas e merecem ser reproduzidas novamente. É o PPP que institucionaliza e legitima as ações da escola e ajuda a superar os desafios inerentes ao processo educacional. A E. E. Quintino Bocaiúva está localizada no Bairro Jardim Pérola e atende alunos oriundos de bairros adjacentes considerados de vulnerabilidade social. De acordo com Carneiro e Veiga (2004), a vulnerabilidade social ocorre quando pessoas vivem em contextos em que famílias pobres não possuem uma rede de proteção social para enfrentarem as adversidades. Essas famílias não possuem recursos materiais e estão sujeitas à baixa escolarização, condições precárias de saúde, moradia e outros aspectos. Sabe-se que essas famílias são vulneráveis porque não possuem recursos financeiros capazes de auxiliar nas ações/estratégias que possibilitem o alcance de patamares que proporcionem segurança pessoal ou coletiva. A partir do conceito de vulnerabilidade social de Carneiro e Veiga (2004), percebe-se que parte dos alunos

da E. E. Quintino Bocaiúva se encontra expostos à exclusão social. Dessa forma, muitos vivem à margem da sociedade, especialmente por fatores socioeconômicos.

Ao se pesquisar no Sistema de Monitoramento da Aprendizagem os dados consolidados a partir do questionário do Programa de Avaliação da Educação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), evidenciou-se que o índice socioeconômico (ISE) da E. E. Quintino Bocaiúva é considerado médio alto conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 - Índice socioeconômico médio da E. E. Quintino Bocaiúva



Fonte: Dados PROEB 2017.

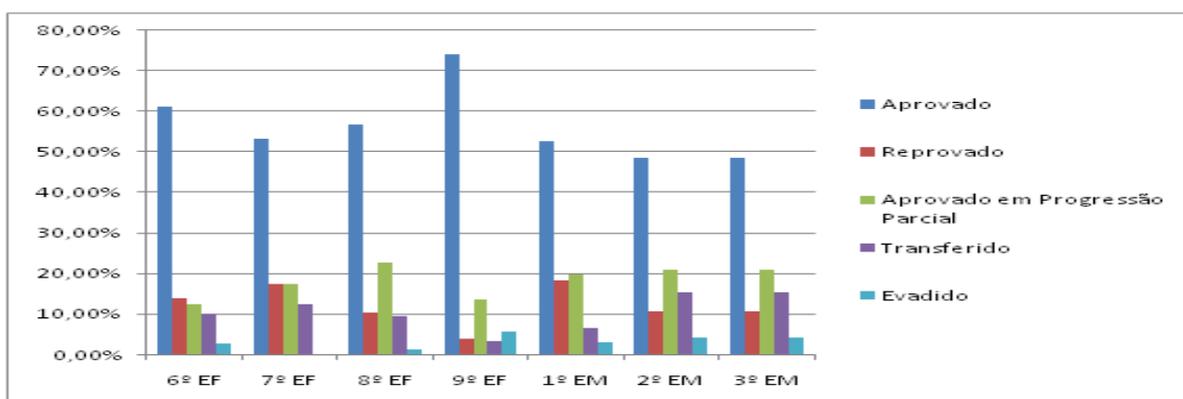
A instituição atende desde os anos iniciais até o Ensino Médio, sendo que, a partir de 2015 deixa de atender os anos iniciais gradativamente. Possui 989 alunos matriculados e funciona nos turnos matutino e vespertino. É importante ressaltar que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental são oriundos, em sua maioria, da própria escola, sendo que alguns são recebidos por admissão da rede municipal ou de outras localidades/cidades.

Em relação às práticas pedagógicas promovidas pela escola, a avaliação interna é o principal instrumento de aferição da aprendizagem que resulta nos indicadores do rendimento escolar. Os resultados nas avaliações externas representam um importante indicador para aferir a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola que é avaliada pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), o qual elabora os resultados que, posteriormente, são apropriados pelos educadores no intuito de planejar o trabalho pedagógico de

acordo com as deficiências apontadas pelos testes. Resultados finais do período letivo de 2015, 2016 e 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva do 6ºs ao 9ºs ano do Ensino fundamental e do 1ºs ao 3ºs do Ensino Médio foram analisados, sendo que os mais altos índices de reprovação encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental, fato que será objeto de estudo.

No Gráfico 4 a seguir, são apresentados os dados da reprovação por turmas (ano de escolaridade) dos anos de 2015, 2016 e 2017. Esses dados foram elaborados por meio de uma abordagem quantitativa dos dados levantados a partir da análise documental do SIMADE. São apresentados dados do Ensino Fundamental e Ensino Médio para que possa ser observado o alto índice de reprovação:

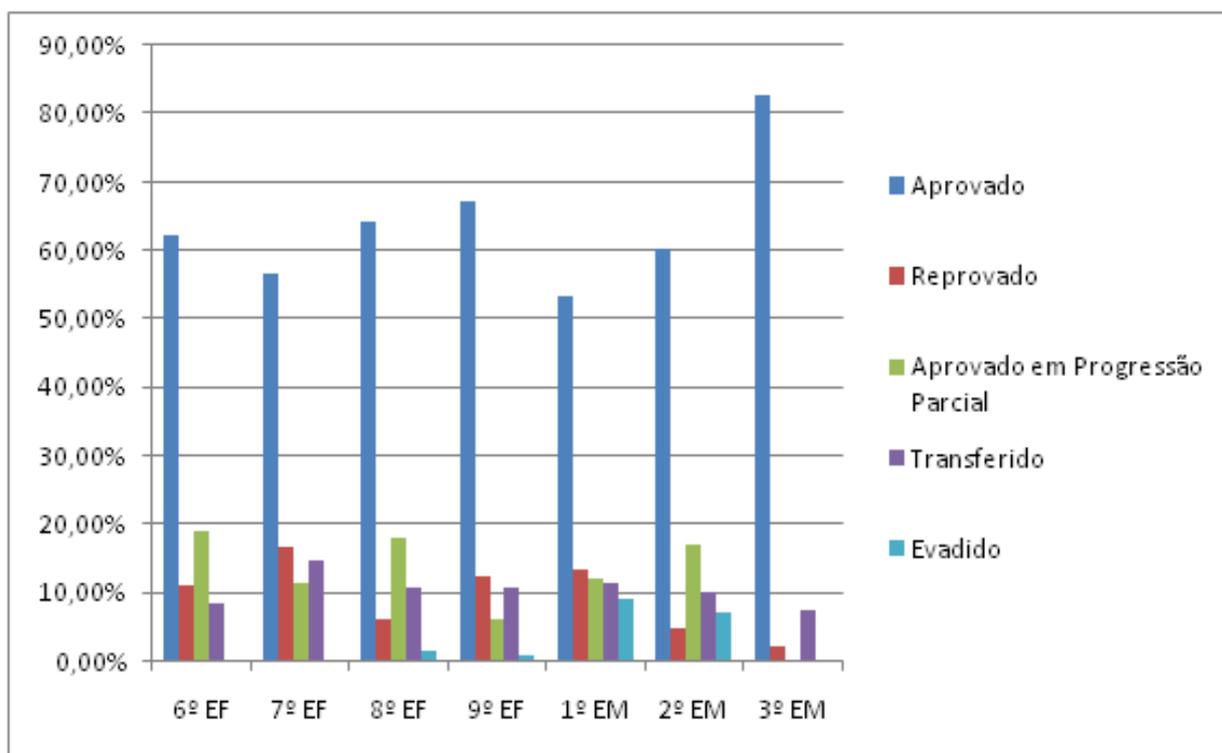
Gráfico 4 - Índices de reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva



Fonte: elaboração própria com base em dados retirados do SIMADE/2015.

No Gráfico 4, observa-se que o índice maior de reprovação está nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Segundo dados retirados do SIMADE, dos 137 alunos matriculados em 2015 no primeiro ano do Ensino Médio, 99 foram aprovados, 25 reprovados, 9 transferidos e 4 evadidos. Dos 81 discentes matriculados nos 7º anos do Ensino Fundamental, 57 alunos foram aprovados, 14 reprovados, 10 transferidos e não houve evadidos. Dos 80 alunos matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental, 59 alunos foram aprovados, 11 reprovados, 8 transferidos e 2 evadidos:

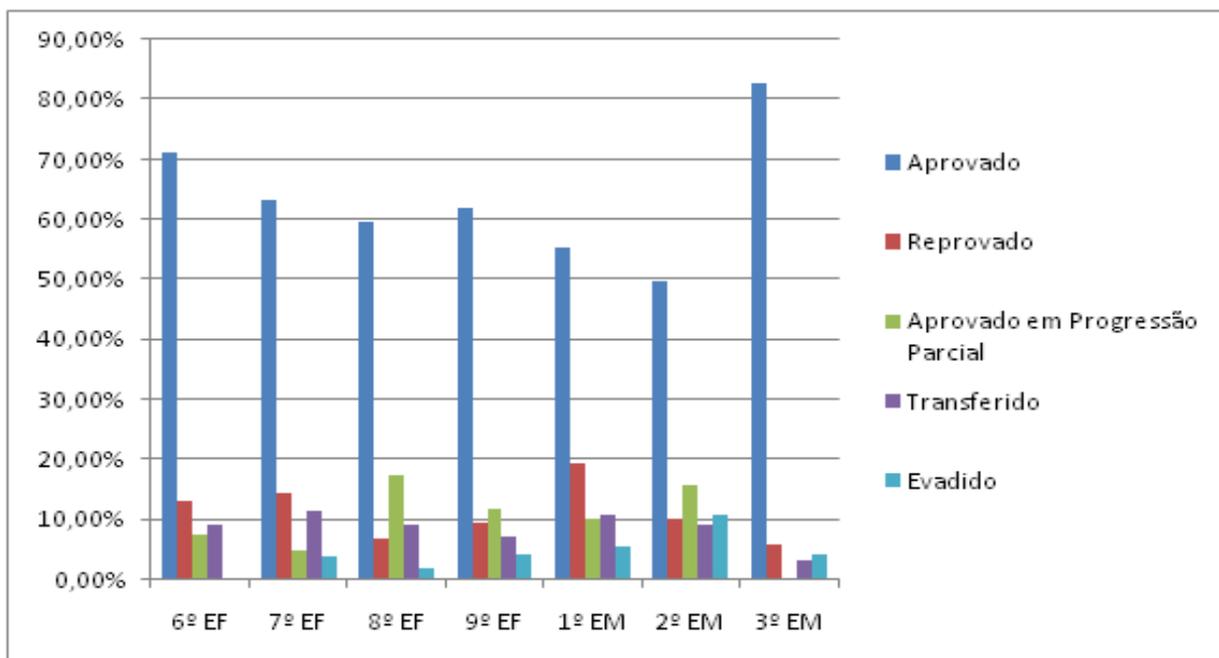
Gráfico 5 - Índices de reprovação anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2016 na E. E. Quintino Bocaiúva



Fonte: elaboração própria com base em dados retirados do SIMADE/2016.

De acordo com os dados expostos no Gráfico 5, é possível observar que, em 2016, ocorreu uma redução no índice de reprovação em praticamente todos os anos. A única etapa de ensino que o elevou foi o 9º ano do Ensino Fundamental em comparação ao ano letivo de 2015, porém os índices de reprovação mais elevados se encontram no 7ºs anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Segundo dados retirados do SIMADE, dos 176 alunos matriculados em 2016 no primeiro ano do Ensino Médio, 115 alunos foram aprovados, 23 reprovados, 20 transferidos e 16 evadidos. Dos 97 discentes matriculados nos 7º s anos do Ensino Fundamental, 67 foram aprovados, 16 reprovados, 14 transferidos e nenhum evadiu-se. Dos 74 alunos matriculados nos 6ºs anos do Ensino Fundamental, 60 foram aprovados, 8 reprovados, 6 transferidos e nenhum evadiu-se. É importante ressaltar que o aluno é aprovado no 9º ano em progressão parcial em até três disciplinas, ou seja, o aluno pode ingressar no Ensino Médio devendo disciplinas do Ensino Fundamental. O Gráfico 6 traz o detalhamento dos dados:

Gráfico 6 - Índices de reprovação anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em % do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva



Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE/2017.

Analisando os dados do Gráfico 6, referentes ao ano de 2017, percebe-se que ocorreu a mesma situação de 2016, ou seja, os altos índices de reprovação se encontram nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e 1º anos do Ensino Médio. Segundo dados retirados do SIMADE dos 172 alunos matriculados em 2017 no primeiro ano do Ensino Médio, 112 alunos foram aprovados, 33 reprovados, 18 transferidos e 9 evadidos. Dos 106 alunos matriculados nos 7º anos do Ensino Fundamental, 75 alunos foram aprovados, 15 reprovados, 12 transferidos, 4 evadidos. Dos 125 alunos matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental, 98 alunos foram aprovados, 16 reprovados, 11 transferidos e nenhum evadiu-se.

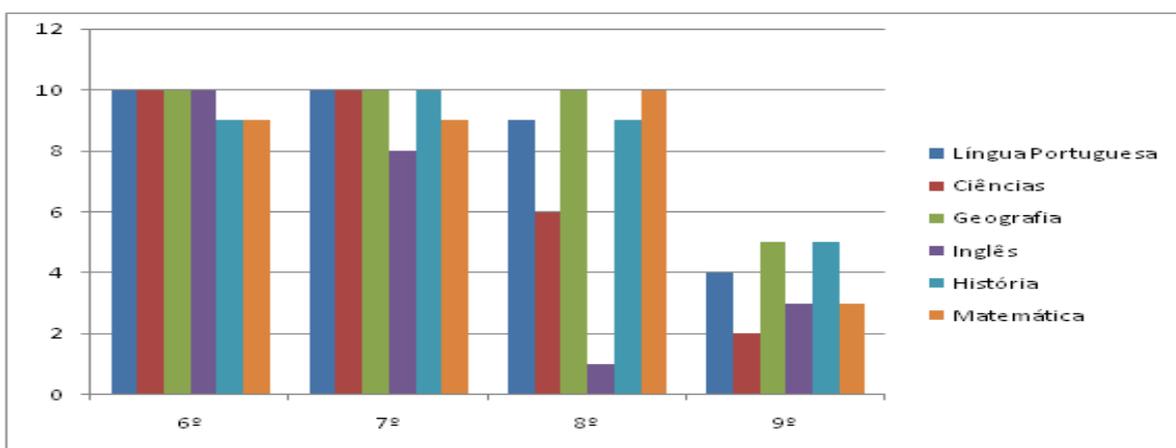
Assim como todas as escolas de Minas Gerais, tem-se nesta a Progressão Parcial, prevista na Resolução SEE nº 2197/2012, é feita no ano subsequente. Os professores das disciplinas recebem da Secretaria da escola uma relação com nomes dos alunos que foram no ano anterior aprovados com progressão parcial. A partir de então, cada professor que tem alunos em progressão parcial em sua disciplina fornece a eles um roteiro de estudos com a solicitação de que o discente faça um trabalho dentro dos conteúdos no valor de 40 pontos. Depois de algum

tempo, o professor marca a data da prova no valor de 60 pontos, totalizando 100 pontos. Quando o aluno faz a progressão parcial, uma ata é assinada pelo docente, pela especialista e pela diretora, descrevendo a situação do aluno, cuja prova é arquivada na pasta do discente. Não existe uma data prevista para essa atividade desde que se faça dentro do ano letivo. A SEE/MG solicita-se que se faça esse procedimento até junho, sendo que, caso o aluno não consiga ou não faça, há no segundo semestre uma nova oportunidade.

