

**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**

**Maria de Jesus Gaspar Leite**

**Fluxo Escolar:** um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís - MA

Juiz de Fora

2020

**Maria de Jesus Gaspar Leite**

**Fluxo Escolar:** um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís - MA

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora

2020

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

Leite, Maria de Jesus Gaspar.

Fluxo Escolar : um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís - MA / Maria de Jesus Gaspar Leite. -- 2020. 127 f. : il.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Fluxo escolar. 2. Ensino Fundamental. 3. Reprovação escolar.  
I. Neubert, Luiz Flávio , orient. II. Título.

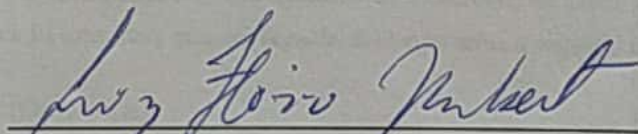
Maria de Jesus Gaspar Leite

**Fluxo Escolar:** um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís - MA

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.

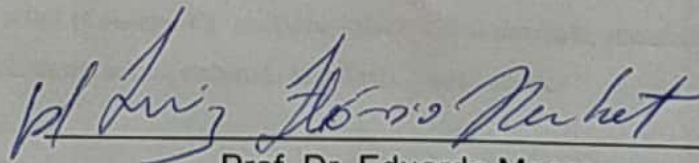
Aprovada em 08 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



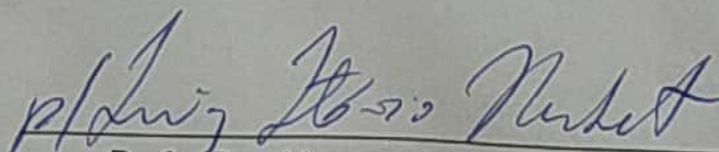
Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Eduardo Magrone

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Vanessa Gomes de Castro

Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico este trabalho ao meu pai Armando (in memoriam), que não teve oportunidade de estudar, pois, imigrante português aos 11 anos, necessitou trabalhar para seu sustento e à minha mãe Conceição de Maria (in memoriam), órfã de mãe aos 2 anos de idade, criada por avó, nascida numa época em que o destino da mulher era cuidar do lar, sem precisar de muitos anos de estudo. Educaram 13 filhos com rigor dos padrões éticos e morais e convicção de que a educação era o caminho de uma vida digna. Assim, todos estudaram e se formaram. Ao meu esposo amado Almir, meu maior incentivador, que zelou pelo silêncio para que eu tivesse ambiente propício aos estudos. Aos meus filhos queridos Gustavo, Camila e Carolina, fonte de inspiração e de aprendizagem permanente. E aos meus netos Mário, Alice, Pedro, Gabriel, Bruno e Juliana, a quem dedico, também, toda minha luta na defesa da educação pública com a esperança de que teremos uma sociedade mais humanizada.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação, fruto de anos de estudo e de experiências adquiridas a partir do entrelaçamento de muitas vivências com outras pessoas que cruzam nossas vidas, nos impulsiona a reconhecer a contribuição de muitos para este resultado final. Queria organizar esta relação de nomes de forma circular, pois cada uma dessas pessoas ocupou igual ordem de importância neste período da minha vida acadêmica.

Assim, agradeço a todos os funcionários da SEMED, que, até com um sorriso ao me receberem, já me ajudavam a ser mais determinada neste projeto de estudo;

Ao Secretário Municipal de Educação de São Luís, professor Moacir Feitosa, pela sensibilidade política de valorizar o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério, permitindo acesso ao mestrado, entendendo que, dessa forma, a educação municipal será melhor;

À professora Vera Lúcia Gonçalves Pires, incansável em acreditar na minha capacidade de aprovação na seleção do mestrado, tendo conseguido efetivar minha matrícula, visto que eu ainda não dominava toda a tecnologia para encaminhar os documentos;

Às professoras, Magda Marcia Marfra Serejo, Ana Célia Cortezia Peixoto Lopes, Maria Izabel Carneiro, Suziane Regina Cunha de Moura, Maria Lúcia Oliveira da Silva, Neuza Maria Lobato Sampaio, Wilma Rejane Miguens da Silva, Cristiane Dutra Ribeiro Habibe e Ana Karolina Moniz Salomão, que, de forma companheira e profissional, dedicaram-se na aplicação dos questionários e realização das entrevistas, etapa essencial ao trabalho da pesquisa;

Às professoras Tânia Maria Mendonça Frazão e Francisca das Chagas Lima Oliveira pelas escutas e contribuições;

Aos colegas de trabalho Igor Leonardo Melo, Thyago de Oliveira Moraes, Profa. doutoranda Patrícia Alessandra Gomes Leal e Profa. Leila de Jesus Tajra Assunção, pelo constante apoio;

À toda equipe da Secretaria Adjunta de Ensino, que, na minha ausência, permitiu que o trabalho continuasse com muita competência;

Às colegas do mestrado, Arsenia Formiga, Silvana Martins, Ana Karolina Moniz, Eliana Pereira, Luziane Sales, Olinda Araujo, Patrícia Caldas, Rosa Faro e Soraya Silva, cujo espírito de solidariedade e companheirismo fortaleceu os laços de amizade, dando coragem a todas para vencer os desafios e elaborar trabalhos que pareciam intermináveis nos dias de domingo;

À professora Mestre e doutoranda Mayanna Auxiliadora Martins Santos, Suporte de Dissertação, por quem nutro profundo respeito e admiração. Com ela, tive o privilégio de conviver muito virtualmente e aprender a ser mais exigente com a escrita.

Ao professor Doutor Luiz Flávio Neubert, orientador desta dissertação, por tudo que aprendi com ele e em seus livros e naqueles indicados por ele, por seu jeito simples, como verdadeiro sábio, que aproxima o aluno para querer saber mais;

Aos estudantes, professores, coordenadores e gestores das escolas pesquisadas, que me permitiram aprender com eles a conhecer melhor a escola pública.

Se nós desejamos uma sociedade diferente, tenhamos a certeza de que ela só se formará quando nós assumirmos também a responsabilidade de a formarmos, a começar por onde toda formação começa: na escola. (TAVARES JÚNIOR, 2018, p.122).



## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado está relacionado com o fluxo escolar da rede pública de ensino municipal de São Luís, diante da sua irregularidade ocasionada pela elevada taxa de reprovação entre os estudantes, principalmente, entre aqueles matriculados do 6º ao 9º ano, com destaque para o 7º ano, onde se concentram as maiores taxas de reprovação em uma série histórica de 2007 a 2017. Buscou-se analisar os possíveis fatores internos e externos à escola que contribuem para a reprovação dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, impedindo-os de concluírem o curso na idade certa. O objetivo geral definido para este estudo foi investigar os fatores que contribuem para a elevada taxa de reprovação escolar entre os estudantes do 7º ano, bem como propor um plano de ação educacional para contribuir com a melhoria da aprendizagem e redução do índice de reprovação, na rede pública municipal de São Luís. Para tanto, foi utilizada como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, com pesquisa documental e pesquisa de campo de forma amostral. Para a amostra, foram selecionadas 14 escolas, sendo 7 com maiores taxas de reprovação e 7 menores índices de reprovação. Utilizamos, como instrumentos para coleta dos dados, questionários, que foram aplicados junto aos 312 estudantes, assim como entrevista estruturada, respondida por 25 professores e 13 coordenadores escolares. A partir dos estudos realizados por Ribeiro (1991), Ortigão e Aguiar (2013), Tavares Júnior, Mont'Alvão, Neuberth (2015), Soares (2015), dentre outros, foi possível compreender os resultados da pesquisa. Estes revelaram que, provavelmente e principalmente, existe uma tendência de naturalização da reprovação explicada pelo que foi chamado de “pedagogia da repetência”, entre outros fatores internos e externos às escolas. Para finalizar o estudo, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), na expectativa de que ele possa contribuir com a redução dos índices de reprovação e regularização do fluxo escolar de São Luís. Integram o PAE as seguintes ações: Formação Continuada para professores, coordenadores e gestores; Implantação de um projeto de estímulo à frequência escolar dos estudantes; Implantação de um Plano de Intervenção Pedagógica em Alfabetização; Criação do Dia D da Família na Escola, como estratégia para incentivar a participação da família na vida escolar de seus filhos.

Palavras-Chave: Fluxo escolar. Ensino Fundamental. Reprovação.

## ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Master of Education Management and Evaluation at the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied refers to the school flow in the public school system of São Luís, considering its irregularity caused by the high failure rate among students, especially among those enrolled from the 6th to the 9th grade, with emphasis on the 7th grade, where the highest failure rates are concentrated in a historical series from 2007 to 2017. Our aim was to analyze the possible internal and external factors that contribute to the failure of students in the 7th grade of elementary school, preventing them from completing the course at the due age. The general objective of this study was to investigate the factors that contribute to the high school failure rate among 7th grade students, as well as to devise an educational action plan aimed at improving learning and reducing the failure rate, in the municipal public network of São Luís. To this end, we applied a qualitative approach research methodology by means of a case study, with documentary research and sampling field research. The criterion for the sample was to select 14 schools, 7 with higher failure rates and 7 with lower failure rates. As instruments for data collection, questionnaires were applied to 312 students, and structured interviews were made with 25 teachers and 13 school coordinators. The studies carried out by Ribeiro (1991), Ortigão and Aguiar (2013), Tavares Júnior, Mont'Alvão, Neuberth (2015) Soares (2015), among others, provided the framework for analyzing the results of the research. According to the analysis, probably and mainly, there is a tendency towards naturalization of failure, explained by the so-called "repetition pedagogy", among other factors, internal and external to schools. We conclude this study recommending an Educational Action Plan (EAP), in the hope that it can contribute to the reduction of failure rates and regularization of the school flow in São Luís. The AEP is comprised of the following actions: Continuing Education for teachers, coordinators and managers; Implementation of a project to encourage students to attend school; Implementation of a Pedagogical Intervention Plan in Literacy; Creation of Family D-Day at School, as a strategy to encourage family participation in their children's school life.

Keywords: School flow. Elementary School. Failure.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Índice de atenção dos pais (construído a partir da Q11) em relação aos alunos repetentes e não repetentes do 7º ano, em 2019.....	59
Gráfico 2 –	Índice de atenção dos pais (construído a partir da Q11) em relação aos alunos repetentes e não repetentes ao longo da vida escolar.....	60
Quadro 1 -	Variáveis do questionário do aluno utilizadas para distinção entre alunos repetentes e não repetentes de duas formas.....	61
Gráfico 3 –	Respostas dos repetentes da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís que indicaram os motivos da repetência do 7º Ano em 2019 (N=65).....	62
Gráfico 4 –	Percepção do aluno* sobre o próprio comportamento em sala de aula, entre os alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (n=312).....	64
Gráfico 5 –	Percepção do aluno* sobre o próprio comportamento dentro e fora da escola entre os alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (n=312).....	65
Gráfico 6 –	Percepção do aluno* sobre o comportamentos e atitudes da maioria dos professores, entre alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (n=312).....	66
Quadro 2 –	Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental? (2020).....	72
Quadro 3 -	Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental?.....	77
Quadro 4 –	Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	78
Quadro 5 –	Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	81
Quadro 6 –	Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	83
Quadro 7 –	Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	87
Quadro 8 –	Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	88
Quadro 9 –	Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?.....	90
Quadro 10 –	Principais aspectos observados na pesquisa junto a 14 escolas municipais de São Luís/2020, por eixo de análise.....	93

Quadro 11 – Reunião para apresentação dos resultados da pesquisa de campo realizada sobre fluxo escolar e a reprovação no 7º ano, em 14 escolas municipais de São Luís - 2020.....	99
Quadro 12 – Formação Continuada – Estratégia 1- Seminário sobre fluxo escolar .....	101
Quadro 13 – Formação Continuada – Estratégia 2 - Formação de coordenadores pedagógicos .....	102
Quadro 14 – Formação Continuada – Estratégia 3 – Formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática.....	102
Quadro 15 – Projeto de incentivo a frequência escolar .....	103
Quadro 16 – Implantação do PIP nas turmas do 7º ano das 14 escolas participantes da pesquisa sobre fluxo escolar da rede municipal de São Luís.....	105
Quadro 17 – Implantação do projeto “Dia D da Família na Escola” .....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrículas Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Luís .....	32
Tabela 2 -	Matrícula do Ensino Fundamental Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís de 2015 a 2018, por ano.....	33
Tabela 3-	Taxa de Reprovação Ensino Fundamental São Luís.....	34
Tabela 4 -	Escolas por taxa de reprovação no 7º ano – Rede Municipal de São Luís (2018) .....	45
Tabela 5 -	Quantitativo de questionários previstos e aplicados por escola de cada núcleo escolar- 2019.....	49
Tabela 6 -	Distribuição da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, pelos tipos de escolas, segundo proporção de repetentes (N=312) ..	53
Tabela 7 -	Distribuição da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, por sexo (N=312).....	54
Tabela 8 -	Distribuição da amostra de alunos do 7º ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, pelas categorias de cor/raça (IBGE) (N=312).....	54
Tabela 9 -	Posse de bens no domicílio da amostra dos alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019 (N=312).....	55
Tabela 10 -	Proporção da amostra de alunos da Rede Municipal de São Luís, que estavam cursando o 7º ano pela primeira vez em 2019 (N=312).....	56
Tabela 11 -	Proporção da amostra de alunos do 7º ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, que já repetiram o ano alguma vez (N=312).....	57
Tabela 12 -	Cruzamento entre a escolaridade da mãe do aluno e a condição de ser repetente do 7º ano, em 2019 (N=161).....	57
Tabela 13 -	Cruzamento entre a escolaridade do pai do aluno e a condição de ser repetente do 7º ano, em 2019 (N=161).....	58

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFE	Centro de Formação do Educador
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
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 da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE-MA	Plano Estadual de Educação do Maranhão
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Superintendência da Área de Ensino Fundamental
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
UEB	Unidades de Educação Básica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O FLUXO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DETERMINANTES DA REPROVAÇÃO: ANALISANDO A REALIDADE DOS SISTEMAS ESCOLARES .....</b>	<b>19</b>
2.1	O ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA....	22
2.2	A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO MARANHÃO .....	28
2.3	SITUANDO O ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS .....	30
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS .....</b>	<b>39</b>
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O FENÔMENO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR .....	39
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	44
<b>3.2.1</b>	<b>Instrumentos de pesquisa e definição dos sujeitos e da amostra .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Realização da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Tabulação dos dados da pesquisa de campo.....</b>	<b>51</b>
3.3	ANALISANDO OS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO .....	52
<b>3.3.1</b>	<b>A reprovação escolar a partir da perspectiva do estudante.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.2</b>	<b>O que dizem os coordenadores pedagógicos e os professores sobre a reprovação dos estudantes.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Síntese da Pesquisa de Campo .....</b>	<b>92</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: CONTRIBUINDO COM A REDUÇÃO DA REPROVAÇÃO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>95</b>
4.1	DETALHANDO AS AÇÕES DO PAE .....	97
<b>4.1.1</b>	<b>Apresentação dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1.3.</b>	<b>Implantação de um projeto de estímulo à frequência escolar dos estudantes..</b>	<b>103</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Implantação de um plano de intervenção pedagógica em alfabetização .....</b>	<b>104</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Criação do dia “d” da família na escola. ....</b>	<b>106</b>
4.2	AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PAE .....	107
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes .....</b>	<b>116</b>

<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista a ser aplicada aos professores e coordenadores pedagógicos.....</b>	<b>124</b>
---	------------



## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar, nos dias atuais, ocupa lugar de destaque no debate educacional, constituindo-se em um objetivo a ser perseguido pela educação brasileira, especialmente a ofertada pelas escolas públicas de Educação Básica. Segundo Soares e Alves (2013, p.146), “até há pouco tempo, mesmo internacionalmente, o direito à educação significava unicamente acesso à escola, com pouca ou nenhuma referência ao aprendizado.” Tal realidade foi ratificada pelas avaliações em larga escala, que revelam baixo desempenho dos estudantes e a consequente necessidade de melhorar a qualidade da educação, uma vez que o acesso à escola já é algo conquistado pela população a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, investigar a reprovação no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino Municipal de São Luís parece ser um caminho para a minimização de problemas que determinam a descontinuidade do fluxo escolar e, conseqüentemente, contribuir com a universalização do direito de aprender e concluir os estudos na idade adequada. Os dados educacionais revelam que aproximadamente 30% dos estudantes da rede municipal que ingressam no 6º ano não concluem o 9º ano no tempo certo e que a taxa de reprovação entre os estudantes do 7º ano se apresenta como a mais elevada entre os anos finais.

Ao iniciar os estudos sobre o objeto proposto, é fundamental refletir sobre a escola pública brasileira, recorrendo às contribuições de Peregrino (2006), de forma a entender a escola de hoje, além da consequente oportunidade de ascensão da população mais pobre da sociedade. Logicamente, entende-se ser necessária a conjugação de muitas outras políticas sociais e econômicas, para que, efetivamente, nosso país seja mais justo e inclua todos no direito de acesso aos bens que possibilitam a satisfação de necessidades básicas indispensáveis à vida, com conforto e dignidade. A autora analisa a questão da massificação do acesso à escola e as desigualdades que essa escola reproduz, trazendo as contribuições de Bourdieu e Passeron. (1975 apud PEREGRINO, 2006). Ademais, amplia a análise, recorrendo a autores como Martins (1996), Oliveira (1998) e outros. Partindo dos estudos realizados por esses autores, Peregrino (2006) entende que a exclusão é consequência das *desigualdades* produzidas pelo capital financeiro e acentuada pelos efeitos da globalização, já que o capitalismo sempre produziu desigualdades sociais.

Segundo a autora, a expansão do acesso à escola pública, para a camada mais pobre da população, aconteceu com o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, do século passado, época de efervescência dos movimentos sociais na luta por seus direitos.

Entretanto, essa escola ofertada visava mais à quantidade do que a qualidade, não cumprindo seu caráter integrador, recuperando políticas praticadas desde a década de 1940 pelas instituições de assistência social e desenvolvimento comunitário.

A partir da década de 1990, esse processo de democratização da escola pública toma corpo e, ainda nos dias atuais, a exclusão se expressa nas taxas de evasão, repetência e distorção idade/ano. Entretanto, essa escola precisa ser transformada, ressaltando-se a necessidade de conhecer a lógica da sociedade e seus reflexos na vida das famílias menos assistidas, cujos filhos, predominantemente, são os estudantes da escola pública e possuem direito ao bem simbólico maior que é o conhecimento.

Dessa forma, o processo de massificação da escola pública, ocasionado pela chegada de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes operárias, iniciado no final de 1960, na Europa e Estados Unidos, no entendimento de Burgos [2019], provocou um movimento pelas reformas educacionais, valorizando a gestão escolar na busca de mais eficiência e eficácia nos resultados escolares. Esse modelo de gestão ficou conhecido, na década de 1970, como Nova Gestão Pública e tem como fundamentos os princípios do gerencialismo, cujo foco é voltado para os resultados, seguindo modelo do funcionamento empresarial.

Como reflexo da realidade europeia e estadunidense, o Brasil, na década de 1990, adotou, na administração federal, o modelo gerencial, que, por sua vez, influenciou as reformas educacionais realizadas em grande parte pelos governos estaduais. No Brasil, à semelhança do ocorrido nos Estados Unidos e Europa, o sistema educacional democratizou o acesso, e o público da escola pública passou a ser, predominantemente, constituído por filhos de famílias pobres. Acrescenta-se, ainda, as reformas instituídas pelo governo federal e demais entes federados, provocando exigências e inovações na área educacional.

Na visão de Burgos [2019], esse cenário levou a escola a “um processo de desinstitucionalização e a um afrouxamento crescente das exigências acadêmicas”, assim como “a valorização do resultado escolar” (avaliação externa), que, por sua vez, originam novas formas de desigualdade escolar.

Esse contexto escolar provocou o que Peregrino (2006, p.102) chamou de “processo de desescolarização da escola”, caracterizado pelo “esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares”, precarização das estruturas físicas e pedagógicas da escola e incorporação de políticas assistencialistas, ampliando as funções escolares e comprometendo a sua função de ensinar e aprender.

Burgos [2019] ressalta que não há equidade sem igualdade, e a escola precisa romper com os determinismos sociais, utilizados enquanto justificativas para o fracasso. Dessa forma,

é fundamental igualar as condições de integração de todos no processo de aprendizagem, tornando justas apenas as desigualdades que assegurem resultados iguais. Finalizando a reflexão sobre educabilidade, o autor ressalta as condições familiares, além do ambiente cultural e social, que influenciam o discente. Tais questões devem ser consideradas na definição de políticas sociais e educativas, de forma que tal estudante tenha a oportunidade de participar do processo e ter melhores condições de desenvolver o seu processo de aprendizagem.

Assim, no Brasil, o acesso à escola pública é, legalmente, garantido a todo brasileiro, principalmente após a CF de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os indicadores resultantes das avaliações em larga escala demonstram que o fluxo escolar das redes de ensino da Educação Básica, de forma geral, tem melhorado. Porém, essa realidade não tem sido observada de forma homogênea em todas as unidades da federação brasileira, constatando-se a existência, ainda, de problemas relacionados à baixa qualidade da educação ofertada e à desigualdade das oportunidades educacionais, evidenciadas em muitos sistemas de ensino.

Entende-se que um dos indicativos da qualidade da educação se expressa no índice de aprovação de cada sistema de ensino, demonstrando que a finalidade da escola de garantir aprendizagem para todos vem sendo cumprida e, portanto, a trajetória escolar dos estudantes ocorre durante os anos previstos para cada etapa da Educação Básica. Entretanto, é necessário refletir se, realmente, a aprovação garante que o estudante aprendeu e desenvolveu as competências e habilidades previstas para cada ano ou ciclo escolar, uma vez que os resultados da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Brasil, em 2016, demonstraram que 74,7% dos estudantes do 3º ano se encontravam abaixo do nível adequado de leitura. Ou seja, após três anos cursando o Ensino Fundamental, esses mesmos estudantes ainda não estavam com seu processo de alfabetização consolidado, embora existisse sucesso no percurso escolar (BRASIL, 2016).

Dessa forma, a observação dos dados educacionais do Sistema Municipal de São Luís, capital do estado do Maranhão, entre os anos de 2015 a 2018, revela que a rede pública municipal ainda convive com taxas significativas de reprovação, impedindo que os estudantes do Ensino Fundamental concluam essa etapa escolar na idade certa. Em decorrência desse cenário, questiona-se: por que há mais repetência entre os estudantes do 6º ao 9º ano? Que fatores concorrem para o alto índice de reprovação entre os estudantes do 7º ano? E que intervenções as escolas estão realizando para minimizar essa realidade?

Assim, realizou-se uma pesquisa entre as escolas da rede pública municipal de São Luís, com o objetivo de investigar os fatores que contribuem para a elevada taxa de reprovação

escolar entre os estudantes do 7º ano, bem como propor um plano de intervenção que possa melhorar essa realidade.

Aplicou-se a metodologia estudo de casos de abordagem qualitativa e pesquisa documental, com utilização de questionários e entrevista estruturada. Trata-se de uma pesquisa amostral, por meio da qual foram selecionadas duas escolas de cada núcleo, entre aquelas com maiores índices de reprovação e aquelas com menores taxas de reprovação.

Este trabalho está organizado em capítulos. O primeiro, a introdução, apresenta os conteúdos de cada um deles, sujeitos envolvidos, referenciais teóricos e outros aspectos relevantes à compreensão desta temática, além de possíveis contribuições para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagens dos estudantes da escola pública municipal.

Posteriormente, o segundo capítulo versa sobre a realidade do Ensino Fundamental no Brasil, no estado do Maranhão e no município de São Luís, apresentando as suas características e as evidências que demonstram o problema da reprovação da rede pública municipal.

O terceiro capítulo-está dedicado a discorrer sobre esse fenômeno da reprovação, à luz de estudos teóricos que apoiarão a pesquisa, destacando os conceitos de reprovação, repetência e fracasso escolar. Nele, também será abordado o referencial metodológico utilizado na investigação do problema selecionado.

Por fim, o quarto e último capítulo trata do Plano da Ação Educacional (PAE), organizado a partir dos dados revelados pela pesquisa de campo, com o propósito de contribuir para a redução dos índices de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de desenvolver um trabalho coletivo na escola e aprimorar a práxis da equipe pedagógica da escola.

Finalmente, este trabalho de pesquisa concorre para um repensar a escola, ampliando conhecimentos sobre os sujeitos principais do processo educativo e oferecendo, aos profissionais do ensino, oportunidade de aprofundamento sobre aspectos da cultura escolar existente, com vistas a auxiliar na reconstrução de práticas educativas, de forma a possibilitar o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, resultando no sucesso escolar do discente e do sistema de ensino.

## **2 O FLUXO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DETERMINANTES DA REPROVAÇÃO: ANALISANDO A REALIDADE DOS SISTEMAS ESCOLARES**

Após a redemocratização do Brasil, o país avançou muito no cumprimento de direitos sociais e fundamentais, garantidos no texto da Constituição de 1988. A educação, como política pública, progrediu na democratização do acesso a todos, sem distinção. No entanto, passados mais de trinta anos, ainda se convive com alarmantes indicadores educacionais que revelam a exclusão existente no próprio espaço escolar, além da ineficiência do sistema educacional.

De acordo com os dados de desempenho escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as taxas de reprovação do Ensino Fundamental das escolas brasileiras tiveram discreta redução, saindo de 5,2 %, em 2017 para 5,1%, nos anos iniciais, e de 10,1% (2017) para 9,5, nos anos finais, em 2018. Da mesma forma, a aprovação saiu de 94,0(2017) para 94, 2 (2018), e o abandono caiu de 0,8 (2017) para 0,7 (2018). Além disso, a distorção idade – ano, na rede pública, foi reduzida de 20,7% (2017) para 19,7% (2018), sendo que as maiores taxas são encontradas nos 6º, 7º e 8º anos, correspondendo, respectivamente, a 29,2%, 29,6% e 27,0% (INEP, 2019b).

Mesmo considerando o esforço dos sistemas educacionais em melhorar a qualidade do ensino, ainda se constitui um desafio a garantia de que todos os estudantes possam concluir essa etapa da Educação Básica na idade própria. Nesse sentido, neste estudo de caso, é proposta a investigação de quais fatores intra e extraescolares se relacionam à reprovação escolar na rede de escolas públicas municipais de São Luís, causando reflexo no fluxo escolar, de forma significativa.

Os estudos realizados pelos teóricos do assunto, como Tavares Júnior (2018), Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015), Barbosa (2011), Ortigão e Aguiar (2013), Soares (2015), revelam que não existe um fator único determinante no sucesso ou fracasso escolar. Ou seja, ainda que não haja consenso entre quais variáveis determinam o desempenho escolar, há aspectos internos e externos à escola que podem contribuir para o desempenho dos estudantes e dos sistemas de ensino. Soares (2015, p. 280) ressalta que os fatores mais próximos do desempenho do aluno “são suas características inatas ou já determinadas por sua história de vida. Além dessas, três outras estruturas concorrem para melhores ou piores desempenhos de alunos: a escola, a família e a sociedade.”

Nesse sentido, Almeida (2018), ao citar Carvalho (2011), corrobora com esse pensamento, ressaltando que os fatores escolares, como formação docente, práticas pedagógicas, são tão impactantes na aprendizagem dos estudantes e no desempenho da escola

quanto os fatores extraescolares, entendidos estes últimos como a predisposição fisiológica do estudante para aprender, a motivação, o apoio familiar e as condições sociais.

Os fatores intraescolares referem-se a tudo que ocorre dentro da escola e suas condições estruturais de funcionamento, mas que, de certa forma, são influenciados pelas deliberações advindas do sistema de ensino, como política de formação continuada e de valorização do professor, formas de escolha de gestores escolares e avaliação externa. Os fatores externos à escola, por sua vez, estão relacionados ao nível socioeconômico da família, grau de escolaridade dos pais, nível de participação da família nas atividades escolares e outros fatores que exigem também a conjugação de outras políticas sociais para apoiar e potencializar a escola. Fernandes, Sant’Anna e Moreira (2018, p 150) asseveram que os fatores intraescolares se referem aos “[...] procedimentos que antecedem a efetivação da matrícula [...]”. Ou seja, a escola deve estar atenta a tudo que ali acontece, desde o acolhimento desse estudante ao material didático que está sendo utilizado, considerando o contexto social dele. Quanto aos fatores extraescolares, esses mesmos autores reconhecem a “falta de políticas públicas adequadas”, aliados aos “fatores de ordem pessoal, social, pedagógica e econômica por parte dos alunos” (FERNANDES; SANT’ANNA; MOREIRA, 2018, p.150) como determinantes do desempenho escolar. Nessa mesma linha de pensamento de que fatores intraescolares e extraescolares determinam a regularidade do fluxo escolar na Educação Básica, Pereira, Santos e Nicoletta (2018) também fazem referência a esses fatores como condicionantes do sucesso escolar. Nesse sentido, tais aspectos necessitam ser investigados para que sejam adotadas estratégias de intervenção capazes de minimizar a interferência dos mesmos sobre o desempenho escolar

Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015, p. 117) fizeram um estudo comparativo do cenário da educação brasileira entre os anos de 1999 a 2013 e, a partir daí, pesquisaram sobre as “[...] transições escolares no Brasil e seus efeitos sobre o rendimento geral do Sistema [...]”, identificando os fatores de origem social, gênero e cor como determinantes na “realização educacional”. Sabe-se que a escola pública enfrenta toda ordem de desafios, na tentativa de cumprir com a sua finalidade de promover a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a pesquisa realizada por esses autores contribui para ampliar o entendimento sobre a escola e sobre os possíveis condicionantes do desempenho escolar.

É relevante saber que, no Brasil, mesmo persistindo as “[...]desigualdades socioeconômicas e de cor, houve diminuição desses efeitos ao longo dos últimos anos, o que indica a diminuição das barreiras socioeconômicas para o fluxo dos estudantes [...]” (TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015, p. 117). Também é significativo compreender, com os resultados das pesquisas, sobre o que leva o estudante a ter um bom e/ou

ruim desempenho, de forma a buscar minimizar os efeitos dessas causas no processo de ensino e aprendizagem e nas “transições escolares”.

Assim como esses autores, outros pesquisadores, como Christophe *et al* (2015), estudam os fatores externos à escola que influenciam no percurso escolar dos estudantes, exigindo maior preparo técnico da escola, com destaque aos professores. É no espaço da sala de aula que o processo ensino e aprendizagem se desenvolve de forma sistemática e com metodologia diversificada. A partir de um ensino de qualidade, é possível minimizar aspectos que a escola sozinha não modifica. Porém, para tanto, o discente precisa ser considerado na sua realidade, tendo em mente que todos são capazes de aprender.

Dessa forma, não se pretende responsabilizar o professor pelo fracasso escolar, mas é fundamental entender que ele é um dos principais agentes da escola que pode contribuir diretamente com a desigualdade de aprendizagem, mediando o processo educacional e influenciando, possivelmente, de forma positiva, na autoestima dos discentes que chegam com marcas difíceis de superação, podendo estas serem ocasionadas pela condição de pobreza, falta de escolaridades da pessoa de maior referência para a criança ou adolescente, questões de gênero ou cor da pele, dentre outros fatores. Segundo Soares (2015):

[...] qualquer intervenção escolar que tenha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos passa necessariamente por mudanças concretas no grau de satisfação e comprometimento com a escola e na capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico pelo professor (SOARES, 2015, p. 283).

Assim também, Tavares Júnior e Costa (2019), ao estudarem o trabalho de Hattie (2008), destacam a:

[...] convergência das pesquisas em apontar a importância das crenças e dos compromissos dos professores como a maior influência sobre o desempenho dos alunos. É algo sobre o qual nós, como educadores, temos poder de intervir e transformar. Podemos afetar com nossas ações e atitudes (HATTIE, 2008, *apud* TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2019, p.88).

Esses autores salientam quão relevante é o papel do professor na condução do processo ensino e aprendizagem e especialmente nas escolas públicas, em virtude das condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes e famílias, marcadas por carências materiais, resultantes de uma sociedade fincada em um sistema capitalista que produz desigualdades de classes sociais, condenando os mais pobres a permanecerem sempre na condição de marginalização dos bens materiais. Como destacam Soares e Alves (2013, p. 146), cabe à escola investir no

potencial desse estudante e na sua capacidade de diversificar as práticas educativas, na certeza de que todos aprendem, pois “[...] todos podem desenvolver as competências básicas se forem expostos a um ambiente educacional apropriado. Muitos não desenvolvem essas competências, devido, em parte, às deficiências da escola que frequentam.”. Nesse sentido, a escola necessita desenvolver um pacto entre família, gestores e professores buscando a reconstrução da cultura escolar, compreendendo que a reprovação, ao contrário do que se entendia, traz prejuízos irreparáveis à vida do estudante.

Frente ao exposto, pretende-se caracterizar a realidade educacional brasileira, assim como estudar a literatura já existente sobre a reprovação como variante que interfere na regularidade do fluxo escolar das escolas da rede pública municipal de São Luís. Dessa forma, este capítulo será subdividido em seções que abordarão a realidade do Ensino Fundamental no contexto nacional, estadual e municipal, com destaque na educação pública, considerando o foco de este estudo estar voltado para a investigação de possíveis determinantes do elevado índice de reprovação observado nas escolas públicas municipais de São Luís.

