

**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**

Dário Marques Campos

**A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso
em Minas Gerais**

Juiz de Fora

2019

Dário Marques Campos

**A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso
em Minas Gerais**

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

Juiz de Fora

2019

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

Campos, Dário Marques.

A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação : estudo de caso em Minas Gerais / Dário Marques Campos. -- 2019. 130 p.

Orientador: Fernando Tavares Júnior

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

1. Reprovação. 2. Anos Finais do Ensino Fundamental. 3. Fluxo Escolar. 4. PNE. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Título.

Dário Marques Campos

**A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso
em Minas Gerais**

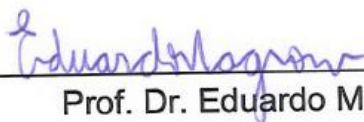
Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 16 de dezembro de 2019

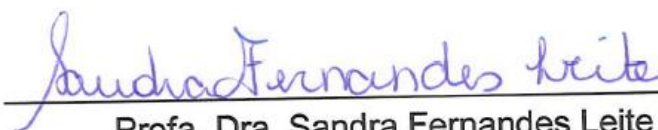
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de grande felicidade, devo por fé e sabedoria, agradecer a Deus. Aos meus pais, Adelmo e Márcia, pela excelente criação, zelo e orientações nos momentos mais incríveis da minha vida. Às minhas queridas e amadas irmãs, Danielle e Dayane. Às amadas vovó Gení e vovó Ieta. Aos meus queridos cunhados, Marcus Vinícius e Peter. À minha querida tia e madrinha Lurdinha e minha prima Keila.

Aos meus colegas e amigos da escola e toda comunidade escolar, obrigado pelo apoio que sempre prestaram, especialmente Maria Antônia Alvarenga e Vânia, se não fosse vocês eu não teria realizado esse sonho. Aos meus amados alunos, pois se estou concluindo esse curso, é por acreditar que trabalhar com a educação vale a pena e eu acredito em todos vocês.

Ao professor Dr. Fernando Tavares Júnior, obrigado por me escolher como seu aluno. É muito gratificante ter sido orientado pelo distinto professor. À querida agente de suporte acadêmico, Helena Rivelli, muito obrigado por ter me ajudado tanto. Foram muitas dúvidas, medos e descobertas. Agradeço ainda a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por acreditar nos seus profissionais e reconhecer a importância da nossa formação continuada.

Não posso deixar de agradecer meus amados amigos, aos antigos e aos novos, como os amigos do curso de mestrado; graças a Deus são muitos. Obrigado aos antigos por compreenderem minha ausência nesse período e me suportarem falar tanto do curso de mestrado e desta dissertação e aos novos amigos pelo suporte incondicional.

Obrigado a todos. Sou muito feliz, pois tenho todos vocês no meu coração.

“Se o desafio de reinventar a escola brasileira pode ser assumido como relevante para reverter nosso histórico de fracasso, acabar com a reprovação pode ser seu primeiro passo”. (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 12).

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colocar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias: por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1970, p.18).

RESUMO

A presente dissertação é 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 pesquisado analisa a reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental enquanto obstáculo ao fluxo escolar contínuo dos alunos e, ao mesmo tempo, ao alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). O objetivo geral da pesquisa é a identificação e a análise dos fatores escolares associados à elevada retenção na instituição e os reflexos que os índices de reprovação representam no fluxo escolar dos alunos. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, que contou com a realização de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa apontam para uma forte relação entre os altos índices de reprovação da instituição e alguns fatores, intra e extraescolares, que são destacados na pesquisa. Ressalta-se o enfoque maior dado aos fatores intraescolares, por estarem esses no maior alcance da instituição para exercer mudanças no sentido de realizar melhorias no fluxo dos alunos. Os fatores destacados na pesquisa são trabalhados a partir da elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo principal diminuir os altos índices de reprovação na escola selecionada. Dado que a escola em questão já apresenta ações nessa direção, são propostas novas ações, o aprimoramento e a continuidade das ações já existentes de modo a alcançar melhores resultados.

Palavras-Chave: Reprovação. Anos Finais do Ensino Fundamental. Fluxo Escolar. PNE.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (Caed / UFJF). The management case surveyed addresses the context of failure in the final years of elementary school, while the obstacle to the continuous flow of students and, at the same time, the achievement of the goals of the National Education Plan (PNE) (2014-2024). The general objective of the research is to identify and analyze the school factors that determine the high failure rates in the institution and the reflexes that the failure rates represent in the students' school flow. Therefore, it is intended to answer the following research question "What are the factors that influence the failure rates of Cachoeira Alegre Station School. Elementary School Finals? To this end, it developed a research of qualitative approach, through a case study, which included a bibliographic and documentary research. The survey results point to a strong relationship between the institution's high failure rates and some intra and extra-school factors, which are highlighted in the research. It is noteworthy or greater focus given to intra-school factors, because they are unable to reach the institution to make meaningless changes to make improvements in student flow. The factors highlighted in the research are worked from the elaboration of an Educational Action Plan, whose main objective is to reduce the high failure rates in the selected school. Given that the school in question already presents actions in this direction, it is proposed or improvement of existing actions in order to achieve better results even more productive results.

Keywords: Retention. School flow. Brazilian Educational National Act.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Modalidades de Reprovação.....	17
Figura 1 – Fluxo Escolar: Transição e Rendimento.....	19
Gráfico 1 – Indicadores de Rendimento/Fluxo Escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas - Brasil (2013 a 2017)	23
Figura 2 – Porcentagem de matriculados e concluintes do Ensino Fundamental 2015 e Metas para 2024	25
Quadro 2 – Estratégias para a Meta 2 do PNE 2014-2024.....	25
Figura 3 – Mapa da área de abrangência SRE Nova Era/MG	31
Figura 4 – Organograma da SRE Nova Era.....	32
Quadro 3 – Escolas do Município	36
Quadro 4 – Variáveis para classificação do nível de complexidade da gestão das escolas - INEP 2014.....	38
Gráfico 2 – Média de Rendimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA entre os anos de 2013 a 2017.....	41
Quadro 5 – Alunos do 5º ano (2013) aprovados para o 6º ano (2014)	71
Gráfico 3 – Reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental – EECA (2014 a 2017)	73
Quadro 6 – Transição do Fluxo Escolar dos alunos da Turma X: 6º ano (2014) ao 9º ano (2017).....	75
Gráfico 4 – Situação dos Alunos da Turma X - 2018.....	77
Quadro 7 – Passos para o desenvolvimento da ação de reforço escolar	84
Quadro 8 – Ações do PAE	86
Quadro 9 – Detalhamento da Ação – Projeto Reforço Escolar – Tempo de Aprender	91
Quadro 10 – Calendário dos Encontros Intermunicipais de Educação 2020	96
Quadro 11 – Detalhamento da Ação – Encontros Intermunicipais de Educação 2020 .	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metas Projetadas e Médias Alcançadas no IDEB para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2013 a 2017)	27
Tabela 2 - Infraestrutura da Escola Estadual Cachoeira Alegre	39
Tabela 3 - Distribuição dos Servidores da Escola Estadual Cachoeira Alegre por Cargo ou Função.....	40
Tabela 4 - Reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental - EECA e MG (2013 a 2017)	43

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CF	Constituição Federal
EEB	Especialista em Educação Básica
EECA	Escola Estadual Cachoeira Alegre
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPDF	Escola Municipal Professora Dona Florinda
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FLUXO ESCOLAR E A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
2.1	A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO OBSTÁCULO AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024).....	22
2.2	A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NOVA ERA.....	29
2.3	A ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE	36
2.4	A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE.....	40
3	A REPROVAÇÃO E A QUESTÃO DO FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	46
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.2	A REPROVAÇÃO COMO UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS DA INTERRUPTÃO DO FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
3.2.1	Fatores extraescolares e fatores intraescolares relacionados à reprovação	58
3.3	ANÁLISE DA REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE – A TURMA X.	69
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	83
4.1	REFORÇO ESCOLAR – TEMPO DE APRENDER	87
4.1.1	Conselhos de classe	90
4.2	ENCONTROS INTERMUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	93
4.3	AVALIAÇÃO DO PAE.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - Apresentação do Pesquisador	117
	APÊNDICE B - Pautas dos Encontros.....	119

1 INTRODUÇÃO

A reprovação ocorre quando o aluno não obtém êxito na conclusão do ano letivo (INEP, 2013) e, portanto, não está apto para ser matriculado no ano de escolaridade subsequente de acordo com sua idade. Ou seja, por algum motivo, o aluno ficou retido no mesmo ano de escolaridade, ocorrendo, portanto, a repetência, que é a principal modalidade de reprovação. Há ainda a reprovação que ocorre pela infrequência e a chamada reprovação branca, modalidades que serão ainda descritas nesta seção.

A reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental é um dos maiores obstáculos ao fluxo escolar de significativa parcela dos alunos nessa etapa da Educação Básica. Nessa direção, Tavares Júnior, Farias e Lima (2012, p. 53) afirmam que “um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é a interrupção no fluxo escolar normal, ou seja, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso”. Assim, de modo a corroborar com a afirmativa anterior, o presente caso de gestão, sob análise de um gestor escolar, destaca como problema central os elevados índices de reprovação e suas consequências para o fluxo escolar. A pesquisa aborda, de forma mais específica, o caso da reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo na turma X, da Escola Estadual Cachoeira Alegre (EECA¹), em Minas Gerais, instituição selecionada para esta pesquisa.

Enquanto conceito, o fluxo escolar representa a transição dos alunos pelos anos de escolarização, por meio da aprovação e conseqüente promoção para o ano subsequente. O fluxo escolar deve ocorrer de forma gradativa e profícua, embora, durante o percurso estudantil, um percentual significativo de alunos interrompa esse processo, sendo a reprovação o principal fator gerador. De acordo com Alavarse e Mainardes (2010, p. 01), “o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido”. Ainda segundo os autores, “o conceito de fluxo escolar está, igualmente, relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização” (ALAVARSE; MAINARDES, 2010, p. 01).

É justamente esse processo de escolarização que tem registrado inúmeras interrupções no contexto estudantil da EECA, o que ocorre, principalmente, devido às acentuadas taxas de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Importante

¹ EECA é o nome fictício dado à escola para preservar a identidade da instituição pesquisada.

retomar que a primeira modalidade de reprovação é a não obtenção, por parte do aluno, do mínimo de pontos necessários para sua aprovação. No caso da EECA, o aluno precisa alcançar, no mínimo, 60 pontos em todos os componentes curriculares para sua aprovação integral.

A segunda modalidade de reprovação é aquela que ocorre quando o aluno não possui a frequência mínima necessária durante o ano letivo. Em Minas Gerais (MG), de acordo com as orientações da Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), é exigência que o aluno tenha, no mínimo, 75% de frequência. Essas duas modalidades de reprovação, baixo rendimento e infrequência, são oriundas das ações formais do sistema educacional, ou seja, são resultantes do que a legislação prevê e exige.

A terceira modalidade de reprovação, chamada Reprovação Branca, é compreendida como informal, não apresenta embasamento nos preceitos legais, mas é resultante de fatores intrínsecos e derivados das relações e fatores sociais, tais como abrir mão dos estudos para trabalhar, desestrutura das relações familiares e vulnerabilidade social (KLEIN; RIBEIRO, 1991). Esse tipo de reprovação ocorre quando o aluno, percebendo que não será aprovado, ou ainda pela existência de outros fatores, abandona, ou até mesmo evade, da escola. No entanto, esse mesmo aluno, no ano seguinte, ou depois, novamente se matricula no mesmo ano escolar que havia abandonado.

Apesar das diferentes modalidades de reprovação registradas, é destaque que o presente caso de gestão se alicerça na modalidade de reprovação resultante do baixo rendimento dos alunos e nos fatores intraescolares. Fatores esses que impactam o desempenho escolar, ocasionando a reprovação, que por sua vez, impede o fluxo escolar contínuo do aluno. No caso da escola selecionada para a pesquisa, são identificados como fatores intraescolares aqueles que mais tendem a afetar o rendimento dos alunos, como por exemplo, problemas relacionados à gestão escolar, ou seja, ausência de um gestor capaz de promover dentro da escola um ambiente apropriado para contornar situações de baixo rendimento. Na mesma direção, estão as práticas pedagógicas ineficazes na gestão de sala de aula e na gestão de conteúdo, o que pode ocorrer por parte significativa do corpo docente.

De acordo com a bibliografia pesquisada, Castro (2018) e Neves (2018), fatores intraescolares contemplam a fragilidade nas relações interpessoais e o não vislumbramento, por parte dos professores, do sucesso nos resultados de seus

alunos; do mesmo modo, parece não haver confiança por parte dos alunos no profissionalismo docente. A ausência de um ambiente escolar que produza a coesão social entre os integrantes da escola e seu entorno, o que pode debilitar a construção de um sentimento de pertencimento dos envolvidos na escola, também pertence a esses fatores. Essa ausência de pertencimento pode ser justificada pela deficiência na construção do *peer effect*, que pode ser definido como um estágio de ajuda mútua, a colaboração interativa entre os pares e entre todos os segmentos da instituição (NEVES, 2018). Ainda, enquanto fatores intraescolares, temos a insuficiência de equipamentos e espaços pedagógicos destinados a alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que são fatores intraescolares determinantes no processo educacional a existência e a utilização, para balizar o processo pedagógico, de instrumentos reguladores, tais como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, que são documentos que orientam todos os percursos pedagógicos da escola. Também a apropriação dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, por parte da equipe gestora e pedagógica da escola, a fim de delinearem as propostas de intervenção e recuperação pedagógica.

É mister destacar que esses fatores intraescolares são amplamente difundidos nas pesquisas de Soares (2004), Neves (2018) e Castro (2014; 2018) que se tornaram referenciais bibliográficos para esta pesquisa, assim como obras sobre fluxo de Tavares Júnior, Faria e Lima (2012); Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015); Tavares Júnior, Valle e Maciel (2015); Tavares Júnior e Simão (2016); Tavares Júnior e Costa (2018) e Tavares Júnior (2018).

A EECA, escola selecionada para esta pesquisa e na qual o pesquisador atua há mais de 03 anos como gestor, localiza-se na região central do estado de Minas Gerais e apresentou, nos últimos cinco anos, (2013-2017) elevados índices de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Importante o registro de que esses índices estão acima das médias apresentada por outras escolas do estado, o que indica que questões específicas podem estar acometendo o desempenho do fluxo escolar dos alunos.

Assim, diante da constatação dos elevados índices de reprovação na EECA, a presente pesquisa tem como objetivo geral a identificação e análise dos fatores escolares determinantes para a elevada taxa de reprovação na instituição de ensino e os reflexos desses índices no fluxo escolar dos alunos. Desse modo, a intenção da

pesquisa é responder à seguinte questão: “Quais são os fatores que influenciaram nos elevados índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA?”. Destarte, a análise desses possíveis fatores, mencionados anteriormente nesta seção, é essencial à compreensão e ao entendimento do cenário para que assim, a partir dos dados obtidos e analisados, seja possível propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que contemple metas e estratégias gestoras e pedagógicas para minimizar, ou até mesmo zerar, os índices de reprovação nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da referida escola.

A dissertação está estruturada em 4 capítulos para além desta introdução. O capítulo 2 apresenta a reprovação e suas consequências no fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que evidencia o problema desta pesquisa no contexto educacional. Na seção 2.1 são apresentadas as propostas das metas do PNE (2014-2024) no que se refere ao fluxo escolar e como essas estão sendo descaracterizadas pelas elevadas taxas de reprovação no país, e também pela EECA. A seção 2.2 traz uma caracterização geral dos espaços territoriais e institucionais aos quais a EECA pertence. A seção inicia com informações sobre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com base nas legislações de criação, organização e atribuições dessa secretaria; em seguida, é apresentada a Superintendência Regional de Ensino (SRE) Nova Era, a qual a escola selecionada para a pesquisa pertence. Também são expostas as principais legislações que regem a questão do fluxo escolar dos alunos no Brasil e em Minas Gerais. Já a seção 2.3, de maneira geral, trata da localização da EECA, rememora brevemente a história da instituição, a organização do quadro de pessoal e a distribuição física da escola; também as características mais amplas sobre seu corpo discente. A última seção apresenta o caso de gestão. São levantados os índices de reprovação que interferem no fluxo escolar dos alunos dos Anos Finais da escola, legitimando, assim, o caso de gestão como uma pesquisa válida para o meio educacional. As evidências são sistematizadas a partir dos dados coletados pelo pesquisador.

Na sequência, o capítulo 3 demonstra o quanto a reprovação tem sido um obstáculo para a educação brasileira, sobretudo para o fluxo escolar dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A seção 3.1 discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa e narra um pouco do seu processo de construção. A seção 3.2 destaca os principais marcos históricos da educação pública no Brasil e aborda a reprovação de forma teórica, fundamentada em pesquisadores da temática,

comprovando a indicação da reprovação como principal causa da interrupção do fluxo escolar; além de suas consequências para o contexto educacional de modo geral. Na subseção 3.2.1 são destacados os fatores que resultam nas reprovações, sobretudo os fatores intraescolares. O capítulo 3 é encerrado com uma análise minuciosa dos dados sobre a reprovação na EECA entre os anos de 2013 a 2017, sobretudo da Turma X, uma vez que essa turma apresentou taxas de reprovação mais acentuadas na sua transição pelos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por fim, o capítulo 4 apresenta o PAE desta dissertação, ou seja, o Plano de Ação Educacional que foi elaborado com o intuito de atuar sobre fatores intraescolares e, conseqüentemente, diminuir os altos índices de reprovação. De forma mais detalhada, o PAE elaborado busca também aprimorar ações já existentes na escola, de modo a minimizar os fatores intraescolares identificados na pesquisa e que corroboram aos altos índices de reprovação.

2 FLUXO ESCOLAR E A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O fluxo escolar é a trajetória que o aluno ao longo da escolarização. Quando esse é transcorrido em processo contínuo, significa que o aluno obteve êxito em todos os anos da sua escolarização. No entanto, quando o fluxo escolar é interrompido, o aluno tem sua vida escolar comprometida, resultando na distorção idade/ano de escolaridade; em casos mais graves, no abandono e evasão escolar. Nesse contexto, o principal fator que tem ocasionado a interrupção do fluxo escolar é a reprovação.

Os estudos de casos específicos têm auxiliado nas reflexões sobre como a reprovação influencia no fluxo escolar e em que medida seu uso está enraizado nas práticas docentes. Diante disso, o presente capítulo tem a função de apresentar o caso de gestão estudado, ambientado na EECA, buscando evidenciar a repercussão negativa da reprovação no fluxo escolar de significativa parcela do alunado dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sob o ponto de vista do gestor da escola.

A reprovação pode ser derivada de diferentes aspectos e variáveis envolvidas no processo educacional, embora geralmente ocorra devido às formalidades das legislações quanto ao rendimento e frequência dos estudantes. Em suma, a reprovação significa a não aprovação de determinado grupo de alunos, que são retidos na mesma série no ano seguinte. Entretanto, tal como citado na introdução desta pesquisa, a reprovação ocorre por diferentes motivos dentro do processo educacional. Retomando, temos a reprovação por frequência – o aluno precisa obter no mínimo 75% de frequência para a aprovação (MINAS GERAIS, 2012); a Repetência Branca² – quando o aluno desiste no ano vigente por considerar que não será aprovado, mas matricula-se no ano posterior na mesma série (KLEIN; RIBEIRO,

² “O que se depreende desses números é que a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estejamos constatando, aqui, uma forma de “repetência branca”, onde os alunos são “aconselhados” ou “estimulados” a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Este procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola” (KLEIN; RIBEIRO, 1991, p. 21).

1991); e a reprovação por insuficiência de rendimento, a principal forma de reprovação e o foco desta pesquisa³.

O quadro 1 resume as situações em que a reprovação pode ocorrer.

Quadro 1 - Modalidades de Reprovação

Rendimento	Frequência	Branca
O aluno apresenta baixo rendimento durante o ano letivo, resultando em reprovação seguida por repetência no ano escolar seguinte. Pode-se dizer que nesse caso ocorre a reprovação com origem formal.	O aluno não frequentou a carga horária mínima necessária de 75% (MINAS GERAIS, 2012) durante o ano letivo. Pode-se dizer que também nesse caso há a reprovação formal.	Ao observar baixo rendimento e antever a reprovação formal, o aluno passa a ser infrequente, abandona ou evade, retornando (ou não) no ano seguinte. Esse tipo de reprovação tem por característica ser informal, mas muito presente na educação brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Minas Gerais (2012) e Klein e Ribeiro (1991)⁴.