Em relação ao acompanhamento individualizado como estratégia para reduzir o índice de reprovação, a instituição pesquisada faz a intervenção pedagógica, no entanto de forma precária. Isso porque, nos anos iniciais, é mais eficaz a intervenção, porém a partir do 6º ano é mais difícil fazer esse acompanhamento individual, pois a escola não dispõe de recursos humanos suficientes. Ademais, a participação dos pais na vida escolar do filho diminui visivelmente a partir do 7º ano de escolaridade. Isso é notado nas reuniões que a escola faz através da observação por parte da pesquisadora que atua há oito anos como gestora da instituição.

A seguir, estão dispostos no Gráfico 7 os dados do quantitativo de alunos reprovados em cada ano/série por disciplina no ano letivo de 2015/anos finais Ensino Fundamental. É importante analisar esses dados por esse ângulo para verificar, dentre outras situações relacionadas, se os alunos são reprovados nas mesmas disciplinas:

Gráfico 7 - Índices de reprovação por disciplina anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade



Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE/2015.

No Gráfico 7, ao se analisarem os dados da reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental por disciplina no ano de 2015, pode-se observar que Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Inglês foram as disciplinas que mais reprovaram nos 6ºs e 7ºs anos, enquanto que, nos 8ºs anos, as disciplinas de Geografia e Matemática foram as que mais reprovaram. Nos 9ºs anos, o índice de reprovação foi baixo. Portanto, diante da análise dos dados do Gráfico 8, a reprovação por disciplinas não é o fator relevante, pois os alunos que são reprovados ficam retidos em várias disciplinas conforme pode ser comprovado por meio de dados que constam no SIMADE. Na E. E. Quintino Bocaiúva há conselhos de classe a cada bimestre e outro no final de cada ano. Quando o discente não consegue ser aprovado em uma disciplina ou em duas, o conselho tem o poder de aprovar ou não, e essa decisão do conselho tem que ser registrada em ata.

A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela escola e dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), bem como pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e pelo resultado no IDEB, é considerada para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica e demais planos da instituição. A intervenção pedagógica nessas séries em análise acontece dentro do próprio horário e é desenvolvida pelos professores das disciplinas, mas infelizmente não obtém muito sucesso, pois nem todos os profissionais conseguem aplicar essa intervenção. Como já foi citado na seção 1.2 do capítulo 1, o PIP está extinto, porém as estratégias de intervenção desenvolvidas na época do programa existem ainda na E. E. Quintino Bocaiúva. Para solucionar esse problema, deveriam existir mais recursos humanos (designar profissional especificamente para essa finalidade) e a intervenção deveria ser extraturno. A recuperação é desenvolvida paralelamente às aulas normais nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao final de cada bimestre, ocorre uma semana de recuperação, data em que os alunos com baixo rendimento são convidados a ter novas oportunidades, com revisão dos conteúdos e novos trabalhos e avaliações.

A progressão continuada e a progressão parcial, os recursos utilizados para o posicionamento do aluno a turmas – classificação e reclassificação – são efetivados

em consonância com a Resolução da SEE/MG nº 2197/12, de 26/10/2012. O aluno aprovado é classificado na série/ano seguinte normalmente no ano subsequente desde que ele tenha tido aproveitamento e frequência superior a 75% dos dias letivos. A enturmação é feita por ordem alfabética na E. E. Quintino Bocaiúva. A reclassificação por frequência é a forma de propiciar ao discente com mais de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas o prosseguimento de estudos no ano letivo seguinte, desde que comprove habilidades e competências por meio de avaliação em todos os componentes curriculares.

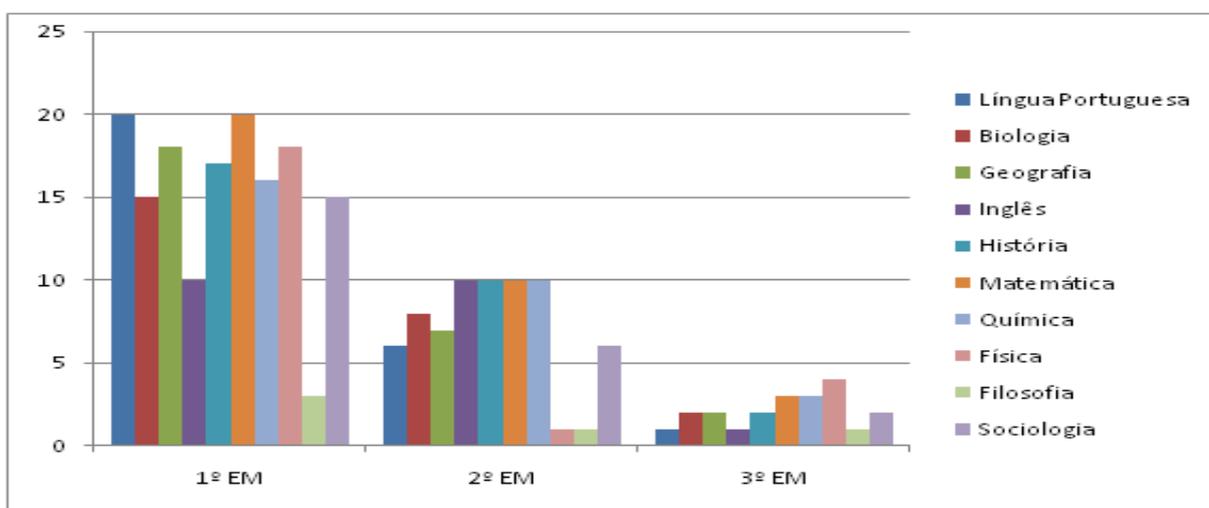
A E. E. Quintino Bocaiúva aplica uma prova ao final do ano letivo no valor de 100 pontos abrangendo todas as disciplinas. Os estudos de recuperação são uma estratégia de intervenção deliberada no processo educativo. Quando as dificuldades são diagnosticadas, são feitas ao longo do ano letivo, ao final de cada bimestre e no final do ano. São oferecidas aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem. Ao final do ano, se diante de todas as oportunidades de recuperação/intervenção pedagógica o estudante não atingir as necessidades mínimas de aprendizagem, aplica-se o estudo independente. O plano de estudo independente é elaborado por cada professor, contendo roteiro de estudos, pesquisas, trabalhos, avaliações e deve contemplar os temas ou tópicos que o discente não apresentou domínio necessário para continuar seus estudos. Alguns alunos optam por fazer as provas apenas das disciplinas que possuem mais afinidades, já outros não fazem o estudo independente. Pode ocorrer que alguns estudantes da E. E. Quintino Bocaiúva que ficam em apenas 03 disciplinas, por se considerarem aprovados com progressão parcial, optem por não fazer o estudo independente.

Ante esse cenário, faz-se necessário analisar o porquê de o alto índice de reprovações se concentrar mais em alguns anos/séries do que em outros em se tratando de uma mesma instituição de ensino. Ao mesmo tempo, é importante verificar quais ações que têm impulsionado a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e implementá-las. A avaliação externa dá informações acerca do sistema como um todo, apresenta a proficiência de desempenho segundo as capacidades dos alunos avaliadas. É elaborada fora da Escola e tem como objetivos identificar as desigualdades educacionais, fornecer subsídios para a fomentação de reformas e políticas públicas educacionais. Ademais, tem como finalidade promover a melhoria do ensino e a equidade educacional. A E. E. Quintino Bocaiúva faz uso

desses resultados, analisando-os juntamente com seus profissionais da educação, que, após análises e reflexões, traçam estratégias que visam melhorar ainda mais a aprendizagem. Assim, os resultados obtidos têm sido positivos.

Nesse contexto, demonstram-se a seguir no Gráfico 8 os resultados finais por turmas dos alunos do Ensino Médio da E. E. Quintino Bocaiúva no ano 2015, apontando as disciplinas que mais reprovaram:

Gráfico 8 - Índices de reprovação por disciplina do Ensino Médio do ano de 2015 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade

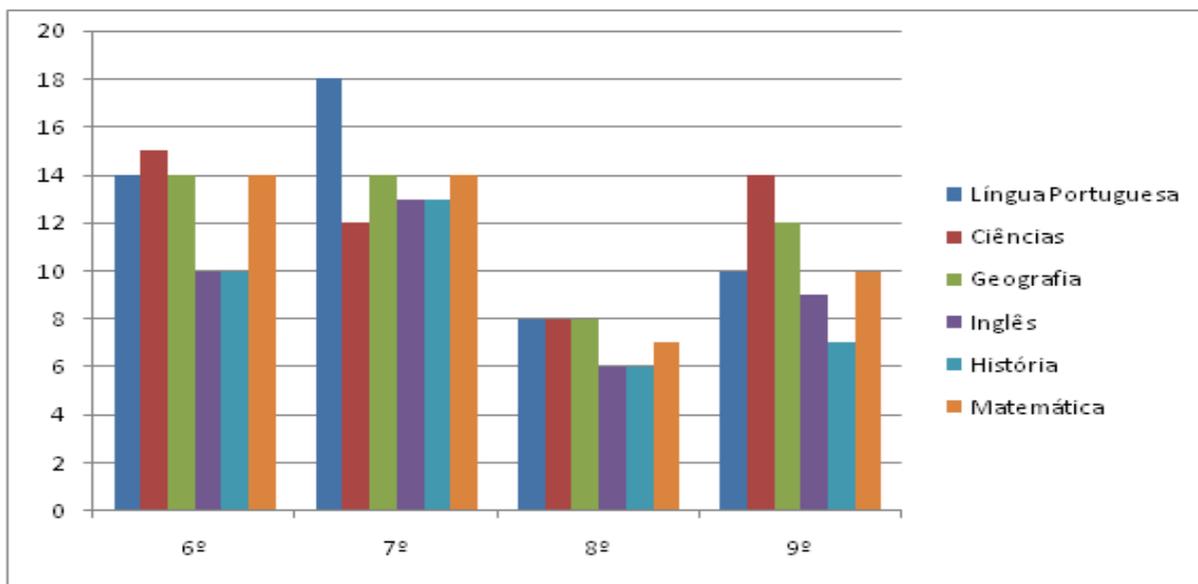


Fonte: elaboração própria, com dados retirados do SIMADE/2015.

Analisando-se os dados apresentados no Gráfico 8, em relação à reprovação por disciplina no Ensino Médio referente ao ano de 2015, pode-se observar que as disciplinas com maior número de reprovados foram Matemática e Língua Portuguesa, totalizando 20 alunos dos 1º anos. Essa foi a série em que ocorreu também o maior índice de reprovação.

A seguir, apresentam-se dados do quantitativo de alunos reprovados em cada ano/série por disciplina no ano letivo de 2016 /anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 9 - Índices de reprovação por disciplina anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2016 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade

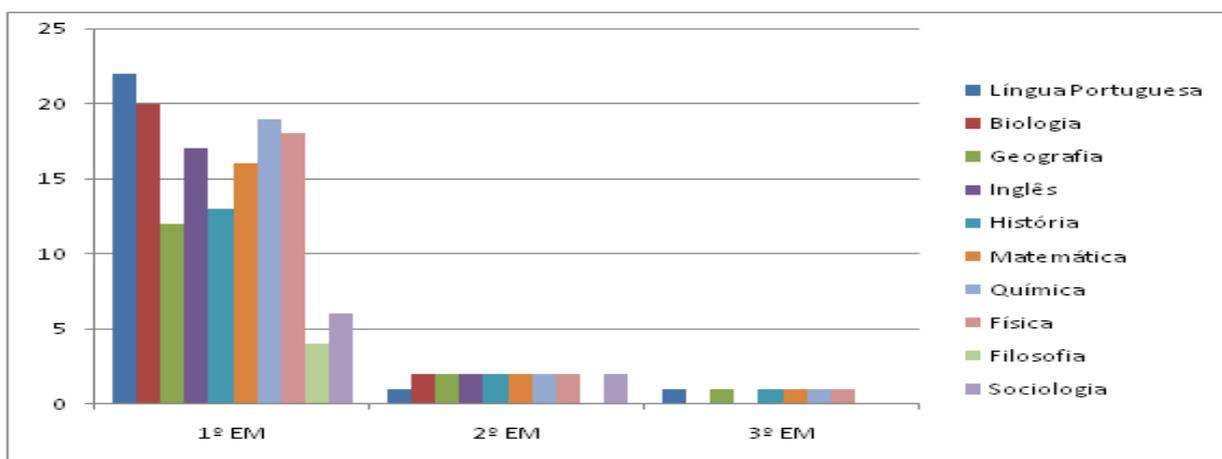


Fonte: elaboração própria, com dados retirados do SIMADE/2016.

No Gráfico 9, após análise dos dados, pode-se observar que ocorreu uma elevação nas reprovações dos 7º e 9º anos e uma redução nos 6º e 8º anos no ano de 2016. Nos 7º anos do Ensino Fundamental, as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática foram as que mais reprovaram. Destacam-se também as reprovações dos 9º anos, sendo as disciplinas que mais reprovaram Ciências, Geografia e Língua Portuguesa.

Em continuidade à demonstração dos dados trazidos nesta pesquisa, o Gráfico 10 apresenta os índices de reprovação por disciplina no Ensino Médio do ano de 2016:

Gráfico 10 - Índices de reprovação por disciplina no Ensino Médio do ano de 2016 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade

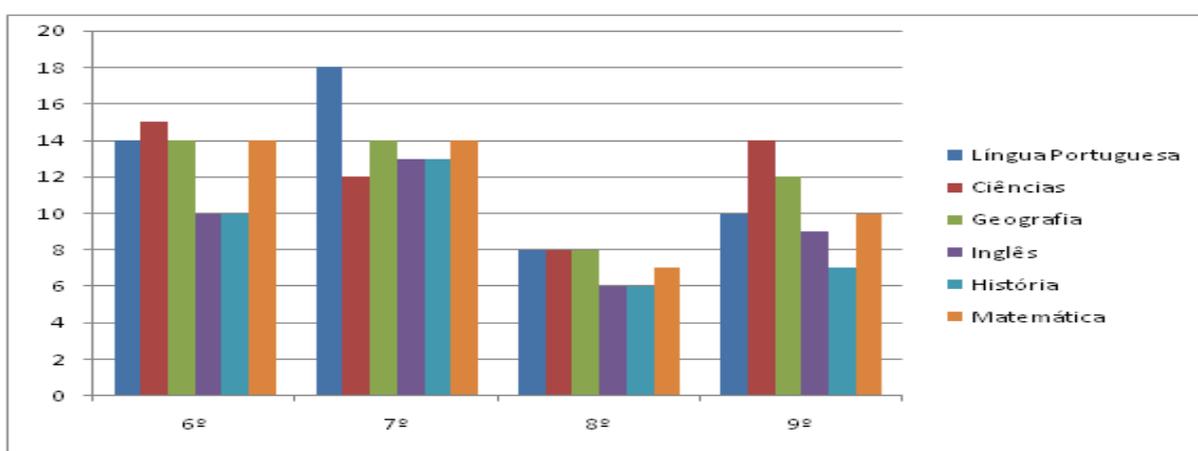


Fonte: elaboração própria, com dados retirados do SIMADE/2016.