É importante destacar que é necessário, na contextualização dos dados, apresentar os referenciais normativos da educação brasileira e local como instrumentos norteadores das ações de garantia dos direitos sociais da população. No âmbito da educação municipal, houve um aprofundamento maior sobre a realidade educacional, na intenção de subsidiar o entendimento da problemática a ser estudada.

Dessa forma, na primeira seção deste capítulo, será apresentada a realidade do Ensino Fundamental no âmbito da educação brasileira. Posteriormente, nas seções dois e três, aborda-se essa mesma etapa da Educação Básica nas esferas estadual e municipal, com um recorte especial sobre o fluxo escolar.

## 2.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção, concentram-se informações necessárias à compreensão de como a educação brasileira vem se organizando a partir da CF de 1988, para que o direito subjetivo à educação seja garantido não apenas na democratização do acesso, mas principalmente no que se refere à permanência na escola, com sucesso ao final de cada etapa da Educação Básica.

Em complementação à caracterização do cenário educacional brasileiro, são também elencados dados sobre o sistema escolar, de forma que seja possível observar as distorções do desempenho escolar. Estas, por sua vez, podem sugerir a necessidade de que novas políticas



educacionais devam ser construídas, com o intuito de minimizar os problemas que levam os estudantes a não concluírem o Ensino Fundamental na idade prevista para essa etapa.

Desse modo, para qualquer sistema educacional, é grave a possibilidade de adolescentes abandonarem os estudos, pois, conforme assevera Soares (2015, p. 276), “sem aprendizado e a consequente percepção de sua utilidade, dificilmente o aluno continua a frequentar a escola.” Assim, reconhece-se que a cultura da reprovação na escola pública poderá ser mitigada, na medida em que se fortalece o direito à aprendizagem para todos, buscando garantir equidade, para que as diferenças dos contextos socioculturais de cada estudante sejam respeitadas na organização e implementação das intervenções pedagógicas.

A CF de 1988 pode ser considerada como um exemplo de documento que garante direitos humanos sociais fundamentais. Em seu art. 1º, ela trata sobre a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa como princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito. No art. 5º, os direitos e deveres individuais e coletivos são amplamente detalhados, e o art. 6º assegura os direitos sociais que concorrem para a diminuição das desigualdades sociais, entre eles a educação. Do mesmo modo, o art.208, parágrafo 1º, ao evidenciar o dever do Estado com a educação, realça que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, sem paginação).

Posto isso, o Brasil, a partir de 1988, reconheceu a educação como direito fundamental, que deve ser garantido a todos os brasileiros, com responsabilidades compartilhadas entre Estado e família e com participação da sociedade, conforme preceitua a CF, artigo 205. Nela, fica estabelecido: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, sem paginação).

Dessa forma, fica determinado o direito ao acesso com permanência à escola, com base no princípio de igualdade de condições de aprendizagens e no ensino público gratuito em instituições oficiais. Além disso, o artigo 208, inciso I, estabelece a faixa de atendimento obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, na Educação Básica, e o direito a esse nível de ensino, inclusive para aqueles que, de alguma forma, o deixaram de cursar na idade própria (BRASIL, 1988).

No que se referem às responsabilidades dos entes federados, a carta magna determina, aos Estados e Distrito Federal, a atuação prioritária no Ensino Fundamental e Médio, e aos Municípios, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Por fim, à União fica a responsabilidade de financiamento das instituições federais de ensino público, exercendo

função redistributiva e supletiva junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios, de forma a garantir equidade e oportunidades educacionais. Destarte, o artigo 211, §4º, assevera: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988, sem paginação).

Ainda sobre as competências estabelecidas pela CF de 1988, destaca-se a competência privativa que a União tem para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, sem paginação) e a competência concorrente entre União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre “educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação” (BRASIL, 1988, sem paginação). Aos municípios, compete “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (BRASIL, 1988, sem paginação). Assim, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) foi sancionada pelo Presidente da República, substituindo a Lei nº 5692/1971.

Destarte, a LDB de 1996 trouxe avanços significativos para educação brasileira, ao estabelecer a Educação Básica como primeiro nível de educação obrigatória a todos e, mais tarde, por força da Lei nº 12.796/2013, essa obrigatoriedade passou a contemplar a idade entre 04 e 17 anos. Importa ressaltar, como destaque no texto da lei, a definição de responsabilidades de cada ente federado, a autonomia dos municípios de constituir seus próprios sistemas, a participação dos docentes na construção das propostas pedagógicas de seus estabelecimentos de ensino, a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola, organização de conselhos escolares, incluindo representação das comunidades escolares e local, tudo isso expressando o caráter de flexibilização da organização pedagógica e administrativa dos sistemas de ensino.

Da mesma forma, no art. 4º da LDB, fica estabelecido que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]” (BRASIL, 1996, sem paginação), educação básica obrigatória e de padrões mínimos de qualidade de ensino, com insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, os artigos 5º e 12 que ressaltam, respectivamente, a necessidade de zelar pela frequência escolar e de promover recuperação de estudos para os estudantes que apresentem menor rendimento escolar (BRASIL, 1996).

No que se refere às diretrizes sobre o currículo, a LDB traz possibilidade, aos sistemas de ensino, de construir seus próprios planos curriculares nos termos da lei, conforme consta em seu artigo 26:

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 dos educandos (BRASIL, 1996, sem paginação).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como referência nacional para os sistemas organizarem seus currículos e para a formulação das propostas pedagógicas das escolas, propõe o currículo organizado em competências, mobilizando conhecimentos que possam desenvolver habilidades, atitudes e valores necessários ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, bem como contribuir com a formação mais humana da sociedade e preservação da natureza (BRASIL, 2018).

Abrucio (2010) nos leva a refletir sobre a realidade vivenciada por alguns municípios quanto à responsabilidade do Ensino Fundamental, embora os parágrafos 2º e 3º do artigo 211 da CF pareçam deixar claro que essa etapa da Educação Básica é prioritária, e tanto os Estados quanto Municípios têm a responsabilidades em ofertá-lo, cabendo a estes entes definir formas de colaboração. O autor, ao avaliar as dificuldades e avanços sobre a dinâmica federativa, chama a atenção para a necessidade de uma maior coordenação da União sobre as políticas públicas, não no sentido de voltar ao modelo centralizador, mas de garantir a satisfação das necessidades nacionais de uma federação, recomendando que:

[...]é preciso construir um federalismo educacional mais equilibrado, que seja descentralizado, mas que tenha padrões nacionais de qualidade; que combata as desigualdades regionais e entre os municípios; e cujo mote principal seja a busca de um regime efetivo de colaboração[...] (ABRUCIO, 2010, p.66).

Desse modo, a CF de 1988 institui, no artigo 214, o Plano Nacional de Educação (PNE) plurianual, cuja duração foi alterada para dez anos, conforme Emenda Constitucional nº59/2009, com o objetivo de articular o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino, integrando as ações do poder público (BRASIL, 2009). Assim, os estados, o Distrito Federal e os municípios passaram a elaborar os seus respectivos planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias contidas no PNE.

Consta na atual LDB de 1996, em seu art.9º, que é responsabilidade da União, em articulação com Estados e Municípios, a elaboração do Plano Nacional de Educação e, no art. 87, fica instituída a Década da Educação (BRASIL, 1996). Assim, destaca-se o aspecto da qualidade da educação presente nos diversos PNE, com destaque ao PNE (2001 – 2010), que tinha, entre seus objetivos, a “elevação global do nível de escolaridade da população” e “a

melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2001, p.6). Da mesma forma, o Ensino Fundamental tinha caráter prioritário para a faixa etária de 7 a 14 anos e até para aqueles que não o puderam cursar na idade certa.

O diagnóstico sobre o Ensino Fundamental, contido no PNE (2001 -2010), destacou a existência de distorção idade-ano entre os estudantes matriculados nessa etapa da Educação Básica, pois o número de matriculados era superior à população de 7 a 14 anos, situação ocasionada, certamente, pelos elevados índices de reprovação. Em 1996, no Brasil, mais de 46% desses estudantes tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série, agravando-se essa realidade no Nordeste, cuja taxa de distorção era de 64% (BRASIL, 2001).

Incorpora-se, a esse quadro da realidade do Ensino Fundamental, a taxa de escolarização líquida, que, em 1996, era de 90,8%, no Brasil e, no Nordeste, de 82,8%, significando que havia 2,7 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Tratava-se, assim, de uma situação bastante preocupante, uma vez que:

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (BRASIL, 2001, p. 19).

Frente ao exposto, reconhece-se que a realidade educacional brasileira, desde a CF de 1988, vem sofrendo modificações expressivas na garantia do direito à educação, prioritariamente, no atendimento à população de 4 a 17 anos.

No final da década de 1990, após a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi lançado o programa “Toda Criança na Escola”, que mobilizou Estados, Municípios e Distrito Federal a ampliarem as suas matrículas de forma a cumprir com os preceitos do texto constitucional.

Dessa forma, democratizou-se o acesso sem as garantias das condições estruturais de oferta de uma educação com qualidade e equidade. Assim, observando-se os resultados do Censo Escolar de 2017, verifica-se que os indicadores sobre a qualidade da educação, expressos nos dados de aprovação, repetência, distorção idade-ano e abandono escolar, revelam que há necessidade de investimentos para minimizar as diversas variáveis que corroboram para a baixa qualidade da educação. Dados esses que têm servido de subsídios para os governos definirem políticas educacionais que promovam o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos da Educação Básica (INEP, 2017).

O fluxo escolar indica a progressão dos estudantes, sendo constituído pelas variáveis de aprovação, reprovação e abandono. Estas duas últimas, provocadoras da distorção idade-ano, têm sido preocupação dos gestores públicos da educação brasileira, sobretudo a partir do ano de 2007, quando da implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A taxa de aprovação e a proficiência média, medida pelas avaliações de larga escala, compõem o IDEB de cada escola e cada rede de ensino. Nesse sentido, este é um importante indicador de qualidade da Educação Básica.

Importa ressaltar o que determina o atual PNE, aprovado pela Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), cuja meta 2 preceitua a universalização do Ensino Fundamental e a garantia de que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade adequada, até a vigência do PNE. Nesse sentido, a garantia do acesso com alto índice de atendimento já revela o cumprimento da meta, entretanto, a permanência com sucesso e conclusão do curso no tempo previsto por lei ainda necessita de maior intervenção por parte dos governos, de forma que se cumpra a meta prevista no referido plano.

Assim, no que se refere ao Ensino Fundamental, no Brasil, informações do Censo Escolar (2017) registram que 96,69 % da população, na faixa etária de 6 a 14 anos, se encontra matriculada na escola. Porém, existe o desafio de superar a interrupção do fluxo escolar regular, ou seja, evitar que a reprovação e evasão ocorram, para permitir que o estudante conclua seus estudos na idade adequada.

Corroborando com o exposto, chama-se atenção para os dados de matrícula nas escolas públicas do Brasil, nos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2015, dos 2.963.408 estudantes matriculados no 6º ano, apenas 2.443.598 chegaram a efetivar matrículas no 8º ano, em 2017, significando que mais de 500 mil adolescentes, provavelmente, não concluíram o Ensino Fundamental, por razões diversas, ou aqueles com distorção idade-ano seguiram seu fluxo, ingressando na Educação de Jovens e Adultos, o que só confirma a pouca eficiência do sistema educacional brasileiro (INEP, 2018c).

Desse modo, a permanência e o sucesso merecem atenção dos gestores públicos. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do INEP sobre o rendimento escolar do Ensino Fundamental, em 2017, no Brasil, as taxas de aprovação, reprovação e abandono correspondem a 89,6%, 8,4% e 2,0%, respectivamente, acrescentando, ainda, a taxa de 20,7 % de distorção idade-ano (INEP, 2018c).

Esses dados precisam ser considerados pelos gestores públicos, pois representam mais de 2 milhões e 200 mil estudantes reprovados e, aproximadamente, 5 milhões e 660 mil crianças e adolescentes com idade incompatível com o ano escolar em que estão matriculados,

apontando para uma avaliação pouco favorável da eficácia do sistema educacional brasileira por não garantir a todos educação com qualidade e equidade.

Continuando a reflexão sobre o fluxo escolar do Ensino Fundamental, na seção seguinte a esta, considera-se relevante descrever a realidade educacional maranhense, com o intuito de contextualizar os dados, considerando a necessidade de compreendê-los como parte integrante de Estado brasileiro.

## 2.2 A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO MARANHÃO

Esta seção dedica-se a situar o Estado do Maranhão no contexto da educação brasileira, recorrendo-se às informações contidas inicialmente no Plano Estadual de Educação e outras fontes de dados, como o Plano Municipal de Educação de São Luís e os pertinentes documentos referentes às questões de fluxo. Visamos, com isso, caracterizar o estado no que se refere à educação, possibilitando uma compreensão da realidade educacional.

O Maranhão situa-se no nordeste brasileiro e convive, ainda, com muitas desigualdades sociais. O índice de analfabetismo, por exemplo, possui uma taxa de 16,7% (NETO, 2018) correspondendo a aproximadamente 850.000 pessoas com quinze anos ou mais, sendo o segundo estado do Brasil com maior taxa de analfabetismo.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA), aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de julho de 2014, para o período de 2014 a 2024, apresenta um conjunto de metas e estratégias a serem desenvolvidas ao longo dos dez anos, com o objetivo de garantir “a ampliação do acesso, a melhoria das condições de permanência e o aprimoramento da qualidade da educação básica ofertada a todos os brasileiros” (MARANHÃO, 2014, p.2).

Constante desse PEE-MA, o diagnóstico ali apresentado está organizado em duas partes. Na primeira, Educação Básica Maranhense, é exibido o entendimento sobre Educação Básica à luz da LDB, enfatizando o déficit educacional concentrado nas regiões norte e nordeste, assim como uma análise do IDEB do Ensino Fundamental e Médio estadual. Em seguida, é apresentado o diagnóstico sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, havendo, por fim uma abordagem sobre Modalidades e Diversidade da Educação Básica. A segunda, Educação Superior Maranhense, realça a realidade tanto brasileira quanto maranhense sobre as taxas baixas de matrícula nesse nível de ensino, provavelmente, como consequência do lento crescimento do ensino médio.

É interessante registrar que o PEE-MA, conforme consta na parte introdutória do plano, foi elaborado sob a coordenação do Fórum Estadual de Educação, seguindo o contexto nacional.

Nesse sentido, contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, sugerindo e definindo metas e estratégias para educação maranhense, que devem ser cumpridas nos dez anos, a partir da promulgação do plano.

O diagnóstico do PEE-MA revela que as metas estabelecidas no IDEB, calculadas com base na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos, resultantes da aplicação das provas do Saeb, e na taxa de aprovação das escolas, foram alcançadas até o ano de 2011. Entretanto, esses dados não representam a realidade de cada município, uma vez que “o estrato Rede Municipal/Brasil chegou à média 4,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (MARANHÃO, 2014, p. 4), e apenas quatro municípios alcançaram ou ultrapassaram a média nacional. Tal realidade demonstra que as redes municipais necessitam contribuir mais ainda com a elevação da qualidade da educação brasileira nessa etapa da educação básica.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a qualidade da educação maranhense, medida pelo IDEB, apresenta-se preocupante, uma vez que, em 2017, o desempenho do sistema público não apresentou crescimento, e apenas dez municípios maranhenses superaram suas metas estabelecidas pelo INEP.

No que se refere à matrícula no Ensino Fundamental, conforme registra esse mesmo Plano, existe uma cobertura de atendimento de 90% nos anos iniciais e finais, sob a responsabilidade do poder público, sendo que a rede municipal assume a oferta dos anos iniciais em quase sua totalidade, ficando a rede de escolas estaduais com significativa oferta dos anos finais em todo o Estado. Nos dias atuais, este cenário já não é o mesmo, pois, de acordo com dados do QEdu, as matrículas em 2018, no Maranhão, corresponderam a 35.648 estudantes do 1º ao 9º ano nas escolas estaduais e 569.174 nas escolas municipais. Dessa forma, pode-se concluir que essa etapa da Educação Básica está municipalizada (MARANHÃO, 2014).

Também importa registrar que a Meta 2 do PEE-MA (MARANHÃO, 2014) prevê a universalização do Ensino Fundamental entre a população de 06 a 14 anos, além da conclusão do Ensino Fundamental de 95% dos estudantes, na idade própria, até a vigência do plano. No entanto, 24,5% dos estudantes apresentavam distorção idade-ano, no ano de 2017, segundo dados do INEP – Censo Escolar da Educação Básica. É preocupante perceber que, em 2015, houve 141.492 estudantes matriculados no 6º ano da rede pública, mas, em 2018, chegaram ao 9º ano somente 102.878. Tal dado indica que possivelmente 38.614 (27,29%) adolescentes não continuaram os seus estudos e não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Pode ser também que parte deles tenha seguido em outras redes, migrando para outros estados ou para rede municipal do próprio estado.

Os dados do Maranhão sobre o rendimento escolar de todas as redes no Ensino Fundamental revelam que, nos anos iniciais, a taxa de aprovação foi de 92,9%, a de reprovação, de 5,8 %, e a de abandono, de 1,3%. Nos anos finais, por sua vez, a aprovação alcançou 85,6%; a reprovação, 10,4%; e o abandono, 4,0%, sendo que a taxa líquida<sup>1</sup> de atendimento em toda essa etapa foi de 96,69% (INEP, 2018b).

Dessa forma, o cenário da educação maranhense não se encontra muito distante da realidade nacional e exige investimentos por parte de todas as redes e, sobretudo, do governo estadual, fazendo acontecer o regime de colaboração com os municípios na condução da oferta do Ensino Fundamental, assegurando o acesso, a permanência e a conclusão nessa etapa, conforme previsto no PEE-MA.

Percebemos o quanto a educação brasileira e, especificamente, a de São Luís, necessita de políticas que fortaleçam os entes federados, de forma que a oferta do Ensino Fundamental seja capaz de corresponder, com eficiência, à concretização dos direitos de aprendizagem da criança e do adolescente.

É importante, portanto, aprofundar os estudos sobre a realidade municipal, já que os municípios possuem uma atuação de destaque na oferta do Ensino Fundamental. Em algumas realidades, por exemplo, chega a ser único a garantir a todos o direito de cursar essa etapa da Educação Básica, mesmo com escassos recursos. Assim, na seção seguinte, será abordada a realidade educacional do município de São Luís, capital do estado do Maranhão, cuja rede municipal, em 2018, foi responsável pela maior matrícula (65.495), seguida da rede privada (53.347), estadual (20.168) e federal (298).

### 2.3 SITUANDO O ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS

Continuando a análise sobre o Ensino Fundamental no Brasil e no Maranhão, aprofundar-se-á nesta seção a realidade de São Luís, capital do Maranhão, que está situada em uma ilha de mesmo nome e possui uma população de 1.014.837 habitantes (IBGE, 2010). Tal município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,768 (IBGE, 2017), que o coloca em nível de desenvolvimento humano alto<sup>2</sup>. O indicador que mais contribui com

---

<sup>1</sup> Segundo o Dicionário de Indicadores Educacionais do MEC/INEP, a taxa de escolarização líquida expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (INEP, 2014, p.12).

<sup>2</sup> Segundo dados de 2010 do IBGE, considera-se o IDH de nível alto aquele situado entre 0,700 e 0,799 (IBGE, 2010).



esse índice para o município é a longevidade (0,813), seguido da educação (0,752) e de renda (0,741) (IBGE, 2010).

No que tange à rede de ensino público municipal de São Luís, esta é constituída de 192 escolas de Educação Básica. Destas, 113 oferecem o Ensino Fundamental, e 79 são de Educação Infantil. Importa registrar que existem 49 prédios anexos<sup>3</sup> às escolas do Fundamental e 19 às de Educação Infantil (SÃO LUÍS, 2018c).

Em 2017, o desempenho escolar da rede pública municipal evidenciou taxas de 87,4% de aprovação, 10,8% de reprovação e 1,8% de abandono, destacando-se, ainda, a taxa de distorção idade-ano, correspondendo a 20,9%. Tais dados merecem atenção, considerando ser alto o número de estudantes que não prosseguem seus estudos, regularmente (INEP, 2018b). Embora São Luís apresente taxa total de distorção idade-ano não muito distante da média nacional (20,7%) e até inferiores à estadual (24,5%), os 20,9% representam 13.188 estudantes, sendo que 1/4 dos estudantes dos anos finais apresentam distorção idade-ano.

Assim, são relevantes os dados de distorção idade-ano dos anos finais, chegando a uma taxa de 26,5%, conforme demonstra o Censo Escolar de 2017, bem como os resultados revelados pela ANA de que somente 28,66% dos estudantes do 3º ano apresentam desempenho suficiente em Leitura.

Observando-se a tabela 1, verifica-se que a matrícula nas escolas municipais de todas as etapas e modalidades têm sofrido decréscimo a partir do ano de 2007, exceto as creches, cujas matrículas têm aumentado. No Ensino Fundamental, nessa série histórica, a diferença entre o número de matriculados nos anos iniciais e os que deveriam continuar os estudos nos anos finais se apresenta bem significativa. Nesse sentido, é válido entender quais variáveis contribuem para essa realidade, de forma que o sistema educacional possa, de fato, garantir as aprendizagens e o sucesso a todos os estudantes.

---

<sup>3</sup> Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED,) anexos são prédios ou espaços alugados ou cedidos para fins de funcionamentos de salas de aula. Estes estão ligados pedagógica e administrativamente a uma determinada escola regularizada pelo Conselho Municipal de Educação.

Tabela 1 - Matrículas Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Ano	Escolas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos			Total
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		Fundamental	Médio	Total	
2007	168	2.284	14.979	17.263	43.891	25.492	69.383	571	12.952	0	12.952	100.169
2008	167	2.872	15.168	18.040	43.905	28.511	72.416	342	12.554	0	12.554	103.352
2009	167	2.897	14.247	17.144	43.132	28.177	71.309	248	11.165	0	11.165	99.866
2010	167	3.089	13.105	16.194	41.391	29.260	70.651	149	9.112	0	9.112	96.106
2011	167	3.455	12.101	15.556	40.449	28.151	68.600	105	8.972	0	8.972	93.233
2012	170	3.554	11.624	15.178	39.439	27.101	66.540	88	8.116	0	8.116	89.922
2013	172	3.436	11.356	14.792	37.811	25.899	63.710	101	6.817	0	6.817	85.420
2014	172	3.528	10.252	13.780	36.560	24.953	61.513	37	5.841	0	5.841	81.171
2015	192	3.472	9.069	12.541	37.104	25.635	62.739	42	6.930	0	6.930	82.252
2016	194	3.750	9.258	13.008	38.024	25.474	63.498	26	5.978	0	5.978	82.510
2017	192	3.731	9.284	13.015	38.678	25.611	64.289	65	5.305	0	5.305	82.674

Fonte: SEMED - Censo Escolar (SÃO LUÍS, 2018c).

Comparando-se os dados de matrícula dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentados na tabela 2, verifica-se que, em 2015, ingressaram, no 6º ano, 6.444 estudantes. Em 2018, somente 4.516 foram matriculados no 9º ano, representando uma diferença de 1.928 discentes que deixaram de se matricular. Ou seja, 29,91% desses estudantes que deveriam concluir essa etapa de ensino não o fizeram, pelo menos na rede de escolas públicas municipais de São Luís. Isto significa que esses estudantes compuseram o quadro de evasão ou de distorção idade-ano da rede. Uma outra possibilidade é que, também, tenham pedido transferência para outras escolas. Assim, investigar as causas da interrupção desse fluxo escolar se constitui objeto deste trabalho.

Tabela 2 - Matrícula do Ensino Fundamental Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís de 2015 a 2018, por ano

<b>Ano/Etapa</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
1º ano	5.866	6.364	6.135	6.300
2º ano	6.834	7.306	7.315	7.046
3º ano	7.539	8.769	8.829	8.939
4º ano	6.726	7.632	8.218	8.721
5º ano	7.469	7.953	8.181	8.666
6º ano	6.444	7.837	7.689	8.244
7º ano	6.560	7.273	7.383	7.007
8º ano	4.801	5.545	5.556	6.056
9º ano	4.367	4.819	4.990	4.516
<b>Total</b>	<b>58.621</b>	<b>63.498</b>	<b>64.289</b>	<b>65.495</b>

Fonte: SEMED – Censo Escolar (SÃO LUÍS, 2018c).

Desse modo, observando-se o quadro de matrícula do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís, percebe-se que o quantitativo de estudantes que ingressam nos primeiros anos dessa etapa da Educação Básica é muito superior ao número de concluintes do 9º ano. Aliam-se a essa constatação os dados sobre o fluxo escolar, que revelam existir uma taxa elevada de repetência entre os estudantes, principalmente entre aqueles matriculados do 6º ao 9º ano. Logo, muito ainda precisa ser realizado para que se possa cumprir com o estabelecido na meta 2 do Plano Municipal de Educação (PME) sobre o Ensino Fundamental, que é “[...] garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME” (SÃO LUÍS, 2015b, p.2).

Face ao exposto, percebe-se que o quadro escolar do município de São Luís se assemelha à realidade brasileira. Porém, a taxa de reprovação é superior à nacional e estadual, necessitando, portanto, realizar estudos que possam identificar quais as principais causas da reprovação de estudantes das escolas públicas municipais.

Assim, apresenta-se a tabela 3 sobre a evolução histórica das taxas de reprovação da rede de ensino municipal, por ano escolar, considerando a necessidade de identificar onde se encontra a maior concentração de estudantes reprovados no Ensino Fundamental municipal de São Luís, entre os anos de 2015 a 2017.

Tabela 3-Taxa de Reprovação Ensino Fundamental São Luís

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Anos Iniciais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Anos Finais	Ens. Fund.
2007	2,5	1,9	15,5	12,7	10,1	9,1	18,5	16,5	15,0	9,0	15,7	11,5
2008	0,8	1,4	13,9	3,4	7,9	6,0	16,2	16,7	13,3	9,4	14,5	9,3
2009	0,8	1,3	13,3	2,0	10,1	6,1	3,5	12,5	3,2	5,1	6,2	6,2
2010	0,8	1,4	13,1	3,0	11,3	6,6	3,3	16,4	3,9	8,3	8,3	7,3
2011	0,6	2,0	14,7	3,6	11,5	7,2	4,0	17,7	4,4	10,0	9,3	8,1
2012	1,2	2,5	15,7	3,8	12,1	7,7	4,2	14,8	3,7	6,9	7,8	7,8
2013	1,0	2,8	16,5	3,9	12,7	8,1	6,7	18,0	6,7	11,0	10,9	9,2
2014	1,3	2,5	12,1	3,6	9,4	6,1	6,0	15,0	5,2	6,7	8,5	7,1
2015	1,6	3,0	14,2	4,4	10,0	7,1	8,5	17,1	7,5	6,3	10,3	8,4
2016	2,2	3,3	14,4	5,7	12,1	8,0	11,1	16,1	8,0	9,8	11,6	9,5
2017	2,0	3,3	14,0	10,7	11,8	8,9	15,8	16,3	12,5	8,4	13,8	10,8

Fonte: SEMED - Censo Escolar (SÃO LUÍS, 2018c)

Analisando os dados da tabela 3, observa-se que há reprovação em todos os anos do Ensino Fundamental. Tal dado causa estranheza, já que desde o ano de 2008, por força da Resolução nº 18/2008 do Conselho Municipal de Educação (CME), a SEMED adotou a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagens com progressão continuada, havendo reprovação somente para os 3º, 5º, 7º e 9º anos (SÃO LUIS, 2008).

A partir de junho de 2017, o mesmo Conselho aprovou a Resolução nº26/2017, que retorna a organização desse tempo escolar em anos, conservando apenas o ciclo de alfabetização em três anos, com progressão continuada dentro deste, atendendo a uma reivindicação dos professores, que, provavelmente, não compreenderam a concepção de ciclo (SÃO LUIS, 2017a).

Desse modo, não se pode precisar, com os dados apresentados na tabela 3, se essas reprovações, ocorridas no período em que o ensino era organizado em ciclos, eram motivadas por infrequência ou por desempenho na aprendizagem, uma vez que o processo formativo para implantação dessa nova cultura escolar não foi suficiente para a compreensão, de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, acerca da progressão continuada. Portanto, não

havendo um trabalho de recuperação das habilidades não aprendidas pelos estudantes em cada etapa de um ciclo, a reprovação por desempenho tende a ser concentrada ao final dos ciclos.

Ainda sobre os dados da tabela 3, observa-se que as taxas de reprovação vêm crescendo a partir de 2015, saindo de 7,1% e chegando a 8,9 %, nos anos iniciais. Já nos finais, saem de 10,3% para 13,8%, em 2017. Merecem atenção especial os 5º, 6º e 7º anos, que apresentaram, em 2017, as taxas de 11,8%, 15,8% e 16,3%, respectivamente.

A análise dos dados de 2017 e a percepção de que a taxa de reprovação (10,8%) entre os estudantes dessa etapa da Educação Básica é maior que a de abandono (1,8%) apontam ser importante pesquisar mais a fundo essa temática, com destaque atenção para as taxas de reprovação entre os estudantes do 7º ano. Tal problema se constitui enquanto temática desta pesquisa, que procura compreender a realidade a partir de uma perspectiva histórica, assim como identificar os prováveis fatores internos e externos à escola que causam a significativa repetência na rede pública municipal de São Luís.

Incorpora-se a esses dados o resultado da avaliação contextual realizada em 2018 pelo Sistema Municipal de Avaliação Educacional (SIMAE) de São Luís, com consultoria do CAEd. Em relação ao índice de reprovação, foi relatado que:

Entre aqueles que dizem que foram reprovados uma única vez ou duas vezes ou mais, o maior percentual é dos alunos do 7º ano: 25,2% deles disseram ter sido reprovados uma vez e 10,3%, duas vezes ou mais, o que aponta maior dificuldade dos alunos dessa etapa em serem promovidos ao fim do ano letivo. (SÃO LUÍS, 2018b, p.15).

Diante desses dados apresentados sobre o fluxo escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de São Luís, urge realizar estudos para investigar os possíveis fatores que determinam o elevado índice de reprovação entre os estudantes do 7ª ano. A partir de tal pesquisa, é possível propor intervenções que possam apoiar a escola e a gestão da Secretaria de Educação, a fim de minimizar essa realidade e melhorar a eficácia do sistema educacional municipal.

O sistema de avaliação adotado nas escolas públicas municipais de São Luís obedece às orientações da Resolução nº26/2017 do CME, que defende a concepção de avaliação processual da aprendizagem, realizando diagnóstico e construindo ações de intervenção, como parte do fazer pedagógico do professor, buscando compreender os fatores que influenciam no desempenho dos estudantes. Entende-se a avaliação como uma ferramenta que “possibilita o acompanhamento da aprendizagem do (da) estudante em diversos momentos do processo, integrando o caráter diagnóstico, formativo e somativo” (SÃO LUÍS, 2018a, p. 9).

Ao iniciar o ano letivo, os professores devem realizar a avaliação diagnóstica, buscando informações sobre a proficiência dos estudantes. Frente a esses resultados, a SEMED, nos encontros formativos com coordenadores pedagógicos, orienta a elaboração de planos de intervenção que possibilitem organizar o trabalho pedagógico a partir dos resultados dessa avaliação, com vistas ao avanço das aprendizagens dos estudantes. Embora a SEMED já possua um sistema próprio de avaliação, essa avaliação diagnóstica, realizada por cada professor em todos os componentes curriculares, é construída pela própria escola, sem, necessariamente, ter que passar pelo setor de avaliação da secretaria.

A avaliação formativa “orienta e reorienta o processo de construção do conhecimento, estabelecendo uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender” (SÃO LUÍS, 2018a, p. 9), buscando desenvolver a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

Quanto à avaliação somativa, seu papel primordial se refere ao registro do desempenho da vida escolar dos estudantes, evidenciando os resultados de aprendizagem alcançados a cada período de cinquenta dias. Portanto, durante o ano letivo, são registradas, em cada componente curricular, quatro médias resultantes das avaliações realizadas nos períodos ou bimestres, recomendando-se a adoção de instrumentos avaliativos diversos, cujo quantitativo de avaliações, para originar a média do período, varia com a carga horária do componente curricular, conforme estabelece a sistemática de avaliação.

No Ensino Fundamental, são utilizados o diário de classe, ficha de acompanhamento da aprendizagem e relatório semestral, no qual é registrado o desempenho dos estudantes, o que permite ao professor identificar dificuldades e avanços para melhor planejamento do seu trabalho. As notas de 0 a 10 representam o desempenho da aprendizagem, sendo 7 (sete) a nota de aprovação, podendo o aluno participar de recuperação paralela ao período letivo em caso de baixo rendimento. Ao final do ano letivo, o estudante que não alcançar a média 7 (sete) tem a oportunidade de fazer a recuperação final, podendo ser promovido mediante média aritmética entre a média anual e a nota de recuperação final, que deve resultar em 7 (sete). Os estudantes que não alcançarem a média de aprovação, independentemente da quantidade dos componentes curriculares, terão sua situação definida pelo Conselho de Classe, em reunião realizada ao final do ano. Vale ressaltar que o processo de avaliação realizado pelas escolas, durante os quatro períodos letivos, carece de um acompanhamento mais sistemático e sistêmico por parte da SEMED. Nesse sentido, depois de realizar tantas ações para tentar reorganizar a rede que ao longo de alguns anos sofreu descontinuidade de políticas, a SEMED está construindo um documento único, orientador do acompanhamento pedagógico, para melhor orientar os trabalhos das equipes de acompanhamento.