As três modalidades de reprovação produzem índices elevados de retenção, de modo que o fluxo escolar se apresenta, atualmente, como um grande desafio à educação brasileira, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. É nessa fase da escolaridade que são aprofundados os conhecimentos em relação aos diferentes componentes curriculares⁵ para posterior ingresso no Ensino Médio, o que tende a agravar a situação e, ao mesmo tempo, destacar a importância de uma sólida formação para os desafios da próxima etapa, marcada pela evasão (TAVARES JÚNIOR, 2018). Nessa linha, há a compreensão de que melhorar o fluxo escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental significa também promover melhorias na qualidade da educação brasileira, fato reafirmado pelo Ministério da Educação (MEC) no documento Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024):

A elevação da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tem adquirido importância central na última década, tendo em conta a garantia do

3 Em acordo com a Resolução SEE/MG 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), para que o aluno seja considerado aprovado é necessário que ele obtenha 60% de aproveitamento nas atividades avaliativas realizadas em cada uma das disciplinas.

4 KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. Revista Brasileira de Estatística, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

5 Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Minas Gerais, ambos em 2018, o que antes era denominado Disciplinas passou a ser denominado de Componentes Curriculares. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e Língua Inglesa.

direito à educação, a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do País (BRASIL, 2014, p. 31).

O fluxo escolar, como já citado, é impactado de forma negativa pelas altas taxas de reprovação, uma vez que a reprovação impede o prosseguimento contínuo do aluno pelos anos de escolaridade, no tempo e na idade certa. Ribeiro (1991, p. 7) já alertava sobre a realidade que caracterizava a educação do Brasil, o que chamou de uma “Pedagogia da Repetência”. Quase duas décadas depois, autores como Alavarse e Mainardes (2010) assinalavam em seus estudos que o problema persistia na educação brasileira:

No Brasil, a análise do fluxo dos alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio salienta a existência de altas taxas de reprovação e de taxas de abandono. Tendo em vista essa realidade, Ribeiro (1991) sugeriu a existência de uma “pedagogia da repetência”, ou seja, uma tendência em reprovar os alunos com a crença de que isso seria positivo para a vida escolar dos estudantes (ALAVARSE; MAINARDES, 2010, p. 02).

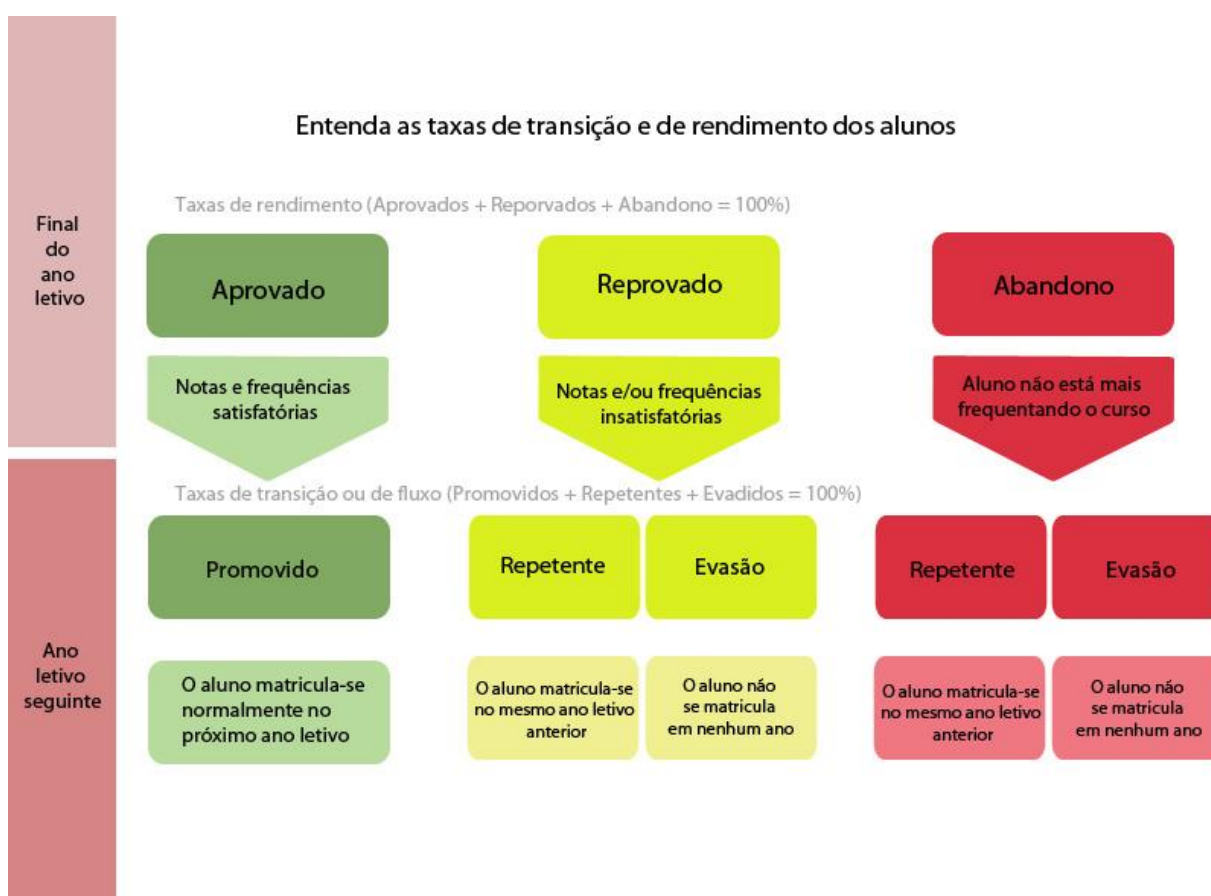
Na prática, temos que pouca coisa mudou quase três décadas após as ponderações de Ribeiro (1991) e dez anos depois de Alavarse e Mainardes (2010) alertarem sobre os efeitos danosos da reprovação no sistema de ensino. Para Koslinski (2018):

A persistência desta prática escolar ocorre mesmo frente a uma ampla literatura que discorre sobre seus efeitos negativos, tanto para a distribuição de oportunidades educacionais, quanto para eficiência do sistema educacional. (KOSLINSKI, 2018, p. 2).

No que se refere à legislação, ocorreram alguns ajustes no sentido de contornar os problemas relacionados ao fluxo, como é o caso do estado de Minas Gerais, em que o aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental pode ser reprovado em até três componentes curriculares e, mesmo assim, ser promovido ao ano escolar seguinte. Essa ação ocorre por meio da chamada Progressão Parcial (popularmente chamada de dependência). No caso do aluno que possui rendimento abaixo de 60% em mais de três componentes curriculares, esse é considerado reprovado na respectiva série/ano. Vale lembrar que seguidas reprovações podem levar a outros dois movimentos bastante danosos ao fluxo escolar: o abandono e a evasão.

O abandono escolar é caracterizado principalmente pela ação do aluno de desistir de estudar durante o ano letivo, podendo se matricular, ou não, no próximo ano. Caso o aluno não volte a ser matriculado no ano seguinte, ocorre a evasão. A evasão também ocorre se o aluno, mesmo aprovado ano anterior, não volta a se matricular. A figura 1 apresenta os percursos possíveis dos alunos, entre transição e rendimento.

Figura 1 - Fluxo Escolar: Transição e Rendimento



Fonte: QEdú⁶ (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2018, recurso online).

De acordo com a figura 1, existem três percursos transitáveis pelo aluno durante sua jornada escolar. O primeiro quando o aluno é considerado aprovado. Nesse caso, o estudante alcança nota e frequência satisfatórias, tornando-se, assim, promovido e apto a se matricular no ano escolar subsequente. O segundo é característico da ocasião em que o aluno não consegue alcançar nota e/ou frequência

⁶ QEdú – Plataforma Educacional disponível online, que trabalha no processamento e divulgação de dados da educação brasileira. Tais dados são resultados, principalmente, do Censo da educação básica. O portal <https://www.qedu.org.br> é de acesso livre e gratuito.

satisfatórias, o que resulta em sua reprovação. Nesse caso, o estudante terá sua matrícula no ano letivo seguinte no mesmo ano escolar cursado anteriormente. O terceiro e último percurso possível é quando o estudante passa a não frequentar a escola, caracterizando o abandono. Nos dois últimos casos, o aluno pode se matricular no mesmo ano escolar no próximo ano letivo ou evadir do sistema escolar.

A interrupção sucessiva do fluxo escolar acarreta a distorção idade/ano de escolaridade do aluno, do mesmo modo, sucessivas reprovações tendem a criar um desânimo em relação à continuidade dos estudos. Ainda, é muito provável e possível que no decorrer de um fragmentado percurso escolar, o aluno comece a ser inserido, devido à idade mais avançada, no mundo trabalho, o que tende a promover a evasão. Assim, é possível concluir que a reprovação é em grande parte a responsável pela descontinuidade do fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A compreensão do elevado índice de reprovação, seja ele em qualquer etapa de escolarização, passa pela identificação dos fatores que ocasionam sua existência. E, em consonância, é imprescindível que as boas práticas no sentido de diminuir esses índices possam ser também identificadas e potencializadas.

Os fatores capazes de influenciar o percurso educacional dos estudantes são caracterizados como fatores escolares e são classificados em duas modalidades clássicas: fatores extraescolares e fatores intraescolares. Os fatores extraescolares são aqueles que têm origem, são realizáveis e se constituem, no espaço externo à escola, mas que de uma alguma forma penetram no contexto escolar. Os fatores intraescolares, por sua vez, são aqueles que se originam, se realizam e constituem-se, dentro do espaço escolar (NEVES, 2018).

Diversos fatores extraescolares são inacessíveis pelas escolas, pois estão relacionados a aspectos sociais e econômicos da vida dos estudantes. Por esse motivo, e com base nas pesquisas selecionadas para a construção desta pesquisa, é possível afirmar que alguns fatores intraescolares se destacam nos casos de sucesso, como, por exemplo, os fatores citados nos trabalhos desenvolvidos por Soares (2004), Castro (2018) e Neves (2018).

Entre os fatores intraescolares mais atuantes no contexto das escolas pesquisadas pelos autores citadas, destacam-se: a gestão escolar; a gestão da sala de aula; a gestão de conteúdos e práticas pedagógicas eficazes; a maior participação dos alunos, pais, mães e/ou responsáveis e comunidade atendida nas decisões do cotidiano escolar; eficácia na apropriação dos resultados das avaliações internas e

externas; conselho de classe produtivo nos resultados projetados e alcançados; a existência de projeto de leitura envolvendo a biblioteca; a existência e funcionamento de laboratório de informática e laboratório de ciências; e a presença do *peer effect*. Sobre o *peer effect*, Neves (2018, p. 59-60) afirma que “é o efeito dos pares ou do grupo através de interações simples na sala de aula, como um empréstimo de material ou a realização de trabalhos em grupo”. Assim, entende-se por *peer effect* a atuação benéfica dos membros de um determinado grupo.

Outros fatores intraescolares que merecem destaque nas pesquisas citadas são: a estruturação do chamado clima escolar⁷; a cultura escolar⁸ e a coesão social⁹. Além desses, cita-se também nessa direção a existência e o uso de documentos orientadores internos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, documentos que, em geral, contribuem para a organização do trabalho da gestão escolar com maior eficiência (SOARES, 2004; CASTRO, 2018; NEVES, 2018).

Como resultado do trabalho com foco no fluxo escolar, as instituições pesquisadas por Castro (2018) e Neves (2018) conseguiram criar identidades próprias e elevaram seus resultados externos e internos que mitigaram a chamada “Pedagogia da Repetência”. Estabeleceu-se, assim, nessas instituições, o chamado efeito escola (CASTRO, 2018). Esse efeito é estruturado a partir da atuação potencializadora dos fatores intraescolares. Neves (2018) se utiliza da conceituação de Brooke e Soares (2008, p.23) para designar o efeito escola.

Efeito escola, a capacidade que a instituição tem de agir no sentido de reforçar ou modificar a estrutura social. Brooke e Soares (2008) apontam como características das escolas eficazes elevadas expectativas por parte dos professores, motivação de trabalho desses profissionais e, principalmente, gestores com liderança (NEVES, 2018, p. 71).

⁷ O clima escolar efetua-se em ambiente salutar para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem propiciado principalmente pela gestão da escola. Caracteriza-se pelas relações interpessoais e sociais saudáveis, proativas e estimulantes à sapiência e à cordialidade na convivência docente e discente (NEVES, 2018).

⁸ De acordo com Soares (2004, p. 91), “uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem. Essas interações refletem toda a diversidade das histórias dos membros da comunidade escolar, sua condição socioeconômica, valores e experiências prévias e opções feitas pela escola. Essas complexas interações são denominadas de cultura da escola”.

⁹ Compreende-se por coesão social em torno da educação como a integração entre os atores sociais visando melhorias educacionais. A coesão social em torno da educação é um importante elemento para a equalização de oportunidades, além de permitir que laços sejam criados na escola e fora dela (NEVES, 2018, p. 73-132).

Assim, conclui-se que trabalhos realizados resultaram na diminuição da Pedagogia da Repetência com implementação do chamado efeito escola, um resultado positivo com impactos no fluxo escolar das instituições. As considerações tecidas até o momento são parte da base que sustenta esta dissertação para que possa cumprir seu objetivo de identificar e analisar fatores escolares determinantes para a elevada taxa de reprovação na EECA e os reflexos desses índices no fluxo escolar dos alunos, em específico entre os anos de 2013 e 2017. Período no qual esses índices se encontram acima da média das escolas estaduais. Assim, o texto avança no sentido de discutir a interrupção do fluxo escolar, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como um obstáculo para a implementação das Metas do PNE (2014-2024).

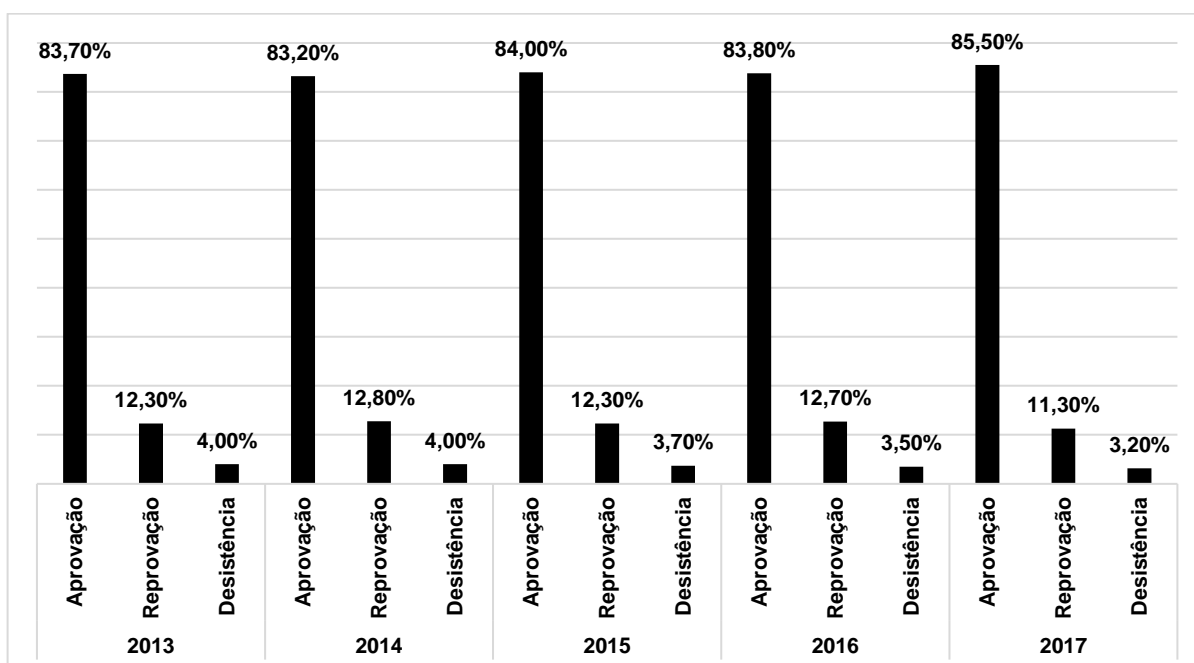
O texto da seção 2.1 visa mostrar como as Metas estabelecidas pelo PNE estão sendo percebidas na EECA, sobretudo as Metas: 2 (dois), que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos; a Meta 7 (sete) que visa a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; e a Meta 8 (oito) que pretende “elevar a escolaridade média da população, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano” (BRASIL, 2014, p. 9-11).

2.1 A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO OBSTÁCULO AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)

Um levantamento apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2013 a 2017, acerca das taxas de rendimento no sistema educacional brasileiro, aponta que as taxas de reprovação são acentuadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil. Diversos fatores no cenário nacional podem ser definidores de garantias, ou não, do cumprimento das metas do PNE, tais como: financiamento, definições e organizações curriculares, definição de políticas locais de acompanhamento dos alunos que apresentam necessidades de aprendizagem diferenciada, mecanismos de recuperação durante o fluxo escolar, dentre outros fatores. No entanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, o foco é a reprovação como resultado do baixo rendimento dos alunos, destacando os fatores escolares que influenciaram nos elevados índices de reprovação na EECA.

No Brasil, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a maior taxa de reprovação é registrada no 6ª ano, alcançando 14,3% dos alunos em 2017 e, conseqüentemente, a menor taxa de promoção, 82,4%. O gráfico 1 apresenta um consolidado dos anos de 2013 a 2017 das taxas de rendimento e do fluxo escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Brasil.

Gráfico 1 - Indicadores de Rendimento/Fluxo Escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas - Brasil (2013 a 2017)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fundação Lemann e Meritti (2018).

De acordo com o gráfico 1, no recorte de tempo analisado (2013-2017), o percentual de alunos reprovados sempre esteve acima de 11%. Numericamente, esses dados representam mais de 1.315.000 alunos reprovados no país e a queda registrada é pouco significativa, 1,5% de redução, nos últimos cinco anos. Acerca dos dados de desistência, que consideram os alunos que abandonaram e evadiram, há um decréscimo lento. Contudo, a taxa é maior nessa etapa do Ensino Fundamental, se comparada à anterior, chegando a uma média de 3,7% dos alunos matriculados. Em relação à desistência, uma média de 390.000 alunos abandonaram ou evadiram das escolas em cada ano analisado.

A prática da análise dos resultados educacionais é uma ação relativamente recente no contexto das escolas brasileiras. Os estudos e pesquisas sobre o fluxo

escolar e seus determinantes, como a reprovação, tiveram o primeiro impulso no início da década de 1990, quando os impactos das obras de “Klein e Ribeiro (1991) e Fletcher (1991) aprofundaram a discussão e o fluxo passou a ocupar lugar de destaque na reflexão educacional brasileira” (TAVARES JUNIOR, 2018, p. 03). Desde então, mudanças ocorreram na produção do Censo Escolar e no Educa Censo, quando as pesquisas passaram por modificações nas suas metodologias de acompanhamento da trajetória escolar dos alunos.

A partir da análise dos resultados obtidos nas escolas, o governo federal tem proposto ações que visam a diminuir as elevadas taxas de reprovação entre os alunos da educação básica. Contemporaneamente, foi regulamentado o PNE (2014-2024), já citado no texto, que foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e que determina Metas e estratégias para as políticas educacionais do Brasil para os próximos dez anos. O PNE (2014-2024) possui um conjunto de Metas que a cada dois anos devem ser monitoradas e avaliadas sobre o seu cumprimento e alcance de resultados satisfatórios ou não. Ainda na Lei nº 13.005, em seu Art. 5º, destaca-se:

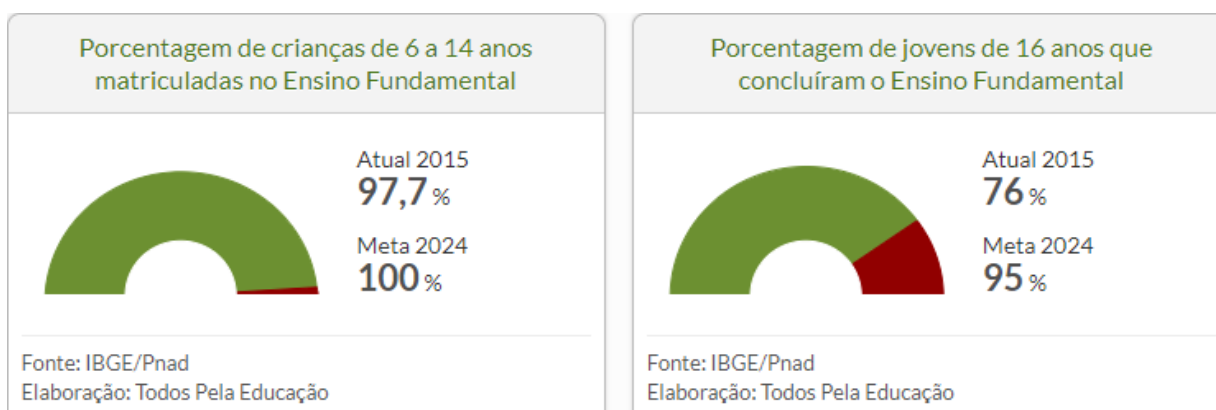
Art. 5º, Inciso IV, § 2º. A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das Metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (BRASIL, 2014a, recurso online).