Ao se analisar o Gráfico 10, observa-se que o alto índice de reprovação está nos 1º anos do Ensino Médio. As disciplinas que mais reprovaram foram Língua Portuguesa, 22 alunos; Biologia, 20; Química, 19; Física, 18; e Matemática, 16 alunos.

A seguir, trazem-se, no Gráfico 11, dados do quantitativo de alunos reprovados em cada ano/série por disciplina no ano letivo de 2017 / anos finais Ensino Fundamental:

Gráfico 11 - Índices de reprovação por disciplina anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade

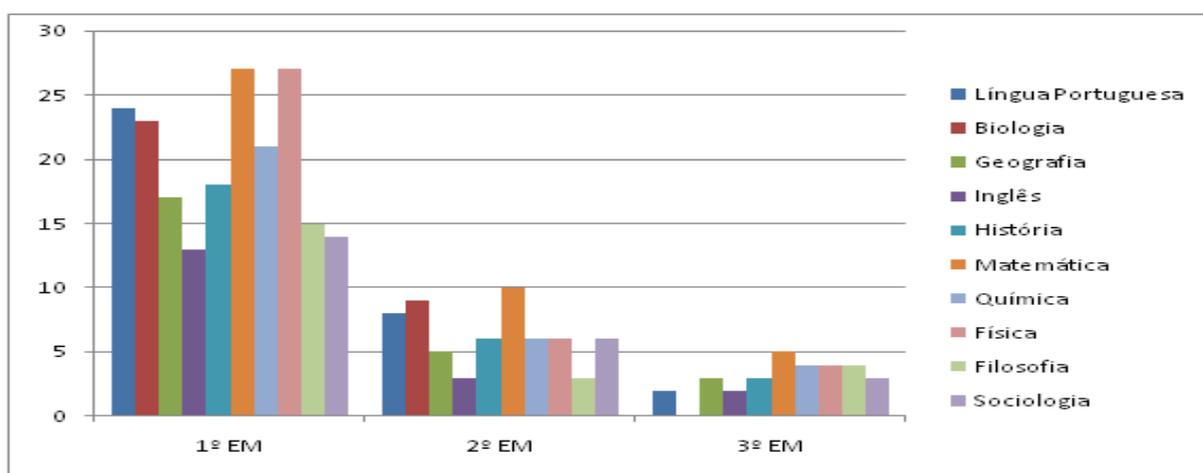


Fonte: elaboração própria, com dados retirados do SIMADE/2017.

Nota-se no Gráfico 11, referente aos dados de reprovação por disciplinas, que o maior número de reprovados está nos 7º anos, sendo que Língua Portuguesa é a disciplina que mais reprovou (18 alunos), seguida pelas disciplinas de Matemática, Geografia. Em segundo lugar em reprovação, estão os 6º anos.

Em sequência à apresentação dos dados trazidos nesta pesquisa, o Gráfico 12 demonstra os dados de reprovação por disciplina dos alunos do Ensino Médio no ano de 2017:

Gráfico 12 - Índices de reprovação por disciplina no Ensino Médio do ano de 2017 da E. E. Quintino Bocaiúva em quantidade



Fonte: elaboração própria, com dados retirados do SIMADE/2017.

Ao se analisar o Gráfico 12, destaca-se o maior número de reprovados nos 1º anos. As disciplinas que mais reprovaram foram Matemática e Física, com 27 alunos, seguidas por Língua Portuguesa, 24 alunos; Biologia, 23; e História 18, seguidas pelas demais com um total um pouco menor.

O problema da E. E. Quintino Bocaiúva é que os índices de reprovação estão oscilando muito entre os anos de escolaridade dos anos finais do Ensino Fundamental. A análise feita por meio dos dados retirados do SIMADE nos anos de 2015, 2016 e 2017 mostra que os índices elevados de reprovação estão concentrados nos anos finais do Ensino Fundamental. São altos índices de reprovação, e isso deixa a escola em uma situação-problema que requer uma intervenção pedagógica. Para que tal atitude possa ser tomada, faz-se necessário

estudar, pesquisar, analisar de que forma deve-se intervir pedagogicamente e administrativamente a fim de minimizar o problema da reprovação.

Para confirmar os dados de rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva, foi feita uma pesquisa no Sistema de Monitoramento do CAEd. Na instituição em estudo, os índices de reprovação oscilam entre alguns anos de escolaridade. A Figura 3 indica que, no ano de 2015, os índices mais altos estão nos 6º, 7º anos do Ensino Fundamental e 1º anos do Ensino Médio:

Figura 3 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2015

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	15,3% 12 reprovações	2,8% 3 abandonos	81,9% 63 aprovações
7º ano EF	19,7% 14 reprovações	0,0% nenhum abandono	80,3% 58 aprovações
8º ano EF	10,2% 10 reprovações	1,2% 2 abandonos	88,6% 79 aprovações
9º ano EF	4,1% 5 reprovações	5,7% 7 abandonos	90,2% 108 aprovações
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	19,0% 24 reprovações	2,4% 3 abandonos	78,6% 99 aprovações
2º ano EM	12,5% 14 reprovações	3,8% 5 abandonos	83,7% 91 aprovações
3º ano EM	5,3% 4 reprovações	9,4% 8 abandonos	85,3% 64 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2015, INEP. Classificação não oficial.

Observa-se pela Figura 3 que o índice de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental em 2015 na E. E. Quintino Bocaiúva requer um estudo detalhado, pois, em quase todos os anos de escolaridade, os resultados evidenciam um problema de rendimento escolar que é a reprovação, objeto de estudo deste caso de gestão. No entanto, os mais altos índices de reprovação concentram-se nos 6º e 7º anos da etapa pesquisada. Através das figuras seguintes, analisa-se o índice de reprovação dos anos de 2016 e 2017.

Figura 4 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2016

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	11,8% 9 reprovações	0,0% nenhum abandono	88,2% 62 aprovações
7º ano EF	19,3% 17 reprovações	0,0% nenhum abandono	80,7% 72 aprovações
8º ano EF	6,7% 6 reprovações	1,3% 2 abandonos	92,0% 73 aprovações
9º ano EF	13,8% 13 reprovações	0,9% 1 abandono	85,3% 99 aprovações
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	15,3% 25 reprovações	8,7% 14 abandonos	76,0% 121 aprovações
2º ano EM	5,2% 6 reprovações	6,0% 7 abandonos	88,8% 100 aprovações
3º ano EM	2,2% 2 reprovações	2,3% 3 abandonos	95,5% 85 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2016.

Por meio dos dados da Figura 4, percebe-se que os índices mais altos estão concentrados nos 7º anos do Ensino Fundamental e nos 1º anos do Ensino Médio em 2016. Porém, nos anos finais do Ensino Fundamental, o problema da reprovação se destaca em todos os anos de escolaridade. A meta é reduzir a 5% o índice de reprovação e alcançar 95% de aprovação conforme previsto no PNE(2014-2024) e no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE/MG 2018-2027).

Cabe observar que existe uma oscilação entre os altos índices de reprovação. Em 2015, os índices mais altos concentram-se nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (etapa pesquisada). Já em 2016, os maiores índices concentram-se nos 7º e 9º anos Ensino Fundamental. Os dados referentes a 2017 estão apresentados na Figura 5:

Figura 5 - Rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva em 2017

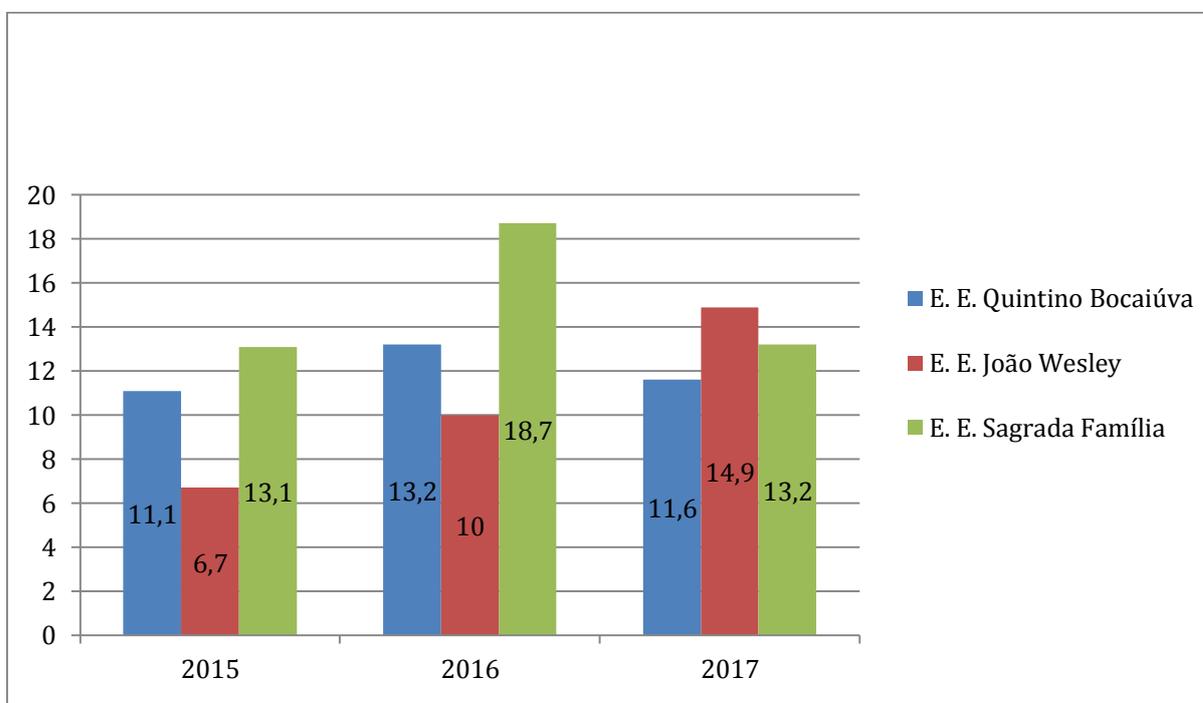
Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	13,3% 16 reprovações	0,0% nenhum abandono	86,7% 98 aprovações
7º ano EF	16,0% 16 reprovações	4,2% 5 abandonos	79,8% 80 aprovações
8º ano EF	7,3% 8 reprovações	1,8% 2 abandonos	90,9% 98 aprovações
9º ano EF	10,0% 12 reprovações	4,2% 5 abandonos	85,8% 101 aprovações
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	21,9% 34 reprovações	4,6% 8 abandonos	73,5% 113 aprovações
2º ano EM	11,8% 13 reprovações	6,8% 8 abandonos	81,4% 84 aprovações
3º ano EM	5,9% 6 reprovações	3,0% 4 abandonos	91,1% 93 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2017.

Na Figura 5, observa-se que os maiores índices de reprovação encontram-se nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em 2017, período aqui em estudo. Percebe-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, todos os anos de escolaridade apresentam problemas relacionados à reprovação. Esses dados evidenciam que está distante de a E. E. Quintino Bocaiúva atingir a meta de reduzir a 5% o índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa está sendo feita por intermédio dos resultados do rendimento escolar da instituição nos anos de 2015, 2016 e 2017. O Gráfico 13 mostra os dados das escolas públicas estaduais localizadas próximas à escola pesquisada com o objetivo de fazer um comparativo entre os resultados dos índices de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 13 - Índices de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais que atendem alunos dos mesmos bairros que a E. E. Quintino Bocaiúva (mesma região)



Fonte: elaboração própria, com dados do QEdU.

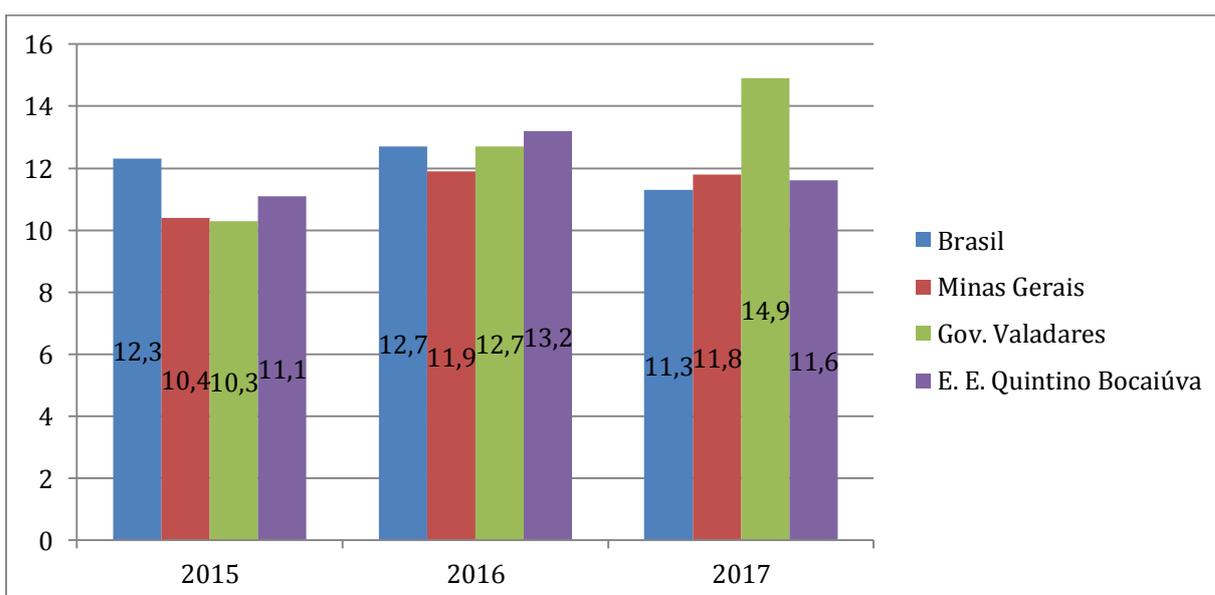
No Gráfico 13, percebe-se que, em 2015, a E. E. Quintino Bocaiúva apresenta índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental superior ao da E. E. João Wesley e inferior ao da E. E. Sagrada Família. Em 2016, a situação é a mesma, contudo, em 2017, o índice de reprovação da E. E. Quintino Bocaiúva é inferior ao das outras escolas comparadas.