Desse modo, reconhece-se que as escolas ainda estão muito solitárias na condução desse processo avaliativo, embora os encontros para formação de coordenadores pedagógicos, cuja programação tem como ponto de partida os resultados das avaliações, sejam momentos de reflexão e problematização da prática escolar. Nesse sentido, torna-se necessário sistematizar ações de apoio pedagógico, para que a coordenação pedagógica da SEMED possa, ao final de cada período, conhecer os resultados das aprendizagens e intervir nas escolas que demonstrarem maior fragilidade no processo de ensino e aprendizagem, evitando a surpresa nos resultados das avaliações somativas, ao final do ano letivo, e apoiando as escolas a promoverem as condições necessárias à aprendizagem de todos.

A Sistemática de Avaliação adotada pela SEMED orienta também sobre os procedimentos das reuniões do Conselho de Classe, instrumentos de avaliação e detalha os procedimentos da avaliação paralela e final. O Conselho de Classe, órgão que reúne a equipe escolar para, coletivamente, acompanhar o processo pedagógico e encaminhar intervenções pertinentes, é composto pelo gestor da escola, coordenador pedagógico, professores da turma, representante de estudantes da turma e pais ou responsáveis.

Com relação à distorção idade-ano, até a escrita deste texto (em dezembro de 2019), ainda não foi implementado o programa de correção de fluxo, embora algumas iniciativas já tenham sido tomadas pontualmente em escolas que não ofertaram, no tempo hábil, o ano escolar para determinados grupos de estudantes. Em 2014, a Superintendência da Área de Ensino Fundamental, preocupada com o elevado índice de distorção idade-ano, iniciou a elaboração de um projeto de regularização de fluxo e encaminhou ao Conselho Municipal de Educação, que o aprovou pela Resolução nº 64/2015 (SÃO LUIS, 2015a).

Já existiu, na rede, programa de correção de fluxo do 1º ao 9º ano, na década de 1990, em adesão aos programas do governo federal. A partir de 2019, informações do setor do Ensino Fundamental revelam que a equipe responsável pelas ações de correção de fluxo está trabalhando com aproximadamente quarenta escolas, desenvolvendo um programa de alfabetização junto aos estudantes do 4º e 5º anos que se encontram com defasagem de leitura e escrita, sem, contudo, garantir o avanço para o ano escolar correspondente à idade do estudante. Como parte das estratégias de alfabetização desses estudantes, no mês de maio/2018, foi realizada uma formação para professores e coordenadores pedagógicos, com a utilização de um material didático disponibilizado pela consultoria Gazzola & Associados Consultoria Educacional Ltda, que tem apoiado a SEMED com o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

A SEMED está buscando melhorar a qualidade da educação, mediante as políticas de formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, assim como

implementando o PIP em alfabetização, junto a estudantes do ciclo de alfabetização. Iniciou-se a formação de professores do 5º, 8º e 9º anos em Matemática, com utilização de material didático próprio, pautada nos resultados da avaliação de larga escala do SIMAE. Adicionam-se a essas medidas pedagógicas as intervenções na infraestrutura física, como climatização de salas de aula, implantação de bibliotecas itinerantes, aquisição de livros, atualização da proposta curricular em função das orientações contidas na BNCC e estruturação do acompanhamento/monitoramento junto às escolas. Entretanto, não há, ainda, explicitamente, ações de combate à reprovação, especialmente no sétimo ano.

Os setores responsáveis pelo desenvolvimento do plano pedagógico são Secretaria Adjunta de Ensino e Superintendência de Ensino Fundamental, Núcleo de Currículo, Núcleo de Avaliação Educacional e Centro de Formação do Educador. O sétimo ano precisa ser visto com mais atenção porque é nele que os dados estatísticos evidenciam a existência do maior índice de retenção dos estudantes. Assim, levantar os possíveis fatores que provocam a reprovação e propor um plano de intervenção junto ao sétimo ano se constituem enquanto objeto de investigação a ser desenvolvido no capítulo seguinte.



### **3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

O capítulo 2 deste estudo abordou sobre o fluxo escolar, com destaque para a reprovação como fator determinante na descontinuidade da trajetória escolar de um número significativo de estudantes do sistema educacional brasileiro. Nele, foi estabelecida a necessidade de limitar esses estudos à investigação dos condicionantes que levam os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal a não serem aprovados e não concluírem o curso no tempo estabelecido por lei. Nele, também, foi abordado o interesse desta pesquisa em propor um plano de intervenção que possa contribuir com a redução dos índices de reprovação da rede de ensino municipal de São Luís.

Neste capítulo, pretende-se aprofundar os estudos, analisando o problema da reprovação na rede pública municipal de São Luís, a partir de alguns referenciais teóricos disponibilizados na literatura acadêmica, buscando reconhecer os determinantes da reprovação. Este capítulo, assim, está constituído de duas seções. A primeira versa sobre os estudos teóricos já realizados, e a segunda discorre sobre a metodologia da pesquisa.

#### **3.1 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O FENÔMENO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR**

Nas Ciências Humanas e na Educação, diferentes “teorias se referem a um conjunto de ideais e hipótese de trabalho, tentativas de explicações mais ou menos abrangentes de um determinado fenômeno” (CHRISTOPHE et. al, 2015, p.10). Assim, para a definição bibliográfica e teórica desta pesquisa, propõe-se o diálogo com diferentes autores, como Tavares Júnior, Mont’Alvão, Neubert (2015), Soares (2015), Barbosa (2011), Ortigão e Aguiar (2013), Almeida (2018), Carvalho (2011), Tavares Junior e Costa (2019), Tavares Júnior e Neubert (2017), que oferecem contribuições para a análise do fenômeno da reprovação escolar, sem deixar de considerar as expressões cultura escolar e fracasso escolar, entendidas como categorias relacionadas ao desempenho escolar e à produtividade do sistema educacional. Importa, aqui, esclarecer os significados dos termos reprovação e repetência. Enquanto o primeiro se refere ao resultado não satisfatório nos exames pelos quais o estudante passou, ou seja, à não obtenção do desempenho mínimo em um ano letivo, o que o impediu de prosseguir estudos no ano subsequente, a repetência diz respeito à permanência do estudante na mesma escola, na condição de repetir o ano no qual não obteve aprovação.

Gomes (2005) aborda a “desseriação escolar”, ou seja, a promoção automática<sup>4</sup>, tempo escolar em ciclo e aceleração de aprendizagem como alternativas de corrigir o fluxo escolar, ao mesmo tempo em que propõe uma concepção de escola diferente dos padrões tradicionais. Em seus estudos sobre repetência e promoção automática, no cenário internacional, apoiado em autores como Rocha (1983), Oakes e Lipton (1990), Gomes (2005), não encontrou evidências da melhor eficiência da reprovação, em detrimento da promoção e nem nos padrões de aprendizagem dos estudantes. Além disso, com relação à promoção automática, tal autor enfatiza ser eficaz se tiver um acompanhamento mais sistemático junto ao estudante. Nesse sentido, afirma que “a escola não pode ser uma usina de insucesso, mas uma instituição que atenda às necessidades de aprendizagem” (GOMES. 2005, p. 12).

Ao se reportar aos estudos de Orivel e Orivel (1999), Gomes (2005, p.13), também, destaca “[..] que a repetência tem a ver com fatores culturais e históricos e não com a competência. Os sistemas que mais reprovam são os que têm maior abandono, este, sim, constituindo indicador de eficiência interna.”. Nesse sentido, entendemos a reprovação como variável que compromete a regularidade do fluxo escolar de ensino, ao mesmo tempo em que consideramos ser perversa para a autoestima do estudante.

O mesmo autor realizou estudos junto aos países da Europa e América Latina. Com relação aos países da América Latina, Amadio (1996), citado por Gomes (2015), concluiu que a experiência de promoção automática não garante a aprendizagem mais consistente e tão pouco elimina a repetência. Nesse sentido, não existindo estratégias de apoio didático, essa medida pode transferir o problema da não aprendizagem para o final do ciclo. Percebe-se, então, que, em geral, a população mais atingida pela adoção dessas duas medidas é a camada mais pobre da sociedade e que, portanto, necessita de um conjunto de ações complementares para combater o fracasso escolar e reduzir as desigualdades sociais.

Essa política, sustentada nos mesmos princípios, orientou a experiência no meio internacional, sendo que nem sempre houve sucesso esperado. Entretanto, ela reafirma que “[...] a reprovação não parece melhorar o aproveitamento, antes o conduz a uma queda cada vez maior, à medida que amplia a distorção idade-série” (GOMES, 2005, p.15). Segundo esse mesmo autor, no caso brasileiro, as pesquisas sobre essa experiência são poucas e estão mais concentradas nos estados do sul do país, como: São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais.

---

<sup>4</sup> Entende-se por promoção automática a ausência de reprovação, ou seja, o prosseguimento contínuo de estudos dos estudantes, dentro de um ciclo escolar, com o mínimo de 75% de frequência, independente da nota final obtida.

A partir delas, foi possível constatar, por exemplo, que em Santa Catarina, o resultado não foi positivo com a adoção da promoção automática, tendo sido desativada. Em São Paulo, os estudos demonstraram que a eficácia dessa experiência não se apresenta constante, pois há momentos em que a aprovação, retenção e evasão tiveram redução antes da implantação do Ciclo Básico<sup>5</sup>, enquanto outras pesquisas, observando um período mais longo, verificaram vantagens na aprovação. A cultura da seriação se manifestava-se influente, ao transferir a reprovação para o final do Ciclo Básico e para quinta série. Mesmo assim, essa forma de organizar o tempo escolar foi ampliada, assumindo outras características.

Em Minas Gerais e Rio de Janeiro, as pesquisas registraram que a aprendizagem dos estudantes não sofreu impacto negativo com a adoção de progressão automática, mesmo com as dificuldades encontradas pelos professores mineiros, inclusive a de que era uma deliberação autoritária. Por descontinuidade administrativa no processo de avaliação externa, a experiência do Rio de Janeiro parece não ter prosperado (GOMES, 2005).

Ainda como resultado dos estudos de Gomes, encontra-se o registro da avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2001, que verificou o impacto das políticas de promoção automática sobre a proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental. Tais resultados indicaram não haver vantagens nem do regime de ciclos, nem do seriado, entretanto, em algumas regiões e séries, o resultado dos sistemas que adotaram os ciclos foi inferior. Assim também, o programa de Aceleração de Aprendizagem trouxe vantagem com relação à avaliação do desempenho dos estudantes realizada pelo Saeb. Contudo, o retorno dos discentes ao sistema regular não foi capaz de evitar a reprovação dos mesmos e aumento dos índices de distorção idade-ano, como se a escola colaborasse com o crescente aumento desse índice.

Conforme os estudos realizados, fica evidente que a “reprovação não leva a aprender mais, antes pelo contrário aumenta a probabilidade de nova reprovação, enquanto mais de uma reprovação tende a elevar a probabilidade de repetência” (GOMES, 2005, p.26). Desse modo, a adoção de uma política de desseriação escolar exige a participação dos docentes, discentes e família, como contrato social, conforme salienta Crahay (1996 apud GOMES, 2005). Para Crahay (1996, apud GOMES, 2005) na construção de um novo modelo de escola que busca não só corrigir o fluxo, mas garantir a aprendizagem como direito, deve ser assegurada a equidade,

---

<sup>5</sup> Ciclo Básico, segundo Duran, Alves e Palma Filho (2005), refere-se à desseriação das duas séries iniciais do ensino fundamental, acompanhada por um conjunto de outras medidas para minimizar o elevado índice de retenção na 1ª série.

de forma que todos possam adquirir conhecimentos e competências necessárias à continuidade dos estudos no Ensino Fundamental.

Prosseguindo com o levantamento de estudos realizados sobre repetência ou reprovação escolar, Ortigão e Aguiar (2013, p.367) abordam “[...] a relação entre desigualdades nos estudos escolares dos alunos e desigualdade de condições das escolas que atendem crianças e jovens de origens sociais distintas [...]”. Tais autores foram respaldados por Bourdieu e Passeron (1975), que, na década de 1970, ao estudarem a escola francesa, destacaram o papel de reprodução social dessa escola, legitimando as desigualdades. Nessa mesma perspectiva, pode-se citar as evidências apresentadas por Cunha (1975), relativas ao desempenho escolar de crianças provenientes das classes trabalhadoras. Outros estudiosos como Mello (1981); Saviani (1983); Cury (1983), citados por Ortigão e Aguiar (2013), atualizaram essa abordagem, questionando a educação e a função transformadora da escola.

Esses autores pesquisaram, ainda, sobre as relações entre a reprovação escolar e as características dos estudantes de escolas públicas e de suas famílias, a partir dos resultados da Prova Brasil do ano de 2009, aplicada junto às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Por meio de tal estudo, puderam verificar inicialmente, o nível de reprovação em sistemas de ensino que adotaram a política de organização escolar em ciclos. Os resultados preliminares confirmaram estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de que a reprovação, mesmo havendo insignificante redução, continua atingindo percentuais elevados, apesar da política adotada em escolas públicas e particulares.

Continuando a pesquisa, Ortigão e Aguiar (2013) concluíram que as escolas, de certa forma, possuem autonomia para reprovar ou aprovar, mas a opção de escolha pela escola é determinada pelas condições econômicas das famílias. Portanto, crianças pobres estudam na escola possível para seus pais e não na melhor escola. Além disso, concluíram que há forte influência no desempenho escolar de características como cor, gênero, apoio prestado pela família no cumprimento das tarefas escolares e apoio econômico à disposição dos estudantes, assim como asseveram Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015), citados no início deste trabalho.

Almeida (2018) discute o mesmo fenômeno educacional presente nas escolas brasileiras, que é a reprovação. A autora aborda o significado de fracasso escolar, buscando respaldo em Damasceno *et al* (2016 apud ALMEIDA, 2018). Sobre este conceito, o entendimento é de se considerar qualquer forma de não alcançar o nível de aprendizagem para um determinado período ou não atingir os propósitos definidos, seja por parte dos estudantes

ou dos profissionais da escola. Por fim, assevera que “o fracasso escolar é representado pelo fluxo escolar inadequado com taxas elevadas de reprovação e distorção idade-série” (ALMEIDA, 2018, p.68). Entretanto, essa mesma autora, respaldada em Vasconcellos (1922 ALMEIDA, 2018), registra a reprovação como forma de confirmar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no entendimento dos docentes, considerando que, sem ela, não haverá esforço por parte dos discente, perdendo dessa forma a motivação de aprender.

De certa forma, não há consenso entre os pesquisadores sobre os efeitos da reprovação “[...] em termos de eficiência de resultados, mas não há discordância também que o foco deverá se concentrar no avanço da aprendizagem e, conseqüentemente, na redução da reprovação” (ALMEIDA. 2018, p. 73). Assim, na ausência desse consenso, várias perspectivas são consideradas na interferência desses processos e geram desconhecimentos sobre o fenômeno da reprovação.

A respeito dessa mesma abordagem referente à reprovação, vale destacar os estudos realizados por Ribeiro (1991), concernentes ao impacto da reprovação não só na vida individual do estudante, mas no desempenho dos sistemas escolares. Sobre esse fenômeno, o autor afirma que “[...] vemos a repetência como o grande empecilho à universalização da educação básica em nosso país.” (RIBEIRO, 1991, p.13). Para esse autor, “[...] a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (RIBEIRO, 1991, p.15). Entende-se, como o próprio Ribeiro (1991) afirma, haver uma “pedagogia da repetência” intrínseca à prática escolar, em que não só professores, mas a própria família aceita, de forma generalizada, a reprovação como medida eficaz e eficiente para fazer o estudante aprender, sem levar em consideração o tempo e o jeito que cada um tem no processo de aprender e que, não raro, essa aprendizagem ocorre na interação com o meio social e mediação com outros professores. Portanto, prosseguir regularmente nos anos do curso pode ser mais propício à aprendizagem.

Por muitos anos, a reprovação foi considerada algo aceitável e inerente ao processo de organização seriada das escolas brasileira. No entanto, a partir de 2007, quando da institucionalização do IDEB pelo MEC, parece estar sendo estimulada uma política de não reprovação e de estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes a cada ano escolar junto aos estudantes. Tal iniciativa, de certa forma, mobiliza as instituições de ensino a ofertar o Ensino Fundamental com qualidade social.

Nesse sentido, a partir dos pontos observados, a identificação dos fatores que influenciam no sucesso ou insucesso escolar se constitui em um desafio para qualquer sistema de ensino, uma vez que se acredita não haver um fator único que determina a aprendizagem do

discente, mas uma conjugação de variáveis, quer sejam internas ou externas ao ambiente escolar. Tais aspectos, por sua vez, exigem uma prática docente mais estimuladora e adequada a cada estudante, considerando as suas características individuais e o seu contexto sociocultural.

Apoiada nos estudos levantados pelos diversos teóricos mencionados neste referencial, para compreensão sobre o fluxo escolar do Ensino Fundamental, pretende-se aprofundar conhecimentos com vistas a pesquisar a reprovação escolar na rede municipal de São Luís e propor um PAE que possa contribuir com a minimização dos efeitos de fatores condicionantes da alta taxa de reprovação dos estudantes da sétima série, das escolas públicas municipais.

### 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção trata sobre o processo de investigação adotado nesta pesquisa, com o objetivo de melhor conhecer a realidade escolar e responder ao questionamento referente ao fluxo escolar de São Luís, cujo fenômeno da reprovação, presente no 7º ano da rede pública municipal, nos leva a refletir sobre quais possíveis fatores internos e externos à escola contribuem para a reprovação dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, impedindo-os de concluírem o Ensino Fundamental na idade certa.

Dessa forma, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados adotados e a definição dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a buscar respostas aos questionamentos levantados e subsidiar as propostas de intervenção para melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso de abordagem qualitativa, uma vez que o fenômeno da reprovação em análise não pode ser retirado do contexto e necessita ser estudado dentro de um determinado tempo. Nesse sentido, busca-se apoio teórico em Yin (2001, p.32), ao afirmar que “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”. Portanto, buscou-se apreender as razões pelas quais a reprovação tem ocorrido entre parte dos estudantes do 7ºano, identificando, nas escolas selecionadas para o estudo, os fatores externos e internos que interferem no desempenho escolar, com a finalidade de responder ao problema desta pesquisa.

Importa esclarecer que, quando se buscou as evidências para a definição do caso de gestão, os dados do movimento escolar de 2018 ainda não estavam disponibilizados, e a análise da realidade educacional foi realizada com base nas taxas de reprovação de até 2017. Após a publicação dos dados do Censo da Educação Básica/INEP sobre o rendimento escolar de 2018

e ao comparar-se os dados de reprovação de 2017 com os de 2018, notou-se que a realidade sofreu pequena alteração, pois o índice de reprovação no 7º ano saiu de 16,3%, em 2017, para 15,6%, em 2018. Portanto, permanece a avaliação de que esse é o ano da segunda etapa do Ensino Fundamental, que, em uma série histórica, vem mantendo as taxas mais elevadas de reprovação.

### 3.2.1 Instrumentos de pesquisa e definição dos sujeitos e da amostra

Optou-se por realizar uma pesquisa amostral, tendo sido selecionadas duas escolas de cada núcleo<sup>6</sup>, sendo uma com maior índice de reprovação e a outra com menor taxa de reprovação, totalizando quatorze escolas investigadas nos 7 núcleos existentes, conforme demonstra a tabela 4. Participaram da pesquisa 25 professores, 13 coordenadores pedagógicos e 312 estudantes matriculados no 7º ano do ensino fundamental em 2019, distribuídos em turmas com o maior número de estudantes repetentes, totalizando 14 turmas.

Tabela 4 - Escolas por taxa de reprovação no 7º ano – Rede Municipal de São Luís (2018)

ESCOLAS POR TAXA DE REPROVAÇÃO	NÚCLEO	ESCOLA	TAXA REPROVAÇÃO	MATRÍCULA	NÚMERO DE REPROVADOS
<b>MAIORES TAXAS</b>	ANIL	A 1	28,6	36	10
	CENTRO	A 2	35,4	48	17
	CIDADE OPERÁRIA	A 3	41,1	91	37
	COROADINHO	A 4	40,0	25	10
	ITAQUI-BACANGA	A 5	41,3	98	40
	RURAL	A 6	36,6	48	18
	TURU-BEQUIMÃO	A 7	36,2	61	22
<b>MENORES TAXAS</b>	ANIL	B 1	0,9	107	1
	CENTRO	B 2	1,1	96	1
	CIDADE OPERÁRIA	B 3	3,5	89	3
	COROADINHO	B 4	5,0	46	1
	ITAQUI-BACANGA	B 5	7,0	142	9
	RURAL	B 6	0,0	31	0
	TURU-BEQUIMÃO	B 7	1,6	64	1

Fonte: Censo Escolar 2018 (SÃO LUIS, 2019b).

<sup>6</sup> A SEMED denomina núcleo o conjunto de escolas agrupadas em uma determinada área geográfica para facilitar o acompanhamento e monitoramento das instituições de ensino, pelos setores ligados ao ensino.

Observa-se, nos dados demonstrados na Tabela 4, que, nas escolas do grupo A o índice de reprovação é muito elevado, uma vez que o menor índice (28,6%) representa mais de um quarto dos estudantes reprovados, chegando-se a obter não aprovação de quase metade dos estudantes em escola com 41,3% de reprovação. Essa realidade é desafiadora, pois almeja-se que todos os estudantes aprendam e tenham sucesso, independente da sua condição socioeconômica e do acompanhamento das famílias, entendendo-se ser necessário substituir a cultura da reprovação pela cultura do sucesso escolar. Esses fatores e outros influenciam na definição do modo de ensinar e no tempo que o estudante leva para aprender, mas não necessariamente impedem a aprendizagem. Afinal, a escola é a instituição responsável por socializar o conhecimento sistematizado, e o professor é o profissional responsável por saber como se aprende.

Continuando a observação da tabela 4, verifica-se que ela apresenta, também, escolas cujas taxas de reprovação foram as menores de cada núcleo, no ano de 2018. É válido ressaltar que em uma escola da zona rural, todos os estudantes foram aprovados, e a escola que mais reprovou está localizada no núcleo Itaqui-Bacanga, chegando a reter 7% de seus estudantes. Ou seja, dos 142 estudantes ali matriculados, apenas 9 não conseguiram ser aprovados.

Assim, também, se buscou estudar as escolas com menor índice de reprovação, na perspectiva de identificar dados favoráveis ao processo de aprendizagem que possam ser disponibilizados à rede de escolas como um todo, de modo a ampliar as experiências de sucesso entre as escolas. Asseveram Tavares Júnior e Neubert (2018), ao citarem Lück (2009, p.32), que, “provavelmente, boa parte da melhoria da qualidade da educação é decorrência de boas práticas: experiências de sucesso, iniciativas inovadoras e que alcançam melhores resultados [...]”.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram professores, coordenadores pedagógicos e estudantes matriculados no 7º ano, no ano de 2019, entendendo serem esses os sujeitos da escola mais diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, são eles que podem auxiliar nesta pesquisa para a compreensão dos possíveis fatores que contribuem para o elevado índice de reprovação na rede de escolas municipais de São Luís e para que esses dados possam auxiliar na construção de um plano de ação educacional que contribuirá com a mitigação do fenômeno da reprovação entre as escolas municipais.

Utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, o questionário com questões abertas e fechadas de múltiplas escolhas, aplicados aos estudantes, e entrevista estruturada, utilizando o recurso da gravação, realizada junto a 2 (dois) professores de cada escola, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática, e junto a um coordenador pedagógico. A opção por



questionários se justificou em função de se buscar apreender a percepção de um número significativo de estudantes envolvidos, além de otimizar o tempo previsto para conclusão da pesquisa, necessitando o cumprimento de todas as etapas relativas a um estudo empírico.

O questionário e o roteiro da entrevista foram construídos a partir de uma composição de outros já testados por diferentes pesquisadores<sup>7</sup>, sendo as questões organizadas em oito blocos, que buscam conhecer a realidade do contexto escolar, tais como: identificação do aluno; relação dele com sua família e as condições de sua casa; trajetória escolar; avaliação da escola; sala de aula; professores; uso do tempo e hábitos e preferência de leitura.

Optou-se por utilizar entrevista estruturada junto ao coordenador pedagógico e professores para permitir a expressão de ideias, sentimentos e propostas que possam contribuir com os resultados da pesquisa da forma mais fidedigna possível. O coordenador pedagógico é a liderança escolar que mobiliza o processo de ensino e aprendizagem da escola. Portanto, tornou-se imprescindível incluí-lo entre os sujeitos integrantes da investigação. Da mesma forma, entende-se ser o professor o principal mediador da aprendizagem dos estudantes no espaço da sala de aula, justificando-se a opção de ouvi-lo, na tentativa de identificar, com mais precisão, os motivos da não aprendizagem e da reprovação de parte dos estudantes.

Vale ressaltar que, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação, o gestor escolar assume o papel de coordenador pedagógico, quando não existe na escola o profissional específico ocupando esse cargo, competindo a ele a responsabilidade de liderar todo o processo de ensino e aprendizagem da unidade de ensino, respondendo à entrevista destinada ao coordenador.

Os estudantes representam sujeitos principais de todo o estudo. Portanto, houve necessidade de oportunizar aos mesmos a expressão da sua opinião com relação à escola e suas condições socioculturais e econômicas. Previamente ao momento de aplicação do questionário, obteve-se o consentimento dos pais para que pudessem respondê-lo.

Utilizou-se a pesquisa documental para levantar informações e dados estatísticos sobre o fenômeno em estudo, em conjunto com a coleta de informações dos boletins da avaliação contextual aplicada no ano de 2018 pelo SIMAE. Por meio de tais elementos, procurou-se relacionar as características internas da escola ao processo de ensino e aprendizagem, identificando fatores que possivelmente contribuem com o baixo desempenho do estudante e

---

<sup>7</sup> Um desses estudos foi a dissertação elaborada pela pesquisadora Valdezita Paula Lopes Barbosa, intitulada “Os desafios para superação das reprovações no 1º ano do Ensino Médio: um estudo de caso sobre a Escola Estadual Senador Levindo Coelho em Ubá, Minas Gerais”, defendida em 2018 e que se encontra no prelo.

da escola. Ademais, recorreu-se também ao estudo da Sistemática de Avaliação e do Regimento Escolar e aos documentos oficiais da SEMED. No entendimento de Godoy (1995, p. 25) “[...] a análise documental pode ser utilizada também como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação.”.

Desse modo, a utilização de várias fontes de dados, denominada de triangulação metodológica, é considerada importante na obtenção de evidências, possibilitando a análise em conjunto dos dados. “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2001, p.121).

### **3.2.2 Realização da pesquisa**

Iniciou-se a pesquisa de campo na última semana do ano letivo de 2019, que ocorreu no final do mês de janeiro de 2020. Ressalta-se que as escolas municipais, por vários anos e até 2018, vinham sofrendo paralisações frequentes em função de greves, provocando impactos no cumprimento do calendário escolar, levando a SEMED a adotar mais de um calendário durante vários anos. Em 2019, um calendário único foi possível, mas que ultrapassava o ano civil de 2019.

Dessa forma, optou-se por iniciar o estudo investigativo aplicando os questionários aos alunos matriculados no 7º ano, em 2019, em 14 escolas dos 7 Núcleos, totalizando 381 adolescentes previstos. Destes, 312 concordaram em participar da pesquisa, conforme demonstra a tabela 5. É válido ressaltar que as Unidades de Educação Básica (UEB) nomeadas de “A” representam as escolas com maior índice de reprovação, e as UEB “B” e Unidades Integrada B (UI B) fazem referência àquelas com menor índice de reprovação. Importa registrar que, nas escolas com mais de uma turma do 7ºano, optou-se por escolher a turma com maior número de repetentes, considerando ser importante ouvir o maior número possível de estudantes com histórico de reprovação.

As Unidades Integradas são escolas que pertenciam ao quadro das escolas estaduais e foram municipalizadas e que, ainda, mantêm a nomenclatura, embora a oferta de matrícula aconteça apenas para o Ensino Fundamental. Outrora essas Unidades Integradas ofereciam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, realidade que se modificou por força da legislação educacional atual.

Tabela 5 - Quantitativo de questionários previstos e aplicados por escola de cada núcleo escolar- 2019

<b>NÚCLEO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>QUESTIONÁRIOS PREVISTOS</b>	<b>QUESTIONÁRIOS APLICADOS</b>
ANIL	A 1	20	15
	B 1	32	26
CENTRO	A 2	27	27
	B 2	33	25
CIDADE OPERÁRIA	A 3	29	26
	B 3	22	12
COROADINHO	A 4	26	24
	B 4	36	31
ITAQUI BACANGA	A 5	27	27
	B 5	26	25
RURAL	A 6	19	14
	B 6	30	19
TURU - BEQUIMÃO	A 7	27	19
	B 7	27	22

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2020).

É importante registrar que os sujeitos participantes da pesquisa não necessitaram informar as suas identidades. Além disso, para possibilitar receber dos mesmos as informações que mais se aproximam da realidade e, também, porque a pesquisadora integra o mesmo sistema de ensino, ocupando cargo do organograma da SEMED hierarquicamente superior aos dos investigados, recorreu-se a uma equipe de colaboradores para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, sem, necessariamente, contar com a presença física da pesquisadora.

Na aplicação dos questionários, os colaboradores foram os diretores de núcleos, ou seja, pedagogos lotados na equipe central da SEMED que desenvolvem o trabalho de acompanhamento das escolas, sob o ponto de vista pedagógico e administrativo. Para isso, foi necessário realizar uma reunião de orientação e alinhamento de todo o processo de aplicação, desde o contato com gestores, pais e estudantes, assinatura dos termos de consentimento e assentimento, até a aplicação dos questionários com vistas a homogeneizar as ações de todas as sete diretoras de núcleos, mantendo-me no acompanhamento para dirimir dúvidas durante todo o processo de aplicação.

Após a aplicação dos questionários, realizou-se outra reunião com o objetivo de ouvir as aplicadoras sobre o trabalho realizado e recolher possíveis impressões complementares à elucidação de evidências. Nos seus relatos, a maior dificuldade encontrada foi conseguir a autorização dos pais ou responsáveis, ou por estes não quererem revelar dados de sua idade ou

por pensarem em trazer prejuízos para seus filhos, sendo necessário permitir a liberação da informação sobre o número de suas identidades. Nesse sentido, eu, enquanto pesquisadora, recebi telefonemas de dois pais para esclarecimentos sobre a pesquisa. Assim também, a coleta da autorização dos pais ou responsáveis para a participação dos estudantes na pesquisa, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, demandou mais de um envio para o preenchimento correto, o que exigiu mais tempo do que previsto. Ressalta-se aqui o apoio dos gestores escolares em mobilizarem as famílias para as reuniões de esclarecimento pelos diretores de núcleos e no preenchimento do termo de consentimento, que, frequentemente, era realizado de forma equivocada. Na ausência do pai ou responsável em tais encontros, encaminhou-se a cópia do termo de consentimento pelo estudante, que nem sempre cumpriu o prazo de retorno para a escola.

Vale ressaltar que ensinar a ler e escrever é responsabilidade essencial da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental e é algo que as famílias esperam como resultado do processo de escolarização de seus filhos. Essa dificuldade de ler, compreendendo o seu significado, foi uma dificuldade percebida pelos aplicadores dos questionários e por mim ao realizar a leitura deles quando do momento da tabulação.

No processo de aplicação dos questionários, os diretores de núcleos relataram, ainda, que tanto os pais quanto os estudantes tiveram muita dificuldade de compreender o conteúdo dos termos de consentimento e de assentimento. Os estudantes, ao responderem o questionário, demonstraram dificuldade em entender certas questões, e alguns omitiam a informação sobre a retenção, atitude que só reforça a necessidade de a escola rever o impacto negativo da reprovação na vida do estudante e, sobretudo, na sua autoestima. Em algumas turmas, as aplicadoras sentiram necessidade de fazer leitura de cada questão, como se fosse uma prova guiada. Na opinião das diretoras de núcleos, essa dificuldade se revelou mais frequente entre as escolas com maior índice de reprovação. Também foi relevante o depoimento de uma aplicadora que teve muita dificuldade em controlar a indisciplina dos estudantes, precisando recorrer ao apoio da gestora escolar. Tais diretoras destacaram, também, que a dificuldade na condução de todo o processo de aplicação dos questionários se deu em decorrência do tempo curto e por coincidir com o último período de avaliação do ano, inviabilizando as correções imediatas de algum aspecto do processo, em função das férias escolares.