Nesse contexto, o PNE (2014-2024) trata em sua Meta 2 de diretrizes importantes que são relacionadas, mesmo que indiretamente, ao fluxo escolar.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014b, recurso online).

Os dados educacionais justificam o objetivo da Meta 2, pois segundo o INEP (2017), em 2015, somente 76% dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental foram aprovados e promovidos para o ano escolar seguinte. Portanto, 24% dos estudantes tiveram o fluxo escolar interrompido devido à reprovação, abandono ou evasão. A figura 2 expõe esses dados.

Figura 2 - Porcentagem de matriculados e concluintes do Ensino Fundamental 2015 e Metas para 2024



Fonte: Observatório do PNE (2015, recurso online).

Ainda segundo as informações disponíveis no portal Observatório do PNE (2015), para o cumprimento da Meta 2, serão necessárias mudanças estruturais no desenvolvimento do sistema educacional, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

O cumprimento da Meta de conclusão do Ensino Fundamental na idade correta, por sua vez, exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, que proporcione menores índices de reprovação e de evasão (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015, recurso online).

Como forma de alcance para a Meta 2 do PNE (2014-2024), o documento descreve 13 estratégias que podem e devem ser adotadas por sistemas e redes de ensino. No quadro 2 temos quatro dessas estratégias que foram selecionadas devido à relevância para o presente caso de gestão.

Quadro 2 - Estratégias para a Meta 2 do PNE 2014-2024

(continua)

Estratégias	Descrição das Ações
2.2	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

Quadro 2 - Estratégias para a Meta 2 do PNE 2014-2024

(conclusão)

Estratégias	Descrição das Ações
2.3	Criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental.
2.4	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.
2.9	Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b).

Para além da Meta 2, na Meta 7 é explicitada a preocupação em relação ao fluxo escolar dos alunos na educação básica e seu objetivo que é “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014b, recurso online).

Nessa meta, destaca-se a estratégia 7.12 sobre a qualidade da educação básica a partir da utilização cada vez maior das tecnologias nas práticas pedagógicas, o que deve ocorrer de modo a dinamizar e melhorar o fluxo escolar:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014b, recurso online).

Com o desenvolvimento da Meta 7 e corrigidas as distorções do fluxo, melhores resultados são almejados em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), hoje a maior referência para a análise da qualidade da educação do país.

O IDEB foi criado em 2007 e “reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as

médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2017, recurso online). O índice projeta Metas que podem ser verificadas na tabela 1 para os anos de 2013, 2015 e 2017 considerando um paralelo entre Brasil, Minas Gerais e a Escola Estadual Cachoeira Alegre, objeto de estudo da presente pesquisa.

Tabela 1 - Metas Projetadas e Médias Alcançadas no IDEB para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2013 a 2017)

	Metas	2013	2015	2017
Brasil	Metas Projetadas	4,4	4,7	5
	Médias Alcançadas	4,2	4,5	4,7
Minas Gerais	Metas Projetadas	4,4	4,8	5,1
	Médias Alcançadas	4,7	4,5	4,4
EECA	Metas Projetadas	3,7	4,1	4,4
	Médias Alcançadas	4,6	*	4,3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do site do INEP (2017).

* De acordo com a informação disponível no site do INEP, a média do IDEB de 2015 para a EECA não foi divulgada porque a escola “não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado”, pois a turma que realizou a avaliação tinha número reduzido de alunos. Em 2015, o 3º ano do Ensino Médio da EECA possuía somente 10 alunos matriculados (EECA, 2015).

De acordo com os dados da tabela 1, nas três últimas edições do IDEB, somente em 2013, MG e a EECA alcançaram a meta estipulada. Nas edições seguintes, 2015 e 2017, nenhum dos atores pesquisados conseguiu atingir a meta projetada para o IDEB. Fato esse que reforça a necessidade de um melhor entendimento de fatores que repercutem negativamente e contribuem para o baixo desempenho dos alunos dessa etapa da educação básica. Do mesmo modo, justifica a necessidade da estruturação de um plano de ação a fim de reformular o contexto educacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental e alcançar as Metas projetadas.

Ainda no contexto das Metas traçadas no PNE (2014-2024), a Meta 8, apesar de tratar de um público que não compreende a faixa etária do Ensino Fundamental Regular, busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos. Na sua estratégia 8.1, a meta indica a necessidade de se organizar estruturalmente mecanismos e processos com quais será possível a correção do fluxo escolar de significativa parcela dos jovens e adultos:

Meta 8 - Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com

rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014b, recurso online).

Na breve análise das metas citadas do PNE (2014-2024), é possível verificar que apesar de não haver uma meta específica sobre a reprovação, várias estratégias colaboram para que se regularize o fluxo de escolaridade, o que destaca a atenuação dos índices de reprovação como um dos alicerces para as políticas educacionais vindouras. A análise desses índices permite uma maior compreensão do cenário educacional brasileiro, de modo que ações possam ser planejadas de forma sistemática e sustentáveis nas diversas escalas institucionais.

Assim, após considerações sobre a questão da reprovação e do fluxo escolar em contexto mais amplo, sobretudo evidenciando a elevada taxa de reprovação como obstáculo ao cumprimento das metas do PNE (2014-2024), a reflexão é direcionada para a questão da reprovação no âmbito da EECA, objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, é importante retomar as discussões sobre os índices de aprovação e reprovação e os fatores que influenciam no rendimento dos alunos, os chamados fatores extraescolares e fatores intraescolares.

Silva (2016) evidencia que muito se apontou para os fatores externos à escola como os preponderantes no que se refere ao baixo rendimento dos alunos, sobretudo no que diz respeito às condições socioeconômicas:

Durante muito tempo atribuiu-se às diferenças de desempenho escolar aos fatores extraescolares, em especial ao nível econômico dos alunos, concluindo-se que a escola nada poderia fazer para melhorar o desempenho de seus alunos (SILVA, 2016, p. 67).

No entanto, Silva (2016) também destaca que mesmo em condições adversas, a escola, com seus atributos internos, consegue mitigar desníveis externos e propiciar um ensino de qualidade e com equidade. O autor salienta que efeitos negativos externos podem ser reduzidos pelas características internas da escola, o que faz parte das premissas que embasam esta pesquisa.

Desse modo, o enfoque maior deste trabalho ocorre nos fatores intraescolares, ou seja, nos fatores que internamente interferem cotidianamente no ambiente escolar e que aumentam os índices de reprovação. O que se justifica também pelo fato desses fatores estarem mais acessíveis ao trabalho da escola e, portanto, permitirem o

desenho de um PAE sustentável e exequível para esta pesquisa e visando ao sucesso escolar dos alunos na EECA.

Entende-se como sucesso escolar “quando o aluno desenvolve as competências esperadas obtendo aprovação em todas as etapas, concluindo a escolaridade compulsória em tempo e idade corretos” (CASTRO, 2018, p. 9). Para tal, é fundamental que a instituição educacional potencialize seus fatores intraescolares para melhorar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, pois, como destaca Soares (2004, p.87) “[...] há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos”.

A próxima seção adentra as discussões sobre o contexto específico do caso em análise. Inicialmente há a apresentação da SEE/MG e da SRE de Nova Era/MG, dissertando sobre o histórico das instituições, as principais legislações que norteiam sua estruturação e funcionamento. Em seguida, as principais legislações que orientam as instituições educacionais sobre o processo de escolarização, assim como a fluidez do fluxo escolar e as possibilidades legais de intervir em situações de possíveis reprovações devido ao baixo rendimento dos discentes.

2.2 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NOVA ERA

A melhor compreensão dos aspectos pedagógicos e formais que influenciam na realidade de uma escola perpassa ao conhecimento de como essa instituição se articula ao órgão maior da educação no estado, a SEE/MG; do mesmo modo, a sua relação com seu elo direto com essa, nesse caso a SRE Nova Era. A SEE/MG faz parte do construto administrativo dessa unidade da federação, sendo responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas educacionais no estado:

A SEE/MG é subordinada ao Governo de Estado de Minas Gerais. Foi criada pela Lei 1.147, de 06 de novembro de 1930 (MINAS GERAIS, 1930). Sua missão e áreas de competência são especificadas em lei. A estrutura organizacional da SEE/MG é formalizada conforme Lei Delegada nº180, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do poder executivo do Estado de Minas Gerais (DUTRA, 2015, p. 19).

Além da Lei Delegada nº 180/2011, mencionada anteriormente por Dutra (2015), a SEE/MG também possui a sua estrutura administrativa orientada pelo que dispõe o Decreto nº 45.849, de 20 de janeiro de 2011. Nesse decreto constam todas as atribuições da SEE/MG quanto às suas finalidades, competências gerais e das unidades administrativas, estrutura orgânica, contratos, convênios e demais dispositivos legais que permeiam a educação no estado.

O Art. 2º do Decreto nº 45.849/2011, com destaque em alguns dos seus incisos, caracterizam o trabalho da SEE/MG no que mais se relacionam com o caso de gestão pesquisado:

Art. 2º A SEE tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural, competindo-lhe:

- I – Formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência;
- III – estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;
- IV – Promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;
- V – Realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações;
- VII – fortalecer a cooperação com os municípios, com vistas ao desenvolvimento da educação básica no Estado.
- VIII – coordenar a gestão e a adequação da rede de ensino estadual, o planejamento e a caracterização das obras a serem executadas em prédios escolares, o aparelhamento e o suprimento das escolas e as ações de apoio ao aluno;
- X – Definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEPLAG (MINAS GERAIS, 2011, recurso online).

Com o objetivo de planejar, executar, controlar e avaliar as ações do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, a SEE/MG é composta por subsecretarias com divisão dos trabalhos de acordo com cada campo de atuação. Assim, estruturalmente, a SEE/MG se subdivide em quatro subsecretarias: Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos e Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais. As Subsecretarias são subdivididas em Superintendências e essas, por sua vez, subdivididas em Diretorias (MINAS GERAIS, 2012a).

A EECA é jurisdicionada à 24ª SRE Nova Era. De acordo com Dutra (2015, p. 21), “A Superintendência Regional de Ensino de Nova Era foi criada em 1970, pelo Decreto Lei 12480, de 03/03/1970”. A SRE Nova Era é composta por 15 municípios, a saber: Bela Vista de Minas, Dionísio, Ferros, Itabira, Itambé do Mato Dentro, João Monlevade, Nova Era, Passabém, Rio Piracicaba, Santa Maria de Itabira, Santo Antônio do Rio Abaixo, São Domingos do Prata, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José do Goiabal e São Sebastião do Rio Preto.

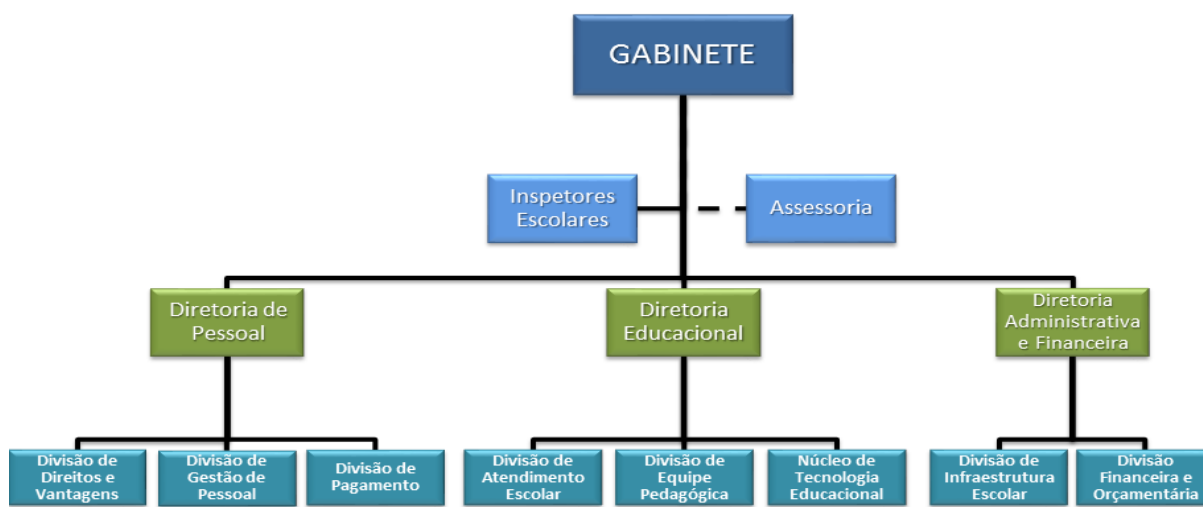
Figura 3 - Mapa da área de abrangência SRE Nova Era/MG



Fonte: SRE Nova Era (2018).

A SRE Nova Era possui 61 escolas estaduais a ela jurisdicionadas, além de escolas municipais e particulares. De modo geral, as SREs são estruturalmente organizadas em três Diretorias, sendo elas: Diretoria de Pessoal, Diretoria Educacional e Diretoria Administrativa e Financeira. Além das Diretorias, atualmente as SREs contam ainda com a Assessoria de Gabinete e de Inspectores Escolares, conforme o organograma da SRE Nova Era apresentado na figura 4.

Figura 4 - Organograma da SRE Nova Era



Fonte: SRE Nova Era (2018).

As SREs funcionam como um elo no que tange à educação, entre o órgão central, localizado na capital do estado, e as escolas estaduais. Elas possuem papel fundamental na difusão das políticas educacionais oriundas da SEE/MG, competindo-lhes, como informa o Decreto nº 45.849/2011:

Art. 70. As Superintendências Regionais de Ensino estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta e têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011, recurso online).

Para a sistematização e o desenvolvimento dos processos educacionais, tanto da SEE/MG quanto das quarenta e sete SREs, e das escolas do estado de Minas Gerais, a regulamentação desse sistema educacional é realizada com publicações de leis, resoluções, decretos e ofícios. Esses documentos, como afirma Santos (2018, p. 30), “orientam as ações e subsidiam as escolas na formulação do regimento escolar, documentos que normatizam toda a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição”.

A resolução mais recente que organiza todos os estabelecimentos de ensino do estado é a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de educação básica de Minas Gerais.

Art. 27 O Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória, deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para a visão de mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (MINAS GERAIS, 2012b, recurso online).

O Art. 27 da Resolução nº 2.197/2012, em específico, trata do Ensino Fundamental e fica claro que a aquisição de domínio básico de leitura e da escrita deve ser desenvolvida e consolidada nessa etapa. Ainda, de acordo com a Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG, caso o aluno não atinja o mínimo necessário para sua aprovação, devem ser oferecidas ao estudante possibilidades de recuperação ao longo do ano letivo.

Art. 78 A Escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem definidas em seu Plano de Intervenção Pedagógica, ao longo de todo o ano letivo, após cada bimestre e no período de férias, a saber:

I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula;

II - estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada bimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período; (MINAS GERAIS, 2012b, recurso online).

Vale ressaltar que em 2015 houve uma alteração do Inciso III do Art. 78 da Resolução nº 2.197/2012, em que passou a constar:

III - estudos independentes de recuperação, após o encerramento do ano letivo, com avaliação a ser aplicada antes do encerramento do ano escolar, quando as estratégias de intervenções pedagógicas previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno (MINAS GERAIS, 2015, recurso online).

Contudo, mesmo se o aluno não alcançar a aprovação por promoção ou por recuperação, ele pode realizar a progressão parcial, em até três componentes curriculares, no ano subsequente, como descreve os Art. 74 e 75 da Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG.

Art. 74 - A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, desta para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhes novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.

Art. 75 – Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente (MINAS GERAIS, 2012b, recurso online).

Caso a escola tenha esgotado todas as possibilidades de recuperação e o estudante não tenha conseguido alcançar as habilidades necessárias para obter sua aprovação, em nenhuma das metodologias e tempos como citados anteriormente, esse será considerado reprovado. No entanto, é destaque que em nenhuma legislação analisada nesta pesquisa, o termo reprovação aparece. As legislações vigentes somente orientam apenas quanto à progressão parcial. O parágrafo único do Art. 81 da Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 afirma o seguinte:

No encerramento do ano letivo e após os estudos independentes de recuperação, a Escola deve comunicar aos pais, conviventes ou não com os filhos, ou responsáveis, por escrito, o resultado final da avaliação da aprendizagem dos alunos, informando, inclusive, a situação de progressão parcial, quando for o caso (MINAS GERAIS, 2012b, recurso online).

Além da Resolução nº 2.197/2012, a SEE/MG disponibilizou em 11 de novembro de 2014 o Ofício Circular nº 211/2014 (MINAS GERAIS, 2014a). Esse ofício orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE/MG nº 2.197/2012. Destaca-se, entre os itens existentes no Ofício, o 1.1 que trata do resultado final, sendo esse o mais próximo do assunto desta pesquisa: a reprovação refletindo no fluxo escolar.

1.1 – Resultado final do desempenho do aluno: uma decisão coletiva. A avaliação da aprendizagem dos alunos, nos termos do Art. 69 da Resolução SEE 2.197/12, “realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, é parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo” (...) Esse procedimento coletivo, ocorrido ao longo do ano, deve, principalmente agora, no encerramento do ano letivo, ao analisar o resultado final do desempenho do aluno, merecer atenção especial, de vez que a Equipe da Escola vai decidir pela continuidade de seu percurso escolar, com ou sem interrupção, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2012b, recurso online).

Ainda em 2014, no mesmo 11 de novembro, a SEE/MG publicou o Ofício SEE/MG nº 217/2014 que traz as orientações gerais sobre a organização e

funcionamento das Escolas Estaduais de educação básica. O item 1.2 versa sobre a Progressão Continuada e Progressão Parcial.

A progressão parcial, em até 3 (três) componentes curriculares, está prevista a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Art. 74 e 75 dentre outros artigos da Resolução 2.197/2012. Importante, neste final de ano, garantir que todos os alunos tenham concluído os estudos da progressão parcial para que se evitem problemas em sua vida escolar, especialmente daqueles que estão concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. O controle dos alunos nesta situação é tarefa conjunta da Direção e Especialistas em educação básica, que precisam orientar alunos, pais e professores sobre as atividades a serem desenvolvidas e monitorar o cumprimento das mesmas. A escola não pode aceitar, nesta situação, que algum aluno se negue a fazer os trabalhos e avaliações previstos no seu Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial individual. Todo o processo de Progressão Parcial tem por objetivo consolidar as competências e habilidades indispensáveis à continuidade de seus estudos, considerando que este aluno já está aprovado para o ano/ciclo seguinte e não poderá retroceder, sendo “reprovado” na progressão parcial. Nesse sentido e se tal fato ocorrer, devem ser tomadas medidas imediatas, educativas e firmes, junto aos pais, responsáveis e junto ao próprio aluno, observando o disposto no Regimento Escolar, para que ele cumpra o seu dever de estudante e conclua seus estudos de progressão parcial conforme disposto na legislação (MINAS GERAIS, 2014b, recurso online).

O que se percebe ao analisar estes documentos, a Resolução nº 2.197/2012 e os Ofícios nº 211 e nº 217 de 2014, é a afirmação sobre as possibilidades e oportunidades que o aluno possui para ser aprovado e, desse modo, seu fluxo escolar ser preservado (MINAS GERAIS, 2012b; 2014a; 2014b). Do mesmo modo, a escola, com sua equipe gestora e pedagógica, deve ofertar todas as formas de recuperação paralela, recuperação final, progressão parcial, classificação e reclassificação para os alunos. Inclusive, cabe à escola alertar à família, ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público caso não consiga reverter o caso de “desajuste” de aprendizagem do aluno. Diante de tal realidade, caso tenha se esgotado todas as possibilidades anteriormente mencionadas, o aluno tem, portanto, seu fluxo escolar interrompido temporariamente, ou seja, o aluno é reprovado.

A EECA, enquanto escola integrante desse cenário, está inserida, portanto, nessa estrutura maior e atende a todas as legislações aqui expressas, ou seja, legislações que norteiam o funcionamento e trabalho da SEE/MG, da SRE Nova Era e, conseqüentemente, da escola pesquisada.

A seção seguinte, com objetivo de trazer mais informações sobre a EECA, traz um pouco geografia do seu espaço físico, assim como registro da história da escola,

características do nível de complexidade da gestão, sua estrutura física e também a composição do seu quadro de pessoal.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE

A Escola Estadual Cachoeira Alegre (EECA) localiza-se em um pequeno município da região central do estado de Minas Gerais com população, segundo dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), mais especificamente do Censo de 2010, de 1613 habitantes. Vale ressaltar que o IBGE projetou uma estimativa em 2018, na qual mostrou uma redução da população para 1520 habitantes. O município conta com duas escolas, sendo uma escola municipal - a Escola Municipal Professora Dona Florinda (EMPDF) – e uma escola da rede estadual - a Escola Estadual Cachoeira Alegre (EECA). Ambas se localizam na sede do município.