Esses dados confirmam que a E. E. Quintino Bocaiúva está muito longe de atender o que propõe o PNE, que é o percentual de 95% dos alunos concluírem o Ensino Fundamental na idade adequada até 2024. Isso porque o índice de reprovação da E. E. Quintino Bocaiúva chega a 13,2% em 2016 e, como estabelecido pelo PNE, deve cair para 5% até 2024. Portanto, os altos índices de reprovação da escola pesquisada podem impactar negativamente no cumprimento da meta 2.

No Gráfico 14, pode-se observar que, em 2015, o índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental da E. E. Quintino Bocaiúva é superior ao de

Governador Valadares e Minas Gerais, ficando abaixo apenas do Brasil. No ano de 2016, a E. E. Quintino Bocaiúva apresenta um índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental superior a Governador Valadares, Minas Gerais e Brasil. Em 2017, a instituição de ensino pesquisada apresenta um índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental superior ao do Brasil e inferior a Governador Valadares e Minas Gerais. Percebe-se que a situação da instituição pesquisada é preocupante, de modo que se faz necessário que a equipe gestora e pedagógica busque, em conjunto com a comunidade escolar, ações de intervenção pedagógica que visem a minimizar o problema da reprovação:

Gráfico 14 - Índice de reprovação dos anos finais do Ensino Fundamental em % do Brasil, Minas Gerais, Governador Valadares e E. E. Quintino Bocaiúva



Fonte: elaboração própria, com dados do QEdu.

Diante dos dados apresentados em relação à reprovação na E. E. Quintino Bocaiúva, de modo específico no que se refere aos problemas de rendimento escolar, é imprescindível apresentar o referencial teórico que busque informações a respeito do tema em questão, fornecendo subsídios para investigação, reflexão e análise dos fatores que causam a reprovação escolar.

Na Figura 6, são apresentados dados referentes aos índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental na E. E. Quintino Bocaiúva de 2012 a 2017.

Observa-se que o índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental na referida instituição escolar em 2012 foi de 17,8%. Em 2013, esse índice reduziu para 4,6% e, em 2014, para 3,9%. Todavia, os índices voltam a subir em 2015 a 2017, ultrapassando a 10% os índices de reprovação na etapa pesquisada. Esses resultados evidenciam os graves problemas de rendimento escolar, motivo pelo qual se dá esta pesquisa:

Figura 6 - Taxa de reprovação anos finais do Ensino Fundamental da E. E. Quintino Bocaiúva de 2012 a 2017



Fonte de Dados: SIMADE/MG.

A partir da apreciação dos dados referentes à escola alvo da investigação, especialmente no que tange aos problemas de rendimento escolar, torna-se imperioso apresentar o referencial teórico que permita uma apropriação qualitativa do tema em questão, fornecendo subsídios para a investigação dos motivos que resultam em problemas de reprovação escolar.

3 O PROBLEMA DA REPROVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

O capítulo 2 analisa os possíveis motivos que condicionam o problema do rendimento escolar, fazendo uma reflexão acerca dos fatores internos e externos que podem estar relacionados ao alto índice de reprovação no Ensino Fundamental na escola investigada. O capítulo é dividido em duas seções. A primeira delas apresenta o rendimento escolar analisado sob diferentes perspectivas, tais como: as dificuldades e insucessos dos alunos; reprovação escolar condicionada ao estrato socioeconômico menos privilegiado; a concepção da avaliação escolar e desempenho do aluno; influência do professor na cultura da repetência; influência da gestão democrática, dentre outros elementos relacionados ao fracasso escolar. Na segunda seção, faz-se uma análise do caso de gestão articulando os dados de evidência do problema e os resultados oriundos das reflexões teóricas utilizadas na pesquisa bibliográfica.

3.1 PROBLEMAS DE RENDIMENTO ESCOLAR SOB DIFERENTES PERCEPÇÕES

Nesta seção, são arrolados alguns fatores que podem influenciar os resultados de rendimento escolar. Como fatores externos associados à reprovação, podem-se elencar: a cultura da repetência; o contexto socioeconômico em que o aluno está inserido; a participação dos pais na vida escolar dos filhos; grau de escolaridade dos pais; carreira, salários e formação de professores e outros. Entre os fatores internos à escola, destacam-se: a avaliação escolar como aferição da aprendizagem; a gestão democrática e participativa; clima escolar propício à aprendizagem; consequências da reprovação; formação continuada dos professores; o processo de adaptação dos alunos aos anos finais do Ensino Fundamental; organização da escola, tempo de permanência na escola, uso do tempo na sala de aula, materiais pedagógicos adequados, entre outros.

Para melhor compreender o processo ensino-aprendizagem é necessário refletir em relação à organização da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) afirmam que a escola deve ser vista como uma instituição social, que difere das empresas. A escola tem como principal objetivo a educação e a formação de

pessoas, cujos resultados são de natureza muito mais qualitativa do que quantitativa.

Dentre os diversos fatores internos, existe um muito destacado pelos pesquisadores, qual seja o papel do gestor. Além de líder da instituição, é fundamental que o gestor desenvolva suas funções administrativa, pedagógica e financeira. Mesmo diante de tantos afazeres, o gestor deve manter sempre o contato com educadores e alunos. E um gestor, segundo Libâneo (2003), deve conhecer bem o funcionamento do sistema escolar, as políticas públicas educacionais, as diretrizes legais e suas interações com a sociedade. Seguindo esse raciocínio, o autor nos remete ao princípio de que o gestor escolar precisa estar atento ao fato de como exercer bem seu papel. Assim, para que uma gestão obtenha sucesso, é necessário que toda a comunidade escolar participe das tomadas de decisões, tendo consciência de que o objetivo principal de uma escola é garantir a qualidade da aprendizagem. Para isso, é preciso repensar as práticas que permeiam o processo ensino-aprendizagem por meio de uma gestão democrática:

Conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias (LIBÂNEO, 2003 p. 289, grifos do autor).

O gestor de escola contemporânea deve atuar pautado na participação democrática e no compromisso com a aprendizagem dos alunos. Não se deve preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, e sim formar cidadão cientes de seus direitos e deveres. No entanto gerir é conciliar os interesses pessoais e coletivos sempre com foco nas relações democráticas e participativas, priorizando os objetivos educacionais e sociais a serem alcançados. Nesse sentido, a organização escolar é uma unidade social, onde pessoas interagem entre si, com o propósito de alcançar os objetivos educacionais. É uma instituição com estruturas e processos organizativos próprios:

Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e

coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 316, grifos dos autores).

Além do papel do gestor, outro ator envolvido na aprendizagem do aluno que requer atenção é o professor. Para Arroyo (2004), o professor deve desenvolver a sensibilidade pedagógica para com os conteúdos das diversas disciplinas e, assim, praticar a sensibilidade humana para com os alunos. Estes devem ser vistos como sujeitos sociais, culturais, éticos. Dessa forma, evitará que os educadores criem uma visão negativa em relação aos discentes. Eles perceberão e valorizarão a riqueza itinerária humana que cada aluno carrega, pois os alunos de escola pública, em sua maioria, são cheios de dificuldades. Arroyo (2004) afirma que é necessário que cada professor conheça seus alunos, suas trajetórias de vida e contexto social. Muitas vezes, o aluno é o herói do meio em que está inserido:

Para chegarmos a ter outra sensibilidade pedagógica para com os conteúdos da docência, ou para novas didáticas ou para com os tempos de formação e socialização, **teremos de começar por termos sensibilidade humana para com os educandos** (as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos. Plenos. Rever nosso olhar sobre os alunos sempre nos surpreende. Em dois sentidos: de um lado estranhamos a visão tão negativa que refletem os termos com que os nomeamos de outro lado nos surpreende a riqueza de seus itinerários humanos, frequentemente tão tortuosos (ARROYO, 2004, p. 61, grifo da autora).

Diante das desigualdades sociais e das diversidades que permeiam uma escola, no dia a dia, os profissionais da área de educação deparam-se frequentemente com conflitos e desavenças entre seus alunos. Encontramos inúmeros estudos indicando como queixa constante o crescimento desses conflitos, tais como o *bullying*, a indisciplina, a violência, a incivilidade, entre outros (VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006; BIONDI, 2008). Destarte, é importante compreender o clima escolar a partir de um conjunto de percepções relacionado à organização escolar, às estruturas pedagógicas e administrativas, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. São indispensáveis, portanto, os valores, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes e todos os que circulam pelo ambiente educacional.

O clima escolar é um fator relevante para que o aluno consiga aprender. Desde a década de 90, estudiosos em educação se preocupam em propor reflexões sobre o fato de que a aprendizagem dos alunos pode ser afetada pela qualidade do ambiente escolar. Um dos problemas relacionado ao clima escolar é a indisciplina, maior dificuldade encontrada pelos docentes. A indisciplina é caracterizada por conflitos entre alunos, *bullying* e violência. Uma situação que vem crescendo a cada dia é o fenômeno *ciberbullying*. É difícil identificar o autor do crime, visto que este assume formas discretas e silenciosas. É o *bullying* mais sofisticado e mais poderoso porque as possíveis situações de humilhação podem alcançar um público maior e mais diversificado através do *facebook*, *e-mails*, vídeos e grupos de *whatsapp* (BARROS, 2010).

Para Sammons (2004), o clima institucional deve estar centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados, pois isso faz a diferença entre as escolas. Parte-se do princípio de que a eficácia escolar depende do ensino eficaz na sala de aula por meio da utilização do tempo de aula, pontualidade do professor no início e fim das aulas, focando nos objetivos pedagógicos, e não apenas nos afetivos.

Veiga (1996, p. 22) reforça a teoria de que “[...] A escola é concebida como espaço social marcada pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico”. Nesse sentido, Tavares Júnior e Costa (2018) afirmam que é necessário que haja mudança na percepção de todos os atores educacionais em relação à aprendizagem. Segundo os pesquisadores, no contexto atual, existe uma cultura de favorecer aos alunos já favorecidos por sua condição social e econômica. Isso porque “[...] aqueles que são reprovados pertencem em geral a grupos desfavorecidos social e educacionalmente” (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 96). Dessa maneira, ao invés da cultura ineficaz de manutenção da culpabilização e da reprovação, é preciso encontrar saídas. Nesse sentido, Tavares Júnior e Costa (2018) contribuem para a reflexão e a percepção quanto à importância do professor nesse processo e sua influência sobre o desempenho dos alunos:

Quando os professores colocam expectativas mais elevadas sobre os alunos, eles tendem a apresentar desempenho cada vez melhor [...] professores devem se sentir seguros de aprender, re-aprender e

experimentar novas estratégias que favoreçam a efetiva aprendizagem (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 92).

Nesse sentido, faz-se válido, então, trazer à análise as propostas dos autores citados que podem ser ferramentas que a escola utilize com a finalidade de repensar as estratégias pedagógicas utilizadas para a melhoria da qualidade da educação:

Crença de que sua principal tarefa é avaliar o efeito de seu ensino sobre a aprendizagem e a realização dos alunos, sendo eles o centro do processo educacional e o objetivo final das instituições de ensino; (b) crer que o sucesso / fracasso dos alunos (sua aprendizagem) é fruto do que os educadores fizeram (ou não); (c) entender que é preciso conversar mais sobre “o que os alunos aprendem” do que sobre “o que os professores ensinam”; (d) ver a avaliação como um *feedback* sobre o trabalho do professor e seu impacto efetivo sobre o aluno; (e) conscientizar-se que diálogos fazem mais sentido do que monólogos; (f) aceitar e aproveitar os desafios que surgem a cada ano / período e não apenas acomodar-se por imaginar que se está “fazendo o melhor possível”; (g) acreditar que é papel de cada profissional da educação o desenvolvimento de relações positivas em sala de aula e na escola; (h) registrar e compartilhar tudo sobre o processo de aprendizagem e suas linguagens. [...] verificação [...] e explicações sobre comportamentos observáveis que professores gestores e escolas podem registrar, para diagnosticar as práticas que melhoram a aprendizagem (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018. p. 93).

É necessário entender que “[...] a escola não existe para ensinar para a maioria, mas para ensinar para todos e para cada um. É como indivíduo que cada um tem direitos, não como elemento de massa” (PARO, 2001, p. 159). Nesse sentido, reforçando a teoria de que se faz necessário que o professor mude o seu modo de enxergar o mundo, Bourdieu (1998) explica que é preciso que os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem reflitam a respeito dos mecanismos que determinam a exclusão educacional de alunos menos favorecidos:

Para que um professor compreenda o seu aluno é necessário que mude seu modo de enxergar o mundo. Mas não é suficiente perceber esse fato, é necessário refletir sobre os mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. A explicação sociológica pode contribuir muito nesse sentido, nos tornando possível perceber que na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao

capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 50, grifo do autor).

O professor só muda o seu modo de pensar quando não possui resistência a refletir criticamente sobre sua formação tradicional e reaprender. Sabe-se que o professor que não gosta de participar de atividades formativas cria dificuldade e acaba atrapalhando a proposta da equipe pedagógica. A educação de qualidade só é possível através de professores bem preparados. Um bom docente é essencial e fundamental na vida do educando. Por isso, a formação inicial e continuada de professores no Brasil é tema de reflexões e gera impacto nos sistemas educacionais. Especialistas na área educacional remetem ao fato de que a realidade da sala de aula é distante da teoria dos cursos de licenciatura oferecidos por todo o Brasil. A pesquisadora e vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Gatti, após analisar os dados do Censo Escolar de 2014 sobre atuação e formação de docentes, afirmou que se não houver um cuidado da parte de todos como os professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível (GATTI, 2008). À época, entre os 2,2 milhões de docentes que atuavam na educação básica do país, 24% não possuíam a formação adequada (INEP, 2014)⁶. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê formação inicial, continuada, valorização profissional e plano de carreira aos professores. Das 20 metas, quatro são destinadas à qualificação dos professores. E a meta 15 prevê que todos os professores da educação básica devem ter formação específica na área em que atuam, o que ainda está distante de acontecer. Em julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou novas diretrizes em que aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passa de 2.800 para 3.200 horas. Ademais, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.

Nesse contexto, Gatti (2008) evoca a ideia de que na década de 90, a formação dos professores se tornou evidente. O mercado de trabalho exigiu pessoas

⁶ INEP. Censo Escolar. Resultados e resumos. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 21 mai. 2018.

cada vez mais capacitadas, por isso as políticas públicas movimentam-se em prol da formação de docentes:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Marin (2003) afirma que o ambiente escolar deve se transformar em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, pois a educabilidade do ser humano é adquirida num processo contínuo.