Seguindo o processo de coleta de dados da pesquisa de campo, após o início do ano letivo de 2020, que ocorreu ao final de fevereiro, iniciaram-se as entrevistas junto a 25 professores e 13 coordenadores pedagógicos das 14 escolas, totalizando 38 entrevistas realizadas. A previsão era de realizar 42 entrevistas. No entanto, 3 professores não foram

entrevistados, um por não ter atendido nenhuma das ligações, e dois por não se sentirem motivados a colaborar com a pesquisa. Ademais, uma coordenadora não foi ouvida. Para essa atividade, recorreu-se a 5 diretoras de núcleos, sendo que duas delas tiveram problemas com seus equipamentos eletrônicos. Dessa forma, foi preciso recorrer a mais dois outros colegas pedagogos da SEMED, que as substituíram. As entrevistas foram realizadas de forma on-line, com vídeo e gravação de voz, em decorrência da pandemia do Corona vírus, que paralisou as atividades da SEMED, a partir do dia 16 de março de 2020.

Desta feita, um novo desafio apresentou-se: o de convencer as colaboradoras a realizarem as entrevistas de forma não presencial, algo que nunca tinham feito. Nesse sentido, foram feitas reuniões por vídeo chamada com o objetivo de orientá-las e tirar dúvidas. Ademais, foi encaminhado, por e-mail, um protocolo de realização de entrevistas para dar unidade ao trabalho. Um outro fator de dificuldade foi o recebimento do termo de consentimento assinado, pois poucos eram os professores e coordenadores que possuíam impressora em casa. Assim, também, pelas ausências dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática da turma investigada ou por carência na escola desse profissional ou problema de saúde, outro professor do 7º ano de cada uma dessas disciplinas foi convidado a participar da entrevista. Por fim, foram entrevistadas duas gestoras escolares que assumem a função de coordenadora pedagógica pela ausência desse profissional na escola, uma integra o grupo de escolas com maiores taxas de reprovação e a outra pertence ao grupo de taxas menores.

Após a realização das entrevistas, parte dos diretores de núcleos declarou que esse trabalho foi importante para ampliar o olhar sobre a escola, pois o diálogo diretamente com os professores revelou que muitos desconheciam documentos fundamentais orientadores da prática escolar na SEMED, como a sistemática de avaliação. Nessa perspectiva, reconheceram a necessidade de reorganizar os processos formativos e as pautas de acompanhamento das escolas.

### **3.2.3 Tabulação dos dados da pesquisa de campo**

Outra etapa bastante desafiadora foi a tabulação dos 312 questionários. Para isso, foi preciso construir, em parceria com a equipe de orientação, a tabela de apuração dos dados de forma a se obter informações de cada aluno em cada questão e, ao mesmo tempo, realçar dados comuns que pudessem auxiliar na sustentação das hipóteses sobre a realidade estudada. Alguns critérios foram adotados na tomada de decisão sobre que resposta aplicar quando os estudantes não respondiam adequadamente ao solicitado nas questões, considerando-se “sem resposta” nas

seguintes situações mais recorrentes: a) duas respostas marcadas quando era permitida apenas uma; b) data de ingresso na escola que estuda muito inferior aos 6 anos, vez que a escola não oferece Educação Infantil; c) data de nascimento incompleto; d) na questão 20, quando o respondente assinalou todas as disciplinas em todas as opções. Assim também, foi considerada a alternativa “não se aplica” para o estudante não repetente, ao responder as questões 14B e da 14C1 a 14C13.

No que se refere às entrevistas, após sua realização, foram feitas transcrições dos relatos de cada entrevistado. Para tanto, contamos com o apoio de um colega, que transcreveu as entrevistas dos núcleos Cidade Operária e Coroadinho e duas entrevistas do núcleo Centro. Nesta etapa, o maior desafio foi compreender a fala de cada entrevistando, havendo necessidade de repetir a gravação em função de sons com um pouco de interferência. Também foi necessário, em duas situações, solicitar que o entrevistado complementasse a entrevista, quando uma questão deixou de ser realizada.

Na elaboração dos instrumentos de pesquisa, foram organizadas questões relativas ao perfil sociológico de todos os sujeitos, a gestão do processo de ensino e aprendizagem, formação dos professores e coordenadores pedagógicos e outros aspectos que pudesse elucidar as causas da reprovação no 7ºano, que se supõe estarem relacionadas à formação docente, à gestão do processo ensino e aprendizagem e características do estudante.

Organizou-se os dados coletados nos questionários aplicados junto aos alunos em quatro categorias: perfil da amostra de alunos; perfil da família dos alunos amostrados; perfil comparado de repetentes e não repetentes; e percepção dos alunos sobre a escola, colegas, equipe gestora, sem comparação entre alunos repetentes e não repetentes.

Quanto aos dados das entrevistas, para facilitar a análise, estes foram organizados em três eixos, sendo eles: Perfil do Professor e do Coordenador; Gestão do Processo Ensino e Aprendizagem e Gestão Escolar. As informações coletadas foram compiladas em um quadro que facilitou a percepção sobre as informações prestadas pelos entrevistados, ao mesmo tempo em que foi possível articular com as concepções teóricas estudadas, durante a pesquisa.

### 3.3 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

Iniciar-se-á com a análise do perfil do aluno a partir dos dados coletados nos questionários, aspecto de grande importância para a compreensão sobre esse estudante da escola municipal e considerando serem informações que se associam ao desempenho cognitivo dos estudantes, sujeito motivador de todo este estudo. A partir das proposições de intervenções na

escola e no sistema como um todo, espera-se colaborar para o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem e consequente garantia dos direitos de aprender a gerações que seguem.

Estudiosos sobre o rendimento escolar como Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015) destacam que as características individuais como cor, gênero, condições econômicas influenciam fortemente no desempenho escolar, sendo estes aspectos importantes para a vida acadêmica do estudante, a serem considerados pelos professores e equipe gestora da escolar.

As escolas foram selecionadas de forma amostral, de acordo com os resultados da situação dos estudantes, ou seja, conforme os dados sobre a movimentação (transferência ou abandono) e o rendimento (aprovação e reprovação), divulgados pelo Inep, coletados pelo Censo Escolar de 2018, agrupando-se aquelas que apresentaram maiores (A) e menores índices (B) de reprovação, escolhendo-se duas de cada núcleo de escolas, num total de 14 unidades de ensino, ou seja, sete escolas com maiores taxas e sete escolas com menores taxas de reprovação.

Após discorrer sobre os dados coletados nos questionários dos estudantes, serão apresentados os resultados das entrevistas, sempre buscando fazer uma articulação com a fala dos estudantes. Ademais, recorre-se, também, aos estudos teóricos para a compreensão das informações reveladas.

### 3.3.1 A reprovação escolar a partir da perspectiva do estudante

A tabela 6 demonstra que apenas 69 estudantes deixaram de responder ao questionário, supondo-se que tenha sido ou por falta de consentimento dos pais ou por não se sentirem motivados a participar da pesquisa. Houve concentração maior, na falta de respostas, entre as escolas com mais repetentes.

Dessa forma, a pesquisa revelou que, dos estudantes respondentes, 47,8% deles frequentavam escolas com taxas maiores de reprovação, e 52,2% se encontravam em escolas que, em 2018, apresentaram menores taxas de reprovação.

Tabela 6 - Distribuição da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, pelos tipos de escolas, segundo proporção de repetentes (N=312)

Tipos de Escola	Número de alunos respondentes (n)	(%)	Número de alunos previstos	(%)
Escola com mais repetentes	149	47,8	175	46,0
Escola com menos repetentes	163	52,2	206	54,0
<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>100,0</b>	<b>381</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

É importante ressaltar que foi feito um estudo amostral e, nesse sentido, os 312 estudantes fazem parte de um universo de 7.008 alunos matriculados no 7º ano nas escolas municipais, conforme dados Censo Escolar 2019 (INEP, 2019a). Destes, 51,0% declaram pertencer ao grupo de pessoas do sexo masculino, e 48,4%, ao grupo do sexo feminino, conforme se observa na tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, por sexo (N=312)

<b>Sexo dos alunos</b>	<b>(n)</b>	<b>(%)</b>
Masculino	159	51,0
Feminino	151	48,4
NR	2	0,6
<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

No que se refere à distribuição dos estudantes pelas categorias de cor/ raça, constatou-se que 61,5% dos estudantes se autodeclararam como sendo da cor/raça parda, seguidos de 14,7% preta, 10,3% branca, 8,3% indígenas, 4,5% amarela e 0,6%, não respondeu ao questionamento, de acordo com o demonstrado na tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição da amostra de alunos do 7º ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, pelas categorias de cor/raça (IBGE) (N=312)

<b>Cor/Raça (IBGE)</b>	<b>(n)</b>	<b>(%)</b>
Branca	32	10,3
Parda	192	61,5
Índigena	26	8,3
Preta	46	14,7
Amarela	14	4,5
NR	2	0,6
<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários aos alunos, janeiro/2020.

No que tange à posse de bens no domicílio em que os estudantes da amostra residem, a pesquisa constatou, como se verifica na tabela 9, que o acesso à internet é um bem comum entre a maioria dos estudantes (84,0%), mesmo que o computador não seja um equipamento de acesso na mesma proporção (37,2%), assim como o carro é um bem escasso entre eles (36,2%). Supõe-se, portanto, que o instrumento mais comum para acessar a internet seja o celular, o que pode



ser uma constatação importante para a escola fazer uso pedagógico dessa ferramenta tão atrativa entre a geração atual, rica e motivadora de aulas mais dinâmicas e instigantes.

Estudos realizados sobre as diversas realidades educacionais, tanto em nível internacional, quanto em nível nacional, apontam haver relação entre as condições socioeconômicas e o desempenho educacional do estudante. As crianças com melhores condições econômicas competem com vantagens sobre aquelas cujas famílias não dispõem de recursos econômicos capazes de lhes oportunizar desde o acesso mais precoce ao processo de alfabetização, até as condições de bens materiais colocados à disposição de incentivar e valorizar a educação (TAVARES JUNIOR, MONT'ALVÃO, NEUBERT, 2018).

Tabela 9 - Posse de bens no domicílio da amostra dos alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019 (N=312)

<b>Posse de bens no domicílio</b>		<b>(n)</b>	<b>(%)</b>
<b>máquina de lavar roupa</b>	sim	242	77,6
	não	70	22,4
	Total	312	100,0
<b>duas TVs ou mais</b>	sim	180	57,7
	não	132	42,3
	Total	312	100,0
<b>Carro</b>	sim	113	36,2
	não	199	63,8
	Total	312	100,0
<b>Computador</b>	sim	116	37,2
	não	196	62,8
	Total	312	100,0
<b>acesso à internet</b>	sim	262	84,0
	não	50	16,0
	Total	312	100,0

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Prosseguindo com a análise dos dados sobre o perfil da amostra de alunos percebe-se, pelo que se observa na tabela 10, que 20,8% dos estudantes repetiram o 7º ano, ou seja, não estavam cursando o 7º ano pela primeira vez.

Ao considerar o impacto de uma reprovação não só sobre o desempenho do sistema de ensino e, principalmente, sobre a vida de cada um desses 65 estudantes, reconhece-se haver um dano muito grande sobre a vida desses meninos e meninas, cujo processo de formação está em construção. Desse modo, os sistemas de ensino precisam reconhecer tais indivíduos como sujeitos capazes de aprender, independentemente de sua origem e que, portanto, as escolas

precisam reconsiderar a sua visão de reprovação, uma vez que se entende que o estudante aprende em comunidade e que outras formas de ensinar de um novo professor ou de um coletivo de professores o fazem aprender. Nesse sentido, acrescenta-se o pensamento de autores estudados por Calafate e Costa (2018, p.69) sobre os impactos da reprovação, asseverando que “[...] a reprovação poderia ser entendida como um sacrifício que não traz nenhum resultado empírico robusto, sendo dessa forma desnecessária.”

Tabela 10 - Proporção da amostra de alunos da Rede Municipal de São Luís, que estavam cursando o 7º ano pela primeira vez em 2019 (N=312)

<b>7º Ano pela primeira vez em 2019</b>	<b>(n)</b>	<b>(%)</b>
Sim	243	77,9
Não	65	20,8
NR	4	1,3
<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Ao ampliar-se a observação desses resultados, vê-se, a partir dos dados apresentados na tabela 11, que essa mesma amostra oculta uma amplitude maior de alunos repetentes. Quando perguntados quantas vezes já repetiram o ano durante a trajetória escolar, 59,9% dos alunos afirmaram nunca terem repetido o ano. Porém, quando se soma todos os que se declararam repetentes na amostra, ou seja, com uma repetência ou mais durante a trajetória escolar do aluno, chega-se a 37,9% dos respondentes. Percebe-se, portanto, a importância de se aprofundar a investigação, pois ao considerar-se somente os dados da tabela 8, que apresentam 77,9% dos estudantes cursando o 7º ano pela primeira vez, não se estaria revelando a realidade sobre o universo de estudantes com experiência de reprovação.

Isso revela o quanto é preocupante e urge tomada de decisão sobre políticas educacionais, de forma que a pedagogia da repetência seja desconstruída, pois já existem estudos que comprovam ser inadequada essa prática pedagógica da reprovação, que provoca não só novas repetências, como também a chamada “repetência branca”, expressão usada por Klein e Ribeiro (1991) e citada por Tavares Júnior (2018). Ou seja, os estudantes com experiências sucessivas de reprovação são estimulados a abandonar a escola antes de concluírem o ano, com vistas a ocultar esse episódio do histórico escolar (TAVARES JUNIOR, 2018, p.1).

Tabela 11 - Proporção da amostra de alunos do 7º ano da Rede Municipal de São Luís, em 2019, que já repetiram o ano alguma vez (N=312)

<b>Aluno já repetiu o ano alguma vez</b>	<b>(n)</b>	<b>(%)</b>
Nunca repeti o ano	187	59,9
Sim, uma vez	76	24,4
Sim, duas vezes	33	10,6
Sim, três vezes ou mais	9	2,9

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

No que se refere ao perfil da família dos alunos amostrados, os dados da tabela 12 revelam que 72,2% dos estudantes que não estavam cursando o 7º ano pela primeira vez são filhos de mães sem o Ensino Médio Completo. Pesquisas revelam que o capital cultural familiar exerce forte influência nos resultados de aprendizagem dos estudantes, ou seja, quanto menor a escolaridade da mãe, maior é a probabilidade de ter um filho repetente. Segundo Soares (2015), além das características inatas ao indivíduo ou as determinadas pelas suas experiências de vida, outros fatores influenciam a aprendizagem do estudante, como família, a sociedade e a escola. Portanto, é evidente que, provavelmente, quanto menor for o nível de escolarização das mães, mais desafios a escola têm para promover resultados satisfatórios, sem condições de alterar o determinismo socioeconômico e cultural das famílias.

Tabela 12 - Cruzamento entre a escolaridade da mãe do aluno e a condição de ser repetente do 7º ano, em 2019 (N=161)

<b>Escolaridade da Mãe do Aluno</b>	<b>Aluno cursando 7º ano pela primeira vez em 2019</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Todos</b>
Mãe do aluno não possui E.M. Completo	54,40%	72,20%	58,40%
Mãe do aluno possui E.M. Completo	45,60%	27,80%	41,60%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
(n)	125	36	161

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Ao contrário da influência da condição de escolarização da mãe sobre a situação de repetência dos estudantes, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa, conforme se verifica na tabela 13, a escolaridade dos pais pode não influenciar positivamente no sucesso escolar dos filhos, mas parece revelar a influência em mantê-lo na escola para continuar estudando na busca de obter maior êxito em suas trajetórias escolares. Pode-se aferir isso, uma vez que 64% dos estudantes que não estão cursando o 7º ano pela primeira vez se declararam filhos de pais que possuem Ensino Médio completo. Portanto, não há relação evidente entre a escolaridade do pai

(possui ou não ensino médio) e o fato do discente estar repetindo o 7º ano em 2019, mas pode haver influência em fazer o estudante não abandonar a escola.

Tabela 13 - Cruzamento entre a escolaridade do pai do aluno e a condição de ser repetente do 7º ano, em 2019 (N=161)

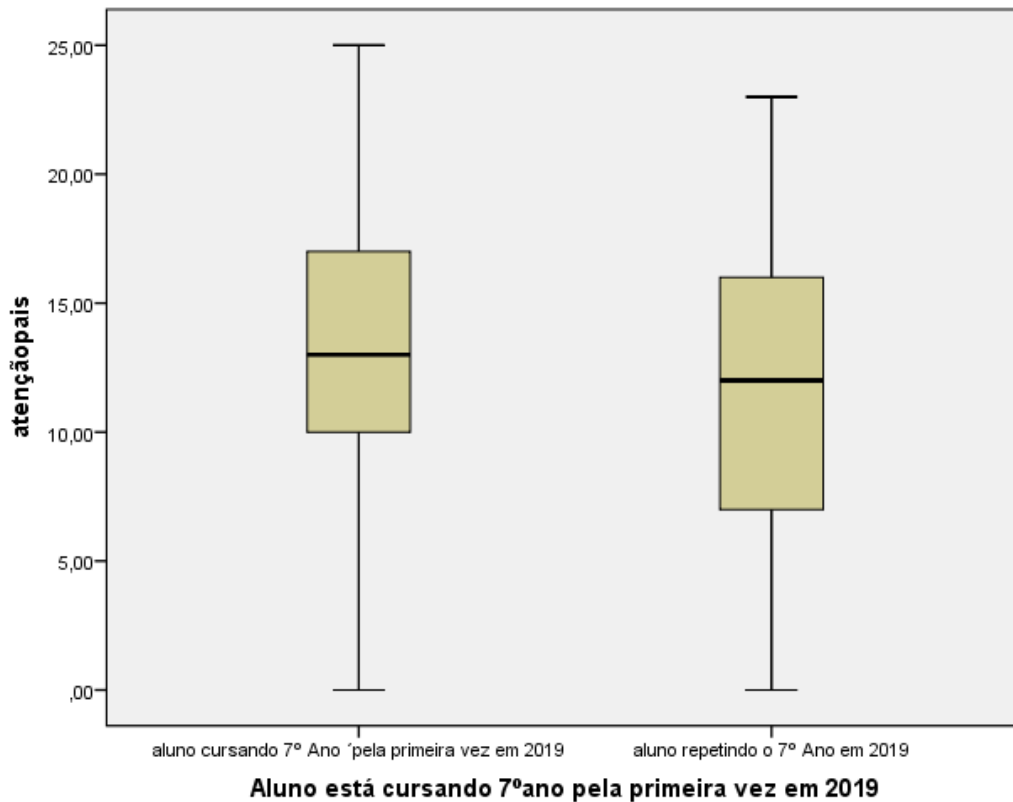
Escolaridade do Pai do Aluno	Aluno está cursando 7ºano pela primeira vez em 2019		Todos
	Sim	Não	
Pai do aluno não possui E.M. Completo	29,8%	36,0%	31,0%
Pai do aluno possui E.M. Completo	70,2%	64,0%	69,0%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
(n)	104	25	129

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Prosseguindo com a análise do perfil das famílias, verifica-se, no gráfico 1, a frequência com que os pais dão atenção aos filhos. De acordo com os dados, fica evidente que os estudantes repetentes do 7º ano, em 2019, declaram receber, em média, um pouco menos de atenção parental em relação aos não repetentes desse mesmo ano pesquisado.

Nesse sentido, existem estudos que abordam o capital social familiar influenciando favoravelmente no desempenho e sucesso dos filhos, dando apoio ao processo de escolarização, ou seja, quanto mais atenção e tempo dedicado pelos pais ou outra pessoa de referência para a criança ou adolescente, maiores são as chances de socialização, “o que se reflete no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais que proporcionam relativa vantagem do decurso do processo educativo” (TAVARES JÚNIOR, MONT’ALVÃO, NEUBERT, 2018).

Gráfico 1 – Índice de atenção dos pais (construído a partir da Q118) em relação aos alunos repetentes e não repetentes do 7º ano, em 2019

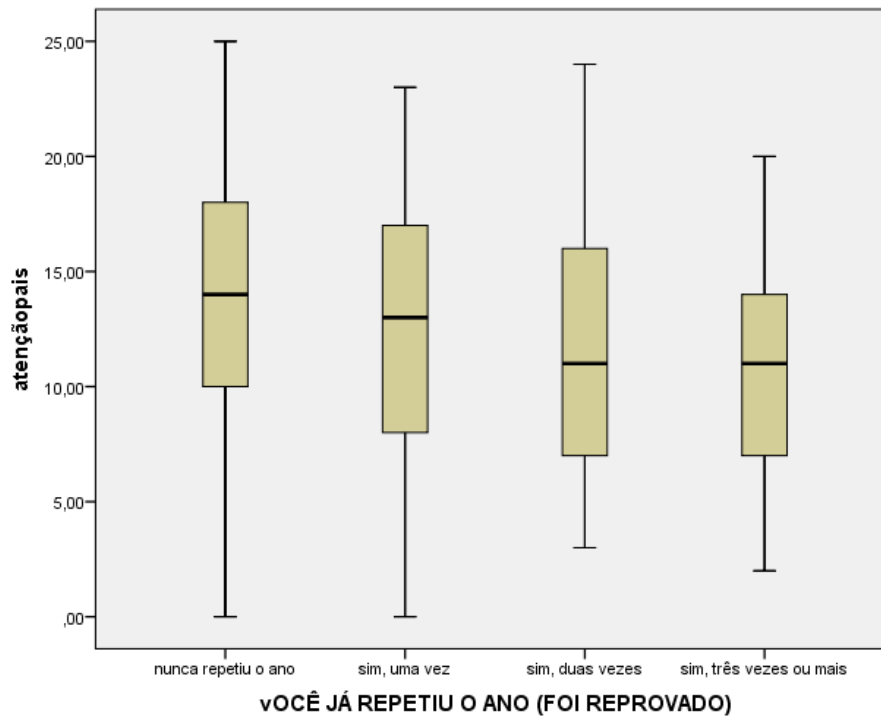


Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Entretanto, ao aprofundarmos essa investigação entre os estudantes com sucessivas repetências, o gráfico 2 revela que a média de atenção decai de acordo com a quantidade de reprovações que o aluno vivenciou ao longo de sua trajetória escolar. Neste sentido, quanto maior o número de reprovações declaradas pelo estudante, menor é a média de atenção recebida de seus pais.

<sup>8</sup> Índice de atenção dos pais (0 pontos: aluno recebe nenhuma atenção dos pais; 25 pontos: aluno recebe bastante atenção dos pais), construído a partir das questões Q11.1 a Q11.9.

Gráfico 2 – Índice de atenção dos pais (construído a partir da Q11<sup>9</sup>) em relação aos alunos repetentes e não repetentes ao longo da vida escolar



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Conforme já explicitado no início deste trabalho, lembramos que há distinção entre o termo reprovação e repetência. O estudante pode obter reprovação por falta de frequência e/ou notas não satisfatórias em um determinado ano letivo, já o estudante repetente é aquele que, ao ser reprovado em um ano, permanece matriculado na escola para repetir o ano que não logrou aprovação. Portanto, ao longo das análises sobre as respostas dos estudantes aos questionários, denominaremos de estudante repetente aquele que foi reprovado e o não repetente aquele que foi aprovado na série anterior à que se encontra cursando ou matriculado.

Ao abordar a amostra selecionada para a pesquisa, falou-se que dois tipos de escola, A e B de cada núcleo, seriam estudadas para estabelecer um comparativo entre elas, de forma a identificar fatores favoráveis ou não à aprendizagem dos estudantes e, portanto, à redução dos índices de reprovação escolar. Dessa forma, inicia-se a análise do perfil comparado de repetentes e não repetentes, tomando como base as questões 5 (Você está cursando o 7º ano pela primeira vez?) e a 14 A (Você já repetiu o ano?), sendo que esta última revela o quantitativo de vezes em que o estudante repetiu o ano durante a sua trajetória escolar. Dessa forma, o quadro 1 apresenta essas duas variáveis, que serão utilizadas para a realização da análise comparativa

<sup>9</sup> Índice de atenção dos pais (0 pontos: aluno recebe nenhuma atenção dos pais; 25 pontos: aluno recebe bastante atenção dos pais), construído a partir das questões Q11.1 a Q11.9.

entre alunos repetentes no 7º ano ou durante a sua trajetória escolar e não repetentes, bem como oferece informações que definem esses alunos.

Quadro 1 - Variáveis do questionário do aluno utilizadas para distinção entre alunos repetentes e não repetentes de duas formas

VARIÁVEL	NÃO REPETENTE	REPETENTE	OBS:
Q5	ALUNO NÃO É REPETENTE DO 7º ANO EM 2019	ALUNO É REPETENTE DO 7º ANO EM 2019	Variável igual à original do questionário. Trata de demarcar nas turmas de 7º Ano de 2019 quais (ou quantos?) são os alunos que são repetentes naquele mesmo momento.
Q14.A	ALUNO JÁ REPETIU O ANO UMA OU MAIS VEZES DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR	ALUNO NUNCA REPETIU O ANO DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR	Variável recodificada como dicotômica (2 opções de resposta), indicando as trajetórias escolares “acidentadas” com uma ou mais repetências (repetentes) e trajetórias sem registro de repetência (não repetentes). Esta variável é mais ampla e registra a trajetória progressa.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

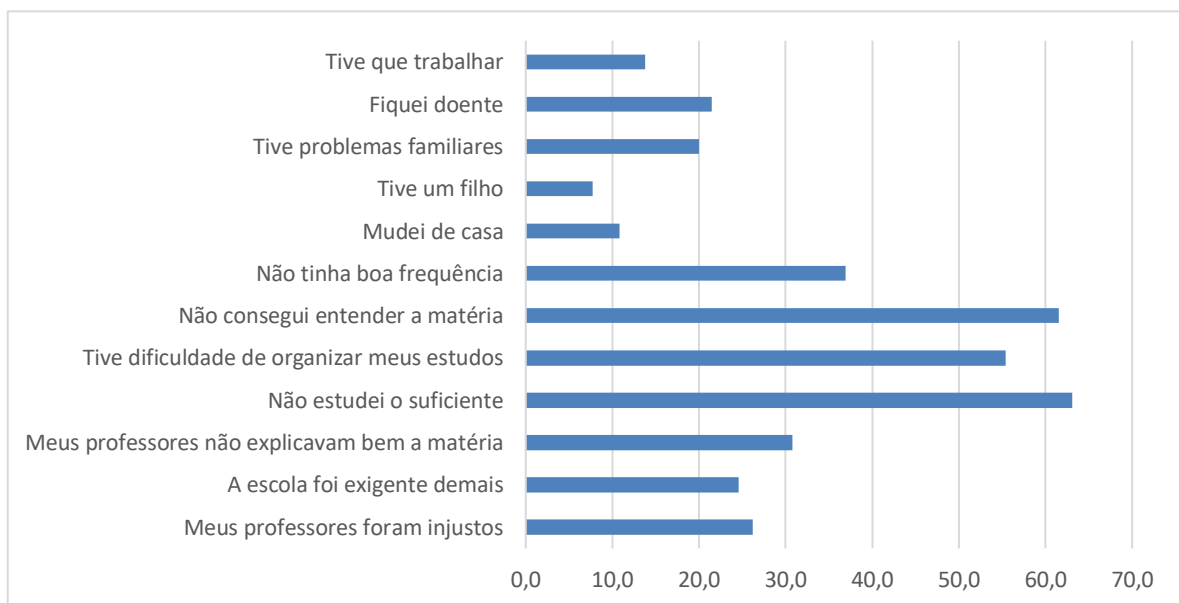
Na tabela 10, verifica-se que 20,8% dos 312 estudantes amostrados afirmaram que estavam repetindo o 7º ano em 2019. Esses mesmos 65 estudantes indicaram os motivos que o levaram a repetir, cujas porcentagens estão expressas no gráfico 3. A distribuição das porcentagens indica que os motivos mais citados dizem respeito à dimensão do comportamento do próprio aluno, assumindo a responsabilidade pelo fracasso escolar ao responderem as opções: – “não tinha boa frequência”; “não consegui entender a matéria”; “tive dificuldade de organizar meus estudos”; “não estudei o suficiente.”. Comparativamente menor são as alegações de motivos que tocam o funcionamento da escola e, portanto, escapam da ação protagonista e individual de cada aluno “Meus professores não explicavam bem a matéria” e são alvo da pedagogia oculta: “escola foi exigente demais”, “meus professores foram injustos”.

Importa registrar o pensamento de um professor entrevistado quando indagado sobre os fatores que contribuem para elevar as taxas de reprovação no 7º ano, que, de certa forma, reforça o entendimento de que o estudante já introjetou um sentimento de culpa pela incapacidade de aprender. Assim, o professor disse:

Falta de perspectiva do aluno; o compromisso dele com a vida em geral. Acha que a escola é uma perda de tempo, então, já entra derrotado na sala de aula; falta de autoestima, já foi dito pra ele que ele é um cara que não presta pra nada, então, ele não se importa com muita coisa. (Professor X. Entrevista realizada em abril de 2020).

Aqui, parece ser necessário trazer as contribuições de Ribeiro (1991), ao realizar estudos sobre o entrave do fluxo da educação brasileira, juntamente com Fletcher, mediante a utilização de uma metodologia alternativa (PROFLUXO), a partir de 1985. Verificou-se que o principal problema da educação brasileira não era a evasão escolar e sim a elevada taxa de repetência e que esta, ao ocorrer de forma sucessiva, levaria à evasão. O autor chama a atenção para a responsabilização da reprovação, que é imputada para as famílias e para o próprio estudante, eximindo a escola de avaliar e redirecionar suas práticas pedagógicas, como se a reprovação fosse parte natural de todo o processo de escolarização. Nesse sentido, afirma Ribeiro (1991, p.17) que “as análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar”.

Gráfico 3 – Respostas dos repetentes da amostra de alunos do 7º Ano da Rede Municipal de São Luís que indicaram os motivos da repetência do 7º Ano em 2019 (N=65)



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

No gráfico 4, observa-se que há uma proporção menor de alunos repetentes (uma ou mais repetências ao longo da trajetória escolar), em relação aos não repetentes, que indica “frequentemente” para formas de participação ativa discente, respondendo às opções: “acompanhar a matéria exposta”; “copiar a matéria no caderno”; “fica à vontade para fazer perguntas” e “realiza as atividades que o professor propõe”. Por outro lado, há mais repetentes que manifestaram acontecer, frequentemente, eventos que indicam problemas de atenção, desconcentração e indisciplina durante as aulas, como: “ficar perdido durante explicação do

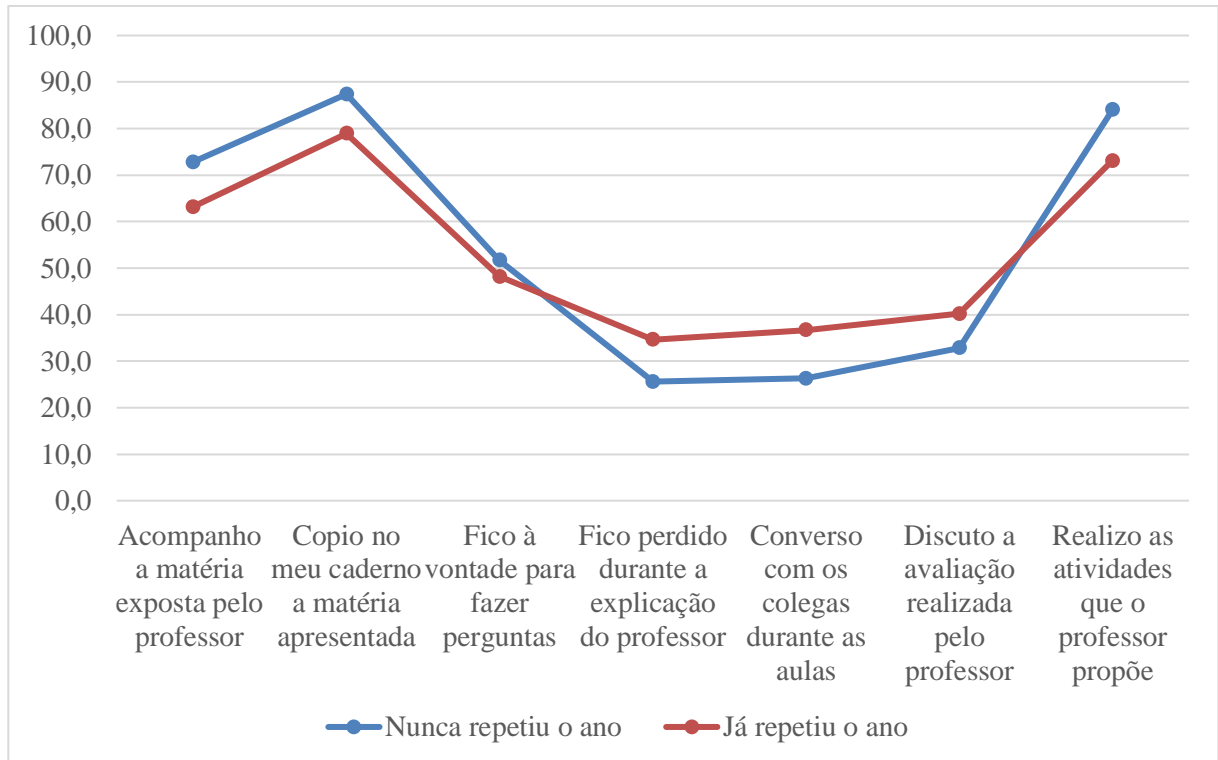


professor” e “conversar com colegas durante as aulas!”. Assim, também é mais recorrente entre os repetentes discutir a avaliação com o professor da mesma forma, que se sentem mais injustiçados que os não repetentes.