Quadro 3 - Escolas do Município

Escola	Etapas de Atendimento da educação básica	Nº de Alunos Atendidos¹⁰
EMPDF	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • 1º ao 5º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental • Ensino Regular • Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fundamental 	170 alunos
EECA	<ul style="list-style-type: none"> • 6º ao 9º ano – Anos Finais do Ensino Fundamental • Ensino Regular • 1º ao 3º ano – Ensino Médio • Ensino Regular • Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio 	175 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A EECA, como verificado no quadro 3, atende duas etapas da educação básica, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O atendimento do Ensino Regular acontece no turno matutino, das 7h às 11h25. Nesse turno são atendidas 7 turmas, sendo 4 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 3 turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano). No turno vespertino, 12h30 às 16h30, são ofertados o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais¹¹ e o Acompanhamento

¹⁰ De acordo com os Livros de Matrículas (2018) da EMPDF e EECA.

¹¹ As salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2010).

Pedagógico Diferenciado (APD)¹², na escola denominado de Reforço Escolar. Já a EJA tem seu atendimento no turno noturno, de 18h às 21h10, sendo uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma turma do Ensino Médio (EECA, 2019).

De acordo com os dados disponíveis no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) (MINAS GERAIS, 2019)¹³, a EECA é classificada como uma escola urbana. Sendo seus alunos 52,3% residentes na zona urbana e 47,7% na zona rural. Ressalta-se que mesmo a maioria dos alunos residindo na cidade, o índice de alunos que utilizam o transporte escolar é elevado, chegando aos 93,1%. Daqueles que são beneficiários de programas sociais, sobretudo o Bolsa Família, o número chega a 28,1% dos alunos (Sistema Presença Ajuda/MEC)¹⁴.

O alunado da EECA é composto por 54,3% de estudantes do sexo feminino e 45,7% do sexo masculino (SIMADE, 2019). Em relação a cor declarada, 33,3% dos alunos declararam ser da cor branca e os pardos correspondem a 53,7%; da cor preta 7,8% e os que não informaram sua cor somam 5,2% do total (SIMADE, 2019).

No que tange à gestão, em acordo com a Nota Técnica nº 040/2014 do INEP, que classificou a gestão das escolas por nível de complexidade, variando de 1 a 7, essa classificação leva em consideração quatro características que as instituições de ensino possuem, são elas: 1 – Porte da escola, 2 – Número de turnos de funcionamento, 3 – Complexidade das etapas ofertadas pela escola e 4 – Número de etapas e modalidades oferecidas. (INEP, 2014)

¹² O APD “é um projeto que tem como objetivo promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes do 4º ao 9º ano que ainda não estejam alfabetizados e/ou que não dominam as operações básicas de cálculos matemáticos” (MINAS GERAIS, 2017, recurso online).

¹³ O SIMADE é um coletor de informações desenvolvido pelo CAEd da UFJF, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O SIMADE é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019, recurso online).

¹⁴ “Sistema Presença é a plataforma digital disponibilizada pelo MEC, utilizada para o acompanhamento da frequência escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade no âmbito da condicionalidade Educação do Programa Bolsa Família. O Sistema Presença possibilita a mobilização de ações ao relatar os casos de crianças e adolescentes que não cumprem os percentuais mínimos exigidos de frequência escolar. É também uma importante estratégia de acompanhamento e monitoramento da universalização da educação básica, sobretudo, de crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de pobreza extrema” (BRASIL, 2019, recurso online).

Segundo o INEP (2014, recursos online), “as variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão”. As variáveis em questão são descritas no quadro 4.

Quadro 4 - Variáveis para classificação do nível de complexidade da gestão das escolas - INEP 2014

<p>1. PORTE ESCOLA: o porte da escola foi mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em seis categorias (até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas). Assume-se que escolas que atendem mais alunos são mais complexas.</p>	<p>2. NÚMERO ETAPA: Para o cálculo do número de etapas/modalidades ofertadas pela escola foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). Assume-se que escolas que oferecem mais etapas são mais complexas.</p>
<p>3. ETAPA COMPLEXIDADE: indica qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada. Parte-se do pressuposto de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais, etc.). Para isso as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; até os anos finais do ensino fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA (independente da etapa).</p>	<p>4. NÚMERO TURNO: Para avaliar o número de turnos de funcionamento das escolas as turmas de cada uma delas foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e, por fim, a escola foi classificada de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam. Assume-se que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de recorte da Nota Técnica nº 040/2014 (INEP, 2014, recurso online).

A partir das variáveis mencionadas, a EECA é pelo INEP classificada no nível de complexidade 4, uma vez que possui entre 150 e 1000 matrículas, funciona em 3 turnos, atende 2 etapas da educação básica, apresentando Ensino Médio e EJA como etapa mais elevada. Assim, a EECA possui nível de complexidade médio. Enquanto a história da EECA, de acordo com seu Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c), a instituição originou-se das Escolas Reunidas Nossa Senhora das Graças, cujo ato de criação foi publicado no MG de 23 de agosto de 1939.

As Escolas Reunidas se expandiram por todo o Brasil. Em 13 de abril de 1912, São Paulo, consolidou-se, segundo Souza (2010), por meio do Decreto nº. 2.225, as normas que regulava este tipo de escola. O decreto preconizava que nos lugares, com maior densidade populacional, houvesse mais de uma escola, com dificuldades de provimentos, o governo poderia reunir as escolas em um só prédio. [...] essas seriam implantadas “nas sedes dos municípios cuja população escolar fosse insuficiente para a criação de um grupo escolar e em outra localidade. Poderiam funcionar como reunidas, escolas do sexo feminino e masculino, no mesmo prédio [...]” (SOUZA, 2010, p. 162).

Em 1952, “por meio do Decreto Estadual nº 3.838 de 25 de julho, a escola passou a possuir a atual nomenclatura, Escola Estadual Cachoeira Alegre” (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c, p. 03). A escola possui edificação em terreno plano e em prédio próprio que se encontra em bom estado de conservação; é distribuído em quatro alas construídas como apresentado na tabela 2:

Tabela 2 - Infraestrutura da Escola Estadual Cachoeira Alegre

Espaço	Quantidade
Salas de Aula	07
Sala Direção e Supervisão	01
Secretaria	01
Biblioteca	01
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Laboratório de Informática	01
Sala dos Professores	01
Arquivo de Documentação Escolar	01
Depósito de Material de Limpeza	01
Banheiro Alunos	08
Banheiro Servidores	01
Refeitório	01
Despensa para Produtos Alimentícios	02
Cantina	01
Almoxarifado	02
Pátio Descoberto	03
Áreas Externas Cobertas	03
Mini-quadra Descoberta	01
Horta	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A escola possui condições de acesso em todo seu espaço que são destinados ao trânsito de alunos com dificuldades de locomoção. Já que no tange ao quadro de pessoal, a escola possui 32 servidores, tal como descrito na tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos Servidores da Escola Estadual Cachoeira Alegre por Cargo ou Função

Cargo	Função	Quantidade
DV	Diretor da Escola	01
SV	Secretária da Escola	01
EEB	Especialista da educação básica - Supervisora Pedagógica	01
PEB	Professor Regente de Aulas	17
PEB AEE	Professora de Sala de Recursos Multifuncionais	01
PEB AEE	Professora de Apoio da Educação Especial	02
PEUB	Professora de Ensino do Uso da Biblioteca	01
ATB	Assistente Técnico da educação básica	02
ASB	Auxiliar de Serviços da educação básica	04

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o Livro de Ponto do Servidor da EECA (Escola Estadual Cachoeira Alegre, 2018b).

O exposto nesta seção demonstra que a EECA pode ser considerada uma escola de pequeno porte devido ao reduzido número de alunos, turmas e servidores. Diante dessa realidade, a preocupação com o bom desenvolvimento do processo educacional, no que tange à diminuição dos elevados índices de reprovação, resulta no objeto da pesquisa em curso. Ressalta-se que, a gestão da escola confirma, a partir das investigações realizadas para a construção desta pesquisa, que é possível mitigar o quadro dos elevados índices de reprovação que tanto têm refletido negativamente no fluxo escolar dos alunos e, do mesmo modo, têm contribuído tanto para a desmotivação do trabalho pedagógico docente quanto da vida escolar discente.

A seção 2.4 apresenta de forma mais detalhada o problema que origina o caso de gestão em pesquisa. O texto demonstra, por meio de dados quantitativos, como as elevadas taxas de reprovação têm interrompido o fluxo escolar de significativa parcela dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA.

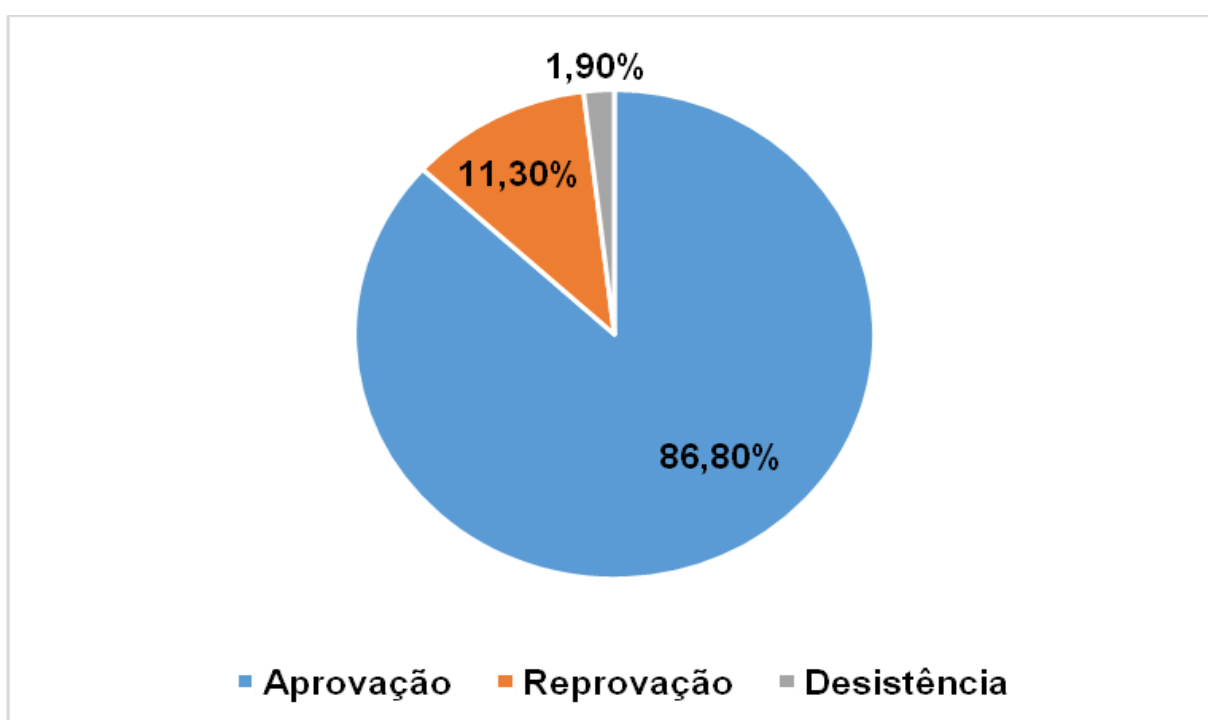
2.4 A REPROVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE

Tal como exposto na introdução desta pesquisa, a reprovação é caracterizada pelo fato do aluno não estar apto a se matricular no ano de escolaridade seguinte (INEP, 2013). A pesquisa aponta, de acordo com levantamento dos dados pelo gestor da escola e pesquisador deste estudo, que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a reprovação tem sido um gargalo para a equipe gestora e pedagógica da EECA. A escola apresentou, entre os anos de 2013 a 2017, elevados índices de reprovação

nessa etapa da educação básica. Essas informações puderam ser comprovadas com pesquisa realizada nos Livros de Ata de Resultados Finais (2013-2017). De acordo com esses Livros, a EECA teve uma média de 11,3% dos seus alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental reprovados no período de 2013 a 2017 e 1,9% de alunos desistentes, somando-se abandono e evasão, conforme pode ser confirmado no Gráfico 2 (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2013b,2014b, 2015b, 2016b, 2017b).

Em síntese, a EECA teve 13,2% dos seus alunos com fluxo escolar interrompido, sendo que dos alunos desistentes nenhum deles retomou aos estudos dentro do espaço de tempo desta pesquisa, informação também confirmada por meio dos registros nos livros de matrícula da instituição.

Gráfico 2 - Média de Rendimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA entre os anos de 2013 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor conforme dados de EECA (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2013b,2014b, 2015b, 2016b, 2017b).

Em relação aos alunos reprovados, que correspondem a 11,3% do total de alunos da EECA no período selecionado, esse dado refere-se somente aos alunos que não alcançaram o mínimo de pontos necessário para sua aprovação. Os dados apresentados no gráfico 3 permitem afirmar que o problema do fluxo escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA é a reprovação, o que justifica e sustenta a

validação desta pesquisa. Portanto, com vistas à possíveis propostas de ação para o problema em questão, faz-se necessário que sejam apontados quais os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares, potencializam o elevado índice de reprovação nessa instituição de ensino. O que envolve, entre outras considerações, o conhecimento do processo pedagógico vigente na escola.

Todo o processo pedagógico da EECA é pautado nas orientações contidas nas resoluções, ofícios, decretos e demais documentos de caráter normativo e regulatório, provenientes do MEC, da SEE/MG e da SRE Nova Era/MG. Além disso, a instituição conta com outros dois documentos orientadores próprios, como já citado anteriormente, e que também são guiados pelas normas das instâncias superiores: o Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c) e o PPP. Esse último está sendo totalmente revisto em 2019, sob orientação da SEE/MG e pela SRE Nova Era, devido à homologação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ocorrida no ano de 2018 e a implementação do Currículo de Referência de Minas Gerais, também para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2019.

Em acordo a legislação vigente dos órgãos superiores, as orientações do Regimento Escolar da EECA (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c) definem que caso o aluno não atinja o mínimo necessário para sua aprovação, ele conta com várias oportunidades de recuperações ao longo do ano letivo. A informação está registrada no Art. 191 – “Os estudos de recuperação, de caráter obrigatório, representam uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo, pois, uma consequência do processo de avaliação continuada” (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c, p. 48). Da mesma forma, o Art. 194 do Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c p. 49) destaca que “a escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem, ao longo de todo o ano letivo, após cada bimestre e após o encerramento do ano letivo. ”

Ainda em consonância às orientações dos órgãos superiores, caso sejam encerradas todas as oportunidades de recuperação, sendo essas a Recuperação Paralela - durante cada um dos quatro bimestres – e a Recuperação Final - denominada de Estudos Independentes - e mesmo sendo reprovado em até três componentes curriculares, o aluno tem a oportunidade de continuar seu fluxo escolar com a chamada Progressão Parcial. Tal como dito anteriormente, a Progressão Parcial é uma espécie de dependência na qual o aluno tem condições de cursar paralelamente ao novo ano escolar os componentes curriculares em que não foi

aprovado no ano anterior. O aluno pode realizar a Progressão Parcial em até três componentes curriculares no ano subsequente, como indicado na Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012b). Também a reprovação por frequência também está registrada no Regimento Escolar da EECA, mais especificamente no Art. 202.

Assim, esgotadas todas as possibilidades para a aprovação do aluno e consequente promoção para o ano escolar seguinte, utilizando-se da Recuperação Paralela, Estudos Independentes, Progressão Parcial e até da Reclassificação, não havendo êxito em nenhuma delas, o aluno é considerado reprovado, sendo considerado repetente no ano letivo seguinte.

Desse modo, é válido um breve retorno aos dados iniciais sobre a reprovação na EECA, apresentados no gráfico 2 desta seção, que demonstram que, apesar de todos esses recursos e possibilidades, os números registrados são altos e estão, com exceção do 9º ano, superiores aos resultados percentuais do Estado de Minas Gerais. A tabela 4 apresenta esses números.

Tabela 4 - Reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental - EECA e MG (2013 a 2017)

Ano	Local	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
2013	EECA	19,3%	17,8%	7,1%	0,0%
2013	MG	8,9%	7,3%	6,7%	5,0%
2014	EECA	18,7% ¹⁵	3,5%	4,5%	0,0%
2014	MG	10,1%	9,6%	8,4%	6,8%
2015	EECA	24,1%	23,0%	0,0%	0,0%
2015	MG	12,2%	11,5%	10,7%	8,6%
2016	EECA	18,5%	14,8%	21,0%	0,0%
2016	MG	13,9%	12,9%	12,2%	10,3%
2017	EECA	9,1%	9,1%	17,9%	21,4%
2017	MG	14,5%	13,4%	11,7%	10,1%
Média	EECA	18,0%	13,7%	10,1%	4,2%
Média	MG	11,9%	10,9%	9,9%	8,1%

Fonte: Elaborada pelo autor com base em EECA (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2013b, 2014b, 2015b, 2016b, 2017b) e QEdU (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITTI, 2019).

¹⁵ A turma em negrito, denominada Turma X, por ter um histórico de elevado índice de reprovação foi escolhida para exemplificar o problema do caso de gestão.

A partir dos dados da tabela 4 é possível verificar de forma mais detalhada o elevado percentual de reprovação na EECA e considerar, também, o reflexo que ocorre na instituição com a interrupção no fluxo escolar de muitos alunos, assim como no crescimento da distorção idade/ano de escolaridade.

Ao observar as taxas de forma mais detida, é possível verificar que os índices de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA oscilam com frequência, havendo, em determinado ano queda e no outro aumento novamente. Sobre os anos específicos, a taxa de reprovação apresentada pelo 6º ano na EECA tem um percentual de reprovação 6,1% maior que o de Minas Gerais. No 7º ano, a superioridade entre os alunos reprovados é de 2,8% em relação ao estado. Observa-se ainda, de acordo com os dados, que mesmo dentro do ambiente escolar, o 6º ano apresenta índice de reprovação 4,3% maior que o 7º ano, demonstrando que a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta uma fragilidade. Já no 8º ano, a EECA apresenta uma pequena superioridade de 0,2% em relação à MG e, por fim, no 9º ano ocorre a exceção: nesse ano de escolaridade a EECA apresenta um índice de 3,9% inferior ao estado de Minas Gerais.

Ainda de forma mais específica, tendo como referência o 9º ano, a única turma que apresentou reprovação nessa série foi a do ano de 2017, considerado o recorte temporal da pesquisa. A turma teve 21,4% de seus alunos reprovados, índice 11,3% maior que o estado de MG. A reprovação na transição escolar da turma não é fato isolado. Em toda a transição dos Anos Finais do Ensino Fundamental essa turma apresentou um elevado índice de reprovação, uma média de 21,0% dos seus alunos foram reprovados nas séries dessa etapa de escolaridade. Diante desses dados, a turma foi selecionada para um estudo mais detalhado, passando a ser denominada Turma X. Vale ressaltar que no recorte de tempo pesquisado não existe registro de aluno reprovado por não possuir a carga horária mínima de frequência, que de acordo com a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012) e Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018c) é de 75%. A partir das evidências levantadas, tanto no que se refere a todos os anos de escolaridade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quanto no caso da turma que encerrou o 9º ano em 2017, a turma X, foi construída a base para a pesquisa acadêmica em curso. Assim, a pesquisa avança tendo como foco a trajetória do grupo de alunos da Turma X, a fim de compreender os fatores escolares que favoreceram a existência das elevadas taxas de reprovação na escola.

No capítulo seguinte - capítulo 3 - são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como uma discussão teórica sobre o tema central abordado. Ao fim, é desenvolvida uma análise da reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental na EECA, com base nas especificidades do grupo de estudantes compõem a Turma X.

3 A REPROVAÇÃO E A QUESTÃO DO FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo objetiva uma análise acerca dos possíveis fatores escolares que têm influenciado nas elevadas taxas de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA. Para tal, como efeito de mensuração deste caso de gestão, se tem como base os dados da trajetória escolar de um grupo de alunos que se matricularam na EECA no 6º ano do Ensino Fundamental em 2014, bem como os alunos que ingressaram na turma nos anos seguintes.

A turma X, como foi nomeada, é composta por 39 alunos que se matricularam ao longo do recorte de tempo da pesquisa (2014-2017), retomando que essa foi a turma que apresentou os maiores índices de reprovação nesse período.

A pesquisa terá foco nos fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares, ou seja, os fatores internos à escola, com destaque àqueles que podem influenciar nas taxas reprovações. Pois, de acordo com a bibliografia pesquisada para esta dissertação, os fatores intra e extraescolares não atuam isoladamente, mas em consonância um com outro, podendo um ser mais enfático que outro. O capítulo 3 é composto pela seção 3.1, na qual é descrito o processo metodológico de construção do estudo, o qual destaca a forma de realização da pesquisa bibliográfica, quais documentos internos e externos foram utilizados, os sites pesquisados, os cálculos dos índices de reprovação da EECA no recorte de tempo da pesquisa e, ainda, como foi feita a identificação da Turma X.