Existe um ponto inicial, mas não existe um ponto final: existe a continuidade. Os conteúdos são divididos em séries/anos e disciplinas, e os alunos precisam ter condições intelectuais parecidas para serem instruídos. Por isso, no ensino seriado, espera-se que ao final de cada ano todos tenham atingido os mesmos objetivos, e, nessa lógica, quem não consegue é separado do grupo e repete a série. Assim, há a classificação do aluno em aprovado ou reprovado. Portanto, a reprovação é anual. Sem desconsiderar que há causas fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como o sistema educacional tem tratado as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Dessa forma, o ano letivo é considerado tempo escolar modelar, bem como o semestre e o bimestre.

Nesse sentido, Yus (2004) critica a forma como os alunos são obrigados a se ajustarem a módulos temporais rígidos, sem que seja levada em consideração a individualidade de cada um. Para o autor, “[...] Os alunos são ajustados a módulos temporais rígidos, independente das necessidades individuais de cada um e independente das exigências singulares de cada escola e de cada currículo” (YUS, 2004, p. 8). Ainda sobre a organização do tempo escolar e seu resultado no desenvolvimento do aluno, Enguita (1989) afirma que a sucessão de períodos

breves da hora/aula valoriza o quantitativo e não o qualitativo do trabalho do aluno e sua aprendizagem:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato (ENQUITA, 1989, p.180).

Desse modo, diversos autores, a exemplo de Veiga (2002), concordam que é necessário reformular a forma em que o tempo escolar é organizado, para alterar a qualidade do trabalho pedagógico:

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula (VEIGA, 2002, p. 30, grifo da autora).

Em Minas Gerais, a Resolução 2197/2012 da SEE/MG estabelece que a organização do tempo escolar no Ensino Fundamental deve ser de, no mínimo, 4 horas de trabalho diário, cinco dias por semana. As aulas são de módulos de 50 minutos hora/aula, podendo ser organizado horário escolar com aulas geminadas de um mesmo Componente Curricular com o objetivo de melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (MINAS GERAIS, 2012).

A instituição de ensino deve refletir sobre o conceito de avaliação escolar praticado por se tratar de um elemento fundamental para a análise do fenômeno reprovação. Portanto, cabe à escola definir o processo de verificação da aprendizagem, bem como as formas e procedimentos a serem utilizados como

ferramentas avaliativas. A avaliação deve ser entendida como um processo destinado a não somente para classificar os alunos, e sim como mecanismo de diagnosticar suas dificuldades e possibilidades de orientar os próximos passos do processo educativo. Luckesi (1984) afirma que, no modelo tradicional, a principal função do ato de avaliar é a classificação, e não o diagnóstico do trabalho realizado, impedindo um maior desenvolvimento do aluno. Portanto, essa maneira de avaliar pode ser um dos fatores que causam a reprovação escolar.

No entanto, além desses fatores externos à escola, existem outros fatores internos que alguns pesquisadores analisam, sendo um desses fatores internos de grande relevância: a avaliação interna. Ela é utilizada como instrumento de aferição da aprendizagem alcançada pelos alunos. Muitos estudiosos educacionais refletem acerca da avaliação escolar porque esta é um elemento de fundamental importância para a análise do rendimento escolar. Muitas vezes, os processos de avaliação assumem, na prática, características e objetivos diversificados, desde a verificação do sucesso do trabalho pedagógico, até servir de instrumento de imposição para se alcançar a disciplina em sala de aula. Nesse sentido, Luckesi (2011) afirma que alguns professores utilizam a avaliação como consequência de uma ação negativa por parte do aluno. O docente utiliza a avaliação para manter a ordem em sala de aula, gerando no discente certo receio da avaliação e condicionando-o a estudar para se obter notas. Para o autor, essas ameaças não contribuem positivamente no processo ensino aprendizagem:

A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça (LUCKESI, 2011, p. 25).

O pesquisador citado critica a avaliação tradicional que serve para classificação do aluno, e não para diagnosticar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, afirma que há casos em que a avaliação é utilizada pelo professor como um instrumento disciplinador das condutas sociais em sala de aula, resultando em situações de autoritarismo e ameaças aos alunos. Ademais, para Luckesi (2011), não basta o discente ter acesso à escola, se faz necessária sua permanência, sendo

que, às vezes, o aluno, quando fracassa em suas avaliações, acaba deixando de frequentá-la, ocorrendo, assim, o abandono. Na visão do autor, “[...] A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Qualificação é diferente de classificação” (LUCKESI, 2011, p. 66).

Ainda sobre o tema, Luckesi (2011) faz a observação de que o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Tanto os pais quanto os alunos preocupam-se mesmo é com a aprovação ou reprovação, não dando importância a se houve a efetiva aprendizagem:

Dessa forma os pais, alunos se preocupam mais com a aprovação ou reprovação do que em saber se houve ou não aprendizagens, diante disto os alunos se apegam mais ao fato de contar os pontos obtidos nas avaliações. E o professor utiliza a avaliação, infelizmente na maioria das vezes, como instrumento de ameaça, punição (LUCKESI, 2011, p. 21).

Hoffmann (2009) também corrobora essa fundamentação em relação ao fato de o professor utilizar as notas e as provas para controlar os alunos. Para a autora, as provas e notas obtidas nas provas nem sempre garantem a qualidade do ensino e aprendizagem, mas são um exercício de poder entre as partes:

As notas e a prova funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre seus professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMANN, 2009, p. 24).

Nesse contexto, Sousa (1991) reforça o aspecto a respeito da discriminação que ocorre quando um aluno alcança ou não o sucesso. Há causas dentro e fora da escola que condicionam os sucessos e fracassos dos alunos. É importante que se faça uma reflexão sobre como a escola vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. A escola, utilizando-se do instrumento da avaliação tradicional, muitas vezes incentiva a prática da memorização. Entretanto, deveria valorizar o dinamismo da aprendizagem diária ao invés de classificar o aluno. A

prática avaliativa no contexto educacional segrega poder, punição e padroniza os indivíduos, mensurando o nível de aprendizagem, assegurando ao educador a verificação das aprendizagens construídas.

Segundo Haydt (1992), o processo de avaliação manifesta-se na necessidade de análise do conhecimento construído pelo aluno com a finalidade de identificar as dificuldades percebidas pelo docente. Portanto, a avaliação não deve servir para mensurar dados, padronizar notas ou desenvolver os sujeitos inseridos no ensino, deve apresentar informações que direcionam o trabalho pedagógico do docente. De acordo com Hoffmann (2009), é necessário que os educadores comecem a refletir a respeito do modo pelo qual aplicam seus exames escolares, pois os envolvidos no cotidiano escolar devem possuir ações mais profundas, desvinculadas do foco nos resultados perfeitos e ideais. A avaliação escolar deve existir em função da pedagogia, já que a educação é um mecanismo de transformação social. Sendo assim, a avaliação deve ser utilizada como diagnóstica e não como classificatória. O professor deve usar a avaliação para mensurar como está a aprendizagem de seus alunos. Portanto, a avaliação não deve servir para reprovar ou aprovar, e sim para que o professor busque estratégias necessárias a fim de que ocorra a aprendizagem.

Nesse sentido, Tavares Júnior e Costa (2018) destacam outros pontos negativos proporcionados pela reprovação que reforçam a ineficácia desse procedimento tão presente nas escolas. Para os autores, as consequências da reprovação escolar não estão atreladas apenas ao social, mas também nas dimensões psicossociais. Alunos reprovados podem mudar seu comportamento, bem como suas atitudes emocionais:

Os alunos reprovados são também negativamente afetados em dimensões psicossociais, como atitudes emocionais, sociais, comportamentais, de autoconsciência e nas atitudes escolares, o que prejudica todo o seu processo de escolarização [...] também economicamente, a reprovação é uma péssima alternativa de uso dos “recursos educacionais” [...] o efeito negativo da retenção tende a se agravar com o passar do tempo (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 95).

A reprovação escolar pode ser considerada como um fracasso escolar, sendo que, na maioria das vezes o aluno é apontado como o principal responsável.

Contudo, há outros aspectos que se devem levar em conta. Para Sousa (1991), existe na escola a prática discriminatória, reforçando a hierarquia social, avaliando os alunos de uma mesma sala de aula, como se todos eles tivessem o mesmo padrão social:

Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Portanto, o processo de avaliação da aprendizagem é um reflexo da dinâmica escolar (SOUSA, 1991, p. 103).

Silva e Hasenbalg (2002) também defendem a ideia de que a escola exerce funções contraditórias, quais sejam a de selecionar e a de socializar os jovens de uma sociedade. Os pesquisadores citados analisaram os efeitos sociais sobre o sucesso educacional do aluno e afirmam que, no Brasil, à medida que o aluno se move para transições superiores, ocorre um processo maior de seletividade. Esse fato ocorre principalmente em escolas situadas na periferia e que atendem clientela mais pobres: “[...] os efeitos desses determinantes (de origem social) não parecem se atenuar conforme se move para transições superiores [...] configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro” (SILVA; HASENBALG, 2002, p.75). Dessa forma, os alunos, por necessidade, deixam de estudar para iniciar a sua vida profissional, seja braçal ou intelectual. Nesse sentido, os pesquisadores Arroyo (1993) e Meksenas (1998) corroboram a afirmação de que existe a necessidade de o jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro.

Ainda a esse respeito, Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que as condições socioeconômicas dos pais influenciam no processo de escolarização dos filhos, ou seja, a renda familiar *per capita* influencia as chances de acesso ao sistema formal de ensino. Ademais, acreditam que os alunos que vivem em contexto social de recursos financeiros bons tendem a ter melhor desenvolvimento escolar, pois possuem disponibilidade de um lugar fixo para estudar, posse de materiais didáticos, entre outros aspectos. Os autores abordam também o “clima cultural” da família, ou seja, o nível cultural dos adultos é relevante para o aprendizado, uma vez que pais mais educados incentivam seus filhos a estudarem por identificarem os benefícios

futuros da educação de seus filhos. Outro fator importante é o elo social das famílias, ou seja, as formas como seus membros se relacionam estabelecem condições favoráveis à socialização dos alunos. Portanto, os determinantes socioeconômicos causam diferentes resultados no processo de escolarização, ocorrendo, então, a aprovação ou a reprovação.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é parte fundamental em seu sucesso na aprendizagem, pois as crianças levam para a escola as experiências vividas no seio familiar. A escola faz parte da ampliação de suas experiências. Quando os pais participam da vida escolar dos filhos, contribuem para o autocontrole e comportamento cooperativo destes. Os pais devem participar para incentivar, motivar, ensinar, discutir com os filhos, e não somente cobrar. A escola deve promover eventos em datas tradicionais para estimular o envolvimento familiar.

Neste sentido, Lüdke e Mediano (1992) afirmam que a reprovação só deixará de existir quando a escola não agir de forma seletiva. Para as pesquisadoras, o conhecimento é cumulativo, e, em situações comuns, o aluno deve ser visto como aquele que está sempre aprendendo e não deve ser reprovado. Portanto, defendem a ideia de que, se o aluno progrediu, aprendeu, ele deve dar continuidade aos estudos e jamais voltar e repetir. Para Lüdke e Mediano (1992), o aluno deve prosseguir no processo:

A repetência só deixará de existir, se a instituição escolar agir a partir de um referencial não seletivo. Mesmo que o aluno seja lento no processo de aprendizagem, há a construção de conhecimento cumulativo e, em situações comuns, não é retroativo; nunca o aluno terá que voltar para trás, sempre terá ganhado e terá possibilidade de prosseguir no processo (LÜDKE; MEDIANO, 1992, p. 123).

Dessa forma, colocar um grupo de aproximadamente 35 alunos numa mesma sala e exigir que todos tenham um mesmo percentual de desempenho é algo complexo, pois são pessoas de condições intelectuais e contextos sociais diferentes. Ao final do ano letivo, formam-se os grupos dos aprovados e dos reprovados de uma mesma turma, que, no ano seguinte, formam novas turmas, ocorrendo, assim, a discriminação citada por Sousa (1991), reforçando a hierarquia social, pois os alunos reprovados, na maioria das vezes, são alunos de classe social menos favorecida. Para Tavares Júnior, Faria e Lima (2012), isso acontece devido aos avanços tidos

na década de 1970. Houve o acesso ao Ensino Fundamental, levando ao aumento do fluxo escolar na década de 1980. O sistema educacional brasileiro recebeu um número muito alto de alunos, e as escolas não estavam preparadas. Se, antes, somente filhos de fazendeiros e pessoas de posses frequentavam a escola, com a democratização escolar, alunos em sua maior parte oriundos de estratos socioeconômicos menos privilegiados matriculam-se em uma escola pública. A partir de então, a repetência se torna o maior problema, e essa mesma escola que recebe o aluno, posteriormente, o exclui por meio da reprovação:

Na mesma proporção que a escola admitiu novos alunos, principalmente oriundos das camadas tradicionalmente mais excluídas (pobres, rurais, não escolarizadas, e tal.), essa mesma escola os expulsou, agravando exponencialmente a reprovação (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012, p. 62).

Como citado no parágrafo anterior, nota-se que os pesquisadores educacionais reforçam a tese de que, com a redemocratização, houve uma deterioração da qualidade do ensino. Esse fato resulta em uma exclusão ainda maior dos alunos com poder aquisitivo baixo, pois, em maioria, são eles que frequentam a escola pública. Esse fator aumenta a desigualdade de oportunidades educacionais. Diante do exposto, Tavares Júnior, Faria e Lima (2012) afirmam que há um afunilamento no Ensino Fundamental, ou seja, nem todos que ingressam nessa etapa de ensino conseguem concluí-la. Isso causa um processo seletivo denominado exclusão educacional. Esse afunilamento ocorre, em maior proporção, nas escolas que atendem alunos em vulnerabilidade social. A exclusão educacional e a deterioração da qualidade do ensino contribuíram para o grande problema educacional da última década, que é a educação de baixa qualidade aliada à reprovação.

Outros pesquisadores, como Abramovay *et al.* (2002), também afirmam que crianças e adolescentes que estão em condições de vulnerabilidade social são os mais afetados com problemas, tais como de reprovação/evasão escolar, de exclusão e desigualdade social, ausência de laços afetivos familiares, admissão em trabalhos desqualificados, exploração do trabalho infantil, entre outros:

Crianças e adolescentes que estão em condições de vulnerabilidade social são os que mais sentem os efeitos da pobreza e da exclusão social; das desigualdades sociais; da ausência de laços afetivos familiares e na sociedade; da transição repentina da infância à vida adulta; do não acesso à saúde, educação, lazer, trabalho, cultura e alimentação; da ausência do mínimo necessário para a sobrevivência; da inserção imatura no mercado de trabalho; da falta de previsão de ingresso no mercado formal de trabalho; da admissão em trabalhos desqualificados; da exploração em trabalho infantil; da ausência de projetos futuros; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p. 71, grifo da autora).

É notório que na instituição pesquisada os alunos reprovados são os que apresentam algum tipo de vulnerabilidade social, assim como é apresentado por Abramovay (2002).