É certo que os estudantes repetentes já se encontram em situação de desigualdade em relação aos não repetentes, pois, provavelmente, experimentaram, mais um ano, as mesmas dificuldades de aprendizagem já vividas, certamente, com os mesmos professores repetindo a mesma metodologia e formas de avaliar. Buscam de alguma forma prosseguir nos seus estudos e, se não há o acompanhamento da família, como revelam as entrevistas com professores e coordenadores, precisam questionar, eles próprios, os resultados de suas avaliações. Entende-se que os resultados das avaliações devem ser apresentados para os estudantes como uma forma de aprender com os erros, de forma a levá-los a refletir sobre as suas dificuldades. Além disso, também auxiliam o professor a replanejar novos conteúdos e metodologias, tendo em vista que ele, como mediador do processo ensino e aprendizagem, deve buscar, sobretudo, fazer com que o aluno aprenda.

Dessa forma, Tavares Júnior e Costa (2019, p.89) contribuem com esse aspecto, afirmando que “a sala de aula é um espaço onde errar é natural e bem-vindo, pois faz parte do processo de descoberta e é sempre uma oportunidade de aprendizagem.”. E, ainda, essa oportunidade de aprendizagem é tanto para o estudante, como para o próprio docente, que deve adotar postura de permanente reflexão sobre suas práticas em sala de aula, haja vista que é função da escola promover a aprendizagem, e as famílias aguardam que seus filhos aprendam. Se discutir os resultados da avaliação na sala de aula com todos os estudantes fosse uma prática pedagógica frequente entre os professores, possivelmente a resposta positiva a essa questão seria comum entre os repetentes e os não repetentes.

Gráfico 4 – Percepção do aluno\* sobre o próprio comportamento em sala de aula, entre os alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (n=312)



\*Foram apresentadas porcentagens apenas de alunos que indicaram a opção “frequentemente” nesta questão do questionário.

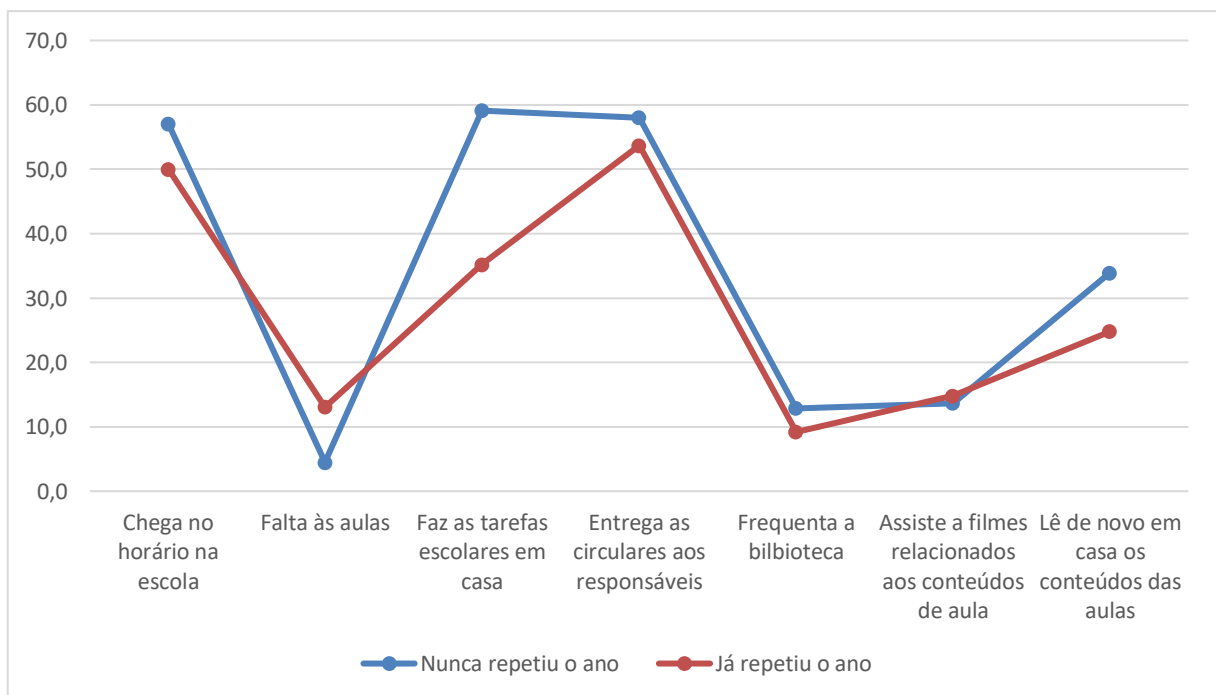
Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

No gráfico 5, observa-se que, nas atividades consideradas positivas no comportamento de alunos, expressadas em: “chegar no horário”; “fazer as tarefas escolares”; “entrega das circulares a responsáveis”; “frequência em biblioteca”; “leitura em casa dos conteúdos das aulas”, há tendencialmente uma menor proporção de alunos repetentes, indicando que as fazem com frequência. Das atividades que podem ser consideradas negativas, como “faltar à aula”, percebe-se haver maior proporção entre os repetentes, que indicaram que faltam às aulas frequentemente.

Ressalta-se que a infrequência pode ser causa da reprovação, mas pode estar associada às condições do nível socioeconômico baixo e, até mesmo, ao capital cultural da família, sem recursos econômicos e materiais para disponibilizar aos filhos apoio às suas condições de estudo, reafirmando-se, assim, a desigualdade de oportunidade de aprender dos estudantes pobres. No entanto, a escola precisa se adequar à realidade de seus estudantes e buscar alternativas que possam minimizar esses fatores e garantir o sucesso do escolar.

Um outro aspecto que pode ser considerado e que os estudos sobre fluxo escolar já revelaram, fundamentado na pedagogia da repetência, é que a reprovação, ao contrário do que pensam os educadores, não oportuniza ao aluno mais tempo e condições de aprender, mas sim contribui com sua desmotivação, exclusão e rejeição. Corroborando, também, com esse pensamento Rosenberg (1984, p. 60), ao se referir às crianças faltosas ou imaturas que tiveram de repetir o ano, afirmando que: “[...] o estigma da repetência confere a elas um “status” de marginalidade dentro da escola, altamente prejudicial ao seu desenvolvimento”. Portanto, urge intensificar o trabalho junto à escola, de forma a construir uma outra concepção de ensino e aprendizagem, na perspectiva de obter melhoria de seus resultados.

Gráfico 5 – Percepção do aluno\* sobre o próprio comportamento dentro e fora da escola entre os alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (N=312)



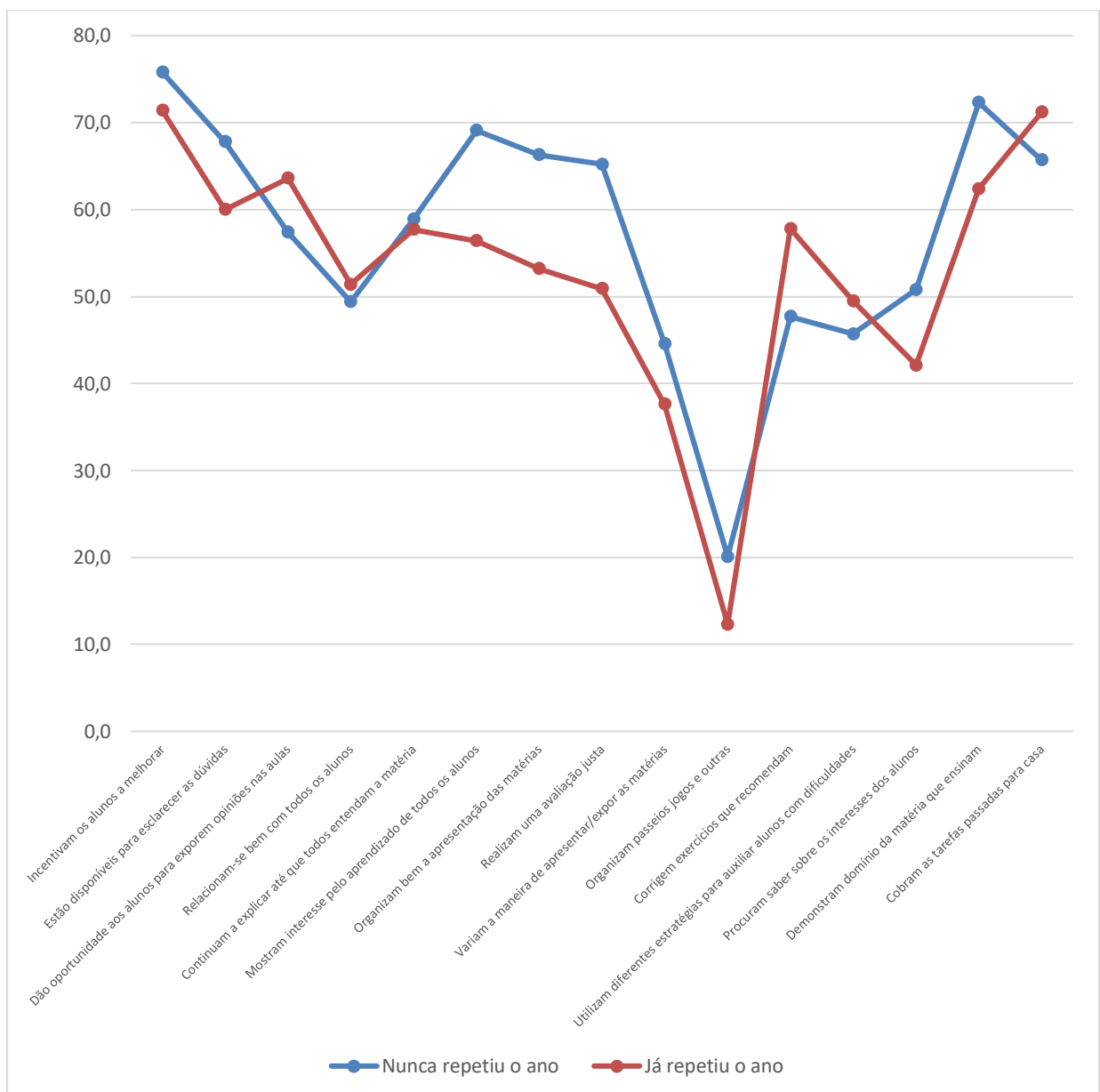
\*Foram apresentadas porcentagens apenas de alunos que indicaram a opção “frequentemente” nesta questão do questionário.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020

Comparando-se a percepção dos estudantes repetentes com os não repetentes sobre atitudes da maioria dos professores, o gráfico 6 demonstra predominar, entre os repetentes, que, frequentemente, os docentes adotam práticas favoráveis às aprendizagens dos estudantes. Dentre elas, estão: “dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.”; “corrigem os exercícios que recomendam”; “utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com

dificuldades”; “procuram saber sobre os interesses dos alunos”. Parece que há, entre esses mesmos estudantes, um sentimento de incapacidade de estudar e aprender, levando-os a assumir a culpa pelo seu fracasso escolar. Esse contexto reforça a concepção da pedagogia da repetência de que todo o empenho docente acontece, mas o discente não se esforça e, portanto, a reprovação funciona como uma forma de proporcionar ao estudante mais tempo para aprender.

Gráfico 6 – Percepção do aluno\* sobre o comportamentos e atitudes da maioria dos professores, entre alunos que já repetiram o ano durante a vida escolar e alunos que nunca repetiram o ano (N=312)



\*Foram apresentadas porcentagens apenas de alunos que indicaram a opção “frequentemente” nesta questão do questionário.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com aplicação de questionários, janeiro/2020.

Os resultados apresentados no gráfico 6 também revelam que atitudes estimuladoras e que podem reforçar a vontade de continuar a aprender são mais frequentemente reconhecidas entre os estudantes não repetentes, ao destacarem que a maioria dos professores “continuam a explicar até que todos entendam a matéria”; “mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos”; “organizam bem a apresentação das matérias”; “realizam uma avaliação justa”; “variam a maneira de apresentar/expor as matérias”. Tais atitudes, quando mais direcionadas para os “bons alunos”, reforçam a exclusão daqueles que mais necessitam de atenção e formas diversificadas de práticas pedagógicas.

Conclui-se, dessa forma, a análise dos dados contidos nos questionários respondidos pelos estudantes, verificando-se, entre tantas evidências, que ainda parece existir, fortemente nas escolas a cultura da “pedagogia da repetência”. Esta, por sua vez, possivelmente tem a sua origem no processo de formação dos profissionais do magistério e na falta de informações das próprias famílias, que certamente concordam ser necessário repetir para aprender. Entende-se, a partir da observação das respostas dadas a cada pergunta do questionário, que, sem deixar de considerar as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, a reprovação desencadeia muitas outras situações de exclusão e marginalização, quando se percebe, por exemplo, que as famílias dedicam menos atenção aos filhos com sucessivas reprovações, ratificando por meio desse comportamento que a responsabilidade por não ser aprovado é do próprio estudante. Estudos (ROSENBERG, 1984; RIBEIRO, 1991; GOMES, 2015; TAVARES JUNIOR, 2018) mostram que repetir mais de uma vez o ano pode contribuir para o abandono e evasão escolar. Isto é grave, pois não se constrói uma sociedade mais humana sem que a escola adote uma visão de educação que parta do princípio de que a educação transforma rapidamente o indivíduo, sendo este capaz de aprender se a escola ensinar adequadamente.

Para ampliar a compreensão do estudo sobre o fenômeno da reprovação nas escolas municipais de São Luís, foi também importante ouvir, por meio de entrevista estruturada, os professores e coordenadores pedagógicos, considerando serem os profissionais que efetivamente coordenam e fazem acontecer o processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula. Os resultados de tais dados serão registrados e submetidos à reflexão na seção que segue.

### **3.3.2 O que dizem os coordenadores pedagógicos e os professores sobre a reprovação dos estudantes**

Complementam as informações sobre a realidade escolar estudada as análises das entrevistas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos, as quais foram organizadas em três eixos para melhor facilitar a percepção sobre a escola. Iniciaremos com os registros dos resultados sobre o perfil do professor e coordenador, seguido do eixo gestão do processo ensino e aprendizagem e do eixo gestão escolar.

No que se refere ao perfil dos professores, observou-se que tanto os professores pertencentes ao quadro de escolas com mais reprovação, quanto os das de menor reprovação desenvolvem a função condizente com o cargo que ocupam. São professores que acumulam experiência significativa na docência, sendo que a maioria possui mais de 2 anos na função e na escola. A graduação é correspondente ao exercício do cargo da maioria dos professores, conforme determina a LDB de 1996, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996).

Percebe-se, pelo ano de graduação, que todos iniciaram a função de docência já com a habilitação adequada, com exceção da professora de LP, que possui licenciatura, o que lhe permite exercer a docência em anos iniciais. A continuidade de estudos após a graduação chega a ser em nível *stricto sensu*, ou seja, mestrado para 3 professores, predominando a pós-graduação *lato sensu*, especialização, para 11 docentes, permanecendo 11 deles com a graduação. Observa-se que 44% dos professores continuam somente com a formação inicial e, dessa forma, fica evidente a necessidade de estimular os docentes a buscarem o seu aprimoramento profissional como forma de ampliar seus conhecimentos e potencializar o processo de aprendizagem dos discentes. A LDB em vigor, em seu artigo 67, inciso II, determina aos sistemas de ensino promover o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licenciamento remunerado. Na SEMED, existe o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério, desde 2008, que serve como incentivo ao profissional para buscar seu aperfeiçoamento. Entretanto, parece ser necessária, também, uma ação mais efetiva e abrangente para garantir o aperfeiçoamento profissional de todos, embora o programa de formação continuada esteja sendo implementado, nos últimos anos, com o objetivo de ampliar conhecimentos e aperfeiçoar a prática docente, principalmente, com oferta para os docentes de Matemática e Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

O registro que se realizou sobre o perfil do coordenador pedagógico demonstra que todos eles atuam na função por no mínimo um ano, chegando a aquele que possui 14 anos e atua na escola com maior taxa de reprovação, e a aquele com 16 anos, que atua como

coordenador na escola que apresenta menor taxa de reprovação. Dentre esses coordenadores, 2 deles têm o cargo de gestor e respondem pela coordenação pedagógica, haja vista terem também a formação adequada para a função. Reafirma-se que todos os coordenadores pedagógicos declaram possuir o curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como 9 deles informaram possuir também curso de pós-graduação em nível de especialização e 1 é mestre.

O eixo que se denominou de gestão do processo ensino e aprendizagem foi percebido mediante respostas a quatro questionamentos, a saber: No que se refere à reprovação dos alunos no 7º ano do Ensino Fundamental, na turma que lecionou em 2019, você atribui a que fator(es)?; O que você acha da política de ciclos no Ensino Fundamental?; O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental e, em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

A primeira pergunta, referente aos fatores que convergem para a reprovação no 7º ano, oferecia ao entrevistado várias opções e possibilitava a ele apontar outros fatores que não estavam ali apresentados, assim como permitia que fossem selecionadas quantas opções fossem necessárias, no entendimento da pessoa entrevistada.

Desse modo, as respostas dadas a essa pergunta revelaram que há uma concordância, entre a maioria dos profissionais da escola, ou seja, professores e coordenadores dos dois tipos de escolas, de que a falta de acompanhamento da família no cumprimento das tarefas escolares e o pouco domínio da leitura e escrita pelos estudantes são os principais fatores que contribuem para a reprovação no 7º ano. Outros fatores citados foram: indisciplina dos estudantes durante as aulas, infrequência do estudante, condição econômica do estudante e a insuficiência de material didático.

A partir da pergunta, percebe-se, ainda, outros fatores não elencados na questão, tais como: “baixa autoestima” discente; “carência e infrequência de professor” na escola; “falta de estímulo e de responsabilidade do aluno provocado pelo nível cultural das famílias”; acompanhamento pedagógico com pouca ênfase ao trabalho do professor e ao processo de aprendizagem do estudante; “alunos não têm rotina de estudos”; “falta de tecnologia atrativa na escola para o estudante”; “falta do trabalho mais específico com aqueles alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem”.

Observa-se que a maioria desses fatores apontados pelos professores e coordenadores são de origem extraescolar, ou seja, tais profissionais atribuem ao estudante ou à família a responsabilidade pela reprovação do discente. O fator intraescolar se refere à responsabilidade da escola, que não oferece as condições ideais para que as aulas aconteçam e promovam a aprendizagem de todos os estudantes, mas a prática docente dissociada da realidade do aluno

real da escola pública, em geral, pobre, filho de pais com baixo capital cultural e social, não foi levantada como uma possível causa da reprovação no 7º ano. Bem verdade que estudiosos com Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015) e Ortigão e Aguiar (2013) reconhecem que o apoio das famílias no cumprimento das tarefas escolares e a disponibilização de recursos econômicos influenciam fortemente no desempenho escolar. Por outro lado, é importante trazer o pensamento de Soares (2015, p.279): “o sistema escolar por si só não é capaz de mudar esta determinação social, mas algumas escolas conseguem em maior ou menor medida que seus alunos tenham aprendido melhor que o esperado para suas condições sociais”. Ou seja, se as condições externas por si só determinam o desempenho do estudante, qual o efeito da escola sobre o desempenho de seus discentes?

Nesse sentido, é importante considerar o que uma mãe escreveu ao assinar o termo de consentimento do seu filho para responder ao questionário: “A alfabetização precisa melhorar, as crianças terminam o jardim sem saber ler e escrever e assim vai mudando de série sem saber ler e escrever. Tem que colocar no particular”. Essa afirmativa da mãe ratifica o fator apontado pelos professores e coordenadores de que os estudantes não possuem domínio da leitura e escrita. Mas fica explícito o entendimento de que as famílias têm clareza de que cabe à escola ensinar e fazer o estudante aprender aquilo que elas não sabem ensinar. Mais preocupante, ainda, é a família entender que a escola pública não é capaz de ensinar, ao expressar que “tem que colocar no particular”. Esse depoimento espontâneo da mãe deve incomodar os profissionais do ensino público, por revelar a descrença na escola pública, uma vez que esta, no entendimento da família, não está cumprindo com sua função essencial, que é de ensinar e promover a aprendizagem dos estudantes.

Ao perguntar sobre a política de ciclos no Ensino Fundamental, 50% dos profissionais das escolas com mais reprovação responderam que não concordam com essa forma de organizar o tempo escolar, apresentando tais justificativas: “ não concordar em aprovar sem ter os conhecimentos da série/etapa”; “por mascarar a realidade”, “tornava o aluno prepotente”; “prejudica o aluno”; “incentiva a cultura do não estudo”; “aprovava o aluno sem ter condições”; “o aluno percebe a não reprovação como um prêmio”; “a questão da não reprovação levava o aluno a se acomodar.”

Observa-se, nas falas dos profissionais, a concepção de reprovação como algo que trará benefício ao processo de aprendizagem dos estudantes, contrariando estudos realizados a esse respeito, dentre eles Tavares Júnior (2019), que chama atenção sobre evasão e reprovação como variáveis que comprometem o fluxo escolar. De acordo com tal estudo, os dois aspectos estão relacionados, já que frequentemente, quando há reprovação, haverá evasão. Assim também



reafirma Ribeiro (1991) sobre a reprovação, enfatizando que esta pode ser prejudicial ao estudante e que, portanto, prosseguir regularmente nos anos do curso pode ser mais propício à aprendizagem, pela oportunidade de vivenciar outras formas e estratégias de ensino.

Ainda sobre a política de ciclos, entre os 13 entrevistados das escolas que menos reprovam, 07 expressaram discordar da política de ciclo por razões diversas, como: “a escola tem necessidade de mostrar números pra secretaria; “o aluno não pode ficar retido e chega ao 9º ano com pouca base”; “o aluno não teve o professor no contraturno para tirar as dúvidas”; “aluno sabedor que não fica retido, aumentava a indisciplina”. Outros entrevistados se mostraram simpatizantes a essa proposta de organização do tempo escolar e disseram que: a escola não é para reter; “que é válido como mais um recurso”; “a ideia é boa, mas o número de alunos com progressão com apoio didático era grande e não tinham apoio”.

Percebe-se que, embora estas escolas tenham apresentado as menores taxas de reprovação, ainda assim a maioria dos professores defendem um ensino seriado como garantia de que o estudante tem maior possibilidade de aprender, revelando possuírem uma concepção tradicional sobre ensino e aprendizagem, pois não consideram que o tempo e as formas de aprendizagem são diferentes para cada aluno e, portanto, o professor deve estar atento à sua prática e aos resultados das avaliações pra reorganizar todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é importante rememorar os ensinamentos de Ribeiro (2015) sobre a “pedagogia da repetência” em que escola e família entendem ser necessário reprovar a criança ou adolescente para ajudá-lo a aprender, sem compreender que, no Ensino Fundamental, a aprendizagem cognitiva acontece na interação com o outro e em tempo variado.

Os coordenadores também foram ouvidos sobre a política de ciclos e, entre aqueles pertencentes às escolas com maiores índices de reprovação, as opiniões variaram entre concordar com a política de ciclo, discordar totalmente e discordar da forma como foi vivenciado no município de São Luís. Dessa forma, manifestaram os seus posicionamentos, expressando-se da seguinte forma: “Abre uma brecha para que os alunos sejam promovidos de uma etapa para outra sem o domínio, eles avançam para as próximas etapas”; “a política de ciclo que a prefeitura implantou há um tempo atrás, eu discordo porque é aquela questão de aluno ser aprovado, mesmo sem ter as condições” e, finalmente, uma coordenadora se manifestou e disse que “é uma política pública de educação para democratização da escola e superação do fracasso escolar”.

Já entre os coordenadores das escolas com menores índices de reprovação, observou-se maior aceitação do ciclo e, desse modo, é importante registrar o que disseram: “O ciclo vem nos dizer que a aprendizagem precisa ter um encaminhamento, uma articulação”; “Na época, a

metodologia era boa, mas não tinha o apoio didático”; “Comparando ao passado, acho que está bom, apesar da falta de interesse do aluno” (referindo-se ao ciclo de alfabetização); “Não devemos confundir aprovação automática com progressão continuada do aluno. Na proposta de ciclo, a aprovação automática é arriscada porque a gente aprova tanto o aluno que aprendeu quanto o que não aprendeu. Nós temos que ter o cuidado de trabalhar uma progressão continuada desse aluno.”.

Os estudos realizados por Gomes (2015) corroboram com a compreensão de que uma política de desseriação precisa do envolvimento de professores, alunos e famílias, em um pacto pela aprendizagem, de forma a possibilitar a correção das desigualdades de aprendizagem, mitigando, dessa forma, o fracasso escolar. Ressalta-se que a política de ciclo implantada pela SEMED, há anos atrás, não foi favorável à melhoria do desempenho do sistema por razões diversas que não cabe aqui discorrer. Entretanto, de forma empírica, acredita-se que um dos grandes determinantes de seu insucesso está relacionado à falta de uma política de formação dos profissionais que contribuísse para a mudança do paradigma sobre educação, aprendizagem e avaliação necessária à adoção de uma nova postura pedagógica da escola e sobre o papel da família nesse processo.

Ainda entendendo como a gestão do processo ensino e aprendizagem se apresenta na rede de ensino municipal, perguntou-se a opinião de professores e coordenadores sobre as formas de avaliação dos alunos no Ensino Fundamental. A amostra da pesquisa revelou que, entre professores das escolas que mais reprovam, as práticas de avaliação adotadas pelos professores não obedecem a um padrão institucional, pois nenhum deles citou o documento sobre a Sistemática de Avaliação da rede, aprovada pelo CME, em 2017. Apenas um professor disse que “atualmente, as formas de avaliação são as mais adequadas, vê todo o contexto do aluno.”, sem fazer menção à concepção de avaliação da rede. Infere-se, ainda, que alguns professores podem ter conhecimento da Sistemática de Avaliação já citada, considerando as falas: “acho que tenho que pensar sempre nos diversos instrumentos de avaliação”; “eu não sou a favor do Conselho de classe”. Ou seja, a política de avaliação da SEMED orienta as escolas a diversificar os instrumentos de avaliação em consonância com os objetivos educacionais e a realizar o Conselho de Classe a cada final de período para acompanhar coletivamente o processo pedagógico e o desempenho dos estudantes.

Quanto aos professores das escolas com menores taxas de reprovação, estes manifestaram seus posicionamentos sobre avaliação, como se verifica no quadro 2.

Quadro 2 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental? (2020)

(continua)

Escola com menor taxa de reprovação	Escola com maior taxa de reprovação
“[...] a avaliação pode ter vários tipos de abordagem, acaba sendo de menos no fim das contas, porque <b>o aluno pode ir muito bem em qualquer que seja a avaliação, desde que ele esteja preparado para isso.</b> ”	“Eu acho que a gente tem que pensar sempre nesses diversos instrumentos de avaliação pra que a gente possa contemplar as múltiplas inteligências de nossos alunos. <b>E a gente tem que ter a consciência que essa avaliação é também do meu trabalho.</b> ”
“Penso que a avaliação tem que abranger não só a capacidade de ler e escrever, mas outras habilidades, também.”	“Tenho observado que o método de avaliação é bom, interessante, eles participam, tem simulado, tem gincanas, eu acredito que é boa a forma de avaliar.”
“Cada professor também tem suas formas diferentes de avaliar, eu pelo menos avalio os alunos de tantas formas, eu não faço só aquela prova objetiva, aqueles trabalhos para pontuar, eu vejo a frequência do aluno, eu vejo a participação do aluno [...]”	“Percebo que os professores mais utilizam as provas feitas é aquela forma de avaliar muito tradicional. Os professores mais utilizam é a questão de notas, então, a questão só quantitativa, eu não concordo.”
“ <b>Acho positivo na questão da aplicação das provas</b> , e o ponto negativo é que a gente não tem coordenação, fica tudo na nossa responsabilidade.”	“ <b>Avaliar é um tanto complexo</b> , ainda mais quando a gente enfrenta as dificuldades da falta de domínio na leitura e na escrita, a indisciplina e <b>é preciso que o professor tenha bastante criatividade para poder avaliar de diversas maneiras para que ele possa ter uma resposta do aluno.</b> ”
“As minhas formas de avaliação, em relação a provas, atividades, trabalhos, enfim, eu acho que são eficazes no sentido de ver até que ponto o aluno assimilou aquele conteúdo, de que forma a gente pode fazer alguma interferência para que a turma toda fique, de certa forma, nivelada, ver aqueles alunos com maiores dificuldades”	“Quando eu cheguei, me falaram que deveria fazer, obrigatoriamente, provas e, assim, eu discordo um pouco desse tipo de avaliação com prova, com nota, para mim vale muito mais o tipo de avaliação constante, a avaliação que a gente faz durante a aula, acompanhamento, participação, apresentação, seminário, leitura, tudo isso faz parte de uma avaliação.”
“Eu tentei diversificar as atividades, incluir jogos, incluir construção de materiais sólidos em sala de aula e <b>avalei o comprometimento deles, a desenvoltura deles, nesses trabalhos, na coletividade. Porque quando você parte para uma avaliação escrita, só o fato de ser avaliação, isso parece que já causa um certo temor neles, o estado psicológico deles também influencia demais o desempenho deles nas avaliações escritas não é bom.</b> ”	“ <b>É muito difícil dizer qual é o tipo melhor de avaliação, acho que quem diz isso é o resultado do conselho</b> , aqui mesmo nessa lista, você vai ver que filosofia, educação física, arte e religião, elas dão uma nota sempre grande não tem cognitivo, já matemática e ciências são as que dão notas mais baixas. Ainda tem hoje a recuperação de conteúdo mesmo, só que não é o conteúdo dando aula, é o conteúdo dando nota. Então, sobre avaliação, eu gosto dessa riqueza, o aluno se destaca em uma disciplina e sai mal em outra, isso cabe a nós e a coordenação perceber isso.”

Quadro 2 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental? (2020)

(conclusão)

Escola com menor taxa de reprovação	Escola com maior taxa de reprovação
<p>“<b>Ainda valorizo muito essa questão das provas, e a gente sabe que os alunos são heterogêneos</b>, então, eles não aprendem da mesma forma. Então, avaliar só com testes e provas é complicado, e você acaba sendo injusto.”</p>	<p>“A avaliação é sempre complicada. <b>Eu não avalio só em relação à prova tradicional. Eu procuro avaliar de muitas formas.</b>”</p>
<p>“A minha avaliação é contínua, eu avalio o aluno no todo, no diário, na participação dele na aula, se ele responde, não só em questão de prova escrita.”</p>	<p>“Atualmente, as formas de avaliação são as mais adequadas, vê todo o contexto do aluno.”</p>
<p>“Eu avalio o aluno no dia-a-dia, no processo, não de fazer só prova, sempre estou passando atividade, sempre estou vendo a produção dele, pontualidade, a participação.”</p>	<p>“As formas que têm são as formas que, geralmente, têm possibilidade mais de trabalhar, pra que a gente tenha uma noção de como está o rendimento do aluno.”</p>
<p>“<b>Acho que a forma como se avalia hoje, avançou bastante.</b> Anteriormente, a gente tinha apenas o referencial da prova, se o aluno respondeu o item. tudo bem. Hoje, temos a questão da <b>avaliação processual, no dia a dia, de acompanhar o aluno nas diferentes dimensões.</b>”</p>	<p>“<b>Eu não sou a favor do Conselho de Classe. O professor deve ter mais autonomia, mais liberdade para poder avaliar o aluno.</b>”</p>
<p>“Acho boa. As avaliações escritas, orais, dá pra desenvolver o raciocínio de cada um”.</p>	<p>“As avaliações que eu faço são trabalhos e participação nas aulas, avaliada na prova propriamente dita. Então, são vários aspectos que eu avalio o aluno.”</p>
<p>“Eu acho que a avaliação tem que ser no contexto geral, tem que ser diária. Isso com vários recursos, para que a gente possa chegar na avaliação concreta, mais próxima da realidade deles.”</p>	<p>“A forma como eu vejo que acontece a avaliação é válida porque o aluno é avaliado durante todo o ano.”</p>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Dessa forma, verificou-se que a maioria dos docentes avalia seus estudantes sem considerar as orientações institucionais. Entretanto, destacam-se algumas falas feitas pelos professores, que revelam a mudança ocorrida no processo avaliativo da SEMED a partir da nova sistemática. São elas: “acho que a forma como se avalia hoje avançou bastante”; “temos a avaliação processual”; “eu tentei diversificar as atividades, incluir jogos, incluir construção de materiais sólidos em sala de aula e avaliei o comprometimento deles, a desenvoltura deles, nesses trabalhos, na coletividade”; “a avaliação tem que ser no contexto geral, tem que ser diária, com vários recursos para que a gente possa chegar na avaliação concreta, mais próxima da realidade deles”; “[...]eu estou de acordo. A avaliação é feita por período, e eu faço dois trabalhos e uma prova.”

Assim, também parece haver contradição entre a prática de avaliar e a concepção de aprendizagem quando um professor expressa: **“ainda valorizo muito essa questão das provas, e a gente sabe que os alunos são heterogêneos, então, eles não aprendem da mesma forma.”** Por outro lado, há um número significativo de professores que compreendem e demonstram adotar o uso de vários instrumentos e estratégias numa avaliação processual, para que sejam dadas oportunidades diversas aos estudantes de expressarem os conhecimentos e habilidades adquiridas, respeitando as múltiplas formas de expressão, conforme anuncia um dos professores: **“Eu não avalio só em relação a prova tradicional. Eu procuro avaliar de muitas formas”**<sup>10</sup>.