Já a seção 3.2 apresenta uma discussão teórica que busca evidenciar como a educação, como um direito básico da sociedade brasileira, é suprimida de significativa parcela do alunado da educação básica, o que ocorre devido aos levados índices de reprovação. A reprovação, além de potencializar o abandono e a evasão escolar, gera um aumento do investimento financeiro pelos entes federativos, uma vez que o aluno repetente gera um investimento duplicado, triplicado ou superior. Assim, no item 3.2.1, evidenciam os fatores escolares que comumente interferem diretamente no nível de desenvolvimento/rendimento dos alunos. Lembrando que os fatores extraescolares são aqueles além dos muros da escola, são constituídos e reproduzidos a partir das relações e estratificações sociais, tais como renda, estrutura familiar, acesso à cultura, à educação, participação na vida escolar, raça/cor, sexo, sendo esses os mais discutidos na bibliografia estudada. Os fatores intraescolares são fatores que

permeiam o cotidiano escolar, tais como: práticas pedagógicas, gestão escolar, projetos como de leitura e reforço escolar, clima, identidade e coesão escolar, espaços como laboratórios de informática e ciências, biblioteca e quadra.

Ao fim do capítulo 3, a seção 3.3 está direcionada à análise dos dados sobre a reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, principalmente os dados referentes a Turma X. Além disso, o texto da seção identifica os principais fatores intraescolares que podem ser responsáveis pela elevada taxa de reprovação na escola.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção explicita a abordagem de pesquisa em questão, os tipos de pesquisa envolvidos, os autores selecionados, quais dados foram utilizados, as fontes das quais foram obtidos, como foram organizados para sustentar a pesquisa e realizar o caminho descritivo do caso. Retrata também como ocorreram as divisões dos capítulos e sistematização das informações.

Retoma-se, inicialmente, que a presente pesquisa tem como objetivo a identificação e análise dos fatores escolares determinantes para a elevada taxa de reprovação na EECA e os reflexos desses índices no fluxo escolar dos alunos. Ainda, apresenta como questão norteadora a ser respondida, “Quais fatores que influenciaram nos elevados índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA?”. Desse modo, visando a cumprir o objetivo proposto e responder ao questionamento apontado, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e por meio de um estudo de caso.

O percurso metodológico do estudo envolveu pesquisa bibliográfica, documental e coleta de informações sobre a trajetória escolar de alguns alunos da turma X por meio de ligações telefônicas. A escola em questão foi selecionada para a pesquisa devido à familiaridade e ao fácil acesso do pesquisador, também gestor da escola, o que se somou ao interesse em promover melhorias na escola no que se refere aos seus índices de reprovação. Índices esses que são acentuados se comparados ao do estado e do Brasil.

Na escola, delimitou-se ainda, para um estudo mais detalhado, uma turma, intitulada de turma X, que registrou índices diferenciados de reprovação se comparados às demais turmas da escola no período selecionado para a pesquisa, de

2013 a 2017. A turma X, composta inicialmente por 39 alunos, finalizou o 9º ano do Ensino Fundamental, em 2017, com 21% de reprovação, um índice alto para a escola, que no período citado havia registrado 0% de reprovação nas turmas de 9º ano. Esses dados justificam a seleção da turma como foco de estudo dentro do cenário maior que é a escola.

A pesquisa bibliográfica contou com a revisão de literatura da área contando também com produções do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do CAEd/UFJF que também desenvolveram a temática em questão. Destacaram-se, nesse contexto, autores como: Ribeiro (1991), Tavares Junior, Faria e Lima (2012), Tavares Junior, Mont'Alvão e Neubert (2015); Tavares Junior e Simão (2016), Tavares Junior e Costa (2018), Soares (2004), Castro (2018) e Neves (2018), entre outros autores que abordam o assunto em discussão e que enriqueceram e sustentaram as reflexões realizadas.

Já a pesquisa documental contou com o acesso a documentos e registros da escola pesquisada, tais como o PPP, o Regimento Interno, Livro de Matrículas, Atas de resultados finais, entre outros. Também os sistemas de dados disponíveis online foram de extrema relevância (SIMAVE e o site QEdU). Para além desses, os documentos governamentais orientadores também fizeram parte da pesquisa.

Enquanto dificuldades encontradas pelo pesquisador, é destaque o desafio da conciliação dos afazeres diários exigidos pela função de gestor escolar e a necessidade de tempo para leitura e produção do trabalho. Em específico, a sistematização dos dados e organização para inserção textual demonstrou ser uma parte complexa a ser realizada. Por outro lado, o acesso aos dados ocorreu sem maiores intercorrências, uma vez que a escola em questão apresenta excelente organização dos seus arquivos, tornando relativamente fácil acessar os registros e documentos da escola e dos alunos.

Na elaboração do capítulo 2 foi feito o diagnóstico do caso de gestão, o levantamento dos dados sobre reprovação na EECA e a constatação de que 11,3% dos seus alunos foram reprovados no recorte de tempo da pesquisa (2013-2017). Também a identificação da Turma X, selecionada para maior detalhamento na pesquisa, que apresentou índices ainda mais elevados na escola, se comparado as demais turmas do período. Todos os dados levantados foram obtidos por meio dos Livros de Ata de Resultado Final de 2013 a 2017. Os dados sobre Minas Gerais e Brasil foram obtidos no site QEdU que utiliza os dados disponibilizados pelo INEP.

Ademais, o capítulo 2 também aborda a questão da reprovação, suas possíveis modalidades e como essa interrompe o fluxo escolar. Para tal, foram realizadas pesquisas bibliográficas que, somadas aos dados da escola, permitiram clareza em relação à afirmação de que a reprovação é a principal causa de descontinuidade do fluxo escolar e, ao mesmo tempo, o fator que mais colabora para que os alunos abandonem e até mesmo evadam do ambiente escolar. Ainda nesse capítulo, foi abordada a questão das metas do PNE (2014-2024) e como os índices de reprovação se apresentam como obstáculos ao alcance de algumas de suas metas.

Na sequência do capítulo 2 localizou-se, geograficamente e também estruturalmente, importantes instâncias para a compreensão deste caso de gestão: a SEE/MG, a SRE de Nova Era e a EECA. Para tal, foi necessária uma pesquisa, sobretudo em documentos digitais, sobre a configuração da SEE/MG da SRE Nova Era. O texto foi construído com base em dissertações de anos anteriores disponibilizados no site do PPGP e nos sites próprios da SEE/MG e da SRE. Contou também com um embasamento mais detalhado das legislações, entre essas, algumas leis, resoluções, decretos e ofícios que regimentam a educação básica no estado. Essa seção foi importante para a constatação que o processo de reprovação é infimamente citado nas legislações que norteiam a educação mineira. No caso da EECA avançou-se no sentido de compreender melhor sua história, seus documentos orientadores e dados relacionados à reprovação que elucidam o caso de gestão em análise. Ressalva-se que EECA é um nome fictício, pois essa é a única escola estadual no município no qual está localizada, o que torna necessário o sigilo da identidade da instituição, assim como ocorreu com os nomes dos alunos nos quadros que aparecem nos textos da dissertação. Vale destacar o papel fundamental da secretária da escola para o levantamento dos dados que contou também com o acesso aos sistemas de informações da SEE/MG. Importantes informações foram coletadas, dentre elas o grau de complexidade da gestão escolar, número de alunos, entre outros. No texto final do capítulo 1 encontram-se as bases pelas quais o caso de gestão se sustenta, ou seja, elevados índices de reprovação que ocorreram na EECA entre os anos de 2013 a 2017.

A elaboração do capítulo 3 visou fundamentar de forma metodológica e bibliográfica a pesquisa e também levantar dados mais específicos sobre a realidade da reprovação no cenário nacional e na escola selecionada. Essa ação se deu por meio de uma revisão bibliográfica sobre a temática da reprovação e fluxo escolar,

embasada em conhecidos autores e pesquisadores da área, assim como a utilização do repositório do PPGP para levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

Com o objetivo de apontar quais os fatores escolares poderiam explicar os elevados índices de reprovação na EECA, entre os anos de 2013 a 2017, a reflexão avançou no sentido de reconhecer os fatores extraescolares e fatores intraescolares na realidade da EECA. Já em sua seção final, o capítulo apresenta minuciosa análise dos dados sobre os índices de reprovação na escola no recorte de tempo da pesquisa. Para tal, foram utilizados documentos da escola, entre esses o Livro de Matrícula para uma busca específica dos dados da turma X, turma selecionada para análise mais detalhada da trajetória escolar dos seus alunos. Esse levantamento contou com a identificação da origem dos alunos da turma e também de alunos que já iniciaram os anos finais do Ensino Fundamental com reprovações em seu histórico escolar. O capítulo contou, ainda, com a elaboração de um quadro que objetivou sistematizar e organizar a transição do fluxo escolar dos alunos da Turma X entre os anos de 2013 a 2017. Nesse quadro, foi possível verificar quais, quantos e quando os alunos foram aprovados, reprovados, transferidos e desistiram de estudar. As Atas de Resultado final foram imprescindíveis nesse processo, assim como o auxílio da secretária da escola.

Ao fim, o último capítulo da dissertação apresenta o PAE, ou seja, o Plano de Ação Educacional, que foi elaborado a partir da metodologia 5W2H (LUCK, 2009) com o objetivo, a partir dos estudos, reflexões e dados levantados na pesquisa, propor ações de intervenção que visam a mitigar as vulnerabilidades identificadas na gestão escolar, principalmente, no desenvolvimento do processo pedagógico, na EECA.

Na prática, o PAE elaborado apresentará uma proposta de melhorias em ações que já tiveram seu início no decorrer do curso de mestrado do pesquisador. Essas ações já se configuram como resultantes das aprendizagens desenvolvidas nas diversas disciplinas do curso e que puderam ser direcionadas para um trabalho em que se identificou na instituição pesquisada altos índices de reprovação.

3.2 A REPROVAÇÃO COMO UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS DA INTERRUPÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção objetiva comprovar, por meio de estudos e pesquisa da área, como a retenção representa uma das maiores fragilidades do sistema educacional brasileiro (RIBEIRO, 1991). A pesquisa permitiu ilustrar como a reprovação gera um sentimento de fracasso que milhares de alunos sofrem todos os anos nas salas de aulas. Não diferente, essa sensação de impotência também vem ocorrendo nas salas de aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, diante de uma verdadeira naturalização e aceitação de que a reprovação é uma ação pedagógica acertada (RIBEIRO, 1991).

A mudança ou transformação desse pensamento acerca do processo educacional brasileiro poderia e/ou deveria ter se consolidado ao longo dos 30 anos de homologação da Constituição Federal (CF) em 1988. No entanto, essa mudança não ocorreu e o problema se prolonga até os dias atuais, mesmo a educação sendo um dos direitos básicos garantidos para todos os cidadãos brasileiros pelo maior documento da República Federativa do Brasil. A CF/1988 descreve em seus artigos do Capítulo III, na Seção I, os meios pelos quais é assegurada a educação ao povo brasileiro.

Art. 205. 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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, recurso online).

Observa-se que no Art. 205, ao tratar do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, recurso online), que o processo educacional brasileiro não tem cumprido seu papel com eficácia, uma vez que significativa parcela dos estudantes, devido ao seu baixo rendimento com consequentes reprovações, tem seu fluxo

escolar interrompido por diversas vezes, fragilizando a aprendizagem acadêmica, resultando em uma baixa qualificação cidadã e profissional.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um importante documento para a consolidação da educação pública e de qualidade no Brasil e foi homologada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Apresenta-se, aqui, um recorte da LDB pertinente ao Ensino Fundamental, etapa da educação básica pesquisada por este caso de gestão.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, recurso online).

Os Incisos I, II e III do Art. 32 da LDB (1996) destaca que durante o percurso do Ensino Fundamental o aluno deve obter capacidades básicas na leitura, na escrita e no cálculo, valores que o alicerça enquanto ser social, além de conhecimentos e habilidades para formação de atitudes e valores humanos e cidadãos (BRASIL, 1996). No entanto, como descrito na introdução do Capítulo 3, há um percentual considerável de alunos brasileiros, assim como ocorre na EECA, que não consegue consolidar todas, ou ao menos, a maioria das competências e habilidades que os habilite para uma vida social adequada aos padrões determinados pela própria sociedade. Sobre essa questão da fragilidade da qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira, Neves (2018, p. 44) afirma:

O problema central da educação brasileira não está na falta de vagas, mas na má qualidade do ensino, na tradição de repetência, aliadas ao vazio da qualidade da educação e à perseguição por parte dos pais à quantidade de aulas expressa pela frequência, em detrimento da qualidade da educação, além do esvaziamento das competências. (NEVES, 2018, p.44).

Ainda no campo da regulamentação da educação nacional, recentemente o Brasil estruturou outro documento de grande valia para o seu processo educacional com o objetivo de sistematizar a educação em todos os entes federados (União, Estados e Municípios): o PNE (2014-2024). O plano, como já abordado neste

pesquisada, foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e determina em suas 20 metas e 254 estratégias, ações para as políticas educacionais do Brasil para os próximos dez anos. Consta nesse documento que o conjunto de metas e estratégias deverão ser monitoradas e avaliadas a cada dois anos, para que se verifique o seu cumprimento e alcance de resultados satisfatórios ou não, conforme o art. 5º do documento (BRASIL, 2014a).

No entanto, mesmo assegurada oficialmente, de forma constitucional, a educação no Brasil enfrenta problemas crônicos e, dentre esses, a presente pesquisa, a fim de colaborar com o cenário de estudos educacionais brasileiros, destaca a interrupção do fluxo escolar a partir da reprovação, principalmente devido à reprovação por baixo rendimento de significativa parcela dos estudantes brasileiros. Neves (2018) cita Tavares Júnior (2007); Tavares Júnior *et al* (2012), afim de comprovar que a discussão sobre a temática fluxo e qualidade são preocupações contínuas das pesquisas educacionais:

A análise dos avanços e retrocessos da educação brasileira nas últimas décadas dá conta de que muitos avanços acabaram por gerar retrocessos que praticamente os anulam. A conquista do acesso foi seguida de problemas de fluxo e a atenuação de problemas de fluxo acobertou problemas de qualidade, que receberam atenção, mas fragilizaram políticas de melhoria de fluxo e assim sucessivamente, como um “cobertor curto” (NEVES, 2018, p. 44)

Contemporaneamente Tavares Júnior (2018, p. 01) persiste na inquietação que “o rendimento é historicamente um dos maiores gargalos ao desenvolvimento educacional brasileiro”, uma vez que o baixo rendimento gera a reprovação e essa tende a gerar, em um futuro bem próximo, no ano letivo seguinte, um novo percurso de baixo rendimento, podendo ocasionar, mais uma vez, nova reprovação. Nesse ciclo vicioso, as perspectivas são preocupantes, de acordo com Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2018, p. 42):

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – que é referências para aferição das Metas do PNE –, menos da Metade, (48,4%), das crianças brasileiras tinha completado o Ensino Fundamental aos 15 anos em 2013i. Em 2015, alcançou-se pelo menos Metade (51,9%), mas um progresso bruto de 1,7% ao ano é muito modesto e inviabiliza o alcance das Metas, mesmo em 2024 – mais comprometido ainda se consideradas as modestas razões de chance.

Os dados levantados pela PNAD mostram o quanto é frágil o Ensino Fundamental no Brasil, sobretudo os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2015, por exemplo, um montante de 48,1% dos estudantes dessa etapa da educação básica teve o fluxo escolar interrompido, não concluindo o Ensino Fundamental na idade certa. O autor que alicerça a pesquisa citada, Tavares Júnior, realiza um verdadeiro confronto com a realidade apresentada pelas instituições educacionais brasileiras, entrelaçadas nas elevadas taxas de reprovação, em contraponto a tudo que já foi pesquisado e (re) confirmado pelas incontáveis pesquisas acadêmicas já realizadas:

O que explica, em nossa sociedade, a aceitação e defesa da “não aprovação” (seja como for ‘batizada’) como medida pedagógica fundamental para construção de uma boa escola, de uma política educacional de qualidade? Este é o ponto central do debate. Como já apresentado, há ampla literatura internacional sobre os efeitos negativos da não aprovação sobre a realização educacional, tanto individual quanto sistêmica. Década após década, nossa história educacional é testemunha (e vítima) desses efeitos, mas ainda assim são reproduzidos os funcionamentos de nossa escola tradicional (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 12).

Também Klein (2017) revelou sua preocupação com o exagerado índice de reprovação, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Klein (2017, recurso online) afirmou que o “Ensino Fundamental é uma etapa esquecida” da educação básica e que “é urgente dar atenção aos anos finais do Ensino Fundamental, para se alcançar a universalização de conclusão e melhorar a qualidade do aprendizado”. O autor afirma que o gargalo da educação básica está no Ensino Fundamental:

O gargalo está no EF. Pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) de 2015, a taxa de conclusão do Ensino Fundamental (pelo ensino regular, ou pela Educação de Jovens e Adultos) aos 16 anos (ou seja, com no máximo um ano de atraso), estava em torno de 76%. Infelizmente, esse valor ainda está muito abaixo dos 95% desejados pela Meta 4 do Movimento Todos pela Educação (KLEIN, 2017, recurso online).

Da reprovação deriva, como se percebe a partir das leituras, a repetência. Logo, reprovação e repetência possuem significados similares, uma vez que a reprovação origina o aluno repetente no ano letivo seguinte, fato que eleva a possibilidade de abandono e evasão. Compreendido essa congruência do meio educacional, chama a atenção as palavras de Gois (2018):

A repetência é um remédio ineficaz, que aumenta a probabilidade de o aluno abandonar a escola. Ao deixarmos de repetir um estudante de um ano para

o outro, é provável que as chances de ele evadir diminuam, como mostram estudos já feitos no Brasil (GOIS, 2018, p. 8-9).

O autor destaca um fato muito comum nas escolas, mas pouco discutido efetivamente: a reprovação! Ainda mais grave, a repetição de reprovações, o que potencializa a possibilidade de o aluno abandonar e/ou evadir da escola. Klein e Ribeiro (1991) já chamavam a atenção para essa potencialização que a (s) reprovação (ções) causam nos estudantes. Além disso, os autores classificam uma realidade do cenário educacional que até então não havia sido caracterizada, a reprovação branca.

O que depreende desses números é que a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estamos constatando aqui, uma forma de “repetência branca”, onde os alunos são “aconselhados” ou “estimulados” a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Este procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola (KLEIN; RIBEIRO, 1991, p. 21).

Sendo a reprovação o principal problema da educação básica, essa realidade faz com que os alunos, como afirma Tavares Júnior (2018, p. 01), “convertam muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluído”. A estagnação do fluxo reflete no rendimento dos alunos e, conseqüentemente, na baixa consolidação das competências e habilidades, que por sua vez tornam o rendimento abaixo do esperado para aquela etapa da educação básica.

Como já assinalado, há décadas pesquisadores educacionais já apontavam a reprovação como o principal desafio para educação brasileira. Ainda na década de 1990, Ribeiro (1991) apontava que a repetência/reprovação parecia algo natural no sistema educacional brasileiro. Assim afirmava Ribeiro:

Parece que a repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 1991, p. 18).

Do mesmo modo também assinalou Klein (2006, p. 139) quando apresentou um trabalho “sobre a qualidade da educação brasileira, avaliando as dimensões de atendimento, fluxo e qualidade”. Percebe-se que a preocupação com a qualidade do

ensino ofertado para se evitar a reprovação já vem de longa data, no entanto, o problema persiste no sistema educacional brasileiro como afirmam Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015, p. 122):

Observou-se que, apesar da intensa melhoria no acesso, a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda é restrita a determinados grupos sociais. Reiterou-se que a repetência, e não a evasão, é o principal problema da educação básica.

Além disso, Tavares Júnior (2018, p. 08-09) adverte que o consenso atual de “[...]que a realização educacional não se limita ao acesso à escola ou o tempo geral de escolarização. Importa converter este período, hoje de 04 a 17 anos, em permanência e aprendizagem”. Em consonância à colocação do autor, correlacionando com o problema da interrupção do fluxo escolar explicitado por este caso de gestão, há a conjectura de que de fato existe um obstáculo bastante opulente no sistema educacional brasileiro e esse se repete na EECA.

A reprovação também repercute de forma negativa na área econômica e financeira do país, visto que quando ocorre à reprovação, ao gerar a dilatação do tempo que o aluno necessita para concluir determinada etapa da educação, gera também maior investimento financeiro. Gois (2016) retrata com clareza essa realidade brasileira:

Fazer o aluno repetir de ano, além de ser uma péssima estratégia de aprendizagem, custa caro. Somente do Fundeb (principal fundo de financiamento da educação pública no Brasil), o pesquisador João Bacchetto estimou que gastamos R\$ 8,8 bilhões (9% do total do fundo em 2012) por causa da repetência (GOIS, 2016, recurso online).