Dayrell (1996) evoca a percepção de que a escola é um espaço por onde circulam pessoas, seres humanos concretos, que possuem histórias, experiências e projetos de vida. Essas experiências de vidas refletem na instituição escolar, ou seja, exercem influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que frequentam a escola. É preciso analisar a escola como um espaço sociocultural. Não é possível educar sem considerar a vivência que cada aluno traz consigo. Escola é um espaço heterogêneo com diversidade cultural e social. Diante dessa afirmação, fica evidente que os alunos não devem ser tratados igualmente, evitando assim reforçar as injustiças sociais:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 1).

Para Dayrell (1996, p. 4), é necessário que o professor reflita em relação às seguintes questões: “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço?”. O pesquisador citado critica o fato de a escola ser vista

como uma instituição única, com os mesmos objetivos, onde o processo ensino-aprendizagem é desenvolvido de forma homogênea, não levando em consideração a origem social, a idade, as experiências vividas pelos alunos. É comum presenciar um professor que planeja a mesma aula para turmas diferentes de uma mesma série, seja na mesma escola, seja em escola diferente, pública ou particular. Essa prática pelo professor desconsidera a totalidade das dimensões humanas do sujeito. Dessa forma não estabelece relação entre o conhecimento escolar e a vivência do aluno. Dayrell (1996, p. 4) afirma que “[...] À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde a homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal”. A esse respeito, o autor ainda complementa:

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 4).

Tavares Júnior e Neubert (2018) analisaram o rendimento escolar por meio de diferentes fatores sociais e identificaram tendências relevantes para a compreensão do problema da reprovação: escolarização dos pais, cor, renda, origem do aluno, posição social de sua família. Alunos oriundos de famílias em situação social desfavorável tendem a ter dificuldade na aprendizagem, enquanto alunos provenientes de família em situação financeira boa já entram na escola pública praticamente alfabetizada. Um fator importante destacado pelos pesquisadores é que existem desvantagens em relação ao gênero, pois as meninas possuem uma probabilidade maior de ter uma trajetória escolar mais promissora que os meninos:

As desvantagens de gênero já haviam se invertido em favor das meninas no final do século XX. Meninas continuam apresentando trajetória escolar mais promissora que meninos e as desigualdades diminuíram no período. Em relação à cor, observam-se tendências também favoráveis (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2018, p. 47).

Outro fator percebido por Tavares Júnior e Neubert (2018) relaciona-se aos progressos significativos ocorridos na educação entre os anos de 1999 a 2013. Os alunos passam a ser menos reprovados em função da influência da cor (embora alunos não brancos encontrem mais dificuldade), renda e escolaridade dos pais:

Houve aparente redução da influência da cor nas chances de sucesso. A renda e a escolaridade do responsável mostram-se importantes, mas seu poder de distinção foi atenuado. As famílias estão mais educadas, apresentam menor desigualdade de renda, estão menores e tem condições de investir mais em seus filhos (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2018, p. 49).

No sentido de a escola ser um espaço de igualdade/equidade, Libâneo (2003) afirma que a escola de qualidade é aquela que executa suas atividades pedagógicas com o objetivo de educar com igualdade e equidade. Dessa forma, as desigualdades sociais podem ser superadas por intermédio do acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar:

Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já **que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar** (LIBÂNEO, 2003, p. 58, grifo da autora).

Sem dúvida, diante do já exposto até este ponto, o contexto social em que o aluno está inserido é fator importante para melhor compreender os sucessos e insucessos dos alunos. Freire (2010) afirma que é papel da escola, por meio do processo educativo, conscientizar seus alunos (e também suas famílias) da sua condição na sociedade em que vivem para que libertação e educação, no pleno senso da palavra, ocorram. Uma maneira pela qual a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa conscientização é através do envolvimento dos pais e

alunos nos processos de tomada de decisão da escola. Esse engajamento pode encorajar pais e estudantes a saírem de um estado de alienação, fazendo-os sentirem-se mais aptos no processo educacional e mais participativos na sua comunidade e sociedade (FREIRE, 2010).

As reflexões presentes neste capítulo demonstraram que a reprovação escolar é um fenômeno complexo, que se constitui como um processo e precisa ser investigado em todos os seus fatores de influência. Entre os possíveis fatores de influência, esta pesquisa aponta para a vulnerabilidade social relatada por Abramovay *et al.* (2002) nas seguintes circunstâncias: contexto socioeconômico; ausência de laços afetivos familiares; inserção imatura no mercado de trabalho; oferta ao consumo de drogas, uso de armas e tráfico de drogas.

Quanto aos fatores internos e externos à escola, destacam-se neste estudo: a ausência de interesse, baixa expectativa, baixa motivação e infrequência do aluno; a falta de atratividade das escolas; currículos; relação professor-aluno; excesso de conteúdos. Os fatores externos variam de acordo com a região, idade e grupo socioeconômico a que pertence o aluno. Para Bourdieu (1998), entre os fatores externos, podem-se incluir: o trabalho, as desigualdades sociais, a gravidez, a necessidade de cuidar de familiares. Por sua vez, Brandão (1983) aponta a família como o fator mais determinante do fracasso escolar da criança, seja por não acompanhar as atividades escolares dos filhos, seja por não incentivar e valorizar a vida acadêmica deles.

3.2 FATORES INTERNOS E EXTERNOS À ESCOLA ASSOCIADOS AO ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar quais fatores internos e externos condicionam o alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo elegido como caso de gestão a E. E. Quintino Bocaiúva. Para compor o estudo do caso de gestão em questão, foram analisados dados dos resultados do rendimento escolar dos anos de 2015 a 2017. Além dos dados, para compreender o fenômeno da reprovação é necessário um estudo baseado nas referências bibliográficas relacionadas ao problema da reprovação escolar. Para tanto, o referencial teórico pesquisado na seção anterior embasará o estudo de caso

acerca da reprovação e possibilitará inferências que visam minimizar o problema. Por meio de reflexões, será possível investigar os fatores associados ao perfil dos docentes e discentes que compõem os anos finais do Ensino Fundamental da instituição pesquisada. Tavares Júnior (2016) afirma que há muitas desigualdades perante o ensino e que da pré-escola até o ensino médio os alunos enfrentam trajetórias escolares tortuosas. A reprovação é o maior obstáculo ao sucesso educacional no Brasil.

O problema da reprovação escolar na E. E. Quintino Bocaiúva está mais acentuado nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que, de acordo com a pesquisa feita até o momento, esse problema se estende também à cidade onde está localizada a escola em estudo, que é Governador Valadares, bem como ao Estado de Minas Gerais e ao Brasil. Diante dessa situação, percebe-se que diversos fatores são responsáveis pelo alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre esses, os aspectos sociais e econômicos são indicados como influenciadores da trajetória escolar e determinantes para a aprovação, reprovação e abandono. Analisar os dados de rendimento escolar não é uma tarefa fácil. Trata, na verdade, de algo muito complexo, pois não se trata apenas de verificar quantos alunos foram aprovados, reprovados e que abandonaram a escola. É necessário, também, buscar a compreensão dos possíveis fatores que condicionam o fenômeno reprovação. Tal iniciativa é fundamental para conhecer os perfis dos alunos e professores da instituição pesquisada e suas motivações. Só assim se pode chegar a diagnósticos capazes de auxiliar nas ações preventivas de enfrentamento a esse problema. Os pesquisadores Tavares Júnior e Neubert (2018) apontam variáveis relevantes ao problema da reprovação: escolarização dos pais, cor, gênero, renda, origem do aluno, posição social de sua família.

Para Coan (2006), um período histórico deve ser analisado levando-se em conta a situação econômica e transformações:

A partir dessa compreensão, quando alguém se dispõe a analisar um determinado período histórico, deve-se procurar sempre dispor das mais completas e seguras informações acerca da situação econômica e de suas transformações no período a ser analisado (COAN, 2006, p. 23).

Portanto, para compreender o período pesquisado entre 2015 a 2017, foram feitas pesquisas documental e bibliográfica. Foi detectado que a E. E. Quintino Bocaiúva apresenta um índice de apenas 81% de aprovados entre os anos de 2015 a 2017 nos anos finais do Ensino Fundamental. Uma a cada cinco crianças é retida anualmente. Essa realidade está muito distante da meta estabelecida no PNE de que pelo menos 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até 2024, sem evasão, retenção ou reprovação, chegando ao Ensino Médio na idade adequada, motivo pelo qual são imprescindíveis estudos e análises do problema. É necessário que se repensem as estratégias de ensino dessa instituição para que, assim, os alunos que ingressam no ensino fundamental possam concluí-lo com a idade máxima estabelecida no PNE, que é de 14 anos.

A reprovação não é fruto de um desejo particular de alguém, e sim consequência de outros fatores que podem ser analisados e refletidos, partindo do pressuposto da organização escolar, da postura adotada pelos docentes e da história de vida de cada aluno. O desenvolvimento intelectual do aluno advém do desenvolvimento cultural, social e econômico em que está inserido. Mendes (1992) afirma que é necessário rever essa tendência que existe nas escolas de atribuir somente ao aluno a responsabilidade pela reprovação, pois no processo de ensino e aprendizagem existem dois sujeitos envolvidos: o que ensina e o que aprende. Dessa forma, para o efetivo enfrentamento do problema da reprovação, é preciso buscar compreender não só os índices desse fenômeno, mas também os perfis dos alunos e professores. E, a partir de então, identificar os possíveis fatores de influência da reprovação. Só assim será possível planejar ações preventivas, capazes de promover a aprovação e, principalmente, o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Os aspectos sociais e econômicos influenciam na trajetória acadêmica dos estudantes, determinado o desempenho. Nesse sentido, Arroyo (2004) afirma que é necessário que cada professor conheça seus alunos, suas trajetórias de vida e contexto social em que estão inseridos. O autor nos adverte acerca da importância de desenvolver a sensibilidade pedagógica para com os conteúdos das diversas disciplinas e, assim, praticar a sensibilidade humana para com os alunos. Esses devem ser vistos “[...] como sujeitos sociais, culturais, éticos” (ARROYO, 2004, p. 61).

Ainda em relação ao papel da escola no processo ensino-aprendizagem, Weiss (1996) afirma que as instituições visam ao produto final, não considerando elementos fundamentais, como métodos de ensino, relação professor-aluno e os objetivos delas próprias. A autora afirma que, sem a prontidão, a criança não desenvolve as habilidades básicas para o aprendizado. O desrespeito à criança no seu ritmo poderá gerar ansiedades tais que as próprias dificuldades formadas poderão estancar o processo de aprendizagem (WEISS, 1996).

Os dados coletados por Tavares Junior, Valle e Maciel (2015) confirmam que o progresso no desempenho está ligado à melhoria nas condições de vida das famílias, chegando à conclusão de que a repetência é restrita a determinados grupos sociais e é o maior problema da educação básica. No mesmo artigo, os autores propõem uma reflexão sobre a igualdade de oportunidades/equidade. Partindo da afirmação dos pesquisadores citados, é possível relacionar os fatores determinantes da reprovação dos anos finais do ensino fundamental na E. E. Quintino Bocaiúva. Os alunos matriculados e frequentes da instituição em estudo são, em sua maioria, oriundos de bairros adjacentes considerados por meio de registros de outras instituições (PMMG, CRAS, Conselho Tutelar, Igrejas) como localidades de vulnerabilidade social. É importante ressaltar que vulnerabilidade social não está atrelada somente à pobreza. Existem vários fatores que tornam um indivíduo vulnerável. A vulnerabilidade social, assim, é uma condição que remete à fragilidade que pode estar ligada a fatores como a situação socioeconômica e a ausência de um ambiente familiar. Para que um indivíduo consiga diminuir sua vulnerabilidade social, uma das hipóteses provável é que seja por intermédio de uma aprendizagem de qualidade, ou seja, mediante a escolaridade:

Crianças oriundas de famílias em situação de desvantagem socioeconômica, ao ingressarem no sistema de ensino, tendem a encontrar maiores barreiras, dificuldades, desafios e outras desvantagens competitivas em relação às crianças que foram desde cedo preparadas para escolarização. Crianças em situação social mais favorável, muitas vezes, já ingressaram no sistema de ensino alfabetizadas, majoritariamente frequentam pré-escola e vivenciam processos familiares que as introduzem na cultura letrada (TAVARES JÚNIOR; VALLE; MACIEL, 2015, p. 43).

A afirmação feita por Tavares Junior, Valle e Maciel (2015) remete ao fato de que, dentre os fatores relacionados à reprovação dos anos finais do ensino fundamental da E. E. Quintino Bocaiúva, destacam-se: ausência de ambiente familiar, problemas socioeconômicos, qualidade do ensino. Os pesquisadores criticam a meritocracia e defendem a equidade na educação. Segundo eles, é necessário conhecer os alunos e seus contextos para proporcioná-los condições igualitárias, tendo como objetivo a igualdade de resultados.

Um fator que muito foi lido e sobre qual se faz importante refletir é a respeito da utilização da avaliação interna para aferir a aprendizagem do aluno. Sabe-se que a maioria das escolas, e não é diferente na E. E. Quintino Bocaiúva, que os professores utilizam a avaliação para classificar o aluno. Para Sousa (1991, p. 103), essa prática é “errônea” em relação à avaliação, “[...] Pois educadores que utilizam deste instrumento para punir o aluno, evidenciando ainda mais sua exclusão, seu fracasso tendo como consequência a reprovação, a repetência, o abandono, a evasão, a distorção idade-série”. É necessário que ocorra mudanças em relação a esse instrumento e que os professores utilizem a avaliação para refletir a respeito a sua prática como docente. Segundo Luckesi (2011), a avaliação é uma apreciação qualitativa acerca de dados essenciais do processo ensino-aprendizagem que ajuda o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Por outro lado, Sousa (1991) destaca que a escola não considera as causas que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, que podem ser problemas internos ou externos. Segundo a pesquisadora, a escola acentua um processo de seleção e hierarquia social:

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucesso dos alunos, **é preciso verificar também, dentro da escola, como vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos**. Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí se situa o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar (SOUSA, 1991, p. 103, grifo da autora).

A utilização de provas e testes em alguns casos é uma estratégia utilizada pelos professores para controlar a disciplina de uma sala de aula. Os erros que os alunos cometem em uma avaliação são utilizados para evidenciar o fracasso ou

sucesso do aluno. Esse seria o papel do professor como mediador? Segundo Hoffmann (2009, p. 18, grifo no original), a avaliação raramente é associada a algo de cunho positivo: “[...] o ‘fenômeno avaliação’ é, hoje, um fenômeno indefinido, ao qual, professores e alunos atribuem-lhe significados relacionados aos elementos que constituem uma prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação”. Diante do exposto pela autora, faz-se a inferência de que na E. E. Quintino Bocaiúva não é diferente, pois a minha experiência como gestora remete à reflexão de que os professores dessa instituição, em sua maioria, utilizam a avaliação como instrumento punitivo e classificatório.