É interessante, ainda, perceber-se as concepções de avaliação existentes entre os professores dos dois tipos de escolas, que, certamente, revelam o entendimento sobre a educação. Ao afirmar que **“o aluno pode ir muito bem em qualquer que seja a avaliação, desde que ele esteja preparado para isso”**, pode significar que o estudante é o único responsável pelos resultados da avaliação, que têm a finalidade de medir o conhecimento, sem relacionar o trabalho do docente nesse processo avaliativo, diferentemente do posicionamento de um outro professor, ao afirmar que **“... a gente tem que ter a consciência que essa avaliação é também do meu trabalho.”** Nessa mesma linha de análise, observam-se as falas dos professores: **“Acho positivo na questão da aplicação das provas”** e, de forma oposta, outro professor se manifesta afirmando: **“[...] é preciso que o professor tenha bastante criatividade para poder avaliar de diversas maneiras, para que ele possa ter uma resposta do aluno.”**

---

<sup>10</sup> O negrito nos trechos das falas é da autora desta dissertação, com vistas a destacar aspectos importantes a serem considerados sobre os fatores internos à escola, que, provavelmente, somam-se a outros na produção de elevadas taxas de reprovação.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à concepção da avaliação como instrumento de poder em que o professor se apega, como autoridade, para definir de forma autônoma a vida acadêmica dos estudantes, sem ouvir e dialogar com outros colegas e atores responsáveis pelo processo escolar. Nesse sentido, Luckesi (1999, p. 37) corrobora, ao afirmar: “A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passam pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber.”

Exemplifica-se esse pensamento nas falas dos professores, ao expressarem: **“Eu não sou a favor do Conselho de Classe. O professor deve ter mais autonomia, mais liberdade para poder avaliar o aluno.”**; **“É muito difícil dizer qual é o tipo melhor de avaliação, acho que quem diz isso é o resultado do conselho”**. Contrários a esse posicionamento, alguns se manifestam de forma semelhante ao que dizem estes professores: **“Acho que a forma como se avalia hoje avançou bastante; “[...] avaliei o comprometimento deles, a desenvoltura deles, nesses trabalhos, na coletividade. Porque quando você parte para uma avaliação escrita, só o fato de ser avaliação, isso parece que já causa um certo temor neles, o estado psicológico deles também influencia demais o desempenho deles nas avaliações escritas, não é bom.”**

No quadro 3, observa-se que, entre os coordenadores das escolas com mais reprovação, apenas 3 deles, ou seja, menos de 50%, fez menção à Sistemática de Avaliação da SEMED. Os outros se manifestaram sem fazer qualquer referência sobre o documento orientador da rede.

Essas declarações, também, trazem de importante que os coordenadores pedagógicos, que possuem a função de liderarem o processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria, não mencionaram a Sistemática de Avaliação. Portanto, os professores também demonstraram não ter conhecimento desse documento.

Entre os coordenadores das escolas com menor índice de reprovação, 50% deles reconhecem ter como referência para as avaliações do Ensino Fundamental a Sistemática de Avaliação da rede, conforme se observa no quadro 4. Vale registrar que apenas um coordenador fez referência à avaliação externa que é desenvolvida pela própria SEMED mediante o SIMAE. Dessa forma, é como se eles entendessem que a avaliação é apenas aquela realizada pelo professor da sala de aula.

A análise dos quadros 2 e 3 nos impulsiona a pensar ser necessário incluir, na formação continuada da equipe pedagógica (coordenadores e professores), a temática sobre avaliação, de forma a contribuir com o entendimento mais aprofundado sobre a finalidade da avaliação no

processo educativo. Por meio de tal capacitação, torna-se também possível a construção de uma concepção de avaliação que oportunize autonomia aos estudantes em participar de seu processo de crescimento cognitivo, emocional e social. Além disso, mais uma vez registramos o pensamento de Luckesi (1999, p.180), de que “a avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.”

Quadro 3 - Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental?

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“ <b>A nossa sistemática de avaliação, ela tem uma perspectiva diagnóstica e formativa</b> ”	“É interessante a avaliação na SEMED, a única ressalva que faço é sobre a <b>recuperação paralela, porque nem todo professor sabe trabalhar esta recuperação paralela.</b> ”
“ <b>A avaliação é ampla, e eles utilizam vários instrumentos de avaliação</b> , não avaliam só através de um teste, avaliam a participação, o desenvolvimento do aluno na sala. Nessa parte, a escola está bem assistida.”	“Essa nova sistemática de avaliação da rede traz um leque bem rico para a gente enquanto professor e coordenador para avaliar esse processo de aprendizagem do aluno.”
“[...]o documento da sistemática de avaliação da rede municipal que possibilita o professor fazer uso de diversos instrumentos avaliativos [...] Pode ser que não saibamos ainda a aplicação real desses instrumentos... <b>a avaliação em si também avalia a prática dos professores e não só avalia quantitativamente o aluno</b> ”.	“Nós temos, hoje, uma sistemática de avaliação a ser cumprida, e isto é um ponto muito positivo, a gente tem um referencial de como fazer a avaliação. Hoje, <b>tem a avaliação em rede que é o SIMAE, que é uma avaliação que dá uma resposta muito boa em relação ao desempenho dos alunos em Portuguesa e Matemática.</b> ”
“Tudo que o aluno trabalha, ele tem que ser avaliado”	“[...]nós temos várias formas de avaliar, desde um trabalho em grupo, trabalho individual, a prova em si, observação.”
“ <b>Os professores são orientados pela SEMED a forma como deveriam proceder essa avaliação.</b> A avaliação é ampla, e eles utilizam vários instrumentos de avaliação, não avaliam só através de um teste, avaliam a participação, o desenvolvimento do aluno na sala. Nessa parte, a escola está bem assistida.”	“ <b>Há uma certa dificuldade com a equipe de um modo geral, como professores, coordenadores, gestores e todo mundo que é envolvido com a educação, de ainda não terem uma visão esclarecida da importância da avaliação</b> , das etapas, dos processos, dos instrumentos, e isso dificulta às vezes o trabalho.”
“Desde muito tempo que vem sendo feita assim, diariamente, semanalmente, mensalmente e bimestralmente. Eu concordo, está boa.”	“Bom, na escola, em particular, nós temos várias formas de avaliar, desde um trabalho em grupo, trabalho individual, a prova em si, observação.”
	“ <b>Avaliar não é uma tarefa fácil, mas é necessária [...]</b> ”

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Percebe-se que o processo de avaliação precisa ser melhor trabalhado entre os professores e coordenadores, por entendê-la como “[...] uma ferramenta de gestão do ensino de bastante relevância, tanto para o gestor da rede de ensino, quanto para o da escola e o professor,

que é o gestor da sala de aula.” (SÃO LUÍS, 2017b, p.9). Nesse sentido, ressalta-se a amplitude da avaliação, tanto externa, quanto a da própria escola, sendo a primeira de grande importância para subsidiar os gestores educacionais na definição de políticas que possam melhorar a eficácia dos sistemas. As avaliações realizadas nas escolas são importantes para reconhecerem não só o nível de aprendizagem dos estudantes, como também avaliar suas metodologias e toda a condução do processo pedagógico, que deve estar em constante reestruturação, na busca de melhor facilitar a aprendizagem de todos os discentes.

Continuando a análise do eixo gestão do processo ensino e aprendizagem, no quadro 4, observam-se as respostas dos professores de escolas com maiores índices de reprovação sobre que fatores influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano. Essa pergunta difere da primeira, por não se restringir à turma do 7º ano que o professor leciona, tratando de forma mais ampla ao ano em questão. Os fatores apontados pela maioria dos professores se referem a problemas com o próprio estudante, como: “dificuldade de leitura, escrita e interpretação”; “falta de hábito de estudo”; “desmotivação”; “falta de base”; “indisciplina”; “falta de acompanhamento por parte da família e da escola”. Um professor apontou um fator intraescolar, que é a **“necessidade de mudança das práticas dos professores, adotando tecnologias para tornar as aulas mais atrativas”** e outro ressaltou a **“falta de material didático e falta de uma boa sala”**. Dois professores assinalaram o fator econômico.

Percebe-se, finalmente, que o professor, na sua maioria, se exclui dessa responsabilidade, como se esses aspectos selecionados não fossem produzidos pela própria escola, que potencializa a segregação daqueles que chegam já excluídos da sociedade pelas suas condições socioeconômicas e que, portanto, estão destinados a permanecer nas mesmas condições, caso a escola não supere esse determinismo socioeconômico e encontre formas de fazer a aprendizagem acontecer. Sobre esse aspecto, assevera Barbosa (2011, p.17) que “[...] a instituição escolar, e não apenas as condições socioeconômicas das famílias, deve ser tomada como fator crucial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes. [...]”.

Quadro 4 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“ <b>A questão social do aluno leva à infrequência</b> , a capacidade de leitura deles, eles vêm de uma base ruim.”	“Eu vejo a dificuldade na leitura, na escrita, na interpretação. <b>Alunos que chegam no 7º ano que não conhecem nem letras.</b> ”



Quadro 4 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do

Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“ <b>Muitos problemas sociais.</b> Tem alunos que não tem o acompanhamento dos pais em casa, no sentido de tirar dúvidas, e acaba que não tem o hábito de rever, em casa, aquele conteúdo que o professor deu.”	“ <b>A falta de hábito de estudo.</b> Aluno não vem com uma bagagem suficiente para acompanhar os conteúdos da série, e você tem um currículo a ser cumprido, principalmente agora com a BNCC, que ele te determina o que vai ser cobrado.”
“ <b>A indisciplina dele faz com que ele se desinteresse pelos conteúdos, não presta atenção.</b> ”	“ <b>Fator econômico, muitos alunos não têm condições e também a escola não dá condições para o aluno.</b> Os professores não encontram uma boa sala de aula, não encontramos material didático, temos que tirar do nosso bolso para comprar pro aluno.”
“Quando ele chega que <b>não sabe ler</b> , aí pronto é um fracasso”.	“Acho que <b>a motivação do aluno é um dos principais motivos dele ficar reprovado</b> , ele é desmotivado, agora essa desmotivação varia, não está só dentro da escola, está lá fora também, no ambiente dele.”
“A infreqüência é um dos fatores”	“ <b>A falta de acompanhamento</b> , eu acho necessário ter um acompanhamento melhor, <b>tanto da escola, como da família também.</b> ”
“ <b>A falta de acompanhamento da família</b> , a falta de disciplina para o aluno estudar e as dificuldades que ele tem de se encontrar nessas novas disciplinas, esse novo, que ele não consegue ainda se adaptar”	“Tem a questão da <b>desmotivação do aluno, às vezes, a falta de empenho dele, de compromisso também, por conta de não ter acompanhamento familiar.</b> A questão de alimentação, tem muitos alunos que não têm uma alimentação digna em casa, às vezes vai pra escola também só pra ter uma alimentação.”
“ <b>falta de compreensão da família em valorizar a educação</b> e em incentivar seus filhos”	“A maioria não tem acompanhamento dos familiares, e eles têm <b>dificuldade de tabuada</b> , que é o que mais a gente precisa quando chega no 7º ano.”
“Há uma mudança no que eles estudam até o 6º ano, há uma quebra, <b>os conteúdos são completamente diferenciados no 7º ano, são conceitos novos, a abstração está maior, e eles não estão com a maturidade condizente</b> para isso, e eles não têm um aparato para acompanhá-los.”	“Acho que é como o aluno chega na série, tem aluno que chega bem e desenvolve e tem uns que já chegam com alguma deficiência, desde o estudo da alfabetização. E esses alunos que a família acompanha vão bem. <b>Às vezes, é uma pobreza extrema, tem aluno que não tem nem caderno.</b> ”
“ <b>A indisciplina dele faz com que ele se desinteresse pelos conteúdos</b> , não presta atenção, causa tudo isso, mas o principal mesmo, acho que é o acompanhamento familiar.”	“Os fatores de reprovação, na verdade, são representados por um ciclo. Por exemplo, <b>o aluno do 7º ano precisa de alfabetização, não está alfabetizado, muito por conta desse sistema de ciclo de não reprovação.</b> Aliado a isso, a indisciplina na escola é grande, a falta de acompanhamento. Também, fora a escola, tem a situação da idade, são pré-adolescentes, já têm esse conflito com relação a entrar na vida adulta, e os relacionamentos que eles vão ter.”

Quadro 4 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(conclusão)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“Salas lotadas. Em relação à estrutura, muito calor no horário da tarde. Tudo isso tira a atenção dos alunos.”	“Eu percebo que eles <b>mudam de comportamento do 6º para o 7º ano e, geralmente, ficam mais indisciplinados porque se acham maiores</b> , acreditam que tem um poder maior na escola, e acabam deixando um pouco o estudo de lado, junto a isso, a família não acompanha, não incentiva.”
“ <b>Não vou dizer que a culpa é exclusivamente da família. Acho que a gente tem que realizar dentro de sala outras estratégias e metodologias</b> para que o aluno possa tá avançando na sua aprendizagem.”	“Eles já chegam abaixo do nível de aprendizagem no 6º ano, não têm muito conhecimento em leitura e escrita, compreensão textual, então, isso tem que ser trabalhado. Em segundo lugar, eu vejo a questão das tecnologias. <b>Se a gente não conseguir acompanhar essa evolução tecnológica, os professores não têm algo atrativo para o aluno”</b>
“Acho que é a ausência do acompanhamento dos pais.”	“ <b>Os fatores de reprovação, na verdade, são representados por um ciclo, por exemplo, o aluno do 7º ano precisa de alfabetização, não está alfabetizado</b> , muito por conta desse sistema de ciclo de não reprovação, aliado a isso, <b>a indisciplinada na escola é grande, a falta de acompanhamento.”</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Na percepção da maioria dos professores de escolas com menores índices de reprovação, os fatores relacionados ao aumento das taxas de reprovação também dizem respeito ao próprio estudante e seus familiares. Apenas um professor reconheceu que, independente da origem familiar desses estudantes, há necessidade de a escola encontrar alternativas metodológicas que sejam capazes de, verdadeiramente, ensinar, expressando-se da seguinte forma: **“Não vou dizer que a culpa é exclusivamente da família. Acho que a gente tem que realizar dentro de sala outras estratégias e metodologias para que o aluno possa tá avançando na sua aprendizagem”**. Já outro professor reconhece que a causa se encontra nas condições que a escola oferece e, assim, ele afirma: **“Salas lotadas. Em relação à estrutura, muito calor no horário da tarde. Tudo isso tira a atenção dos alunos”**. Sobre tudo que apontaram, há uma certa relação dos fatores por eles distinguidos como causa da reprovação entre os estudantes, com os apontados pelos professores das escolas que mais reprovam.

Prossegue-se com a análise dessa mesma questão, observando-se o que diz a maioria dos coordenadores pedagógicos das escolas com mais reprovação, conforme o demonstrado no quadro 5. Igualmente a muitos professores, este atribui ao estudante ou familiares as causas da reprovação no 7º ano, ao afirmarem: **“É decorrente do pouco domínio da leitura e escrita,**

**da ausência do educando... da família e do acompanhamento pedagógico por não ter dado ênfase necessária nesse processo**". Reconhecem, também, a existência de fatores internos à própria escola, que, possivelmente, contribuem para a reprovação destacando-se: **"a estrutura escolar"**; **"carência de professor de determinados componentes curriculares"**; **"professores não têm essa habilidade pra trabalhar"**.

Do mesmo modo, os coordenadores das escolas com menores reprovações manifestaram opiniões sobre os fatores que elevam o nível de reprovação como sendo uma realidade. Para eles, a escola pouco interfere, por depender, exclusivamente, dos estudantes e de seus familiares. Dessa forma, negam o papel transformador da escola na vida das pessoas.

Quadro 5 – Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
" <b>As condições reais que o aluno tem para acompanhar o conteúdo daquela série e o trabalho que o professor realiza;</b> domínio da leitura, da interpretação texto, da desenvoltura do raciocínio lógico do aluno."	"É decorrente do <b>pouco domínio da leitura e escrita, da ausência do educando</b> , que não consegue assimilar o conteúdo, por estar ausente na escola, <b>da família e do acompanhamento pedagógico, por não ter dado ênfase necessária nesse processo.</b> "
" <b>Continua sendo o aluno chegando sem o conhecimento das séries anteriores</b> , chegam com a deficiência de saber ler e escrever."	" <b>A desmotivação, o desinteresse dos alunos.</b> Nós temos <b>aluno fora da idade/ série</b> . Às vezes, o interesse deles não é mais aquele, eles estão em busca de algo que a escola não está oferecendo."
" <b>Falta de interesse do aluno</b> , falta de comprometimento do aluno e falta de acompanhamento familiar."	" <b>O nível cultural das famílias. O aluno não tem em casa alguém que coloque ele pra estudar, que diga pra ele que o estudo é importante.</b> "
"A ajuda dos pais influi demais, e <b>o professor tem que focar mais no aluno que tem idade alterada, no que não foi alfabetizado.</b> "	" <b>A questão da estrutura escolar</b> , acho que a escola tem que ser atrativa."
"É a aprovação do aluno sem aprender de fato, <b>falta de domínio da leitura e escrita e dos conhecimentos básicos em matemática, família desestruturada</b> , disfuncional, sua <b>condição socioeconômica</b> , a saúde, daí a importância da alimentação escolar."	" <b>A carência de professor de determinados componentes curriculares</b> e, também, alguns outros fatos externos, como a reforma, <b>a escola ficou parada</b> um bom tempo, e outros problemas estruturais, como <b>carência de material pedagógico.</b> "
" <b>Domínio da leitura, da interpretação texto, da desenvoltura do raciocínio lógico do aluno</b> , por que não dizer do raciocínio lógico matemático."	"Nossos alunos do ensino fundamental do 7º ano têm um grande desafio, que é entender que estão ao final de um ciclo. E aí, os <b>professores não têm essa habilidade pra trabalhar</b> essa situação. Nessa situação, gera indisciplina, gera infrequência, não zelo pelo estudo."

Quadro 5 – Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(conclusão)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
	“ <b>As metodologias dos professores</b> , muitos professores mudam suas estratégias para o aluno aprender, mas muitos não fazem isso.”
	“A gente percebe realmente essa questão da prática de leitura, prática de escrita e essa <b>falta de rotina de estudo e do acompanhamento familiar.</b> ”

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Assim como os estudantes, os professores e coordenadores estão inseridos em uma sociedade desigual e injusta, e são eles que integram e configuram uma escola que, ao reprovar, reproduz a exclusão produzida pela própria estrutura da sociedade. Portanto, é preciso se reinventar para ampliar as possibilidades de formar bem todas as pessoas, independentemente de sua cor, gênero ou origem social, econômica e cultural.

Dessa forma, pode-se afirmar, a partir das falas da maioria dos professores e coordenadores entrevistados, que há uma tendência de atribuir, aos estudantes e às famílias, a responsabilidade de haver tanta reprovação na escola, indicando, certamente, a necessidade de proporcionar, à equipe pedagógica da escola, oportunidades de aprofundar estudos para melhor compreensão sobre o real estudante da escola pública e a função social da escola. Por outro lado, observou-se, pelas falas dos entrevistados, existir carência de professores nas escolas, assim como registro de absenteísmo entre os professores, realidade que provoca a seguinte indagação: Não seria possível os comportamentos das famílias e dos estudantes serem provocados pela percepção da família de que a qualidade da escola precisa ser melhorada, pois seus filhos percorrem anos de estudo e ainda não sabem ler e escrever, condição para prosseguir nos estudos? Será que o absenteísmo e a carência do professor estimulam a infrequência do estudante? Segundo Carnoy (2009, p.153), “o absenteísmo docente é uma variável importante, que afeta a qualidade escolar, com os pais mantendo seus filhos em casa como forma de reação, piorando o desempenho e o desempenho acadêmico dos alunos”.

Prossegue-se com a análise das respostas dos entrevistados sobre o eixo gestão escolar, iniciando com a questão: como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental? Assim, o quadro 6 apresenta as respostas dos professores dos dois tipos de escolas sobre essa questão.

Nesse quadro 6, também demos destaque em negrito a aspectos das falas que nos parecem significativos para compreendermos as dificuldades vividas pelos professores, gestores, coordenadores e os próprios estudantes, no desenvolvimento do trabalho escolar.

Observa-se que, em geral, os professores reconhecem o papel da gestão e do coordenador pedagógico como importantes na condução do processo pedagógico, influenciando o bom desempenho escolar. Apenas um professor não reconheceu a influência desses aspectos sobre os resultados do desempenho escolar, pois, no seu entendimento, essa é uma questão que encontra sustentação fora dos limites escolares, o que nos leva a supor que a sua concepção de reprovação se respalda na ideia de que a escola só reprova pra dar mais uma oportunidade de fazer o aluno aprender, pois a causa do insucesso se encontra-se no estudante, na família que não valoriza a educação ou nas condições sócio econômicas dele.

Quadro 6 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“A escola não tem coordenação. O professor tem que se virar na sala de aula, sem nenhuma orientação, e a gente às vezes não sabe se está fazendo a coisa certa.	“A gente precisa ter mais apoio, por exemplo, a coordenação tem que está mais junto do professor, a direção também tem que estar mais presente com o professor. Nós não temos bibliotecas, nossa escola não tem sala de vídeo.”
“A gestão da escola sempre se mostrou muito atuante, o que faltou muito foi uma supervisão pedagógica, que não tinha, mas chegou agora para nós, em 2019, que nos ajudou muito. “	“Se não houver uma boa direção, se a direção não tiver concatenada com a coordenação e com os professores, se não houver esse elo entre eles, o mais prejudicado são os alunos.
“A condição estrutural da escola é um fator importantíssimo, sem condições de um mínimo de conforto, não há concentração, não há tanto prazer, embora a comunidade escolar seja muito boa. Os dois eixos gestão escolar e coordenação são excelentes e, com certeza, isso também conta muito, uma boa harmonia entre a administração e o corpo docente, é o que nós temos, essa é a nossa realidade. <b>De todos eles, acho que estrutura física com a parte esportiva iria contar demais.</b> ”	“A escola tem uma estrutura física muito quente, e isso dificulta a concentração, que já é difícil pela própria idade. A turma é superlotada, cerca de 40 alunos, e isso dificulta trabalhar.”
“Tanto a coordenação e a gestão, elas têm se mostrado muito preocupadas em facilitar a aprendizagem para que não haja reprovação.”	“Acredito sim que a gestão influencia porque quando ela toma uma medida a respeito de comportamento de aluno e essa medida surte resultado, com certeza os alunos vão observar e sentir que a escola tem um comando.”

Quadro 6 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
<p>“É mais a estrutura. O calor que é muito intenso, às vezes, o ventilador não está funcionando, <b>os alunos não conseguem se concentrar, devido estar fazendo muito calor.</b>”</p>	<p>“<b>Só há reprovação quando a gestão não faz acompanhamento dos conselhos, porque ali ela é juíza, e as coordenadoras são advogadas, e nós professores somos os acusadores.</b> Então, eu acho que a direção, ela é responsável sim, que ela pode controlar o professor e o aluno quando está carente.”</p>
<p>“Direção e coordenação, não posso nem dizer nada, são muito decididas mesmo e buscam ao máximo. Agora, <b>a estrutura física da escola é lamentável, quando não falta nenhum aluno, não tem uma cadeira que preste para os alunos que chegam atrasados.</b>”</p>	<p>“O papel do professor realmente na sala de aula deveria ser na questão das aulas, e a coordenação e a gestão deveriam ser na parte da indisciplina. Acho que por mais que pensem que não, mas <b>professor, gestão, coordenação e alunos devem estar interligados e se não estiverem, essa questão da reprovação vai ser algo certo.</b>”</p>
<p>“<b>Não vejo a direção com o corpo técnico que fazem a escola como um dos fatores que determinam,</b> eu acredito que isso seja um processo muito mais abrangente que extrapola os limites da escola.”</p>	<p>“<b>Eles não chamam os familiares, os responsáveis para participar, na escola, aí acho que estão contribuindo com a reprovação do aluno.</b>”</p>
<p>Acredito que as duas, <b>tanto a gestão, como coordenação, têm um papel fundamental para que a gente possa diminuir essa taxa de reprovação, tanto no 7º ano e nos outros também.</b></p>	<p><b>A forma que percebo que elas têm de nos ajudar é com esse material de xerox,</b> e o que é muito cobrado é a questão do fazer do professor, é o planejamento.</p>
<p>No caso da <b>gestão, tem que fazer reuniões com os professores</b> até na hora do intervalo, enfim, no horário mais adequado, para saber como estão as turmas, em relação aos alunos, se eles estão infrequentes, <b>conversar com os pais,</b> saber o motivo. Em relação à <b>coordenação, é dar um apoio, tanto para os professores em relação a esses alunos e conversar com esses alunos.</b></p>	<p><b>Eles não influenciam.</b> A gestora é muito aberta, ela dá o que pode. Ela não tem recursos que a secretaria devia dar. Ela faz o que é possível fazer. <b>A coordenação pedagógica tá um pouco ausente.</b></p>
<p>Eu acho que está faltando a boa vontade mesmo em estruturar mais a escola, <b>a estrutura física</b> mesmo. Eles sofrem, os alunos, e a gente também, para aprender em uma <b>sala com muito calor, sem nenhum ventilador, isso tudo dificulta na aprendizagem,</b> isso tudo é importante, a estrutura física da escola. <b>Na questão pedagógica, o acompanhamento, a gente reunir pelo menos uma vez por mês, ver aqueles alunos que estão com déficit baixo, que já têm histórico de reprovação,</b> já que o foco é maior</p>	<p>Questão pedagógica, tem uma equipe na nossa escola muito boa, pedagogicamente falando, a direção faz o que pode, mas tem <b>os aspectos físicos, falta internet, falta computador, falta sala de aula, falta ambientação, nós não temos um pátio, por exemplo, para a gente fazer atividades, projetos integrativos.</b></p>

Quadro 6 - Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(conclusão)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
Olha professora, pra ser <b>sincera, a coordenação, a gente não tem, não tem um acompanhamento.</b> A diretora, ela não tem culpa de a gente não ter um acompanhamento, ela é só uma vítima.	<b>Pode ajudar muito na questão da indisciplina, que pode refletir no ensino e aprendizagem,</b> a escola pode ser mais rigorosa em combater. Se de repente a escola, por parte da direção, da coordenação, ela não estiver atuante, com certeza o número de reprovação, de evasão, é consideravelmente alto.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Percebe-se, também, que mesmo alguns professores apontando as condições estruturais inadequadas, as escolas com menores índices de reprovação apresentaram resultados melhores de sucesso escolar, o que se supõe haver um esforço mais apropriado dos docentes no planejamento de aulas e uso de metodologias e estratégias de ensino que supere a falta de concentração dos estudantes provocada pelo calor excessivo. Reconhece-se ser importante as condições de infraestrutura adequadas para o desenvolvimento do trabalho escolar e, dessa forma, também é relevante o trabalho da gestão escolar na organização do ambiente, com vistas a oportunizar as condições para que o ensino e o aprendizado dos estudantes ocorram com qualidade.

Nesse sentido, Libâneo et al (2003, p. 300-301) corroboram com esse entendimento ao dizerem que: “A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar”. Portanto, é importante entender que a escola tem a função de socializar conhecimentos produzidos pela humanidade e promover o desenvolvimento dos discentes, cujo objetivo principal é o ensino e as aprendizagens desenvolvidos, sobretudo, pela gestão do docente em sala de aula.

Conclui-se que não houve, no geral, entre os dois tipos de escolas pesquisadas, divergências entre os aspectos apontados sobre as condições e formas de gestão e coordenação influenciarem na reprovação do 7º ano.

Observa-se, ainda, que-a maioria dos professores reconhece ser importante o papel do gestor e coordenador para minimizar a reprovação escolar. Nesse sentido, pontuam a falta de coordenador pedagógico ou a falta desse serviço, de forma sistemática, na escola. É importante

observar que o trabalho do professor deve se articular com o do gestor escolar e da coordenação pedagógica, conforme anuncia Soares (2015, p.281): “[...] dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”.

O coordenador pedagógico deve exercer função essencial na liderança educacional, promovendo encontros sistemáticos para avaliar o processo ensino e aprendizagem e organizando processos formativos que possam apoiar o professor na sua práxis de sala de aula. Tanto o gestor quanto o coordenador pedagógico têm atribuições definidas claramente no documento Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino, que normatiza o funcionamento de todas as escolas municipais, dando um sentido de rede, visando contribuir para “o enfrentamento e a resolução das questões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, na construção de uma gestão democrática e participativa.” (SÃO LUÍS, 2019a, p.7).

O quadro 7 apresenta as respostas dos coordenadores pedagógicos dos dois tipos de escolas pesquisadas sobre como a gestão escolar e a coordenação, assim como as condições da escola podem influenciar no desempenho dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que a maioria dos entrevistados concorda ser fundamental o trabalho articulado entre a gestão e coordenação pedagógica, na condução do processo de ensino e aprendizagem, para que a aprovação seja predominante na escola. Apenas um coordenador chamou a atenção para o fato de que esse trabalho articulado não é, em alguns momentos, conduzido em sintonia.

É importante verificar que, embora os professores tivessem mencionado a falta de condições na infraestrutura dos prédios escolares, os coordenadores, em nenhum momento, fizeram qualquer referência à situação precária dos espaços das salas de aula e à ausência de bibliotecas, quadras esportivas e laboratório de informática. Certamente, não consideram tão relevante esses aspectos na promoção do processo de ensino e aprendizagem.



Quadro 7 – Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“ <b>Trabalhando muito esses alunos, dando muita atenção pra eles</b> , fazendo projeto pra ajudar esses alunos	“ <b>O trabalho feito pela coordenação e pela direção é de acompanhar os professores, saber o que eles estão fazendo, como é que eles estão trabalhando</b> e, se não tiver de acordo com as necessidades do aluno, a coordenação e direção tomam as devidas medidas para solucionar esses problemas.
“... quando não há diálogo entre pais, professores e alunos, valorização da formação continuada dos professores, gestão participativa e democrática, onde o conselho de classe seja realizado, condições mínimas de material, de estrutura, <b>um acompanhamento mais sistematizado da coordenação pedagógica</b> , a escola vai tá contribuindo com o fracasso dos alunos.”	“A gestão e a coordenação têm que <b>intervir, tanto no olhar especial para os alunos que já estão com um nível baixo</b> durante o ano letivo, quanto no <b>olhar a prática do professor na sala de aula.</b> ”
“ <b>Às vezes, há um descompasso entre o trabalho do coordenador e o trabalho do gestor da escola.</b> ”	“A partir do momento que a gente consegue <b>promover com os professores esse espaço de planejamento, de acompanhamento do trabalho pedagógico.</b> ”
“Nós, o <b>coordenador e a gestão, nos reunimos sempre com o professor no planejamento.</b> Quando o professor leva situações, sentamos com ele para elaborar um plano de intervenção para melhorar essa situação.”	“ <b>Influenciam de uma forma bem significativa</b> , no sentido de que se não houver uma relação de contribuição entre os coordenação, gestão e equipe, com certeza o maior prejudicado é o aluno.”
“Gestão e coordenação têm um trabalho fundamental, principalmente, no <b>acompanhamento e desenvolvimento dos estudantes e na formação do quadro docente</b> da escola.”	“ <b>Um dos papéis fundamentais da gestão e da coordenação é buscar mesmo ferramentas para poder melhorar o desempenho do aluno.</b> ”
A gente só falta se “matar de correr” para que o trabalho saia de “primeira”, <b>mas a gente não tem culpa pela reprovação do aluno.</b>	“ <b>Não deixar de fazer o Conselho Escolar;</b> tem que ter a preocupação de aproximar a família.”

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Observa-se que tanto os coordenadores das escolas com maior reprovação quanto os das com menor reprovação reconhecem a importância de um trabalho articulado entre gestão escolar, coordenador pedagógico e professores, para que haja reflexo positivo nas taxas de aprovação, mesmo havendo alguns que reconhecem nem sempre existir apoio da direção. Entretanto, verifica-se que nenhum deles expressou, claramente, como esse trabalho é realizado, dando a entender não haver, provavelmente, entre a maioria das escolas, um trabalho

planejado e sistemático de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e de cumprimento das ações do projeto pedagógico da escola.

Para finalizar a análise deste eixo gestão escolar, uma última questão foi levantada: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental? O quadro 8 apresenta as falas dos professores dos dois tipos de escolas, respondendo ao questionamento supramencionado. Nele, do mesmo modo, destacamos expressões que, provavelmente, nos auxiliam na compreensão da visão que o professor tem sobre avaliação externa e de como pedagogicamente ela pode apoiar as escolas a entender melhor o fenômeno da reprovação.