Acrescentando a problemática financeira, Ribeiro (1991) já fazia uma observação importante no que se refere ao contexto social, bastante condizente com que é detectado neste caso de gestão. Segundo o autor “a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (RIBEIRO, 1991, p. 15). Fato esse que aumenta ainda mais os custos financeiros e os danos na vida escolar dos alunos. Conforme Calafate e Costa (2018) a reprovação causa pioras na aprendizagem dos alunos:

No campo pedagógico, esses resultados pareceram desastrosos, principalmente devido a um entendimento amplo sobre os efeitos maléficos da reprovação sobre o processo de aprendizagem. Alguns trabalhos já posicionavam a reprovação como um objeto educacional relevante por seus efeitos nefastos, identificados a partir da piora substantiva na autoestima do alunado e também por um impacto prejudicial no processo de aprendizado dos estudantes retidos (CALAFATE; COSTA, 2018, p. 57-58).

Outrossim, com tamanho desajuste, no processo de ensino e aprendizagem, causado principalmente pela dilatação do tempo escolar devido à reprovação, o debate sobre o fluxo escolar também ganhou espaço nas políticas públicas, ainda dentro do escopo do PNE (2014-224). No Plano ficou estabelecido para todas as instâncias da federação a questão do fluxo escolar na Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa. Essa Meta tem por objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014b, recurso online). É assegurado, assim, teoricamente, por meio da Meta 7 e pelas suas diversas estratégias, as possibilidades de melhoria da qualidade da educação a partir de diversos meios, sobretudo ao “incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem” (BRASIL, 2014b, recurso online). No entanto, já se passaram cinco anos de homologação no PNE e muito pouco se obteve de saldo positivo. Persistem ainda, nas instituições educacionais, a ideologia da reprovação a fim de melhorar o aprendizado do aluno, como já antevia e confirmado por Ribeiro (1991).

Mesmo com toda a problemática que envolve o fluxo escolar, principalmente no tocante à reprovação, ainda são bastante frágeis e ausentes as práticas educacionais cotidianas ao longo do ano letivo para que sejam minimizadas, ou até mesmo anuladas, as interrupções e conseqüentes dilatações no fluxo escolar. Além disso, o reflexo da reprovação é demasiadamente oneroso para sistema de ensino e acentua a distorção nos dados sobre a educação.

Ademais, para além desses aspectos, é preciso considerar as possíveis conseqüências que os altos índices de reprovação no sistema educacional podem ocasionar no Brasil. Tais conseqüências são descritas por Tavares Júnior (2018) e convergem com a percepção de outros autores e pesquisadores sobre a realidade do sistema educacional. Assemelham-se, também, com a realidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, no recorte de tempo pesquisado por este caso de gestão. Segundo o autor:

Há ampla clareza acadêmica sobre os efeitos negativos da retenção/reprovação. Ela é discriminatória e afeta majoritariamente grupos já desfavorecidos (SHAVIT e 287 BLOSSFELD, 1993), apresenta viés de classe e cor (HASENBALG & SILVA, 1990; SILVA & HASENBALG, 2002; MARE, 1980; TAVARES JÚNIOR, MONTALVÃO E 289 NEUBERT, 2015), concorre para elevar a evasão (RIBEIRO, 1991; TAVARES JÚNIOR et al, 2012), agrava absurdamente os gastos (HANUSHEK, 1986; BACCHETTO, 2016) e limita proporcionalmente os investimentos em educação, ao demandar mais turmas e vagas para atendimento de repetentes, (TAVARES JÚNIOR, VALLE e MACIEL, 2015), o que impacta negativamente a capacidade de realização de novos projetos, reformas estruturais e físicas, além da elevação da remuneração docente, dentre outros potenciais benefícios à carreira (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 11).

Assim, alicerçado em autores de credibilidade e em dados que comprovam o quanto a reprovação é uma realidade no contexto educacional brasileiro e mineiro, fundamenta-se também o entendimento que a reprovação causa prejuízos escolares, sociais e financeiros. Além disso, é possível destacar que a reprovação potencializa as chances de abandono e evasão por parte significativa de jovens estudantes. Há, portanto, urgência na mudança da pedagogia educacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental, deixando de ser uma pedagogia da repetência, tal como afirmava Ribeiro (1991).

Na sequência, a seção 3.2.1 identifica, conceitua e exemplifica os fatores escolares que influenciam o rendimento dos alunos e os resultados das instituições de ensino, potencializando-os ou mesmo fragilizando esses resultados. São esses os fatores já citados e categorizados como fatores extraescolares e fatores intraescolares. A seção busca enfatizar como tais fatores interferem nos índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, sobretudo os fatores intraescolares.

3.2.1 Fatores extraescolares e fatores intraescolares relacionados à reprovação

Esta seção objetiva o aprofundamento acerca dos fatores escolares, muitos desses já citados anteriormente, que serão retomados, explorados e melhor delineados nesta seção de modo a compreender como esses fatores estão associados aos elevados índices de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA. Busca-se também diferenciar e identificar os fatores extraescolares dos fatores intraescolares e a atuação desses fatores no contexto

educacional. Em acordo com a bibliografia estudada, é essencial a identificação desses fatores que funcionam como potencializadores, ou mesmo, como fragilizadores dos aspectos positivos e negativos do sistema de ensino.

Além disso, “diversos fatores podem interferir nos desdobramentos das trajetórias escolares, isto é, o sucesso ou fracasso educacional dos indivíduos e grupos, por exemplo aqueles relacionados ao indivíduo, à família e à estrutura escolar” (CASTRO, 2018, p. 64). Essas características, ou categorias socioeconômicas, são denominadas no meio educacional de fatores extraescolares e fatores intraescolares.

Neves (2018), em recente pesquisa, afirma que fatores contidos no meio social possuem interferência direta nos resultados educacionais. A autora usa como parâmetro a grande pesquisa realizada nos Estados Unidos em 1966, denominada de Relatório Coleman. Segundo ela, “Desde o Relatório Coleman (1966), têm se multiplicado as pesquisas que se debruçam sobre fatores individuais, contextuais, institucionais e políticos para compreender sua influência no desempenho escolar.” (NEVES, 2018, p. 16). Também Castro (2018) afirma a importância que o Relatório Coleman possui para pesquisas educacionais, sobretudo na validação da interferência dos fatores externos à escola no rendimento dos alunos.

Tal como proposto por Castro (2018) e Neves (2018), o contexto socioeconômico do aluno e da escola estruturam um conjunto de fatores denominado de fatores extraescolares. Fatores extraescolares são aqueles que compõem o espaço e a realidade cotidiana da instituição e da comunidade atendida pela instituição escolar. Podem ser considerados exemplos de fatores extraescolares: renda familiar, nível de escolarização dos pais e/ou responsável, condições de moradia, acesso à saúde, emprego, acesso a bens e serviços públicos e culturais, dentre outros de maior relevância na bibliografia estudada. A esse conjunto de características citado anteriormente, Neves (2018) denomina de *background* familiar. Segundo Neves (2018, p. 40), “a maioria das pesquisas sobre o tema no Brasil aponta o *background* familiar como influente no desempenho dos alunos.”

Igualmente importante ao contexto familiar no espaço social e escolar, também considerado fator extraescolar crucial, é a relação que a comunidade atendida diretamente pela escola possui com a instituição. Como exemplo há a atuação direta dos pais e responsáveis no cotidiano da escola, participando de eventos, projetos, reuniões, associações e da vida escolar dos filhos. Neubert (2014, p. 133 apud NEVES, 2018, p. 40) aponta que “o investimento de recursos econômicos e tempo por

parte das famílias eleva o potencial sucesso dos estudantes”. Na mesma direção, Castro (2018) afirma que a união ou a ausência desta, entre escola e família, pode por um lado potencializar os resultados, mas também pode fragilizá-los, já que ambas instituições “[...] produzem de modo compartilhado o sucesso e o fracasso escolar, na medida em que as suas expectativas se reforçam ou se repelem, promovendo ou restringindo as trajetórias escolares “ (CASTRO, 2018, p. 9).

Dentre outros fatores inerentes das relações sociais, destacam-se também os resultantes das desigualdades e estratificações socioeconômicas. Castro (2018, p. 6) alerta para essas características: “as características sociais, econômicas e culturais dos indivíduos ao ingressarem no sistema de ensino influenciam em suas características de saída. ” Em suma, todos os fatores citados potencializam ou fragilizam os aspectos positivos ou negativos da comunidade e do espaço escolar, assim podem gerar benefícios ou malefícios para o rendimento e resultados dos alunos e também da escola.

Além desses, são considerados fatores extraescolares os recursos financeiros, mobiliário e equipamentos destinados às escolas. Assim como a atuação de instâncias superiores, neste caso de gestão, instâncias como o MEC, a SEE/MG, a SRE e a Secretaria Municipal de Educação com suas legislações, cursos de qualificação e formação continuada (SOARES, 2004). De acordo com os estudos de Soares (2004), Castro (2018) e Neves (2018), os fatores extraescolares possuem na literatura nacional e internacional um poder de interferência maior diante do rendimento escolar que os fatores intraescolares. Esses fatores atuam como determinantes no desenvolvimento e resultados dos alunos, independente do poder de ação da escola. Esse viés ganhou força a partir de várias pesquisas, como o Relatório Coleman realizado nos Estados Unidos e no Relatório Plowden, desenvolvido na Inglaterra (NEVES, 2018).

No entanto, outras pesquisas mostraram que a escola, enquanto instituição educacional e também ciente de sua função social, pode fazer a diferença na construção e ressignificação da vida social e econômica de seus alunos, da comunidade atendida e da comunidade local. Assim já afirmavam Brooke; Soares (2008, p. 9 apud NEVES, 2018, p. 43):

Embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito

similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar.

A afirmação que a escola pode intervir, potencializando os aspectos positivos do contexto educacional e social dos alunos, subsidia pesquisas como os trabalhos de Neves (2012; 2018) e Castro (2014; 2018). Em suas pesquisas, as autoras comprovaram que diversas escolas, mesmo atendendo alunos com diversificadas características socioeconômicas, apresentaram resultados muito satisfatórios, alcançando ótimo rendimento escolar e superando metas em avaliações internas e externas. Fato esse que expressa o quanto os fatores internos à escola podem fazer a diferença no percurso educacional de milhares de alunos.

Assim como nas pesquisas de Soares (2004), Neves (2012; 2018) e Castro (2014; 2018), o destaque da pesquisa neste caso de gestão é direcionado a atuação dos fatores internos, chamados de fatores intraescolares. A escolha é justificada por esses fatores terem propriedades salutares de atenuar as fragilidades internas da instituição pesquisada, potencializando suas características positivas já existentes, além de oportunizarem o surgimento de outras que ainda não foram percebidas pela equipe da instituição. Pretende-se, assim, reconhecer os fatores, sobretudo os intraescolares, que influenciam negativamente nos índices de reprovação da EECA, afim de minimizá-los para melhorar o rendimento dos alunos, por consequência os resultados da escola, do sistema educacional e da própria sociedade.

Castro (2018, p. 43) assegura que “a educação é um elemento crucial na trajetória social dos indivíduos em relação à classe de origem e a classe de destino.” Esse poder de atuação da escola dentro e fora do seu espaço é conhecido como efeito escola, conceito utilizado por Andrade (2008, p. 96 apud NEVES, 2018, p.45):

A forma como a escola pode influenciar o destino dos indivíduos é o que se conhece como “efeito escola”: o conceito de “efeito da escola” é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos.

O chamado efeito escola é um dos exemplos das teorias institucionais as quais confirmam o poder de atuação das escolas a favor de seus alunos. Neves (2018) e Castro (2018) estruturam seu trabalho nos paradigmas das teorias institucionais. Essas teorias afirmam que as escolas podem, a partir da sistematização de suas características internas, promover um processo de ensino de qualidade, com

rendimentos educacionais elevados, alcançando resultados que fazem diferença na vida de seus alunos.

Nessa perspectiva, as autoras direcionam aos fatores intraescolares a capacidade de atuarem como potencializadores ou até mesmo fragilizadores do processo pedagógico de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de intervenção. Os fatores intraescolares têm por característica principal serem produzidos ou não, pelo conjunto de atores sociais que atuam dentro de cada instituição escolar. Como dito, esses fatores podem ser fragilizadores ou potencializadores, dependendo da forma como eles atuam. Assim, nesta seção, terá como prevalência o entendimento da potencialização dos fatores intraescolares. Tal como compreende Neves (2018, p. 38): “se as escolas eficazes podem atuar significativamente na vida dos alunos, é importante compreender que elementos tornam essas escolas eficazes”. Castro (2018) reafirma a importância de reconhecer nos fatores intraescolares a oportunidade de melhorar o rendimento e resultados dos alunos e da própria instituição:

As pesquisas sobre eficácia escolar se debruçam sobre fatores como os recursos escolares (infraestrutura); a organização e gestão da escola (como a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes); o clima escolar (por exemplo, o interesse e a motivação dos professores e alunos, bem como dos demais atores que compõe a escola); a formação e salário docente; a ênfase pedagógica (ensino orientado pelas reformas educacionais) etc. (CASTRO, 2018, p. 67-68).

Soares (2004) aponta como um dos fatores intraescolares as interações pessoais, sendo essas um fator intraescolar potencializador de bons resultados existentes nas escolas.

Uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem. Essas interações refletem toda a diversidade das histórias dos membros da comunidade escolar, sua condição socioeconômica, valores e experiências prévias e opções feitas pela escola. Essas complexas interações são denominadas de cultura da escola. A cultura da escola se materializa na forma como os professores e alunos se tratam. Nesse aspecto, o comportamento dos alunos na sala de aula merece consideração especial (SOARES, 2004, p. 91).

A cultura de uma escola eficaz, potencializadora de seus instrumentos internos, se alicerça na forma como a gestão da instituição conduz esse processo. Nesse sentido, a gestão escolar deve fundamentar-se na gestão democrática, participativa e transparente, estruturada nos princípios da igualdade e equidade.

Desse modo, o ambiente escolar estará pautado no respeito mútuo, no trabalho colaborativo, estimulando a produtividade e elevando o aprendizado criativo dos alunos. Nesse conjunto de características e ações promissoras, os resultados internos e externos da instituição terão acentuado crescimento. Neves (2018) traz para a seara da gestão a sua relevância no contexto escolar.

Para compreender a importância da gestão escolar no desempenho dos alunos, é fundamental ressaltar que o líder é aquele que conduz todo o processo de mudanças, de planejamento, de implementação de projetos, enfim, é quem direciona as ações. (...) compreende-se que a gestão escolar é um processo multidimensional, que agrega dimensões intrínsecas e extrínsecas (NEVES, 2018, p. 54).

O gestor deve ser um profissional polivalente, pois lidera a instituição educacional, possui papel fundamental no desenvolvimento de um ambiente harmonioso, com aprendizagens diversas e busca incessantemente bons resultados. Todo esse escopo deve constar na elaboração de um plano de gestão, cujos objetivos estejam bem delineados para cada um dos profissionais da instituição, propondo a gestão compartilhada. Soares (2004, p. 89) afirma que “a administração de uma escola só pode ser bem-sucedida se há objetivos claramente definidos, conhecidos por todos e para cuja implementação todos possam trabalhar”. A autora complementa ainda que cabe ao gestor escolar esse papel de disseminador do trabalho eficaz:

A gestão escolar pode auxiliar em diversos aspectos, como melhorias pedagógicas, otimização do trabalho do professor, maior envolvimento com a comunidade escolar, criação de objetivos comuns a toda ela (...), considera-se o carisma, a disposição e a motivação para traçar Metas e buscá-las: um gestor que seja capaz de expor e “vender” seus objetivos aos seus liderados para que estes também os persigam (NEVES, 2018, p. 58-59)

Nesse cenário consolida-se um ambiente com clima propício ao ensino e à aprendizagem. Situação adequada ao desenvolvimento educacional, confirmada por pesquisadores como Polon (2009, p. 95, apud NEVES, 2018, p. 56) que o conceitua de como clima escolar:

Quanto aos fatores *interpessoais* e *sociais*, muitos estudos e pesquisas dão destaque ao clima escolar. Como “a liderança é acima de tudo um processo de gestão de pessoas”, pesquisas apontam que a “escola eficaz é aquela que cria, sempre que possível, situações estimulantes ao estudo e ao convívio”.

Nesse estágio de concentrado trabalho conjunto e intersetorial, gerido na escola, há grande possibilidade da ocorrência do que autores como Neves (2018) chamam de *peer effect*, conceito anteriormente citado no capítulo I, que pode ser compreendido como uma colaboração conjunta e mútua entre os pares. Segundo Jales (2010, s/p) o *peer effect* é “apontado como relevante nas discussões sobre sucesso escolar é o efeito dos pares ou do grupo”.

O *peer effect* se desenvolve por meio de alunos monitores, grupos de estudos, entre outras possibilidades com os alunos. Já entre os servidores, em especial entre os professores, nas reuniões pedagógicas com formações continuadas, grupos de estudos sobre as principais legislações, socialização de práticas pedagógicas exitosas, textos sobre suas respectivas áreas de conhecimento e componentes curriculares são alguns exemplos de prática do *peer effect*. Neves (2018, p. 61) considera que “a interação é importante para todos, porque as pessoas se influenciam mutuamente em diversos aspectos: ela desperta a motivação, dissemina o espírito colaborativo entre outros pontos positivos”.

Dentro do contexto interno e das relações pessoais, merecem destaque como fator intraescolar as práticas pedagógicas dos professores e a gestão de sala de aula e gestão de conteúdo. Os professores, como profissionais cruciais no processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de intervenção desempenham papel protagonista dentro da escola.

Soares (2004, p. 89) adverte que “somente sistemas de organização que reconheçam o papel central dos professores na organização escolar têm alguma chance de sucesso na prática”. Pois, é a partir dele (a), do (a) professor (a), do seu construto de conhecimento acerca de sua área de formação e do conteúdo do componente curricular que leciona, que ocorrerá o melhor delineamento sobre o quê, e de que forma, os conhecimentos serão “repassados” para os alunos. Soares (2004) faz importante colocação sobre as práticas docentes e a relação do professor com os alunos.

A aprendizagem depende da forma de interação entre o professor e o aluno. Por isso não se adaptam à escola processos de administração que, minimizando as especificidades das relações humanas necessárias à aprendizagem, escolhem formas de administração com ênfase na padronização. Embora o desempenho cognitivo seja colocado neste texto como resultado crucial, não se pode esquecer que uma escola também deve objetivar a formação da criança para a vida em uma sociedade complexa com

pessoas de diferentes valores. Assim, a interação entre professor e aluno produz muito mais do que simplesmente a instrução (SOARES, 2004, p. 88).

Os fatores intraescolares também podem ser exemplificados pela existência e utilização contínua e correta de instrumentos legais. Como exemplo são citados os documentos orientadores internos como o Regimento Escolar e o PPP. A construção desses documentos também deve ser pautada nos princípios democráticos e igualitários e com bases sólidas na equidade. A partir disso, a utilização do Regimento Interno e do PPP subsidiarão com melhor compreensão a aplicação das orientações existentes. O conhecimento e apropriação desses documentos é tão importante quanto à apreciação de orientações oriundas do MEC, da SEE/MG e da SRE.

Outro fator intraescolar relevante é a disponibilidade e o uso correto de equipamentos e espaços pedagógicos como computadores e outros aparelhos informacionais, além da biblioteca, da quadra de esportes, do laboratório de informática e do laboratório de ciências. Esses equipamentos e espaços são muito importantes para inúmeras práticas, experiências e descobertas. São verdadeiros epicentros de construção e consolidação do conhecimento. São, portanto, meios e locais ideais para se colocar em prática todo o conhecimento que se media teoricamente nas tradicionais salas de aulas. No entanto, Soares (2004, p. 88) faz um alerta importante: “não basta à existência de recursos didáticos, é preciso que sejam utilizados pelos professores como material pedagógico e que os alunos tenham acesso a eles”.

Ainda permeando os fatores intraescolares, outra característica importante é como a escola realiza a enturmação de seus alunos e distribui as turmas pelos professores. Esses manejos internos podem potencializar o desenvolvimento dos alunos e suas respectivas turmas, assim como, também podem fragilizar ainda eventuais pontos instáveis. Para Castro esse manejo também se enquadra no já citado efeito escola:

O efeito escola se estrutura até pela forma como as escolas organizam os alunos em turmas. Os critérios de formação de turmas contribuem para que pequenas diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de uma forma mais ampla (CASTRO, 2018, p. 68-69).