Outro fator de grande importância e que merece análise e reflexão é em relação à cultura da repetência. Para Crahay *et al.* (2013), as crenças se constituem com base em experiências vividas e informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação social. Relacionam-se com a cultura, a ação e a experiência do professor, a relação entre o indivíduo, a constituição da própria identidade e o contexto. Segundo os pesquisadores citados, as crenças proporcionariam uma visão prática de como proceder, propiciando certo domínio do ambiente. Por isso, percebe-se que, em muitas reprovações, o fator predominante causador é a crença que o professor possui em relação à repetência. E o perfil do professor nas reprovações que ocorreram entre os anos de 2015 a 2017 na E. E. Quintino Bocaiúva requer pesquisa, análise e reflexão, pois é visível o fato de que existem aqueles professores na instituição que mais reprovam, que acreditam na meritocracia e na avaliação normativa. Nesse contexto, Albuquerque, T., Gomes e Albuquerque, L. (2016), em pesquisa sobre repetência e exclusão escolar em escolas da Paraíba, evocam importante contribuição trazida por Ribeiro (1990) para se entender a lógica da repetência na educação brasileira:

Ribeiro (1990) compreende a repetência no Brasil como um aspecto cultural intrínseco à lógica da educação brasileira. Segundo o autor, tal fenômeno não pode ser concebido como decorrente do tipo de escola, pública ou privada, que os alunos estão matriculados, tampouco do nível socioeconômico de suas famílias, pois mesmo entre as pessoas que possuem um alto poder aquisitivo, cujos filhos estão matriculados em escolas particulares, as taxas de repetência são elevadas. **Há 50 anos, observa-se o reinado de uma pedagogia da repetência no território brasileiro**, que impede o avanço das

gerações através do sistema educacional (ALBUQUERQUE, T; GOMES; ALBUQUERQUE, L., 2016, p. 2, grifo da autora).

Outro fator relevante é o fato de que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental saem da graduação com pouca bagagem e estratégias pedagógicas proveitosas para o público adolescente. Os professores não possuem ferramentas eficazes para compartilhar o conhecimento. Na maioria das vezes, os docentes preocupam-se em cumprir o cronograma e conteúdos, mesmo que a turma não tenha aprendido o básico necessário. Como explica Cláudia Davis, uma das autoras da pesquisa “Anos finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da configuração atual”, realizada em 2012 pela Fundação Victor Civita (FVC), e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, “[...] Nesse período, a docência passa a ser um ofício mais complexo, exigindo mais dedicação e também preparo para lidar com as turmas, o que causa tensão e torna mais árida a relação educador-aluno” (DAVIS, 2017 *apud* CAMILO, 2017, p. 1).

Nos anos finais, os alunos passam por mudanças internas inerentes da faixa etária. Na maioria das vezes, a relação com a família também muda. Ademais, nessa mesma etapa de ensino, os professores e disciplinas se multiplicam e o tempo se fragmenta. A partir do sexto ano, cada professor possui a sua didática, e o tempo com o aluno por ser menor. Isso talvez dificulte a intervenção pedagógica. Automaticamente, nessa etapa, o foco sai do aluno e vai para as disciplinas e seus conteúdos. Além disso, os educadores lecionam para muitas turmas e escolas, que pode reduzir o engajamento do profissional. Segundo Bernardete Gatti, que liderou a pesquisa *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, de 2009, a formação inicial do docente, na maioria das vezes, está fora do contexto escolar que os educadores encontram em sala de aula. O dia a dia de sala de aula corresponde a uma pequena parcela do que os educadores estudam na formação inicial.

A formação continuada de professores está fundamentada na importância de saber articular teoria e prática. Para isso, é necessário que estratégias de ensino surjam e minimizem as dificuldades encontradas no cotidiano, através de capacitações, estudos, pesquisas, reflexões sobre a prática pedagógica. Essa formação docente continuada é desenvolvida através de ações como leituras, pesquisas, atividades práticas, debates, entre outras ações de formação continuada de professores estão sendo desenvolvidas dentro das instituições de ensino. É

válido salientar que, em muitas redes de ensino, já existem horas de atividades estabelecidas em legislações vigentes destinadas à realização dos encontros presenciais com o coletivo da escola. Devido ao surgimento de novas tecnologias, novos conceitos, a formação continuada se faz necessário como uma formação complementar.

Conforme revelado no capítulo 1, a E. E. Quintino Bocaiúva possui um alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. E, de acordo com dados do QEd, mesmo com as políticas educacionais voltadas para minimizar o problema, a instituição de ensino mantém e eleva um pouco seu índice de reprovação entre o ano de 2015 a 2017. Essa informação contida no capítulo 1 apontou a necessidade de analisar os seus resultados e buscar fundamentação teórica acerca do fenômeno da reprovação. Assim, após análise dessas informações, buscam-se reflexões que visem a criar um Plano de Ação Educacional que tenha a finalidade de melhoria na qualidade do ensino da referida instituição. A pesquisa, assim, buscou investigar que fatores internos e externos à escola podem afetar direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos da E. E. Quintino Bocaiúva. Aprofundando-se nas análises dos dados e relacionando-os com as teorias de pesquisadores relevantes como Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Tavares Júnior (2015; 2016; 2018), Coan (2006), Arroyo (2004) e outros, identificaram-se fatores relacionados à ação dos atores envolvidos que podem se constituir como entraves no contexto da prática pedagógica da Escola pesquisada. Dentre eles, destacam-se: desigualdade social; ausência de laços afetivos familiares; alunos tratados de forma homogênea; contexto social em que os alunos estão inseridos; avaliação interna; pais que se preocupam mais com a aprovação ou reprovação do que com a efetiva aprendizagem; o papel do gestor; a necessidade do professor rever suas práticas.

Em suma, na lógica da sociedade da informação e do conhecimento, a escola é, compelida, segundo Morgado (2004, p. 109), a “[...] desempenhar um papel determinante na capacitação de cada indivíduo, com vista ao seu posicionamento e integração numa sociedade que muda constantemente e se torna cada vez mais complexa e exigente, mas ao mesmo tempo, mais injusta e desigual” (MORGADO, 2004, p. 109).

Diante dos resultados da pesquisa, fica claro que a passagem dos alunos dos Ciclos dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental deverá receber atenção especial da Escola a fim de se garantir articulação sequencial necessária especialmente entre o Ciclo Complementar e os Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo em vista as demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores, em contraponto à unidocência dos Anos Iniciais. Isso porque os Anos Finais do Ensino Fundamental têm o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas nos Ciclos de Alfabetização e Complementar. Analisar os dados de rendimento escolar não é uma tarefa fácil, é na verdade muito complexo, pois não se trata apenas de verificar quantos alunos foram aprovados, reprovados e que abandonaram a escola. É necessário, também, buscar a compreensão dos possíveis fatores que condicionam o fenômeno reprovação. Tal iniciativa é fundamental para conhecer os perfis dos alunos e professores da instituição pesquisada e suas motivações. Só assim se pode chegar a diagnósticos capazes de auxiliar nas ações preventivas de enfrentamento a esse problema.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Após a análise dos dados do rendimento escolar da E. E. Quintino Bocaiúva no primeiro capítulo e a busca em identificar fatores que, hipoteticamente, influenciam nesse problema no segundo capítulo, o terceiro capítulo desta dissertação visa a propor ações que contribuam para a redução do fenômeno. O PAE (Plano de Ação Educacional) foi construído a partir dessa análise e das constatações da pesquisa qualitativa com o objetivo de proporcionar à equipe gestora da E. E. Quintino Bocaiúva propostas de intervenção que visem a minimizar a reprovação escolar.

A elaboração do PAE tem a finalidade de contribuir com a promoção de uma escola comprometida com o aprendizado, o desenvolvimento e o sucesso dos alunos do Ensino Fundamental, proporcionando a superação das desigualdades sociais. Conforme descrito no referencial teórico, vários são os fatores que podem influenciar a reprovação escolar. Geralmente, não atuam de forma isolada, mas em conjunto, de forma multifatorial e interativa. Portanto, diversos fatores podem influenciar no resultado da aprendizagem escolar. O PAE pode ser flexível, visto que, no momento de sua execução, novos desafios podem surgir, exigindo reflexão e diálogo entre os profissionais da educação.

As ações são propostas para a execução no nível da escola pesquisada, porém permitem que outras instituições escolares que apresentam problemas de reprovação escolar e características semelhantes as efetuem e se embasem neste PAE para construir planos de intervenção de acordo com a realidade de cada espaço.

As ações foram sistematizadas em torno de: (1) observar o contexto social em que o aluno está inserido; (2) criar um grupo de trabalho multiplicador com a finalidade de repensar a avaliação da aprendizagem; (3) conscientizar a comunidade sobre a responsabilidade coletiva com o sucesso dos alunos e sobre a necessidade de torná-los protagonistas de todas as ações desencadeadas. Assim, haverá engajamento para a transformação da prática pedagógica; (4) criar mecanismos de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, envolvendo toda a equipe da escola.

Enfim, é necessário que a escola conheça o contexto social de sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas. Dessa maneira, ela formará cidadãos conscientes e capazes, fornecendo ainda os conteúdos e habilidades necessários para a inserção no ambiente social. As ações propostas têm por objetivo partir do que a escola tem, que são uma boa estrutura, recursos humanos e materiais que possibilitarão a execução das ações educativas. Oferecer uma educação de qualidade que garanta a efetiva aprendizagem do aluno configura uma responsabilidade de toda a sociedade, pois os espaços para o diálogo e reconhecimento das pessoas envolvidas contribuem para a construção de uma aprendizagem de qualidade.

As seções seguintes descrevem detalhadamente cada uma das ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE), estruturando-as com a utilização da ferramenta de gestão “5W2H”.

4.1 OBSERVAR O CONTEXTO SOCIAL EM QUE O ALUNO ESTÁ INSERIDO

A análise da fundamentação teórica que estuda os possíveis fatores externos que causam a reprovação escolar confirmou que, mesmo de forma indireta, o contexto social em que o aluno está inserido pode influenciar no processo ensino-aprendizagem condicionando à reprovação:

Quadro 1 - Observar o contexto social do educando (continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Constituir uma comissão de trabalho.	Criar um grupo com representatividade de todos os segmentos da escola para discutir sobre os processos avaliativos praticados pela instituição.	Refeitório	Grupo de trabalho coordenado pelo gestor.	Mês de fevereiro.	» Divulgar o projeto. » Eleger representantes de cada turma. » Eleger professores. » Eleger pais.	Sem custos adicionais

Quadro 1 - Observar o contexto social do educando (conclusão)

Executar uma sequência de rodas de conversa.	Criar espaços de discussão sobre o contexto social em que a comunidade escolar está inserida para levantar os problemas e possíveis sugestões para solucioná-los.	Refeitório	Grupo de trabalho coordenado pelo gestor escolar.	Mês a mês, de março a novembro de 2020.	Reuniões presididas pelo gestor escolar, na qual cada membro deverá expor os problemas e opiniões a respeito do contexto social em que a escola está inserida.	Sem custos adicionais
Socialização das discussões	Apresentar para todos os profissionais da escola o que foi levantado durante as discussões, criando subsídios para a elaboração de um projeto escolar que visa a minimizar a vulnerabilidade social dos alunos.	Refeitório	Grupo de trabalho coordenado pelo gestor escolar.	Ao final de cada bimestre.	Será organizado um seminário para apresentar, a todos os profissionais da escola, os problemas identificados no contexto social em que os alunos estão inseridos.	Sem custos adicionais

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

4.2 GRUPO DE TRABALHO MULTIPLICADOR DE NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Por meio de pesquisas com o tema avaliação da aprendizagem, conclui-se que a avaliação praticada na E. E. Quintino Bocaiúva é feita de forma individual. Não existem estratégias avaliativas coletivas, o que dificulta aferir o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, pois, segundo pesquisadores estudados, a avaliação é utilizada frequentemente com instrumento punitivo para manter a disciplina escolar.

É viável que a escola repense suas práticas avaliativas com o intuito de atingir os objetivos da avaliação, que é a verificação da aprendizagem dos alunos e a

reorientação do trabalho do professor. Portanto, criar um grupo de trabalho na escola para rediscutir a prática avaliativa se faz necessário. É importante que esse grupo tenha como participantes, além dos professores, alunos e pais, pois ouvir o aluno a respeito de suas expectativas e dificuldades o coloca como protagonista do processo ensino-aprendizagem e contribui para a melhoria dos processos avaliativos e suas práticas interdisciplinares na escola.

O Quadro 2 a seguir foi construído para sistematizar as ações de formação do grupo de trabalho para repensar a avaliação escolar:

Quadro 2 - Grupo de Trabalho multiplicador da prática de avaliação (continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Constituir uma comissão de trabalho.	Criar um grupo com representatividade de todos os segmentos da escola para discutir sobre os processos avaliativos praticados pela instituição.	Na biblioteca.	Especialistas e direção.	Durante o ano letivo.	» Informar aos professores sobre o projeto. » Eleger 2 alunos de cada sala. » Eleger 5 professores para representar os discentes. » Eleger 5 pais ou responsáveis.	Sem custos adicionais
Executar uma sequência de rodas de conversa.	Para discutir sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores e obter sugestões.	Na biblioteca.	Especialistas e direção	A cada 15 dias nas reuniões de módulo II.	Reuniões presididas pelo gestor escolar em que cada membro deverá expor problemas e opiniões que envolvem a avaliação escolar no educandário.	Sem custos adicionais

Quadro 2 - Grupo de Trabalho multiplicador da prática de avaliação (conclusão)

					Em cada reunião, reflexão a ser feita sobre os pesquisadores do tema.	
--	--	--	--	--	---	--

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

4.3 AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Uma ação imprescindível no intuito de minimizar a reprovação escolar é contribuir com a instituição de ensino propondo ações de enfrentamento dos altos índices de pais que não participam da vida escolar dos filhos. Com a finalidade de melhorar o ambiente e rendimento escolar, faz-se necessário a escola estabelecer com a família uma relação de responsabilidade compartilhada na educação escolar. Assim, irá colaborar com o ambiente de ensino propondo ações de enfrentamento dos baixos índices de participação de pais nas reuniões/eventos, além de incentivar o envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, efetivando novas maneiras de ver e refletir o mundo, dando a eles a oportunidade de deixar registrar nos muros da escola suas ideias e emoções por meio do muralismo:

Quadro 3 - Aumentar a participação da família no contexto escolar (continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Constituir uma comissão de trabalho.	Discorrer sobre a influência da arte no cotidiano e a utilização do Muralismo e da Fotografia como fonte norteadora do projeto.	Na biblioteca.	Equipe gestora.	No mês de fevereiro.	» Selecionar representantes de todos os segmentos da escola. » Informar os objetivos do projeto.	Sem custos adicionais.