Quadro 8 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“ <b>O que vejo de positivo é que ela vai nos dar um norte</b> , ela nos mostra o nível que está o meu aluno e vejo o que vou trabalhar pra ele alcançar o nível dessa avaliação.”	“Acho muito importante porque a gente precisa ter um resultado de fora, <b>pra gente se avaliar também e tomar novas medidas pra melhorar a situação do ensino e aprendizagem.</b> ”
“Acho que <b>todas essas avaliações que são feitas são muito positivas</b> . É uma pena que elas se esgotam em si. <b>Não vejo a preocupação das pessoas que tomam decisão em tomar medida no sentido de corrigir as distorções.</b> ”	“Elas <b>contribuem para que a gente perceba se nós estamos evoluindo ou não</b> e se estamos utilizando a seu favor pra que você possa avançar é algo positivo.”
“Acredito que <b>essas avaliações têm que ser feitas de acordo com a realidade de cada comunidade</b> , é por isso que não tem um nivelamento, não tem um equilíbrio.”	<b>A gente detecta, mais não faz nada porque não tem recursos</b> , porque não tem isso, aquilo pra gente fazer melhorar”;
“ <b>O nível das avaliações externas tem um patamar superior</b> ao das avaliações que nós costumamos trabalhar em sala, <b>então, realmente, o resultado não pode ser tão bom.</b> ”	“ <b>São proveitosas porque o aluno está testando a capacidade dele</b> . Então, essas provas Saeb, prova Brasil, Olimpíadas da Matemática, elas são portas de entrada para o aluno crescer.”
“As avaliações externas <b>são muito importantes para melhorar a rede e para o professor</b> porque pode melhorar o nosso trabalho.”	“ <b>Avaliação externa, ela desmascara a gente</b> , tem muito professores como eu que ficam alegres porque ali está mostrando o que eles não querem que a gente mostre.”
“Acho excelente, <b>que tenha sempre avaliações externas</b> , provas externas, que eles possam se submeter não só as avaliações daquele professor. A gente tem que preparar os alunos para as provas externas, para o mundo.”	“ <b>Percebo alguma preocupação, mas falta mais atitudes</b> , porque as avaliações são feitas, <b>a gente percebe o que tem que melhorar, mas as ações não são feitas após elas.</b> ”

Quadro 8 – Respostas dos professores, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(conclusão)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“Nos ajuda muito como professores ter esse cuidado, ter a disponibilização dessas informações, ver as provas que foram feitas, ver como é que foram nossos alunos, que provas e atividades <b>a gente pode utilizar para melhorar o aluno naquele aspecto que ele não foi tão bom.</b> ”	“Elas <b>são importantes</b> , devem continuar <b>para a gente identificar o que se pode fazer pra melhorar.</b> ”
“Essas avaliações externas, <b>elas trazem pra gente o retorno do nosso trabalho</b> dentro da sala de aula.”	“ <b>Todas as avaliações que acontecem externamente são fundamentais</b> , até para que possa ter uma noção de como está indo o desenvolvimento dos alunos e poder localizar pontos que possam ser melhorados.”
“Essas avaliações, <b>eu valorizo muito</b> , porque até mesmo nós profissionais da área temos a preocupação <b>para que o nível da nossa classe, da nossa escola cresça.</b> ”	“ <b>A maioria não condiz com a realidade do aluno.</b> Às vezes, essas provas, elas vêm com conteúdo que ainda não foi estudado pelo aluno.”
“ <b>As provas em si são muito boas, mas os alunos são muito fracos</b> e quando eles se deparam, eles ficam perdidos. Então, no momento, elas não estão sendo positivas porque eles não estão preparados.”	“ <b>Eu não concordo muito</b> , porém, eu preciso me adaptar a isso, estou me adaptando e tentando adaptar esses alunos a esses tipos de avaliação.”
“ <b>Através dela, a gente consegue detectar os conteúdos que não foram desenvolvidos</b> , abordados, aceitos pelos alunos, isso nos faz ir direto no foco.”	“ <b>Essas avaliações são importantes, porque elas nos mostram a real situação do 7º ano</b> , elas vão nos mostrar se realmente eles estão aprendendo as capacidades mínimas para poder avançar”.
“Vejo <b>que as avaliações externas estão aí para dar parâmetros</b> , mas que sejam parâmetros realistas.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Comparando-se a percepção dos professores dos dois tipos de escolas, apreende-se que existe, por parte deles, uma tendência maior em aceitar as avaliações externas, do que em rejeitá-las. A maioria dos professores concorda com a ideia de que esse tipo de avaliação ajuda na revisão do trabalho docente e serve como indicativo para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, por parte dos dois tipos de escolas, predominando naquelas de maior reprovação, houve manifestação de discordância sobre a avaliação externa, por ser incompatível com os conteúdos estudados pelos estudantes e por não haver nenhuma tomada de decisão sobre as intervenções necessárias à melhoria do ensino e aprendizagem por parte, certamente, da gestão escolar ou do sistema. Provavelmente, essa reação à avaliação externa pode ter alguma

explicação na ideia equivocada de que seu objetivo é responsabilizar alguém pelo fracasso escolar, assim como corrobora Fernandes e Gremaud (2015, p.7), ao afirmarem que:

Muitos críticos vêem os programas de accountability como uma forma de culpar professores e diretores de escola pela baixa qualidade de ensino. Acreditar que os profissionais da educação podem alterar procedimentos e, assim, melhorar o ensino, não significa dizer que sejam culpados por seus alunos não estarem aprendendo mais.

Nesse sentido, torna-se importante estimular a escola a possibilitar momentos de reflexão coletiva sobre os resultados das avaliações, para, conjuntamente, replanejar e trabalhar com os estudantes as habilidades não desenvolvidas e necessárias ao prosseguimento dos estudos nos anos posteriores.

Ainda sobre as avaliações externas como recurso para compreender as altas taxas de reprovação do 7º ano, os coordenadores pedagógicos das escolas se manifestaram conforme se observa no quadro 9.

Quadro 9 – Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(continua)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
“A escola tem que se debruçar nesses resultados para melhor <b>identificar o que precisa ser melhorado, para evitar índices altos de reprovação</b> , em qualquer ano, e, sobretudo, no 7º ano.”	“ <b>É de fundamental importância, só que, após os resultados das avaliações, nós não temos um retorno ou melhor o que fazer.</b> ”
“ <b>São importantes porque são parâmetro para a escola.</b> A gente utiliza para se ver o interior da escola e também comparar isso com as outras escolas. Acho de extrema importância utilizar esses resultados.	“As avaliações externas, elas são necessárias e importantes, uma vez que elas <b>servem para subsidiar as tomadas de decisão no ambiente escolar.</b> ”
“Concordo plenamente, considerando que <b>o aluno passa a ter mais responsabilidade na hora de responder uma prova, os alunos têm uma perspectiva de melhora.</b> ”	“É muito bom, <b>a gente acaba também avaliando nosso trabalho.</b> ”
“Eu <b>vejo como positivo as avaliações externas</b> , para que a gente possa através da análise desses dados entender porque os nossos alunos ainda não conseguem desenvolver as habilidades necessárias e competências para seu sucesso escolar.”	“ <b>Importante pra que nós todos, coordenação, professor, alunos, possamos rever nossas práticas e mudar essa realidade</b> , melhorando esses resultados.”

Quadro 9 – Respostas dos coordenadores pedagógicos, por tipo de escolas, à pergunta: Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

(conclusão)

Escola com menor taxa reprovação	Escola com maior taxa reprovação
Nós na escola <b>vamos trabalhar com os resultados para tentar trabalhar as capacidades que não foram desenvolvidas</b> pelos alunos. Elas nos dão um retorno muito bom.	<b>Traz um “raio x” de como se apresenta a turma</b> , não só a escola, quanto a turma e o desempenho individual do aluno.
Tem que ter essas avaliações e espero que continue. <b>Acho que essas avaliações ajudam muito os alunos.</b>	<b>Acho de fundamental importância. Só veio a somar com a escola com a educação.</b> Não tem nem como questionar. É uma avaliação muito forte, que veio ajudar a escola de uma forma primordial
	A avaliação externa <b>é fundamental pra nossa análise interna na escola.</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo, com realização de entrevistas, no período de 30 de março a 4 de junho/2020.

Observa-se, nas falas dos coordenadores, que nos dois tipos de escolas, há um reconhecimento do valor da avaliação externa como ferramenta de avaliação do próprio trabalho, como forma de subsidiar novas políticas educacionais ou como recurso para compreender o porquê de os alunos não desenvolverem determinadas habilidades. É preocupante a opinião de um dos coordenadores das escolas com maior reprovação, ao expressar que **“não temos um retorno ou melhor o que fazer”**, uma vez que cabe ao coordenador pedagógico liderar as discussões e conduzir as tomadas de decisões com toda a equipe escolar e, sobretudo, com os professores, apresentando os resultados das avaliações aos docentes, tanto das nacionais (Saeb), quanto das da própria SEMED (SIMAE). A partir daí, torna-se possível replanejar, com os professores, os conteúdos e estratégias metodológicas que possam melhorar o processo de ensino e garantir aprendizagem dos estudantes, ou seja, fazer uso pedagógico desses resultados da avaliação, juntamente com o corpo docente da escola. São responsabilidades que se encontram definidas no Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino (SÃO LUÍS, 2019a, p. 19), no artigo. 39. São atribuições do/a Coordenador/a Pedagógico:

- IX- orientar a equipe docente na elaboração e execução de planos didáticos, adequando-os às necessidades dos estudantes;
- X - orientar o/a professor/a, contribuindo para a superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem;
- XI- acompanhar o planejamento, a execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas;

- XII-orientar os/as professores/as na identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
- XIII-estimular a utilização de metodologias diversificadas que melhor atendam às diferenças individuais e as experiências extraescolares.

### **3.3.3 Síntese da Pesquisa de Campo**

Esse conjunto de dados e informações, colhidos por meio dos questionários e das entrevistas usados durante o estudo, contribuiu para a percepção de que é necessário romper com o modelo tradicional de educação, que privilegia a cultura da reprovação como mecanismo de oportunizar mais tempo de aprendizagem, atribuindo ao estudante ou aos seus familiares a responsabilidade pelo fracasso escolar. As evidências aqui obtidas ratificam a hipótese de que os estudantes interrompem a trajetória escolar, principalmente devido à reprovação. Esta, por sua vez, tem como principal fator a concepção equivocada sobre as necessidades de reprovação de um discente. Por meio da pesquisa, ficou evidente que é necessário refletir com professores e coordenadores sobre o papel transformador da escola na vida de crianças e adolescentes pobres que precisam de uma escola que acredite que todos podem aprender, e a escola pode e deve ensinar a todos.

No quadro 10, estão contemplados alguns dos principais motivos percebidos na pesquisa como impulsionadores da reprovação nas escolas municipais. As evidências apresentadas neste estudo sugerem a necessidade de apoiar as escolas, para que estas se tornem mais flexíveis quanto ao “abandono familiar”, compreendendo a sociedade contemporânea e as exigências de sobrevivência que as famílias pobres são submetidas, nem sempre entendendo o seu papel no sucesso acadêmico de seus filhos. Destarte, é importante proporcionar à equipe escolar reflexões sobre a necessidade de oportunizar aos estudantes a correção de aspectos do seu processo de escolarização, com possibilidade de aquisição do domínio da leitura e escrita, condição primordial para o aprendizado de outros conhecimentos e habilidades contidos nos diversos componentes curriculares.

Quadro 10 – Principais aspectos observados na pesquisa junto a 14 escolas municipais de São Luís/2020, por eixo de análise

(continua)

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>FRAGILIDADES</b>	<b>AÇÕES</b>
Perfil dos professores	44% dos professores continuam somente com a formação inicial	Readequar o programa de formação continuada, incluindo possibilidade de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização.
Gestão do processo ensino e aprendizagem	Infrequência do estudante	Implantar projeto de controle de frequência escolar, articulado com Conselhos Tutelares e Ministério Público.
	Falta de acompanhamento da família junto aos filhos no cumprimento das tarefas escolares	Promover reuniões mensais com pais/responsáveis para dialogar sobre o desempenho do estudante e sobre o papel da família junto à escola, com a utilização de ferramentas tecnológicas, bem como ouvir as famílias sobre as dificuldades de apoiar os filhos nas tarefas escolares.
	Pouco domínio da leitura e escrita por parte dos estudantes	Aplicar uma avaliação diagnóstica para identificar os discentes com dificuldades de leitura e escrita e desenvolver um plano de intervenção pedagógica em alfabetização para esses estudantes.
	Prática de avaliação da aprendizagem dissociada do documento institucional, por parte dos professores	Inserir, na pauta de formação de coordenadores pedagógicos, o estudo da Sistemática de Avaliação da Rede Municipal, incluindo a concepção de avaliação que privilegie a autonomia e feedback para realimentar a prática docente.
	Forte tendência da pedagogia da repetência pautando as práticas escolares de muitos professores e coordenadores	Realizar Seminário sobre o impacto da reprovação na vida escolar do estudante. Reprovar para que?
	Estudantes repetentes recebendo pouca atenção de seus pais.	Promover encontro com pais/responsáveis que aborde a importância da participação da família no sucesso escolar
	Estudantes repetentes questionam mais sobre os resultados da avaliação	Possibilitar o aperfeiçoamento da práxis docente, incluindo, na rotina de aula, a análise dos resultados da avaliação.
Gestão Escolar	Incipiente conhecimento sobre o uso pedagógico das avaliações externas por parte de coordenadores e professores	Retomar o tema da avaliação na formação de coordenadores pedagógicos e apoiar a formação continuada de professores sobre o uso pedagógico dos resultados da avaliação externa. Intensificar as ações desenvolvidas no Dia D da Avaliação.
	Salas de aulas quentes e carência de biblioteca e carteiras escolares, quadra esportiva, sala de multimídia	Elaborar relatório para encaminhar a gestão da secretaria

Quadro 10 – Principais aspectos observados na pesquisa junto a 14 escolas municipais de São Luís/2020, por eixo de análise.

(conclusão)

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>FRAGILIDADES</b>	<b>AÇÕES</b>
Gestão Escolar	Pouca clareza sobre as atribuições da gestão escolar e coordenação pedagógica na concretização do fim maior da escola.	Incluir, na pauta de formação de coordenadores e gestores, estudo sobre o papel da gestão escolar e do coordenador pedagógico no funcionamento da escola e na promoção da aprendizagem do estudante

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2020).

Da mesma forma, ficou demonstrado o quanto é necessário discutir com a comunidade escolar a concepção sobre avaliação e aprendizagem, de educação como oportunidade de desenvolvimento humano e sobre o impacto da reprovação na vida dos estudantes e no desempenho do sistema de ensino. Importante, também, é compreender a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem, bem como o currículo como algo contínuo e em permanente movimento, sendo relevante o estudante permanecer aprendendo.

O capítulo 4, desta dissertação, tratará das ações de intervenção, organizadas em um Plano de Ação Educacional. Este, por sua vez, será disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, com vistas a mitigar os fatores intraescolares evidenciados na pesquisa. Entendemos os limites da escola na minimização de fatores extraescolares, que, frequentemente, são resultantes da configuração da sociedade desigual em que nos encontramos e que, portanto, exige a conjugação de políticas diversas, sobretudo nas áreas de saúde, ação social e econômica. Entretanto, a escola precisa, cada vez mais, conhecer o contexto sociocultural e econômico do estudante, não para justificar a sua impossibilidade de promover o aprendizado a todos, mas para buscar formas diversas de garantir o seu direito de aprender e de ter sucesso em sua trajetória escolar na idade apropriada.



#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: CONTRIBUINDO COM A REDUÇÃO DA REPROVAÇÃO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O estudo sobre o problema da descontinuidade do fluxo escolar ocasionado pela reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental, demonstrado nos dados sobre o desempenho escolar da rede de escolas municipais de São Luís, só foi possível ser realizado porque contou com a colaboração de professores, pais, estudantes e coordenadores pedagógicos que compreenderam e, certamente, mostraram-se incomodados com essa realidade, vindo, assim, uma oportunidade de melhorar o desempenho escolar de todo sistema público municipal. É evidente que a intenção deste estudo não é apontar responsáveis pelas causas de tanta reprovação entre os adolescentes matriculados nas escolas municipais, mas, como integrante do quadro de profissionais do magistério da SEMED, precisava compreender melhor o porquê de tantos estudantes não conseguirem aprovação e terem sua trajetória escolar interrompida. Por meio de tal investigação, torna-se possível buscar formas de corrigir essa distorção no fluxo escolar das escolas municipais de São Luís.

No capítulo 2 desta dissertação, foi abordada a problemática da reprovação como elemento impeditivo da democratização do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à matrícula, nessa etapa de ensino, não garante a sua conclusão e, portanto, esse direito não chega a todos. Recolheu-se, nessa oportunidade, vários fragmentos de estudos sobre o fenômeno da reprovação, reunindo as concepções sobre o tema de teóricos, como: Tavares Júnior (2018); Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015); Barbosa (2011); Soares (2015), Ortigão e Aguiar (2013), dentre outros.

Procedeu-se à análise da realidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho escolar no Ensino Fundamental, buscando encontrar motivos fincados em evidências que justificassem a escolha do tema e a delimitação do ano a ser investigado. Verificou-se, na oportunidade, que, em 2017, entre os sistemas de ensino brasileiro, estadual e o municipal de São Luís, este último foi o que apresentou maior taxa de reprovação, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, constatou-se que, em 2018, quase 30% dos estudantes que ingressavam no 6º ano não chegavam ao 9º ano, ou seja, 1.928 estudantes não efetuaram matrícula no 9º ano, justificando-se, portanto, o estudo desta problemática educacional.

O capítulo 3 deste trabalho objetivou aprofundar estudos sobre o fenômeno da repetência, recorrendo às contribuições de teóricos já referidos aqui neste capítulo, ampliando o entendimento sobre o tema com contribuições de teóricos como Ribeiro (1991), Rosenberg (1984), Gomes (2005), Barbosa (2011) entre outros.

Esse capítulo tratou, ainda, dos procedimentos metodológicos, tendo sido optado pelo estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo de forma amostral, com aplicação de questionários e realização de entrevistas, cujos sujeitos envolvidos no processo investigativo foram estudantes, professores e coordenadores pedagógicos. A pesquisa evidenciou, nos dados observados, a existência de fatores intraescolares e extraescolares que contribuem para a reprovação no 7º ano, ampliando e confirmando estudos já publicados sobre a temática.

O capítulo 4 desta dissertação objetiva realçar os resultados revelados pela pesquisa de campo, no intuito de traçar um plano de ações que possa contribuir com o sistema de ensino municipal, na perspectiva de melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes e colaborar com a melhoria do fluxo escolar de São Luís, reduzindo os índices de reprovação na rede de ensino de São Luís.

Os resultados das escolas amostradas, entre tantos dados significativos, revelaram existir fortemente, nas práticas escolares da rede municipal, o que Ribeiro (1991) chamou de “pedagogia da repetência”, considerando a naturalização da reprovação escolar como recurso eficaz para o estudante aprender aquilo que não foi possível no ano cursado. Entretanto, como já se mencionado anteriormente, ressalta-se a ineficácia dessa prática, que só submete ao estudante o fortalecimento de um sentimento de auto incapacidade e de desestímulo à continuidade dos estudos, incentivando, assim a evasão e o abandono escolar.

Este capítulo possui caráter propositivo e tem o objetivo de apresentar o PAE, elaborado a partir dos dados da pesquisa realizada, visando contribuir com mudança na práxis pedagógica dos profissionais da escola e, conseqüentemente, com a melhoria do fluxo escolar da rede pública municipal, minimizando a prática da reprovação escolar. O PAE deverá ser desenvolvido pelas equipes da SEMED ligadas aos setores responsáveis pela formação de coordenadores pedagógicos, pelo Centro de Formação do Educador, Direção de Núcleos e pelo Núcleo de Alfabetização que prestam atendimento pedagógico às escolas sob a coordenação geral da Superintendência da Área do Ensino Fundamental e Secretaria Adjunta de Ensino.

Na organização do PAE, buscou-se compreender sobre o que diz a literatura acerca de planejamento, recorrendo aos estudos realizados por Mosso (2013). Para esse autor, “o planejamento só tem valor quando modifica uma situação. Poucas mudanças positivas é um sinal da ausência de planejamento ou de um feito de forma amadora” (MOSSO, 2013, p.53).

Pautado nesse pensamento, buscamos organizar este plano com todo rigor técnico recomendado, de forma que seja um instrumento orientador do trabalho de aprimoramento da escola. No entanto, o fato de o mundo viver uma crise epidemiológica causada pela Covid -

19<sup>11</sup>, que afetou o funcionamento das escolas, sobretudo as públicas com condições restritas de continuar a oferecer ensino para todos os matriculados, constitui-se um fator limitador de aplicação deste PAE, no ano em curso. Alia-se a isso o fato de se aproximar um novo processo eleitoral, que ocasionará mudança no executivo municipal. Nesse sentido, deseja-se que qualquer que seja o vencedor desse pleito tenha o compromisso político com a sociedade ludovicense. Nessa perspectiva, o PAE pode atuar enquanto ferramenta para orientar as ações do novo responsável pela pasta da educação, no sentido de fazer continuar políticas que comprovadamente demonstrem a melhoria educacional de São Luís. Portanto, espera-se que este PAE seja devidamente aplicado e contribua com a mudança das práticas escolares vigentes, na perspectiva de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, na rede de escolas municipais.

Mosso (2013) apresenta a concepção de planejamento educacional, definida por Koontz e O'Donnell, sendo entendida como um processo que explicita quais os objetivos, estratégias e responsáveis pelo desenvolvimento das ações, traduzido em vários modelos de planejamento, sendo um deles o 5W2H, cuja escrita em inglês representa, no planejamento:

[...] a definição dos Objetivos (What – O que fazer); Estratégias ou Táticas (How – como fazer), Responsabilidade (Who – quem responde por atingir o objetivo); Prazo para a consecução (When – Quando); Onde será desenvolvido o objetivo (Where – onde); Por que (Why – o porquê do objetivo); e Quanto custará pra atingi-lo (How much – Quanto) ( MOSSO, 2013, p.150).

Seguindo esse modelo de planejamento, optamos por utilizar essa ferramenta para elaboração deste PAE. O objetivo é oferecer um modelo que facilite a compreensão por aqueles que estão envolvidos e que contribua com o sucesso de sua aplicação.

#### 4.1 DETALHANDO AS AÇÕES DO PAE

Para iniciar esta seção, um importante contributo é o pensamento de Alarcão (1991) sobre a concepção de escola e sobre como é necessário envolver ativamente os sujeitos que fazem a escola no processo de mudança de paradigmas. Assim diz a professora pesquisadora: “[...] se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz

---

<sup>11</sup> A crise epidemiológica do coronavírus causador da Covid - 19 foi reconhecida mediante o Decreto Municipal n° 54.936, de 23 de março de 2020, que declara o estado de calamidade pública no Município de São Luís, em virtude do número de infecções pelo vírus H1N1 e da existência de casos confirmados e suspeitos de contaminação pela COVID-19 nesta cidade (SÃO LUÍS, 2020).

de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.” (ALARCÃO, 1991, p. 27).

Desse modo, propor um plano de ação para o aprimoramento de um conjunto de escolas não é tarefa fácil, mesmo que o diagnóstico realizado tenha sido construído pela disponibilidade e compreensão de muitos dos sujeitos que dão vida e expressão a esse espaço que se chama escola. Todavia, temos consciência que as ações aqui propostas podem e devem ser adaptadas ou ampliadas, se necessário, considerando o contexto vivido no momento de sua execução. O importante é que se busque cumprir com os objetivos pretendidos, contribuindo para que a escola se torne cada vez mais competente e acolhedora e, por conseguinte, capaz de minimizar a reprovação escolar e contribuir, dessa maneira, com a regularização do fluxo escolar.

Refletindo sobre os resultados da pesquisa realizada e apresentada no capítulo 3 desta dissertação, propomos o PAE constituído de 5 abrangentes ações:

- Apresentação dos resultados da pesquisa;
- Formação Continuada para professores, coordenadores e gestores;
- Implantação de um projeto de estímulo a frequência escolar dos estudantes;
- Implantação de um Plano de Intervenção Pedagógica em Alfabetização;
- Criação do Dia D Família na Escola como estratégia para incentivar a participação da família na vida escolar de seus filhos.

O propósito é desenvolver o PAE aproveitando os espaços da própria Secretaria de Educação, que possui um Centro de Formação do Educador, além dos espaços das escolas, principalmente no desenvolvimento de ações envolvendo famílias. Quando necessário, a SEMED dever recorrer a outros espaços que não sejam pertencentes à sua estrutura, de modo que as ações planejadas para intervir na correção do fluxo escolar tenham as condições adequadas. Nesse sentido, esclarecemos que as instalações do Centro de Formação do Educador (CEFE) nem sempre são suficientes para atender a todas as demandas formativas da SEMED. Diante disso, em alguns momentos, torna-se necessário buscar espaços em outras instituições conveniadas com a secretaria ou até mesmo alugar, principalmente, quando o número de participantes ultrapassa a capacidade das salas e do auditório do CEFE.

#### **4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa**

Ao iniciar o contato com as escolas para anunciar a pesquisa e solicitar a colaboração dos gestores, coordenadores e professores, todos se mostraram bastante colaborativos, mas demonstraram o interesse em conhecer os resultados, uma vez que nem sempre as pesquisas

realizadas deram retorno sobre o que foi observado e o que pode melhorar na escola. Portanto, organizar e realizar uma reunião para apresentação desta investigação é compromisso firmado, antecipadamente, com aqueles que fazem a escola. O quadro 11 sistematiza esta ação e detalha os procedimentos.

A intenção é realizar uma reunião virtual com todos os professores e coordenadores participantes da pesquisa, incluindo, também, os gestores escolares, para agradecer a disponibilidade de todos ao responder a entrevista e enaltecer o compromisso que demonstraram ter pela melhoria da escola, ao compreenderem que é necessário um diagnóstico para a proposição de qualquer estratégia de intervenção. Ainda deverão participar dessa reunião os diretores de núcleos e técnicos de acompanhamento das escolas integrantes da pesquisa.

Quadro 11 – Reunião para apresentação dos resultados da pesquisa de campo realizada sobre fluxo escolar e a reprovação no 7º ano, em 14 escolas municipais de São Luís - 2020

O que será realizado?	Reunião para apresentação dos resultados da pesquisa: Fluxo Escolar: um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís – MA.
Por que?	Para permitir que os participantes da pesquisa e que integram a equipe pedagógica da escola sejam os primeiros a conhecerem os problemas encontrados e as possibilidades de melhorar o fluxo escolar.
Como fazer?	Entrar em contato com as escolas com o objetivo de marcar o melhor dia para os professores; Programar a reunião online através do aplicativo Google Meet; Encaminhar convite para as escolas; Convidar os diretores de núcleos e técnicos de acompanhamento dessas escolas; Propor a criação de um comitê pedagógico em cada núcleo para discutir e elaborar ações de melhoria prática escolar.
Quem responde?	A autora da pesquisa.
Quando?	Mês de Novembro.
Onde acontecerá?	Cada participante em seus espaços, considerando a recomendação do protocolo sanitário, em decorrência da Covid-19.
Quanto custará?	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

#### 4.1.2 Formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares

Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de refletir com professores, gestores e coordenadores sobre as responsabilidades de todos no desempenho escolar e, sobretudo, as possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas a partir da ampliação do universo de conhecimento da equipe pedagógica sobre o fenômeno da repetência e sua implicação na vida do estudante e do próprio sistema de ensino.

Constatou-se, também, a necessidade de intensificar estudos sobre avaliação, incluindo a avaliação interna e externa à escola, bem como o uso pedagógico desses resultados. Percebeu-se ser necessário reforçar estudo sobre o papel do coordenador pedagógico na condução planejada e sistemática do processo de ensino e aprendizado. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a relevância do cumprimento de suas funções, ao organizar e acompanhar a elaboração dos planejamentos dos professores, prestando assistência didático-pedagógica aos professores em sala de aula e promovendo a formação em serviço aos docentes. Tal papel é essencial para que a escola cumpra sua finalidade.

Portanto, propõe-se o desdobramento desta ação em três estratégias formativas. A primeira será a realização de um Seminário com o tema “Reprovar, para que?”, cujos palestrantes deverão ser professores pesquisadores sobre essa temática, tendo como público professores, coordenadores, gestores escolares e equipe técnica da SEMED. Esse seminário tem o objetivo de provocar a discussão e reflexão sobre um problema existente e que precisa ser melhor debatido, para que possa ensejar mudança na concepção de aprendizagem e avaliação da rede municipal de ensino. Sugerimos que esse seminário aconteça no período da jornada pedagógica de 2021.

A jornada pedagógica representa um período de três dias, que antecedem ao início do ano letivo, em que todos os professores se reúnem sob a liderança do gestor escolar e coordenador pedagógico da escola, com vistas a discutir sobre uma temática pertinente à realidade da escola, planejar cada componente curricular, bem como organizar o acolhimento dos estudantes para o início de um novo ano letivo.

Como experiência piloto, os professores participantes do seminário deverão ser todos das 14 escolas selecionadas para a pesquisa, assim como a equipe gestora e pedagógica de cada escola.

Considerando que os professores da rede municipal cumprem sua carga horária, em geral, em um dos turnos, matutino ou vespertino, é relevante que o seminário aconteça nos dois turnos com a mesma programação e públicos diferentes, totalizando 8 horas para cada momento. Ministrarão as palestras dois professores com estudos publicados sobre reprovação, convidados de universidade pública.

A segunda estratégia de formação será para coordenadores escolares sobre a atuação do coordenador no trabalho escolar, incluindo estudo sobre avaliação e sobre os documentos orientadores do trabalho escolar, como regimento interno da escola e sistemática de avaliação, resultando na elaboração de um plano de trabalho sistemático, para a escola, que contribua com a redução dos índices reprovação.

Importa esclarecer que, na SEMED, existe um programa de formação continuada para coordenadores pedagógico, cujo calendário é definido anualmente, com carga horária mensal de 8 horas, e as turmas são organizadas por etapa, em Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. As pautas são construídas com a participação das superintendências de ensino e dos próprios coordenadores. Portanto, as temáticas aqui propostas deverão constituir as pautas formativas do programa de formação continuada dos coordenadores, previsto para o ano de 2021.

E a terceira e última proposta de formação se refere a melhorar o nível de qualificação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, promovendo a formação em nível de aperfeiçoamento, intensificando a formação continuada já promovida pela SEMED e oferta de curso de especialização, em articulação com universidades públicas.

Quadro 12 – Formação Continuada – Estratégia 1- Seminário sobre fluxo escolar

(continua)

O que será realizado?	Seminário sobre Fluxo escolar: Reprovar para que?
Por que?	Refletir sobre a naturalização da reprovação presente nas práticas pedagógicas da maioria das escolas. Possibilitar aos professores, coordenadores e gestores a discussão sobre a finalidade da escola e sobre os fatores que levam à reprovação.
Como fazer?	Elaborar a programação do seminário com a participação da Superintendência da área de Ensino Fundamental e Direção de Núcleos. Proceder o convite aos professores de universidade pública, especialistas no assunto. Organização do material a ser distribuído entre os participantes e do registro de frequência. Mobilizar as escolas para a participação, mediante o apoio da assessoria de comunicação da SEMED. Aplicar ficha de avaliação do evento.
Quem responde?	Superintendência da Área do Ensino Fundamental, Centro de Formação do Educador e Diretores de Núcleos.
O que será realizado?	Seminário sobre Fluxo escolar: Reprovar para que?
Quando?	Início do próximo ano letivo como parte da programação da Jornada Pedagógica.
Onde acontecerá?	No auditório a ser contratado pela SEMED
Quanto custará?	As despesas do Seminário serão de responsabilidade da SEMED e envolverão: Passagem aérea do palestrante convidado: R\$ 1.661,80 x 2 = R\$ 3.323,60 Hospedagem e Alimentação: R\$ 183,00 X 4 diárias x 2= R\$1464,00 Prolabore: R\$ 3.500,00 x2 =R\$ 7.000,00 Aluguel de auditório = R\$2.460,00 x 2 dias = R\$ 4. 920, 00 Material de apoio: kit por participante =R\$ 8,60 X 800 pessoas= 6.880,00  TOTAL= R\$ 23.587,60

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Quadro 13 – Formação Continuada – Estratégia 2 - Formação de coordenadores pedagógicos

O que será realizado?	Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da SEMED
Por que?	Contribuir com o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, ampliando os seus conhecimentos sobre a necessidade de sistematização do trabalho escolar, bem como promover as formações docentes e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, visando minimizar a reprovação escolar.
Como fazer?	Incluir, no cronograma de formação anual, os temas: avaliação, regimento interno, reprovação e elaboração do plano de trabalho do coordenador pedagógico. Destinar 32 horas da carga horária para o estudo sobre os citados temas.
Quem responde?	Centro de Formação do Educador e Coordenação de Formação dos Coordenadores Pedagógicos
Quando?	Março a junho de 2021
Onde acontecerá?	Centro de Formação do Educador
Quanto custará?	Sem custo adicional para a SEMED

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Quadro 14 – Formação Continuada – Estratégia 3 – Formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática

O que será realizado	Formação Continuada de Professores de Língua Português e Matemática
Por que?	Incentivar o professor em seu aperfeiçoamento profissional, ampliando conhecimentos específicos do componente curricular para melhor instrumentá-lo no processo de ensinar, ampliando conhecimentos sobre o contexto social do estudante e assumindo uma prática investigativa sobre seu próprio trabalho. Possibilitar uma pós-graduação em nível de especialização
Como fazer?	Intensificar a formação continuada em serviço dos professores a partir dos resultados das avaliações realizadas pelo SIMAE. O curso deverá ter uma carga horária de 4 horas mensais, totalizando 24 horas. Realizar convênio com instituição pública de nível superior para oferecer curso de especialização nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aos professores da SEMED.
Quem responde?	Centro de Formação do Educador
Quando?	Fevereiro a maio de 2021, para o curso de formação continuada ministrado pela SEMED; Segundo semestre de 2021, para o curso de pós-graduação em nível de especialização.
Onde acontecerá?	Na própria escola ou no Centro de Formação do Educador, a formação continuada ministrada pela SEMED No espaço da Instituição de Nível Superior, o curso de especialização.
Quanto custará?	Sem custo adicional para a formação ministrada pela rede. Para o curso de especialização: Custo do curso realizado entre 12 a 18 meses, por aluno= R \$16.475,00 10 professores x 16.475,00= 164.750,00

Fonte: Elaborada pela autora (2020).