Também é considerado um fator intraescolar a capacidade de a escola gerar um ambiente de coesão com a comunidade, seja ela a comunidade atendida

(servidores, alunos, pais, mães e responsáveis), como também toda a comunidade que habita aquele determinado espaço do entorno como a rua, bairro, povoado, distrito ou quando o caso, a cidade. A coesão social se caracteriza pela capacidade da escola se relacionar e participar do cotidiano da comunidade local e da comunidade atendida. Retomando Soares (2004, p. 90): “A boa escola deve participar da vida da comunidade a que serve.” O autor ainda afirma que quanto mais próximos forem os laços entre escola e comunidade, mais susceptível ao sucesso a escola estará e, conseqüentemente, a sua comunidade se beneficiará de seus resultados. A esse fortalecimento de vínculos e busca por resultados em comum, Soares (2004) deu o nome de cultura escolar:

A cultura da escola compreende primeiramente um sistema de valores comuns aos membros da comunidade escolar, incluindo as crenças sobre as finalidades da instituição, sobre o que os alunos devem aprender, sobre como os adultos e estudantes devem se comportar e sobre o tipo de pessoa que os alunos poderão se tornar quando adultos. A cultura da escola pressupõe ainda uma agenda comum de atividades que vise a facilitar o aparecimento de interações sociais significativas entre seus membros, associá-los às tradições do estabelecimento e contribuir para a criação de estruturas comunitárias na escola (SOARES, 2004, p. 91).

A cultura escolar é um importante fator intraescolar que se alinha rapidamente com o espaço extraescolar. É de suma importância compreender que os fatores extraescolares e os fatores intraescolares não atuam de maneira isolada dentro do espaço escolar. Os produtos dos fatores intraescolares e extraescolares são oriundos da oportunidade que a escola constrói para a atuação de ambos, resultando no fortalecimento da coesão da escola/comunidade e comunidade/escola, denominada de coesão social. Nesse processo, há a potencialização dos aspectos positivos, como também pode haver a mitigação dos aspectos negativos, talvez até sua anulação. Neves (2018, p. 73), em sua pesquisa, também verifica o efeito benéfico da coesão social:

Sob esta perspectiva, entende-se que, estando a escola dentro da sociedade e sendo parte deste organismo vivo, todos os indivíduos que a integram são interdependentes, e, sendo assim, a coesão social em torno da educação pode conduzir a resultados favoráveis. Para fins desta pesquisa, conceitua-se coesão social em torno da educação como sendo a integração entre os atores sociais visando melhorias educacionais. Nesses termos, as interações que são estabelecidas na escola podem ser decisivas para os resultados.

Dessa forma, é consolidado o fortalecimento dos atores sociais e potencializado os fatores escolares positivos. Um exemplo de atuação do fator intraescolar potencializando um fator extraescolar positivamente é o estreitamento de vínculo com os pais e/ou responsáveis pelos alunos. Segundo Soares (2004, p. 90):

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extraescolar, mas a boa escola, ciente do potencial transformador das atitudes familiares, deve procurar ajudar as famílias para que instaurem rotinas domésticas favoráveis ao aprendizado.

A presença dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos é essencial para o desenvolvimento estudantil do aluno. Essa presença gera confiança, responsabilidade e sentimento de importância para o filho que também é aluno. Soares (2004, p. 90) afirma que “a escola deve se esforçar para desenvolver uma boa relação com os pais dos alunos, evidenciada pela presença voluntária dos pais em atividades escolares diversas”.

Quando a escola consegue potencializar a coesão social, isso significa também uma presença física mais ostensiva da família na escola e um acompanhamento extraescolar contínuo. Essa presença reverbera em um estudo mais focado, por parte do aluno, obtendo maior rendimento e melhores resultados. Neves (2018, p. 41) assegura que “é praticamente unânime que a estrutura familiar é decisiva para a educação.”

No arcabouço de resultados oriundos do fortalecimento dos fatores intraescolares, há também a identificação pessoal com a instituição por parte de cada um dos indivíduos que compõem a equipe de servidores e modo a criar uma identidade institucional. Os servidores constroem uma identificação pessoal de elevado grau de intimidade e familiaridade com a escola. Neves (2018, p.73) confirma este entendimento ao afirmar que “forma-se um conceito de identidade, como sendo o modo de agir dos atores escolares, de acordo com uma ética particular da instituição e que se molda, constrói, reconstrói e é compartilhada naquele ambiente”.

Neves (2018, p. 136) também afirma que um dos elos mais fortes de identidade da escola é “a forma como os professores trabalham, há uma forte união do grupo”. Esse efeito potencializa o trabalho docente cotidiano, além disso, os servidores que

chegam à escola também são tomados por esse sentimento de união e identidade institucional. A autora continua:

A identidade é um elemento muito importante para as escolas, pois ela é, ao mesmo tempo, mutável e responsável pela conservação da história e cultura da instituição. Ela se articula com outros atores sociais e por isso é importante que a escola trabalhe para a construção de uma identidade baseada em valores e direcionada para a equidade e a igualdade (NEVES, 2018, p. 137).

Esses laços afetivos são estendidos aos alunos, que por sua vez, por se sentirem acolhidos e seguros, serão melhores compreendidos, também compreenderão melhor os conteúdos e terá potencializada sua aprendizagem, conseqüentemente os resultados serão mais elevados. Nessa ação conjunta, todos os atores escolares são fortalecidos e mais preparados para melhor entendimento dos resultados da própria instituição.

Ainda no contexto intraescolar, outro fator que merece destaque é justamente a apropriação dos resultados da instituição escolar. Esse fator refere-se aos resultados obtidos das avaliações internas e externas. A partir da leitura sistematizada e focada dos resultados das avaliações, a equipe gestora e pedagógica da escola pode direcionar o trabalho da instituição a fim de manter e elevar os bons resultados, ou ainda melhorar o desempenho para sejam atingidas as metas não alcançadas. Neves (2018, p. 75) defende que a apropriação dos resultados são:

Como estratégias desenvolvidas pelo gestor e/ou sua equipe a fim de promover a divulgação dos resultados e sua compreensão pelos atores escolares para que os resultados fundamentem e transformem a ação escolar em prol do alcance de objetivos socialmente articulados. (NEVES, 2018, p.75).

Sobre apropriação dos resultados, a autora (2018, p.142) destaca que “o objetivo dessas avaliações “[...] está na geração de informações que possam instrumentar a tomada de decisões, ou seja, promover informações para que as escolas possam atuar sobre os resultados”. É importante que a equipe da escola entenda que compreender os resultados das avaliações é na verdade conhecer a própria escola e, a partir desse conhecimento, perceber que é mais fácil atuar para potencializar seus aspectos positivos, identificar os negativos e intervir para que sejam minimizados.

Compreender a atuação dos fatores extraescolares e, principalmente, a atuação dos fatores intraescolares, é de suma importância para conhecer a própria escola. O entendimento que os fatores intraescolares podem atuar como potencializadores de aspectos positivos e mitigadores de aspectos negativos, de dentro da escola para fora, no seu ambiente educacional e social, é crucial. Por isso, a atuação dos fatores intraescolares foi escolhida para esta pesquisa. Com o objetivo de fornecer conhecimento e orientação à equipe gestora e pedagógica da EECA, oportunizando a condição de repensarem suas atuações e práticas quanto profissionais e atores sociais locais. Portanto, abre-se caminho no sentido de compreender que os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares, podem facilitar o entendimento do quanto a reprovação é danosa para os alunos e para o sistema educacional. Seguindo esse raciocínio, há a finalização desta seção na afirmação de Soares (2004, p. 86): “Uma escola é tão boa quanto seus alunos e professores.”.

Na sequência de reflexões sobre a reprovação no cenário educacional, em especial na EECA, o capítulo 3 desta dissertação, em sua última seção, detalha e analisa os dados sobre a reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, entre os anos de 2013 a 2017, especialmente os dados da Turma X. Além disso, a seção associa aos índices de reprovação os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares que podem ter interferido negativamente, fragilizando o processo pedagógico da escola e elevando taxas de reprovação. São ainda citados alguns fatores extraescolares que, de modo geral, possuem mais contundência nos resultados escolares.

3.3 ANÁLISE DA REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE – A TURMA X.

As seções anteriores desta dissertação confirmam uma multiplicidade de informações acerca do quanto é elevado o índice de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil, em Minas Gerais e na EECA. Fato que transforma a reprovação em um complexo problema a ser compreendido, analisado e minimizado nessa etapa da educação básica. Além disso, é evidenciado o quanto a reprovação é maléfica para transição e para o fluxo escolar de milhares de alunos em todo o país.

Ademais, a reprovação potencializa as taxas de abandono e evasão, resultando em investimento financeiro frustrado por parte do poder público.

São milhares de adolescentes e jovens fora do contexto escolar, outros milhares em tempos e idades incompatíveis com seu ano de escolaridade devido à reincidentes reprovações. São muitos anos frequentando as salas de aula, mas com reduzido êxito no que se refere à formação final (TAVARES JÚNIOR, 2018).

De acordo com dados do site QEDu (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITTI, 2019), somente no ano de 2017, nas suas escolas públicas, o Brasil teve 1.157.041 alunos reprovados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, número que representa 11,3% dos alunos matriculados naquele ano e outros 324.795 alunos desistentes nesses quatro últimos anos desta etapa da educação básica. Em Minas Gerais foram 121.835 alunos reprovados, o que representa 11,8% dos alunos matriculados e 27.869 alunos desistentes em 2017. Na EECA, no universo de 90 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2017, o quantitativo de 12 alunos foi reprovado, o que representa 13,3% dos alunos matriculados. Assim, mais uma vez, diante desses dados, temos a reprovação como um obstáculo para a etapa final do Ensino Fundamental do país, do estado de MG e também para a EECA.

Sendo a reprovação o problema a ser analisado no fluxo escolar dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, foi identificado, tal como já explicitado na seção que contempla a metodologia da pesquisa, que uma das turmas que transitou por essa etapa da educação básica, entre os anos de 2014 a 2017, apresentou as mais elevadas taxas de reprovação entre todas as turmas do Ensino Fundamental da escola no recorte de tempo da pesquisa. Devido a essa característica, a turma foi selecionada para um estudo mais aprofundado e nomeada como Turma X.

Para que fosse traçado o percurso escolar dos alunos da Turma X, inicialmente foi realizado um levantamento da origem dos alunos, ou seja, de qual escola vieram. De posse dessa informação, foi constatado que a turma que ingressou no 6º ano da EECA em 2014 foi a última turma de 5º ano da própria EECA, conforme o quadro 5. Fato que é justificado pelo processo de municipalização, gradativo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorrido no município.

Quadro 5 - Alunos do 5º ano (2013) aprovados para o 6º ano (2014)

Nº	Aluno ¹⁶	Sexo	Data Nascimento	Escola/5º ano	Reprovado Anos Iniciais
01	Souza	F	26/08/2002	I	Não
02	Martins	M	25/09/2002	I	Sim
03	Dias	M	25/10/2002	I	Não
04	Pereira	M	13/09/2002	I	Não
05	Barbosa	M	12/12/2002	I	Não
06	Gonçalves	F	01/12/2002	I	Não
07	Madureira	F	02/07/2002	I	Não
08	Andrade	M	15/03/2003	I	Não
09	Santos	F	16/06/2003	I	Não
10	Freitas	F	21/12/1998	I	Sim
11	Ferreira	F	10/10/2002	I	Não
12	Nascente	M	31/08/2002	I	Não
13	Pereira II	M	13/09/2002	I	Não
14	Rosa	F	22/08/2002	I	Não
15	Vieira	M	06/11/2002	I	Não
16	Monteiro	F	09/03/2003	I	Não
17	Passos	F	10/04/2003	I	Não
18	Silva	F	17/07/2001	I	Sim
19	Arruda	F	11/07/2003	I	Não
20	Brangion	F	26/05/2003	I	Não
21	Almeida	M	02/05/2003	I	Não
22	Gonçalves II	M	10/12/2001	I	Sim
23	Correia	M	20/06/2003	I	Não
24	Sena	F	23/10/2002	I	Não
25	Corrêa	M	24/10/2001	I	Sim
26	Faria	F	05/02/2003	I	Não
27	Lage	M	18/02/2002	I	Sim
28	Rodrigues	M	10/09/2002	I	Não
29	Silveira	F	19/03/2003	I	Não
30	Valadares	F	11/04/2003	I	Não
31	Vieira II	M	10/02/2003	I	Não
32	Aires	F	06/01/2003	I	Não
33	Nascimento	F	25/05/2003	I	Não
34	Oliveira	F	27/02/2002	I	Sim
35	Ribeiro	M	24/01/2003	I	Não

Fonte: Elaborado pelo autor com base em EECA (2018).

Legenda

- I. Cursou 5º ano na Escola Estadual Cachoeira Alegre (EECA)

O quadro 5 permite verificar que todos os alunos do 6º ano de 2014 são originários da própria escola, ou seja, não houve mudança de ambiente escolar na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos continuaram na mesma escola. Vale ressaltar que a EECA possui somente uma turma para cada ano de escolaridade, portanto o fator enturmação não interfere na dinâmica da escola e em seus resultados. A turma do 5º ano de 2013 era composta por 19 estudantes do sexo feminino e 16 do sexo masculino, o que demonstra uma certa

¹⁶ Os nomes dos alunos foram alterados para preservar a identidade dos envolvidos.

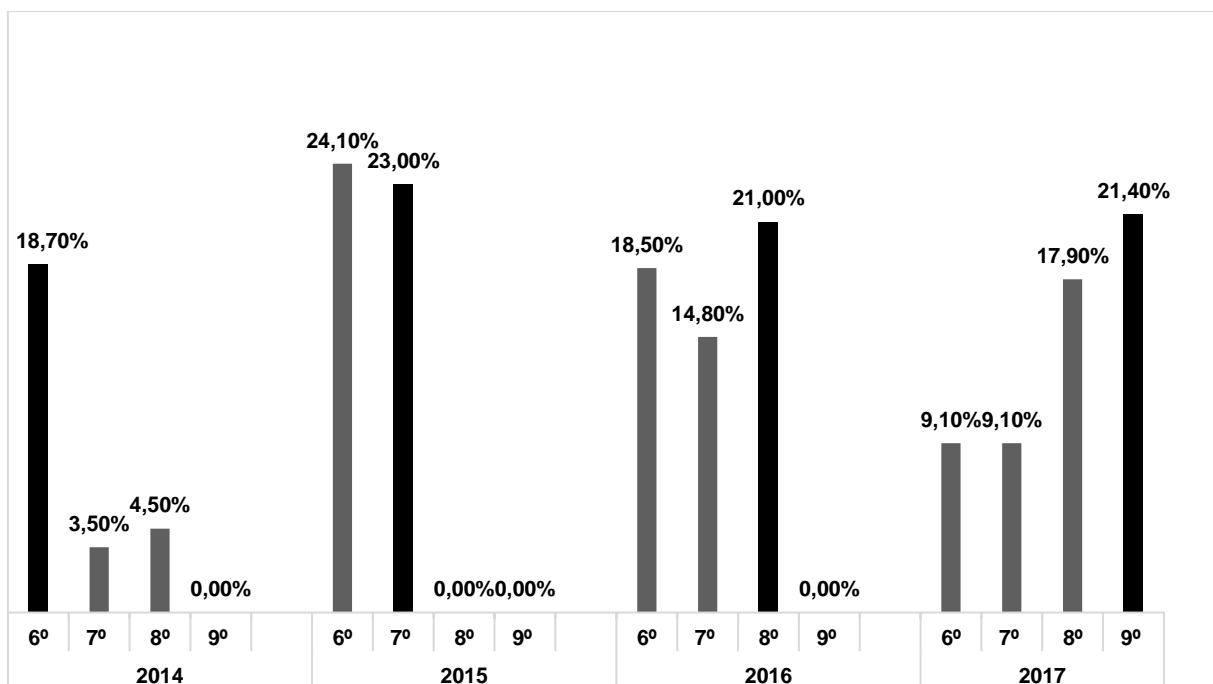
uniformidade de gênero na turma, sendo essa formada por alunos nascidos em 2002 e 2003, principalmente. Essa diferença do ano de nascimento é resultado da data referência para a matrícula conforme orientação da Resolução de Cadastro SEE/MG (2008). O levantamento também permitiu identificar que entre os 35 alunos listados na turma do 5º ano de 2013, 07 alunos já haviam sido reprovados pelo menos uma vez em algum ano de escolaridade durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 04 alunos e 03 alunas. Portanto, estes 07 alunos já apresentavam distorção idade/ano de escolaridade, o que já estruturava no histórico daquela turma o problema da reprovação.

Já em relação ao (à) aluno (a) identificado (a) pelo nº 10, nascido em 1998, levando em consideração a data de nascimento e a data referência para matrícula, é possível afirmar que este (a) aluno (a) foi reprovado (a) ao menos três vezes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A transição dos alunos do 5º ano de 2013 se deu da seguinte forma: 25 alunos foram promovidos para o 6º ano na própria EECA, outros 09 alunos também promovidos, porém, foram transferidos para outras escolas da região; 01 aluno foi reprovado, o estudante identificado pelo nº 02.

Ao iniciar os Anos Finais do Ensino Fundamental em 2014, a Turma X já inicia a transição escolar por essa etapa da educação básica apresentando elevado índice de reprovação, fato que se repete nos anos seguintes e compromete o fluxo escolar de significativa parcela de seus alunos. O gráfico 3 mostra as taxas de reprovação dos Anos Finais da EECA, com destaque para os dados da Turma X.

Gráfico 3 - Reprovação Anos Finais do Ensino Fundamental – EECA (2014 a 2017)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em EECA (2014 a 2017).

A partir das informações contidas no gráfico 3 temos que, em 2014, quando cursaram o 6º ano, a turma teve o maior índice de reprovação de todo o Ensino Fundamental da escola, chegando aos 18,7% de seus alunos reprovados. Nesse ano a turma era composta por 33 alunos, resultando em 26 aprovações, 06 reprovações, 01 transferência e nenhuma desistência.

Já no ano de 2015, quando cursaram o 7º ano, atingiram os 23,0% de reprovação, um aumento de 4,3% em relação ao 6º ano que, tradicionalmente, possui o maior índice de reprovação dessa etapa do Ensino Fundamental. No 7º ano eram 28 alunos e destes, 20 foram aprovados, 06 reprovados e 02 transferências e nenhuma desistência. Ao cursarem o 8º ano em 2016, a referida turma apresentou novamente o maior índice de reprovação no Ensino Fundamental da escola, atingindo 21,0% de reprovação. Naquele ano a Turma X era composta de 24 alunos, com 15 deles aprovados, 04 reprovados, 02 transferidos e 03 desistentes. Em 2017 a turma cursava o 9º ano e mais uma vez apresentou o maior índice de reprovação do Ensino Fundamental, com 21,4% de seus alunos reprovados. Nesse ano, a turma do 9º ano era composta por 15 alunos, desses, 11 foram aprovados, 03 reprovados, 01 transferido e nenhuma desistência.

Vale ressaltar que no período analisado houve uma exceção em relação aos percentuais de reprovação com a turma do 9º ano de 2017. Até então, a escola apresentava índice 0% (zero) de reprovação no 9º ano. Entretanto, em 2017, a turma do 9º ano chegou ao índice de 21,4% de reprovação, apresentando uma trajetória bastante peculiar. Foi a única turma de 9º ano que finalizou o Ensino Fundamental com reprovações nos últimos 5 anos na escola.

Ao avaliar as taxas de reprovação da turma ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, gráfico 3, é verificada uma média de reprovação muito elevada, até mesmo se comparado aos níveis da própria escola. Por exemplo, a média dos cinco anos pesquisados do 6º ano é de 18,0% e do 7º ano a média de reprovação é de 13,7%. Do 8º ano a média é de 10,1% de alunos reprovados e, no 9º ano, o índice é de 0,0% nos quatro anos anteriores. No entanto, a turma analisada ao concluir o Ensino Fundamental em 2017, apresenta índice de 21,4% de reprovação no 9º ano, o que revela que o fluxo escolar de grande parte desses alunos ficou comprometido, causando o aumento da distorção idade/ano de escolaridade e potencializando as chances de abandono e evasão escolar na EECA, como de fato ocorreu com um dos alunos que foi reprovado em 2017. Em 2018 esse aluno não retomou os estudos.

Para compreender de maneira mais clara a transição do fluxo escolar da Turma X nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborado o quadro 6, no qual é detalhado a trajetória de cada aluno que compôs a transição da referida turma entre os anos de 2014 a 2017. A composição do quadro permite verificar quais alunos foram aprovados em cada ano de escolaridade e a cada ano letivo, assim como os alunos que foram reprovados, os transferidos, aqueles que ingressaram na turma de acordo com sua transição pelos anos de escolaridade ao longo do tempo; ainda, os alunos desistentes. Nesse caso, os desistentes são os alunos que abandonaram e evadiram da escola.