**Quadro 3 - Aumentar a participação da família no contexto escolar
(continuação)**

<p>Iniciar a atividade apresentando aos alunos temas de estudo e pesquisa sobre o Muralismo.</p> <p>Dividir alunos em pequenos grupos com um tema para cada grupo.</p>	<p>- Utilizar a arte do muralismo como forma de análise social, explorando seus múltiplos benefícios e diversas maneiras de expressar a vida.</p> <p>- Estudar a biografia dos artistas do muralismo mexicano e do muralismo brasileiro, buscando entender o significado, os sentimentos, pensamentos e a visão de mundo envolvido na obra desses artistas.</p>	<p>Nas aulas de Artes, História e Sociologia.</p>	<p>Comissão de trabalho.</p>	<p>De fevereiro a julho de 2020.</p>	<p>Cada grupo deverá apresentar em multimídia ou outro recurso em forma de textos e fotografias ressaltando o fator histórico do período em que arte foi produzida.</p>	<p>Sem custos adicionais</p>
<p>Visitas <i>in loco</i> e análise do espaço do muro da escola que irão utilizar. O aluno que vai participar tem de ter pai/responsável junto. Buscar na comunidade pessoas na família com habilidade para pinturas, etc.</p>	<p>Alunos juntamente com os professores de artes e história irão medir o muro da escola, analisar espaços que irão utilizar. Alunos farão estudos de desenhos que irão compor o mural. Desenhos serão votados em reunião com toda a comunidade escolar.</p>	<p>Parte interna dos muros da escola.</p>	<p>O Grupo de Trabalho.</p>	<p>Agosto de 2020.</p>	<p>» Seleção dos desenhos que farão parte do mural.</p> <p>» Ampliação dos desenhos em tamanho a serem aplicados no mural.</p> <p>» Atividades desenvolvidas no contra turno com a participação da comunidade escolar, especialmente pais.</p>	<p>Sem custos adicionais</p>

Quadro 3 - Aumentar a participação da família no contexto escolar (conclusão)

Alunos farão colocações e comentários em cada foto, elencando os pontos positivos e negativos das ações. Apresentação dos slides.	As fotografias tiradas ao longo de todas as etapas do trabalho serão selecionadas para a montagem de slides em mídia de <i>Power Point</i> .	Laboratório de informática.	O Grupo de Trabalho.	Setembro e outubro.	A cada ação desenvolvida, o grupo de alunos responsáveis pelos slides, participará dos eventos e farão os registros com fotos e anotações sobre tudo.	Sem custos adicionais
---	--	-----------------------------	----------------------	---------------------	---	-----------------------

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

4.4 CRIAR MECANISMOS DE ATENDIMENTO DIFERENCIADO AOS ALUNOS QUE APRESENTAM MAIOR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, ENVOLVENDO TODA EQUIPE DA ESCOLA

Diante do exposto na pesquisa empreendida, percebe-se que há a necessidade de incentivar e estimular a motivação nos alunos da E. E. Quintino Bocaiúva, pois a motivação é a chave para o sucesso escolar. Despertar o interesse do aluno é um grande desafio e buscar estratégias que viabilizem a aprendizagem é necessário. Diante do fato que alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, é necessário buscar estratégias de intervenção pedagógica.

Destarte, faz-se indispensável estimular e mobilizar a equipe pedagógica e a comunidade escolar para promover ações eficientes e eficazes que resultem na melhoria contínua da qualidade de ensino-aprendizagem da Escola Estadual Quintino Bocaiúva e, assim, contribuir para o fortalecimento da Escola na construção de sua identidade numa ação interacional com o objetivo definido coletivamente. As ações nesse sentido encontram-se detalhadas no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Criar mecanismos de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, envolvendo toda equipe da escola

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Levantamento de alunos com defasagem na aprendizagem.	Melhorar o índice de aprovação dando prioridade na leitura, interpretação, produção escrita, sistema numérico.	Sala de supervisão.	Equipe gestora e Equipe pedagógica.	Mês de fevereiro.	Após a prova diagnóstica, listar os alunos com dificuldades.	Sem custos adicionais
Reunião com os pais dos alunos com baixo rendimento.	Com a finalidade de assumirem responsabilidades que facilitem a aprendizagem.	Refeitório.	Equipe gestora e Equipe pedagógica.	Mês de fevereiro.	Reunir com os pais e informá-los que durante o ano letivo diversas atividades de intervenção serão desenvolvidas	Sem custos adicionais
Garantir que a maioria dos alunos do 6º. ao 9º. ano tenha resultados satisfatórios ao final de cada bimestre.	Garantir que o aluno progrida em sua aprendizagem.	Nas salas de aula, biblioteca, refeitório, sala de vídeo.	Professores, bibliotecária.	Março a novembro.	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção com atividades diferenciadas na própria aula. -Trabalhar utilizando monitoria. - O professor deixará 01 aula para a intervenção. - Fazer simulados para verificar a progressão dos alunos. 	Sem custos adicionais

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar e compreender as causas da reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo elegido como caso de gestão a experiência exemplar da E. E. Quintino Bocaiúva a fim de propor ações, no âmbito escolar, para a redução do problema. Este caso de gestão mostrou, de um modo geral, o contexto histórico da evolução do ensino fundamental no Brasil e no estado de Minas Gerais. Por meio desta pesquisa, detectou-se que o ensino fundamental apresenta desafios comuns em muitas escolas brasileiras, como o alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. O contexto histórico mostra que, apesar das inúmeras ações específicas já desencadeadas para o ensino fundamental, a educação brasileira precisa desenvolver-se muito nesta etapa de ensino.

O presente trabalho baseou-se em dados quantitativos pesquisados e no referencial teórico que embasou o estudo. A partir da pesquisa, foi possível entender que parte significativa dos alunos reprovados é oriunda de um contexto social vulnerável. Tais informações levaram à reflexão sobre diversos fatores internos e externos causadores da reprovação escolar. Além disso, foi evidenciada a existência de um perfil discente diversificado. Dessa forma, a análise desenvolvida levou à proposta de um PAE com quatro ações sistematizadas em torno de: (1) observar o contexto social em que o aluno está inserido; (2) criar um grupo de trabalho multiplicador com a finalidade de repensar a avaliação da aprendizagem; (3) conscientizar a comunidade sobre a responsabilidade coletiva com o sucesso dos alunos e sobre a necessidade de torná-los protagonistas de todas as ações desencadeadas, uma vez que assim haverá engajamento para a transformação da prática pedagógica; (4) Criar mecanismos de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, envolvendo toda equipe da escola.

É válido ressaltar que a presente pesquisa não representa um fim, pois há uma série de outras questões que envolvem o problema da reprovação escolar. É necessário compreender o que ocorre no dia a dia de uma escola, onde alunos precisam ser tratados como protagonistas do processo ensino aprendizagem. A

pesquisa cumpriu com a proposta de investigar os possíveis fatores que associados ao perfil dos alunos e à sua trajetória escolar influenciam na reprovação escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBUQUERQUE, Tâmara Ferreira Pinto de; Gomes, Francisco Vinícius Ferreira; Albuquerque, Leonam Ferreira Pinto de. Repetência e exclusão escolar: um relato de experiência em escolas públicas da Paraíba. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** UFPB: Editora Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID1311_20102016193111.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Maria Isabel. As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

ARROYO, Miguel. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.) **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-164.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, Nazaré. **Violência nas Escolas: Bullying**. Lisboa: Bertrand Editora, 2010.

BASÍLIO, Ana Luisa. Governo veta prioridade para as metas do Plano Nacional de Educação. **Carta Capital**, São Paulo, ago. 2017. Seção Educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/governo-veta-prioridade-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 25 set. 2018.

BIONDI, Roberta Loboda. **Saeb**. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BORGES, Alex Fernando; FREITAS JUNIOR, Dionísio Borges de; OLIVEIRA, Elias Rodrigues de. Estratégia e administração pública: o caso do programa “choque de gestão” do governo do estado de Minas Gerais. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, p. 79-106, jul./set. 2008.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia *et al.* **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Vetos à Lei de Diretrizes Orçamentárias 2018**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13473-8-agosto-2017-785285-veto-pl.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 12 nov. 2009. Seção I, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional 95/2016 de 15 de dezembro de 2016. Institui o novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 16 dez. 2016b. Seção I, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Seção I, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília, DF, 2016a.

CAMILO, Camila. Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado. **Revista Educação**, São Paulo, n. 239, p. 1-6, mai. 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/anos-finais-do-ensino-fundamental-continuam-marcados-por-altos-indices-de-abandono-reprovacao-e-baixo-aprendizado>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; VEIGA, Laura da. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, jun. 2004.

CASTRO, Vanessa; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1, p. 239-258, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994. p. 67-76.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. 2006. 356f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88263/230926.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

CRAHAY, Marcel *et al.* Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Wanlin/publication/328343714_Funcoes_estruturação_e_evolução_das_crenças_e_

conhecimentos_dos_professores/data/5bc763fd92851cae21a8d5f9/369-654-1-PB.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: Um estudo em duas escolas em Salvador, Bahia: Brasil. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2012, Zaragoza. **Anais eletrônicos ...** Zaragoza: UZ/Anpae, 2012. Disponível em: <https://anpae.org.br/iberoamericano2012/>. Acesso em: 10 out. 2018.

CURI, Andréa Zaitune. **A relação entre o desempenho escolar e os salários no Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) _ Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-10122006-184214/en.php>. Acesso em: 23 set. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <https://ensino.sociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 222-231, mai./ago. 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan. 2012. Disponível em: <http://www.seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>. Acesso em: 21 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FUCSI, José. Como Minas Gerais conseguiu a melhor educação básica do país. **Época online**, Rio de Janeiro, jul. 2014. Disponível em: <https://epoca.globo.com/>

tempo/noticia/2014/05/como-bminas-geraisb-conseguiu-melhor-educacao-basica-do-pais.html. Acesso em: 23 out. 2018.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 18 fev. 2014.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.

GATTI, Bernardete. Por uma Política de Formação de Professores. **Revista FAPESP**, n. 267, p. 25-29, mai. 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 25 set. 2018.

GOVERNADOR VALADARES. E. E. Quintino Bocaiúva. **Projeto Político Pedagógico**. Governador Valadares, MG, 2017.

G1 EDUCAÇÃO. **Governo veta prioridade para metas do Plano Nacional de Educação no orçamento de 2018**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/20-financiamento>. Acesso em: 25 set. 2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSPIRARE. **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://inspirare.org.br/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>. Acesso em: 21 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar. Resultados e resumos. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 21 mai. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.ao?id=2981245> 2010. Acesso em: 09 abr. 2018.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. 1995.

KOCH, Zenir *et al.* A Reprovação Escolar: um desafio para as Políticas Educacionais. SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007, Disponível em: https://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/469.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. O Projeto Escolas-Referência do Governo Estadual de Minas Gerais: Relações e Impactos Para a Educação Física. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10, 2006. Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: Confef, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-projeto-escolas-referencia-governo-estadual-minas-gerais-relacoes-impactos-para-educacao-fisica/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. Coleção Educar. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento x conclusão?** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: Apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 82-86, jul./ago.1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 61-65.

MAGRONE, Eduardo; TAVARES JÚNIOR, Fernando. A “accountability” como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 18, p. 11-48, 2014.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MARQUES, Maria Rúbia Alves; BRAGANÇA JÚNIOR, Anizio. A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior da escola. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p.109-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14907/8404>. Acesso em: 23 out. 2018.

MENDES, Mônica Hoehne. A leitura psicopedagógica no contexto escolar. **Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 23 v.11, 1992.

MINAS GERAIS. Educação Pública – SIMAVE. **Rendimento Escolar dos alunos da Escola Estadual Quintino Bocaiúva**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://monitoramento.caeduff.net/#/indicadores/rendimento-escolar/dispersao-idade-serie?idInstituicao=31043273&idParticipante=2>. Acesso em: 21 set. 2018.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2196 de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 27 out. 2012. Seção 1, p. 65-67. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2196-12-r.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Simadeweb**. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/imprimir.faces>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Repetência. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MORAES, Fabiana Arrais Gouveia. **Possíveis estratégias para a redução da reprovação em uma escola pública do Rio de Janeiro**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MORAIS, Cristiano Nívio. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6024/1/cristianoniviodemoraes.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MORGADO, José Carlos. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MORGADO, José Carlos *et al.* **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 44-100, mar. 1998.

PARO, Vítor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vítor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 29-47.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

QEdU. Portal QEdU. **Matrículas e Infraestrutura**: Minas Gerais. 2015. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 23 jul. 2018.

QEdU. Portal QEdU. **Matrículas e Infraestrutura**: Minas Gerais. 2016. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 24 jul. 2018.

QEdU. Portal QEdU. **Matrículas e Infraestrutura**: Minas Gerais. 2017. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 23 jul. 2018.

QEdU. Portal QEdU. **Taxas de rendimento**: Minas Gerais. 2015. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2015>. Acesso em: 25 jul. 2018.

QEdU. Portal QEdU. **Taxas de rendimento**: Minas Gerais. 2016. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2016>. Acesso em: 27 jul. 2018.

QEdU. Portal QEdU. **Taxas de rendimento**: Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2017>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RIANI, Juliana de Lucena; SILVA, Vânia Cândido; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 623-636, jul./set. 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 4, p. 73-76, jul./dez. 1991.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173086>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes - alcançando a maioria no século XXI. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 335-392.

SANTOS, Márcio José dos Santos; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio. Gestão do conhecimento no contexto da Gestão Escolar: Estudo de caso de uma escola pública. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, n. esp., p. 159-174, out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. ISSN: 2236-417X. Acesso em: 20 mai. 2018.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 67-76, 2002.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Brasília: IPEA, 2012.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?** Brasília: IPEA, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

TAVARES JÚNIOR, FERNANDO; COSTA, Márcio da. Aprendizagem Visível: Algumas lições de John Hattie. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. 1. ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd/FADEPE/UFJF, 2018. p. 90-97.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; FARIA, Victor Basílio; LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **RBS – Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Orgs.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Projeto CAEd/Fadepe/JF, 2018. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/convite?projector=1>. Acesso em: 16 dez. 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Orgs.). **Sucesso Escolar e Práticas Pedagógicas**. Juiz de Fora: Projeto CAEd/Fadepe/JF, 2018. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/convite?projector=1>. Acesso em: 16 dez. 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. O Brasil e sua educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Orgs.). **Políticas Educacionais**. 11. ed. Juiz de Fora: CAEd / FADEPE - UFJF, 2017. p. 113-124.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SANTOS, José Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, 2016.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; 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, 2015.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio. ENCONTROS DE PSICOLOGIA, 19, 2005, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: Anpep, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Maria Clara. Educação: Brasil o país da repetência. **Revista Veja**, São Paulo, 16 fev. 2017. Seção Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/brasil-o-pais-da-repetencia/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

VILHENA, Renata. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: VILHENA, Renata *et al.* (Orgs.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

WEBER, Demétrio. Brasil tem das piores taxas de repetência do mundo, segundo relatório da Unesco. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 out. 2006. Caderno Sociedade.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. A criança na instituição escolar. In: BOSSA, Nádya Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros. (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

YUS, Rafael. Horário em blocos para a integração curricular e... muito mais. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VIII, n. 30, p. 8-11, mai./jul. 2004.