#### 4.1.3. Implantação de um projeto de estímulo à frequência escolar dos estudantes

A pesquisa proporcionou o conhecimento de um problema bastante recorrente em muitas escolas, que é a infrequência dos estudantes. Tanto os professores, coordenadores e os próprios discentes revelaram que provavelmente a ausência reiterada às aulas contribui para o baixo desempenho escolar, ocasionando em elevado índice de reprovação no 7º ano.

Concordamos com a visão de Libâneo et al (2003, p.366 - 367), ao afirmarem que:

O êxito da escola, especialmente da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia no espaço escolar, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas também, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais. Na sala de aula podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação.

Nesse sentido, chama-se a atenção para o sujeito de maior importância na escola, que é o estudante e para o qual todos devem convergir esforços, de forma a mantê-lo atraído para frequentar e participar ativamente de seu processo de desenvolvimento. Portanto, a infrequência, assim como a reprovação, não deve ser naturalizada, considerando que estar presente às aulas é também condição para garantir qualidade na aprendizagem.

Dessa forma, propor-se que a escola desenvolva um projeto que reforce a frequência escolar, envolvendo comunidade escolar, conselhos tutelares e Promotoria Especializada da Educação do Ministério Público, de forma que o direito à educação seja efetivamente consolidado, pois matricular a criança e o adolescente na escola não garante a escolarização se não houver frequência e aprendizado que permitam o progresso dos estudantes em sua vida escolar.

Quadro 15 – Projeto de incentivo a frequência escolar

(continua)

O que será realizado	Projeto “Estudante Presente”
Por que?	Para minimizar a infrequência do escolar e contribuir com a redução do índice de reprovação nas escolas
Como fazer?	Realizar reuniões com todos os componentes da escola, visando envolvê-los nessa responsabilidade de identificar diariamente o aluno ausente. Elaborar um quadro de controle diário do quantitativo de alunos presentes e ausentes em cada turma, tarefa que deve ficar sob a responsabilidade da equipe gestora da escola (gestor escolar e coordenador pedagógico).

Quadro 15 - Projeto de incentivo a frequência escolar

(conclusão)

O que será realizado	Projeto “Estudante Presente”
Como fazer?	Fazer o acompanhamento diário dos dados registrados no quadro. No caso de alunos com mais de três ausências sucessivas, a escola deverá entrar em contato com a família. Persistindo as ausências, é necessário buscar apoio do Conselho Tutelar e, caso não resolva, comunicar formalmente à Promotoria da Educação; Implantar um subprojeto para desenvolvimento de ações socioculturais e esportivas, envolvendo os estudantes em todas as fases do subprojeto, de forma a possibilitar o surgimento de lideranças estudantis e momentos de maior prazer no espaço escolar; Promover reunião com as famílias, em horário preferencial dos pais, para explicar a finalidade do projeto e ressaltar a importância dos pais no acompanhamento da vida escolar; Criar um canal de comunicação com as famílias, mediante Whatsapp; Em casos persistentes, chamar individualmente o estudante e o familiar/responsável para apoiá-los em suas dificuldades; Desenvolver, com a equipe de comunicação da SEMED, vídeo e cartaz para divulgação do projeto em todas as escolas e na comunidade escolar.
Quem responde?	Superintendência da Área do Ensino Fundamental; Diretores de Núcleos; Técnicos de acompanhamento e Equipe Gestora da Escola.
Quando?	Primeiro mês do ano letivo de 2021.
Onde acontecerá?	Nas unidades de ensino.
Quanto custará?	Confecção de cartaz: R\$ 3.390,00.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

#### 4.1.4 Implantação de um plano de intervenção pedagógica em alfabetização

A despeito das políticas de alfabetização implantadas no Brasil, o país ainda não conseguiu que as crianças brasileiras, ao final de um ciclo de alfabetização, tenham adquirido fluência na leitura, haja vista que os dados da última ANA, de 2016, revelarem que apenas 45,27% das crianças avaliadas em leitura se encontravam em nível suficiente. No Maranhão, eram 21,89%, e em São Luís, 28,66% (BRASIL, 2016).

A SEMED, ao realizar diagnóstico mediante as avaliações do SIMAE, confirmou essa realidade sobre a alfabetização na rede de escolas municipais. Nesse sentido, no período de 2018 a 2019, implantou um PIP, resultando em melhoria significativa para as crianças do 3º ano.

A pesquisa que realizamos para levantar os fatores que contribuem para a reprovação no 7º ano mostrou de muitas formas, ao ouvir estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo a manifestação escrita e espontânea de uma mãe, que ler e escrever tem sido um fator impeditivo do prosseguimento dos estudantes em sua vida escolar.

Dessa forma, estamos diante de evidências que justificam uma tomada de decisão para correção de algo que é, certamente, produzido pela própria escola, não de forma proposital, pois, provavelmente, os professores não tiveram o conhecimento necessário sobre o desenvolvimento da leitura e escrita ou não tiveram as condições materiais para o fazer da sala de aula.

Vale observar que essas crianças, em 2016, cursavam o 3º ano e participaram da ANA. Em 2020, estão matriculadas no 7º ano, caso tenham conseguido prosseguir estudos. Portanto, precisamos intervir, caso necessário, para corrigir essa defasagem de aprendizagem que a pesquisa apontou como provável causa da reprovação<sup>12</sup>.

Logo, no PAE, propomos a implantação do PIP no 7º ano para intervir junto aos estudantes que apresentem dificuldades de leitura e escrita. No quadro 16, detalharemos esta ação para melhor compreensão do leitor.

Quadro 16 – Implantação do PIP nas turmas do 7º ano das 14 escolas participantes da pesquisa sobre fluxo escolar da rede municipal de São Luís.

O que será realizado	Implantação de um Plano de Intervenção Pedagógica em Alfabetização
Por que?	Possibilitar o processo de alfabetização com letramento para os estudantes que, na avaliação do SIMAE, tiveram desempenho insuficiente nas habilidades de leitura e escrita, condição necessária para continuação dos estudos
Como fazer?	Aplicar a avaliação diagnóstica do SIMAE. Estudar os resultados da avaliação para agrupar as escolas em estratégias e intermediárias. Contratar 7 professores alfabetizadores, ficando cada um responsável pelo trabalho em 2 escolas. Realizar formação de professores e técnicos de acompanhamento. Realizar diagnóstico do nível de proficiência de cada estudante. Decidir com a escola a estratégia de aplicação do PIP, que pode ser no contraturno ou no próprio horário de aula, mediante reagrupamento dos alunos.
Quem responde?	Núcleo de Alfabetização; Equipe de acompanhamento escolar e Superintendência de Ensino Fundamental.
Quando?	Durante o ano letivo de 2021
Onde acontecerá?	Em cada unidade de ensino
Quanto custará?	7 Professores de 24 horas x R\$2.791,69 x 11 meses= 214.960,13 (não estão inclusas as obrigações trabalhistas)

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

<sup>12</sup> Não sabemos se o ano letivo de 2020 será concluído ou se irá compor junto com o próximo ano uma proposta de dois anos em um, considerando as incertezas ocasionadas pela Covid-19 e as dificuldades de oferta do ensino remoto para todos os estudantes.

#### **4.1.5 Criação do dia “d” da família na escola.**

Família e escola representam as instituições que mais influenciam na formação e desenvolvimento da criança, portanto, são instancias da sociedade que precisam estar juntas para fortalecer o processo de crescimento intelectual e socioemocional da criança e do adolescente.

É importante que haja uma relação de acolhimento das famílias por parte da escola, para que estas se sintam incluídas no processo educacional de seus filhos, reforçando o diálogo e a participação dos pais e responsáveis, de forma a criar um clima de confiança e complementaridade das ações de formação e escolarização.

A pesquisa de campo, junto aos professores, coordenadores e estudantes, evidenciou que a falta de acompanhamento por parte da família contribui para o baixo desempenho escolar e conseqüente elevação da reprovação, ocasionado, dessa forma, pela falta de hábito de estudos, descumprimento das tarefas escolares, entre outros comportamentos. Percebeu-se, ainda, que os estudantes com experiência de reprovação recebem pouca atenção dos seus pais/responsáveis. Ademais, quanto maior o número de reprovações, mais essa desatenção parece persistir por parte de seus pais, como se entendessem que a culpa da reprovação é desse menino ou menina. Compreende-se que essas famílias são também resultantes da sociedade excludente em que vivemos e, portanto, não possuem a compreensão e a escolaridade adequada para acompanhar os estudos dos filhos nessa etapa da escolarização,

Portanto, propõe-se o desenvolvimento de um projeto que pode ser chamado “Dia D da Família na Escola”, que valorize a família da forma que é, com as qualidades e dificuldades que a vida lhes impõe, para que possa, a partir daí, favorecer maior aproximação com a escola e, sobretudo, melhorar a atenção necessária dos pais/responsáveis para com os filhos e, conseqüentemente, melhorar o nível de aprendizado e sucesso escolar. A partir desse dia, outros 4 encontros devem acontecer para discutir a aprendizagem, o projeto pedagógico da escola e o engajamento das famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

É importante citar que já existem o “Dia D da Avaliação”, que contribuiu com a ampliação da frequência dos estudantes no dia da avaliação do SIMAE, e o “Dia D do Currículo”, que provocou grande discussão e contribuição para a nova proposta curricular da rede municipal.

Quadro 17 – Implantação do projeto “Dia D da Família na Escola”

O que será realizado	Implantação do Projeto “Dia D da Família na Escola
Por que?	Aproximar a família da escola, com o objetivo de ajudá-la a compreender a necessidade de participar mais ativamente da vida escolar de seus filhos, apoiando-os na organização do tempo, em casa, destinado aos estudos e realização das tarefas escolares.
Como fazer?	Reunir com a equipe gestora, diretores de núcleos e técnicos de acompanhamento para discutir a proposta do projeto; Equipe gestora reúne a comunidade escolar para dialogar sobre o projeto e definir a programação do dia, que deve procurar valorizar o trabalho profissional das famílias e oportunizar o diálogo sobre suas dificuldades; Reunir com as famílias para constituir uma comissão que irá organizar com a escola o “Dia D”, definindo a programação; Importante ressaltar a necessidade de participação dos professores nesse encontro com as famílias; Nesse dia, cada pai deve receber um cronograma com as 4 reuniões de pais e professores para dialogar sobre o desempenho dos estudantes e enriquecer a formação das famílias com diálogos sobre um tema de escolha dos pais.
Quem responde?	Equipe gestora (gestor escolar, coordenador pedagógico) Diretores de Núcleos e Técnicos de Acompanhamento
Quando?	Início do segundo mês de aula do ano letivo de 2021
Onde acontecerá?	Nas unidades de ensino.
Quanto custará?	Poderá haver uma ajuda de R\$ 500,00 para cada escola, totalizando R\$ 56.500,00

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

#### 4.2 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PAE

A avaliação e o acompanhamento são primordiais no desenvolvimento do plano de ação. São meios que oportunizam, aos gestores das ações propostas, a identificação dos possíveis entraves que possam surgir no desenvolvimento do trabalho e, ao mesmo tempo, buscar formas de ajustar cada ação ao contexto apresentado, com a finalidade de cumprir os objetivos pretendidos. Segundo Libâneo et al. (2003, p. 350-351), “a avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho”.

Portanto, as ações avaliativas terão a finalidade de garantir a realização do PAE como um todo, dirimindo obstáculos e fortalecendo a ação conjunta de todos os sujeitos envolvidos no processo de aperfeiçoamento profissional e das práticas pedagógicas, na busca de consolidar uma escola comprometida com a aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi (1999, p. 165) corrobora, ao afirmar que: “[...] planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação.”

Nesse processo de acompanhamento e avaliação, contaremos com o apoio dos diretores de núcleos e técnicos de acompanhamento, com vistas a não só monitorar as ações planejadas, principalmente aquelas desenvolvidas no interior da escola, mas apoiar nos ajustes necessários a realização do plano e obtenção de resultados condizentes com o esperado.

Durante a execução do plano, a coordenação de todo processo avaliativo e de acompanhamento deverá ficar sob a liderança da Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), que promoverá 4 reuniões no decorrer do ano, envolvendo todos os responsáveis pelas ações, diretores de núcleos e técnicos de acompanhamento. Desse modo, as reuniões avaliativas deverão acontecer da seguinte forma: duas no primeiro semestre e duas no semestre seguinte, devendo ser registradas por meio de relatório, que deverá ressaltar as dificuldades, aspectos relevantes e tomadas decisões. No decorrer da realização dessas reuniões, a SAEF, junto com a equipe responsável pelas ações, deverá, se necessário, ir ajustando o PAE, conforme o feedback apresentado, de modo a garantir a execução de todas as ações.

Além dessa estratégia de avaliação citadas, serão consideradas todas as avaliações que normalmente os professores formadores já utilizam, sob a orientação do CEFE, recorrendo a instrumentos online em que os participantes avaliam o conteúdo, metodologias e estratégias, condições estruturais, assim como sugestões para o aprimoramento do processo formativo.

Ao final da realização do PAE, a SAEF deverá encaminhar à Secretaria Adjunta de Ensino (SAE), setor a que está hierarquicamente ligada, um relatório conclusivo sobre o desenvolvimento do plano, contendo dados comparativos de reprovação de antes e após a aplicação do PAE, com recomendações necessárias à deliberação sobre a aplicação dessas ações, de forma sistemática e sistêmica, no universo de escolas da rede municipal, na perspectiva de intervir para reduzir os elevados índices de reprovação escolar na rede de ensino municipal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental não se constitui mais um problema, no geral, para todo o sistema nacional de educação e, com destaque, para São Luís. Entretanto, a conclusão dos estudos, nessa etapa da Educação Básica, na idade certa, ou seja, aos 14 anos, ainda representa um desafio, considerando possivelmente o elevado número de reprovações no 7º ano. Tal dado ratifica o que diz Nunes (2017, p.10), de que “os estudos evidenciaram que a ampliação em massa das vagas não foi acompanhada por índices satisfatórios de desempenho”, ao se referir às evidências em contextos da América Latina sobre o fracasso escolar. Portanto, entende-se que não basta o estado oferecer a vaga para garantir a democratização da educação básica. É preciso garantir o aprendizado a todos os estudantes.

A professora Maria Theresa Soares Pflueger, ex-secretária municipal de Educação do Município de São Luís, no período de 1999 a abril de 2002, em um de seus diálogos com professores, disse, em certa ocasião, que “reprovar uma criança é uma incompetência pedagógica”. Por muito tempo, enquanto estive coordenadora CEFE, essa frase ficou em destaque no mural, para que fosse lida e tocasse cada um dos que por lá circulavam. Não carecia de mais nada. Ela por si só já expressava o quanto a escola pública precisava e precisa se reinventar e ser mais competente. Certamente, a criação desse CEFE, na gestão da citada secretária, já apresentava uma das possibilidades de correção de uma prática escolar injusta e equivocada.

Portanto, a preocupação com a reprovação, que impede os meninos e meninas da rede de escolas municipais de São Luís concluírem os seus estudos, acompanhou-me durante bastante tempo, na espera de que algum estudo sobre o fluxo escolar fosse realizado pelos diversos professores que a secretaria libera, anualmente, para aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado. Desconheço qualquer pesquisa realizada nos últimos dez anos sobre essa temática, nas escolas municipais.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa nos oportunizou ratificar muitos estudos já realizados que apontam os fatores sociais, culturais e econômicos, assim como os relacionados a cor e gênero como determinantes do fracasso escolar, ocasionado por sucessivas reprovações. Os estudantes das escolas pesquisadas se declaram, predominantemente, de cor parda, a maioria pertencente ao sexo masculino. São filhos de pais com pouca escolaridade e de baixa situação econômica.

Entretanto, ouvir os professores, coordenadores pedagógicos e observar o que os estudantes registraram nos questionários, permitiu confirmar ainda existir o que Ribeiro (1991)

chamou de “pedagogia da repetência”. Ou seja, ainda no século XXI, os pais, os estudantes e a equipe responsável pelo ensino e aprendizado acreditam que só o estudante é culpado pelo seu desempenho, daí a naturalização da prática da reprovação como correção pedagógica para o estudante aprender. Essa crença leva os sujeitos da escola a não considerar os fatores externos à escola e, conseqüentemente, não há uma adequação dos procedimentos pedagógicos adotados pela escola para minimizar o impacto desses fatores no processo de aprendizagem de todos os discentes.

No entanto, encerramos a pesquisa com a convicção de que essas foram as possíveis respostas e que, certamente, haverá necessidade de outra pesquisa que escute as famílias, que observe as salas de aula, o currículo que está sendo aplicado, os livros didáticos, para que se possa, com mais segurança, compreender a concepção da equipe de ensino sobre os principais fatores da reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental.

Na tentativa de contribuir com a mitigação dessa realidade, propomos um Plano de Ação Educacional, que esperamos ser aplicado na sua totalidade, tão logo esta pandemia passe. Para tanto, deverá haver um trabalho contínuo e permanentemente avaliado e replanejado como política educacional, de forma que haja transformação da cultura escolar hoje existente.

Os estudos que tive oportunidade de realizar, durante todo o mestrado e sobretudo os direcionados à compreensão do fenômeno da reprovação, foram de singular importância, não só para meu aperfeiçoamento pessoal, mas também para o meu aprimoramento profissional. Eles foram responsáveis por ampliar a minha visão sobre a educação pública e consolidar a minha crença de que a escola pública de qualidade social se constrói quando o coletivo escolar se mobiliza para atender as necessidades do único sujeito que justifica a existência da escola: o estudante.

Encerro, ainda, ressaltando a importância das formações continuadas de todos os integrantes da escola como política a ultrapassar governos, considerando a dinâmica da vida, o aprimoramento da ciência e a busca permanente de tomada de decisões fincadas em evidências. Relevante, ainda, é compreender a importância da aproximação da família para com a escola, não para assumir as responsabilidades de ensinar aquilo que é tarefa da escola, mas para contribuir com o desenvolvimento socioemocional dos meninos e meninas em processo de formação e compartilhar compromissos na obtenção de resultados satisfatórios para as duas instituições.



## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M.M. de. **O desafio de reduzir a reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde em Diamantina – Minas Gerais**. 123f. 2018. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/> Acesso em: 28 de maio de 2019.

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. 600p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 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, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República - Casa Civil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 set. 2018.

BURGOS, M. T B. **Reforma da educação no Brasil**: da gestão da pobreza à busca da equidade. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, [2019]. (Material didático).

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CHRISTOPHE, M.; ELACQUA, G.; MARTINEZ, M.; OLIVEIRA, J. B.. **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A.. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T.G.; OLIVEIRA, L.K.M.de (Orgs). **A avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. 1. ed. Coleção EDVCERE. Belo Horizonte – Minas Gerais. Fino Traço. 2015.p.144.153.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwChmKflrmkHjCRCNNRKMFTwxD?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 10 nov. 2019

GOMES, C. A. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p.11 – 38, jan./mar. 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. Cidades e Estado. Índice de Desenvolvimento Humano. Panorama. **Maranhão**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notícias. Censo Escolar. Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora. **Portal Inep**, Brasília, 10 maio 2019a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206). Acesso em: 19 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). . Acesso em: 31 ago. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental da Rede Municipal Total São Luís**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em:

[http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/mapa\\_rend\\_m.php?t=2111300&r=3&z=3](http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/mapa_rend_m.php?t=2111300&r=3&z=3). Acesso em: 23 set. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de distorção Idade-Série Rede Municipal Total São Luís**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: [http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/mapa\\_tdi\\_m.php?t=2111300&r=3&z=3](http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/mapa_tdi_m.php?t=2111300&r=3&z=3). Acesso em: 23 set., 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 2017**. Brasília, DF, 2018c.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados. Avaliação Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 10 dez. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo. Cortez. 2003. (Coleção Docência em Formação).

LUCKESI, C. C. **Avaliação na aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo. Cortez. 1999.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Luis, MA, ano CVIII, n. 111, p. 1 -30, 11 jul.2014. Disponível em: [http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 06 set. 2019.

MOSSO, M. M. **Planejamento educacional estratégico e tático: educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Esc, 2013. Disponível em: <http://mariomanhaes.com.br/wp-content/uploads/2017/06/planejamento-educacional-estrategico-tatico.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NETO, J. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2105. **Agência IBGE Notícia** [online], Rio de Janeiro, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 24 out. 2019.

NUNES, R. A. R. Um olhar sociológico sobre a educação: fundamentos, desigualdades e perspectivas. In: TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. (orgs.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: Projeto FADEPE/CAEd, 2017. (Coleção: Gestão e Avaliação da Educação Pública.) p. 9 - 24.

ORTIGÃO, M. I.R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

PEREIRA, M. E; SANTOS, M.A. M; NICOLELLA, A.C. O baixo percentual de conclusão das etapas da educação básica: o caso do Centro Estadual de Educação Continuada de Itamarandiba. In: BORGES, E. M. et al (orgs.). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2018. (Casos de gestão educacional, v.5). p.132-1242. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/BOOK-CASOS-DE-GEST%C3%83O-V5-2018-com-capa.pdf>. Acesso em 25 jun. 2019.

SÃO LUÍS. Decreto nº 54.936, de 23 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública ao município de São Luís e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da COVID-19 e do aumento do número de casos de H1N1. 2020. **Diário Oficial do Município de São Luís**, ano XL, n.55, 28p. São Luís, MA,

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís, MA, 2019a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Censo Escolar- 2018**. São Luís, MA, 2019b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Programa Educar + Juntos no Direito de Aprender. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís, MA, 2018a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **SIMAE – 2018** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista Contextual, v.4, Juiz de Fora, 2018b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Censo Escolar- 2017**. São Luís, MA, 2018c.

SÃO LUÍS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 26, de 13 de julho de 2017**. Aprova a sistemática de avaliação da rede municipal de ensino de São Luís/MA e convalida os estudos dos estudantes. São Luís, MA, 13 jul. 2017a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Sistemática de Avaliação da Rede Pública Municipal de São Luís**. São Luís, 2017b.

SÃO LUÍS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 64, de 22 de dezembro de 2015**. Aprova o Projeto de Regularização de Fluxo Escolar “Avança Aprendiz” de 1º ao 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís/MA e convalida os estudos dos estudantes. São Luís, MA, 22 dez. 2015a.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras Providências. São Luís, MA, 09 nov. 2015b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/104713572/dom-slz-normal-18-11-2015-pg-1>. Acesso em: 25 set. 2018.

SÃO LUÍS Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 18, de 22 de setembro de 2008**. Aprova a proposta curricular do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. São Luís, MA, 22 set. 2008.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

ROSENBERG, L. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.  
SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos de ensino fundamental. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G; OLIVEIRA, L.K. M. de O. (orgs). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2015.p.275 – 285.

SOARES, J.F.; ALVES, M. T.G.. Escolas de ensino fundamental: Contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.  
TAVARES JÚNIOR, F.; COSTA, M. da. Aprendizagem Visível: algumas lições de John Hatte. In: TAVARES JÚNIOR, F. (org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Olps gráfica, 2019. (Série Gestão e Avaliação da Educação Pública).p.87-93.

TAVARES JÚNIOR, F.. O debate sobre fluxo escolar no Brasil: breve retrospectiva. In: TAVARES JÚNIOR, F (org.). **Rendimento educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2018. (Série Gestão e Avaliação da Educação Pública). p. 1-15.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v.03, n.06, p. 117-137, jul. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes**

São Luís, .....de 2020

Caro estudante do 7º ano!

Sou aluna do Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e estou realizando um estudo sobre o fluxo escolar das escolas da rede pública municipal, investigando as possíveis causas da reprovação de estudantes na 7ª série do Ensino Fundamental.

Gostaria de contar com sua colaboração em responder a este questionário e assumo o compromisso em manter sigilo sobre sua identidade e usar as informações coletadas somente na pesquisa.

Caso esteja de acordo, assinale abaixo o seu consentimento.

( ) Concordo em participar da pesquisa de forma voluntária.

Agradeço a sua disponibilidade em participar desta etapa de minha pesquisa!

**Maria de Jesus Gaspar Leite****IDENTIFICAÇÃO****BLOCO 1: SOBRE VOCÊ****Q1. QUAL É O SEU SEXO?**

(1) Masculino      (2) Feminino

**Q2. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?**

(1) Branca      (2) Parda      (3) Indígena      (4) Preta      (5) Amarela

**Q3. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO? (Indique o dia, o mês e o ano)**

---

**Q4. ONDE VOCÊ MORA?**

- (1) São Luís.
- (2) Outro município da região metropolitana.
- (3) Zona rural.

**Q5. VOCÊ ESTÁ CURSANDO O 7º ANO PELA PRIMEIRA VEZ EM 2019?**

- (1) Sim.
- (2) Não.

**BLOCO 2: SUA FAMÍLIA E SUA CASA**

<b>Q6. QUEM MORA COM VOCÊ?</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1. Mãe		
2. Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)		
3. Pai		
4. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)		
5. Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)		
6. Avó(s) e/ou avô(s)		
7. Outras pessoas:		

<b>Q7. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA/OUTRA MULHER RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?</b>	
(1) Nunca estudou	
(2) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	
(3) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	
(4) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)	
(5) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)	
(6) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)	
(7) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior	
(8) Completou o Ensino Superior	
(9) Pós-graduação completa ou incompleta	
(10) Não sei.	

<b>Q8. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO/OUTRO HOMEM RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?</b>	
(1) Nunca estudou	
(2) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	
(3) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	
(4) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)	
(5) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)	
(6) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)	
(7) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior	
(8) Completou o Ensino Superior	
(9) Pós-graduação completa ou incompleta	
(10) Não sei.	

**Q9. QUAL É A OCUPAÇÃO PRINCIPAL (TRABALHO PAGO) QUE SEU PAI/PADRASTO/OUTRO RESPONSÁVEL EXERCE?**

---

**Q10. QUAL É A OCUPAÇÃO PRINCIPAL (TRABALHO PAGO) QUE SUA MÃE/MADRASTA/ OUTRA RESPONSÁVEL EXERCE?**

---

<b>Q11. COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM VOCÊ SOBRE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
(1) Questões políticas e sociais				
(2) Sua escola				
(3) Seus estudos				
(4) Sua futura profissão				
(5) Vestibular				
(6) Religião				
(7) Drogas				
(8) Seus amigos				
(9) Sexo				



<b>Q.12. VOCÊ TEM, EM SUA CASA?</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
(1) Máquina de lavar roupa		
<b>(2) Duas Tvs ou mais</b>		
(3) Carro		
(4) Computador		
(5) Acesso à internet		

### **BLOCO 3: SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

**Q13. EM QUE DATA (ANO) VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?**

---

**Q14A. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO? (foi reprovado)?**

- (1) Nunca repeti o ano (vá para a Q15).
- (2) Sim, 1 vez. (vá para a Q14B).
- (3) Sim, 2 vezes. (vá para a Q14B).
- (4) Sim, 3 vezes ou mais. (vá para a Q14B).

**Q14B. CASO JÁ TENHA REPETIDO O ANO, EM QUAL (IS) SÉRIE (S) ISSO OCORREU?**

---

<b>Q14C. QUAL JUSTIFICATIVA VOCÊ DARIA PARA SUA REPROVAÇÃO? (Marque SIM ou NÃO em cada linha)</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
(1) Fiquei doente		
(2) Tive problemas familiares		
(3) Meus professores foram injustos		
(4) A escola foi exigente demais		
(5) Meus professores não explicavam bem a matéria		
(6) Não estudei o suficiente		
(7) Tive dificuldade de organizar meus estudos		

<b>QUAL JUSTIFICATIVA VOCÊ DARIA PARA SUA REPROVAÇÃO?</b> (Marque SIM ou NÃO em cada linha)	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
(8) Não consegui entender a matéria		
(9) Não tinha boa frequência		
(10) Tive que trabalhar		
(11) Mudei de casa		
(12) Tive um filho		
(13) Outra. Qual?		

**BLOCO 4: AVALIAÇÃO DA ESCOLA**

<b>Q15. COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Muito ruim</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
1. Seus colegas					
2. Seus professores					
3. A direção					
4. A coordenação pedagógica					
5. Demais servidores da escola					

<b>Q16. MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
8. Eu me sinto à vontade				
9. Eu me sinto incomodado				
12. Vou porque sou obrigado				
13. Eu me sinto entediado				
14. Aprendo coisas importantes para minha vida.				

**Q17. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?**

(A) Não possui importância	(D) Muito importante
(B) Pouca importância	(E) Não sei
(C) Importante	



**BLOCO 6: PROFESSORES**

<b>Q21. CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
(1) Incentivam os alunos a melhorar			
(2) Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos			
(3) Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.			
(4) Relacionam-se bem com os alunos			
(5) Continuam a explicar até que todos entendam a matéria			
(6) Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos			
(7) Organizam bem a apresentação das matérias			
(8) Realizam uma avaliação justa			
(9) Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias			
(10) Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades			
(11) Corrigem os exercícios que recomendam			
(12) Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades			
(13) Procuram saber sobre os interesses dos alunos			
(14) Demonstram domínio da matéria que ensinam			
(15) Cobram as tarefas passadas para casa			

**BLOCO 7: USO DO TEMPO**

<b>Q22. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
(1) Chega no horário na escola			
(2) Falta às aulas			
(3) Faz as tarefas escolares passadas para casa			
(4) Entrega as circulares da escola para seus responsáveis			
(5) Frequenta a biblioteca			
(6) Assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula			
(7) Lê de novo em casa o conteúdo das aulas			

**BLOCO 8: LEITURA**

<b>Q23. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
(1) Romance, Poesia, Crônica e ficção em geral				
(2) História Geral ou do Brasil				
(3) Jornais				
(4) Revistas de informação geral				
(5) Revistas em quadrinhos				
(6) Sites de Internet				

<b>Q24. CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Não sei</b>
(1) Só leio o que é necessário					
(2) Ler é uma das minhas diversões preferidas					
(3) Acho difícil ler livros até o fim					
(4) Ler é uma perda de tempo					
(5) Pego livros emprestados na Biblioteca da Escola					
(6) Empristo/pego emprestado livros com os colegas.					

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista a ser aplicada aos professores e coordenadores pedagógicos**

### **Roteiro de entrevista estruturada**

- 1 – O entrevistador deve se apresentar para o entrevistado.
- 2 – Informar que a entrevista será gravada e posteriormente transcrita.
- 3 – Dizer que não será feita identificação nominal do professor/coordenador na pesquisa, ou seja, será mantido o sigilo sobre identidade.
- 4 – Em seguida, o entrevistador deve fazer a leitura do texto a seguir:

“Prezado (a) Professor(a)/Coordenador (a),

A pesquisa da qual faz parte esta entrevista está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O estudo busca compreender as possíveis causas da reprovação de estudantes na 7ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de São Luís – MA.

Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração em responder as perguntas que compõem esta entrevista e assumimos o compromisso de manter sigilo sobre sua identidade e usar as informações coletadas somente em pesquisas acadêmicas.

Você concorda em participar voluntariamente?

Agradeço a sua disponibilidade em participar desta etapa de minha pesquisa!”

### **Maria de Jesus Gaspar Leite**

---

- 1 - Nome da escola:
- 2 - Desde quando trabalha nesta escola?
- 3 - Cargo que ocupa nesta escola:
- 4 - Há quanto tempo atua nesta função na escola?
- 5 - Quais disciplinas leciona nesta escola? (**somente para professores**)
- 6 - Qual a área de sua graduação?
- 7 - Qual ano você concluiu a graduação?
- 8 - Qual o seu último grau de escolarização?

- (1) Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.
- (2) Ensino Superior – Licenciatura.
- (3) Ensino Superior – Outros.
- (4) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (5) Mestrado.
- (6) Doutorado ou posterior.

9 – No que se refere à reprovação dos alunos no 7º ano do Ensino Fundamental, na turma que lecionou em 2019, você atribui a que fator(es)? (O respondente pode dizer mais de um fator)

- (1) infrequência do estudante
- (2) pouco domínio da leitura e escrita por parte dos alunos
- (3) indisciplina durante as aulas
- (4) falta de acompanhamento da família
- (5) insuficiência de material didático
- (6) condição econômica do estudante
- (7) outros. Quais? \_\_\_\_\_

10 – O que você acha da política de ciclos no Ensino Fundamental?

11 – O que você acha das formas de avaliação do aluno no Ensino Fundamental?

12 – Em sua opinião, quais seriam os principais fatores que influenciam o aumento das taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

13 – Como as condições da escola, forma de gestão e de coordenação pedagógica, podem influenciar na taxa de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?

14 – Em sua opinião, qual a importância das avaliações externas para compreender as altas taxas de reprovação no 7º ano do Ensino Fundamental?