Quadro 6 - Transição do Fluxo Escolar dos alunos da Turma X: 6º ano (2014) ao 9º ano (2017)

Nº	Aluno ¹⁷	Sexo	Data Nascimento	Admissão na Turma	6º ano/2014	7º ano/2015	8º ano/2016	9º ano/2017
					Situação do aluno	Situação do aluno	Situação do aluno	Situação do aluno
01	Costa	F	09/07/2002	2014	AP	TR	-	-
02	Souza	F	26/08/2002	2014	AP	AP	AP	AP
03	Pereira	M	13/09/2002	2014	AP	RP	-	-
04	Gonçalves	F	01/12/2002	2014	AP	AP	RP	-
05	Madureira	F	02/07/2002	2014	AP	AP	AP	AP
06	Freitas	F	16/07/2003	2014	RP	-	-	-
07	Nascimento	F	25/05/2003	2014	AP	AP	AP	AP
08	Ferreira	F	10/10/2002	2014	AP	AP	AP	AP
09	Nascente	M	31/08/2002	2014	AP	AP	AP	AP
10	Andrade	M	13/09/2002	2014	RP	-	-	-
11	Rosa	F	22/08/2002	2014	RP	-	-	-
12	Monteiro	F	09/03/2003	2014	AP	AP	AP	AP
13	Passos	F	10/04/2003	2014	AP	AP	TR	-
14	Silva	F	17/07/2001	2014	AP	AP	RP	-
15	Arruda	F	11/07/2003	2014	RP	-	-	-
16	Brangion	F	26/05/2003	2014	AP	TR	-	-
17	Almeida	M	02/05/2003	2014	RP	-	-	-
18	Gonçalves II	M	10/12/2001	2014	AP	RP	-	-
19	Correia	M	20/06/2003	2014	AP	AP	AP	AP
20	Rocha	F	13/06/2003	2014	AP	AP	AP	AP
21	Sena	F	23/10/2002	2014	AP	AP	AP	AP
22	Vieira	M	30/01/2001	2014	AP	AP	AP	RP
23	Faria	F	05/02/2003	2014	AP	AP	AP	TR
24	Lage	M	18/02/2002	2014	AP	AP	AP	AP
25	Rodrigues	M	10/09/2002	2014	AP	AP	AP	AP
26	Lopes	M	16/09/2000	2014	AP	RP	-	-
27	Silveira	F	19/03/2003	2014	AP	AP	AP	RP
28	Valadares	F	11/04/2003	2014	AP	AP	RP	-
29	Aires	F	06/01/2003	2014	AP	AP	AP	RP
30	Santos	M	16/05/2002	2014	RP	-	-	-
31	Ferreira II	M	08/02/2002	2014	AP	RP	-	-
32	Batista	F	13/07/1997	2014	TR	-	-	-
33	Rocha	F	30/01/2001	2014	AP	RP	-	-
34	Santos II	M	24/05/2000	2015	-	RP	-	-
35	Andrade II	M	15/03/2003	2015	-	AP	RP	-
36	Alves	M	08/12/2002	2016	-	-	TR	-
37	Sueth	M	08/01/1997	2016	-	-	DS	-
38	Freitas II	F	21/12/1998	2016	-	-	DS	-
39	Ventura	F	18/08/1998	2016	-	-	DS	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em EECA 2013 a 2016 (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2013b; 2014b; 2015b; 2016b; 2017b).

Legenda: AP (Aprovado), RP (Reprovado), TR (Transferido), DS (Desistente), - (Não Matriculado na Turma X)..

¹⁷ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos.

A partir do quadro 6 é possível verificar que ao longo da trajetória da turma foram contabilizados 39 alunos que ingressaram entre os anos de 2014 a 2016, sendo que em 2017 não houve nenhuma nova matrícula na então turma do 9º ano. Desse conjunto de alunos, apenas 06 deles foram transferidos. Sendo que desses 06 alunos, 04 continuam seus estudos em outras escolas e seus fluxos escolares transcorreram sem interrupções. Os outros 02 alunos transferidos não continuaram seus estudos, interrompendo seus fluxos escolares. Hoje são jovens que não possuem o Ensino Fundamental.

Em 2016 houve 03 desistências e nenhum dos alunos ingressaram na escola novamente. Sabe-se que naquele ano os alunos haviam completado a maioria e, normalmente, quando isso acontece, os alunos não retomam os estudos. Essas afirmações, de continuidade ou não dos estudos em outras escolas, pôde ser verificada por meio de contato pessoal e telefônico com os seus familiares.

Os alunos assinalados em **negrito**, sendo eles representados pelos números 18, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38 e 39, em um total de 10 alunos, já ingressaram na Turma X com distorção idade/ano de escolaridade. Sendo que 06 deles ingressaram na turma em 2014 sendo repetentes, identificados pelos números 18, 22, 30, 31, 32 e 33. Esses já haviam sido reprovados no 6º ano da turma de 2013. Essas informações colaboram para a fragilização pedagógica da turma, pois uma quantidade considerável de alunos já ingressou na turma em situação de vulnerabilidade, uma vez que apresentavam distorção idade/ano de escolaridade devido as reprovações em anos letivos anteriores, sendo considerados repetentes.

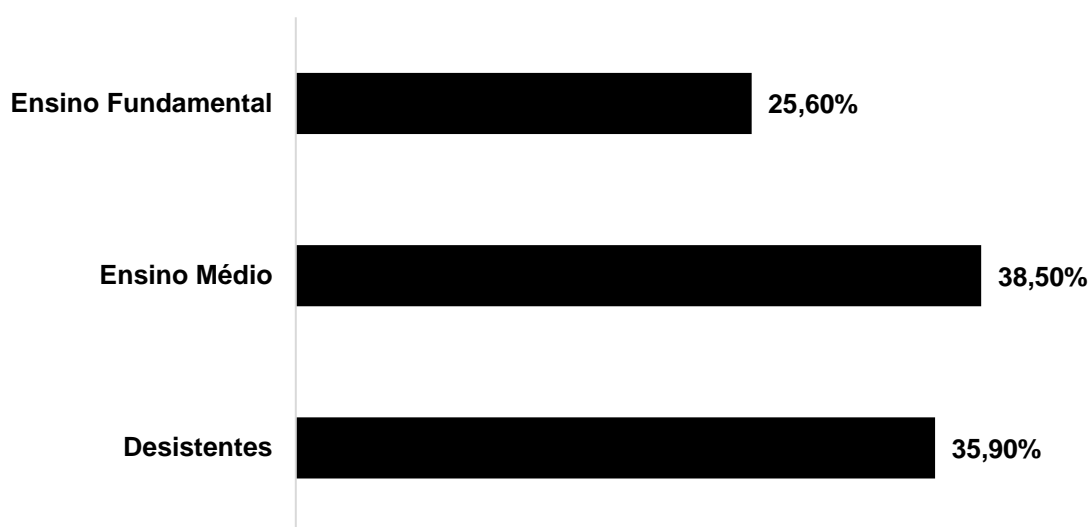
Com o decorrer do tempo, a vulnerabilidade educacional desses alunos se consolidou, pois, a maioria desses não conseguiu prosperar em seus estudos. As exceções, de acordo com as pesquisas realizadas nos Livros de Matrícula e de Ata de Resultado Final, é que desses, somente um concluiu o Ensino Fundamental na modalidade da EJA, em 2018, mas não continuou com os estudos no Ensino Médio (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018a), o aluno mencionado é o número 31 no quadro 6. Outro aluno, o número 18, havia abandonado os estudos, mas retornou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2019. Os demais alunos, mesmo os que foram transferidos, não continuaram seus estudos. Essas informações foram obtidas com contato pessoal e telefônico com os próprios alunos e com suas famílias. As reincidentes reprovações desses alunos confirmam o que Klein; Ribeiro

(1991) já alertavam há décadas e que outros pesquisadores como Tavares Júnior (2018) afirmam atualmente, que a reprovação potencializa o abandono e a evasão.

Em 2015 mais dois alunos ingressaram na Turma X, pois haviam sido reprovados no 7º ano de 2014. Em 2016 ingressaram outros 4 alunos, identificados pelos números 36, 37, 38 e 39; nesse ano a turma já se encontrava no 8º ano. Desses, 3 alunos, números 37, 38 e 39 estavam fora da escola, retomaram os estudos, mas não obtiveram sucesso, e no mesmo ano desistiram e não continuaram seus estudos. Somente o número 36 continuou seus estudos e atualmente cursa o 2º ano do Ensino Médio em outra escola estadual. Em 2017 nenhum aluno ingressou na turma.

Para compreender como se deu a transição dos alunos da Turma X, no período de 2014 a 2017, o gráfico 4 mostra a situação dos alunos no início do ano letivo de 2018, em que etapa da educação básica eles se encontravam.

Gráfico 4 - Situação dos Alunos da Turma X - 2018



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da EECA (ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE, 2018a).

Do universo de 39 alunos que compuseram a Turma X entre os anos de 2013 a 2017, somente 25 deles continuam seus estudos, o que representa 64,1% daqueles alunos. Sendo 25,6% ainda no Ensino Fundamental e 38,5% iniciando o Ensino Médio. Os outros 14 alunos, que percentualmente representam 35,9%, tiveram seu fluxo escolar interrompido e não continuaram seus estudos. Há grande probabilidade de que tal fato pode ter ocorrido devido a reincidentes reprovações, chegando até a três reprovações no período que frequentavam os Anos Finais do Ensino

Fundamental. As sucessivas reprovações desestimulam os alunos a continuarem seus estudos, provocando o abandono e a evasão (KLEIN; RIBEIRO, 1991; TAVARES JÚNIOR, 2018). Diante de tais informações, temos que mais de 1/3 (um terço) dos jovens não possuem sequer o Ensino Fundamental completo.

Do grupo em questão, 08 são do sexo masculino e 06 do sexo feminino, sendo outra característica importante, de acordo com as fichas de matrículas, 13 desses alunos pertenciam a grupos familiares monoparentais que podem ser definidas, em acordo com a Constituição Federal (88) como:

A Constituição Federal em seu artigo 226, § 4º positivou o reconhecimento da família constituída por um dos pais e seus filhos, chamando-a de Família Monoparental, utilizaram-se dessa terminologia para deixar explícito que é formada por apenas a mãe ou o pai e seus descendentes, ou seja, terá somente a presença de um genitor que será responsável pelo sustento, educação e criação dos filhos (SANTOS, 2014, recurso online).

De acordo com a análise do histórico da Turma X, dos 25 alunos que continuam seus estudos, 15 destes alunos concluíram o Ensino Fundamental em 2017, iniciando o Ensino Médio em 2018. Sendo 11 deles na própria EECA e outros 04 em outras escolas estaduais de MG, conforme informações colhidas com familiares residentes na cidade. Esse dado significa que do universo de 39 alunos que compuseram a Turma X (2013 a 2017), somente 38,5% mantiveram seu fluxo escolar contínuo e concluíram o Ensino Fundamental com regularidade. Outros 10 alunos, dentre os 25 que mantiveram sua vida escolar em curso, que percentualmente representa 25,6%, ainda cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental na própria EECA em 2017.

Em suma, vale ressaltar que a EECA obteve somente 11 aprovações no 9º ano de 2017. O que significa, que dos 39 alunos matriculados na escola entre 2013 a 2017, somente 28,2% desses sustentaram o fluxo escolar contínuo durante todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, concluindo-o com sucesso no ambiente escolar da EECA.

Em 2017 a EECA possuía em seu quadro educacional a turma do 9º ano com 14 alunos. Desses, 03 foram reprovados e 01 aluno abandonou os estudos em 2018. Até então, conforme já explicitado, a escola apresentava índice 0 (zero) de reprovação no 9º ano e, no ano de 2017, a turma do 9º ano foi a única que finalizou o Ensino Fundamental com reprovações nos últimos 5 anos na escola, chegando a atingir o índice de 21,4% de retenção, o maior índice de reprovação da escola naquele ano.

Ao verificar a trajetória escolar da Turma X entre os anos de 2014 e 2017, com a identificação de dados referentes à reprovação, é possível associar a atuação de fatores escolares, sobretudo dos fatores intraescolares, às situações de reprovação ocorridas na escola, principalmente na Turma X. Pois, conforme destacado pelo site QEdu, os índices de reprovação possuem diferentes determinações e indicam que ações por parte da equipe pedagógica da escola para minimizar a reprovação são necessárias. Assim afirma o site:

Acima de 5% - A situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. Acima de 15% - A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2018, recurso online).

A reprovação pode apresentar várias origens, até mesmo aquelas que não são de cunho pedagógico. No entanto, para início de mitigação dos índices de reprovação, é preciso atenção aos fatores endógenos, ou seja, “é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível” (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2018, recurso online). Diante das análises sobre os dados referentes à reprovação na EECA no período de 2013 a 2017, sobretudo da Turma X (2014-2017), é possível considerar que o processo pedagógico da EECA apresentou no recorte de tempo da pesquisa uma grande vulnerabilidade, sendo assim, deve ser considerado um dos fatores intraescolares responsáveis pelo elevado índice de reprovação da escola nesse período de tempo da pesquisa.

Vale ressaltar, como descrito no texto da seção 2.2.1, que os fatores escolares não agem de maneira individualizada, eles se manifestam de forma simultânea, sendo que os fatores extraescolares agem de fora para dentro da escola, interferindo no cotidiano escolar e os fatores intraescolares potencializam ou fragilizam o rendimento dos profissionais e dos alunos, refletindo nos seus resultados (NEVES, 2018; CASTRO, 2018). Exemplos sobre a atuação simultânea dos fatores extraescolares e intraescolares foram reconhecidos a partir das pesquisas realizadas sobre a Turma X.

Um fato verificado foi que na transição pelos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, a Turma X teve 09 professores de Língua Portuguesa, 04 professores de Matemática e Arte, 03 professores de Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Língua Inglesa, somente o componente curricular História manteve

uma única professora durante todo o percurso. Assim, há evidências de que houve uma elevada rotatividade de professores que lecionaram para a turma, principalmente de Língua Portuguesa. Fato esse que pode explicar a fragilidade de rendimento apresentado pela turma, pois não havia possibilidade de continuidade dos trabalhos iniciados.

A rotatividade de professores nas escolas públicas é alta, mas a observação sobre Língua Portuguesa na Turma X é uma característica particular e que pode ter comprometido todo o desenvolvimento dos alunos na leitura e escrita e, conseqüentemente, ter afetado os demais componentes curriculares. Esse é um fator intraescolar, porém a origem dele independe do poder de atuação da escola, pois varia de acordo com as necessidades pessoais dos servidores.

Outra característica detectada na Turma X diz respeito ao nível de escolarização dos pais e/ou responsáveis. Conforme Soares (2004), Castro (2018) e Neves (2018), o nível de instrução dos pais pode refletir no rendimento dos filhos, conforme). Tendo como referência a realidade da EECA, especificadamente da Turma X (2014 a 2017), em pesquisa realizada nas fichas de matrícula dos alunos e por contato pessoal e telefônico, ficou constatado que os pais e/ou responsáveis por aqueles alunos que compuseram a transição da turma possuem nível de escolaridade muito baixo. De acordo com o levantamento, 79,5% dos pais possuem Ensino Fundamental incompleto, 7,7% Ensino Fundamental completo, 12,8% dos pais possuem Ensino Médio completo e nenhum pai possui Ensino Superior. Entre as mães, 69,2% possuem Ensino Fundamental incompleto, 2,6% Ensino Fundamental completo, 2,6% Ensino Médio incompleto, 12,8 Ensino Médio completo e somente 12,8 das mães possuem Ensino Superior.

Os dados levantados permitem alinhar a baixa escolaridade dos pais e mães ao *background* familiar. Segundo Neves (2018), esse fato pode explicar a baixa produtividade dos alunos, acentuando assim o problema de reprovação na Turma X, pois as relações e/ou condições socioeconômicas atuam no cotidiano do processo pedagógico e podem interferir no rendimento e nos resultados da escola e dos alunos. Soares (2004) também aponta que as causas que potencializam ou fragilizam o rendimento e os resultados da escola e seus alunos são determinados por três conjuntos que permeiam o contexto interno e externo das escolas: “[...] os associados à estrutura escolar, os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno (SOARES, 2004, p. 83).

Na mesma direção, os estudos de Castro (2018) sobre trajetórias escolares concluem que:

Os resultados apontaram o peso das origens sociais dos alunos em sua trajetória escolar, concluindo que as diferenças sociais, econômicas e culturais são convertidas em diferenças de desempenho, interferindo na trajetória escolar dos jovens. (CASTRO, 2018, p. 15)

Em direção contrária, Ribeiro (1991) já apontava como falha, a forma de responsabilização do fracasso escolar, deixando claro que os fracassos escolares quase nunca são direcionados ao processo pedagógico interno:

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 (RIBEIRO, 1991, p. 17).

No entanto, apesar de reconhecer a relevância dos fatores intra e extraescolares no desempenho dos alunos nas escolas, para fins de análise e contextualização dos fatores escolares com os índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, sobretudo da Turma X, retoma-se que neste caso de gestão serão considerados, principalmente, os fatores intraescolares, uma vez que estes serão a base para o desenvolvimento do PAE, descrito no capítulo 4.

Recaem sobre os fatores internos a maior capacidade de atuação da instituição a fim de mitigar as altas taxas de reprovação e, ao analisar os fatores, Soares (2004, p. 88) afirma que “para se administrar bem qualquer organização, é preciso primeiro identificar seus processos internos e as formas como se relacionam com os serviços e produtos produzidos”. Nesse sentido, Castro faz importante indicação de quando uma escola consegue ser protagonista do seu papel institucional: “ao ser vista como objeto e centro de política, a instituição escolar passa a ser pesquisada, especialmente, no que tange ao efeito do estabelecimento” (CASTRO, 2018, p. 41).

Assim, nesta pesquisa se tem a compreensão de que os fatores intraescolares positivos podem ser potencializados e, por sua vez, esses poderão mitigar os aspectos negativos existentes dentro escola. Pode-se até mesmo pensar na atenuação das fragilidades externas transformando-as em oportunidades de para potencializar todo o conjunto social que compõem a comunidade atendida pela instituição e a comunidade local. Portanto, o trabalho a ser desenvolvido pela equipe

da EECA deve ser direcionado para a minimização das fragilidades identificadas no cenário interno da instituição, o que deve ocorrer por meio de ações como reforço escolar e estudo contínuo por parte da equipe pedagógica. A ideia é a constante melhoria no rendimento dos alunos da escola.

Desse modo, o capítulo 3 apresenta a proposta para implementação do PAE na EECA e no qual estão descritas ações e estratégias para potencializar os fatores intraescolares positivos e mitigar os fatores negativos para obtenção de melhor rendimento e resultados dos alunos e da escola. Pois, “a escola, enquanto instituição política, com relações sociais e pedagógicas próprias, é peça fundamental no desempenho escolar dos alunos” (CASTRO, 2018, p. 41).

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

No percurso para a construção desta pesquisa foram apresentados dados referentes ao elevado índice de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA, o que teve ênfase na trajetória escolar dos alunos de uma turma específica, denominada de Turma X. A turma apresentou as mais altas taxas de reprovação da escola no recorte de tempo da pesquisa, ou seja, de 2013 a 2017.

No capítulo 2 foram apresentados os dados sobre a reprovação. De maneira geral, a escola teve 11,3% de seus alunos reprovados devido ao baixo rendimento no período pesquisado. Entretanto, a Turma X teve 21,0% de seus alunos reprovados no período de 2014 a 2017 (do 6º ao 9º ano). Essa turma apresentou uma taxa de reprovação acentuada em relação à escola, que por sua vez, tem seus índices de reprovação elevados se comparados aos dados de Minas Gerais e do Brasil.

A partir da questão norteadora definida na pesquisa: “Quais são os fatores que influenciaram nos elevados índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA?” Foi desenvolvido o segundo capítulo desta dissertação. A partir da análise documental e bibliográfica foi possível verificar fatores extra e intraescolares que contribuíram para as taxas de reprovação observadas nos anos finais do ensino fundamental. Destaca-se que a escola não tem condições de intervir de forma direta nos fatores extraescolares propulsores da reprovação e, portanto, as ações propostas neste PAE visam a auxiliar no trabalho com os fatores intraescolares, dentre os elencou-se: (I) problemas relacionados à gestão da sala de aula, em que se incluem dificuldades dos professores com o planejamento e replanejamento a partir dos resultados das avaliações internas; dificuldades em trabalhar com metodologias de ensino diversas, que possam contemplar os diferentes aprendizados; dificuldades em identificar os alunos em situação de risco de reprovação; (II) ausência de um trabalho sistematizado com os resultados das avaliações externas que fornecem um importante feedback sobre o trabalho da escola.

A EECA já desenvolve, de forma ainda incipiente, um projeto de acompanhamento pedagógico, por estímulo da SEE/MG: o Projeto de APD. O APD foi divulgado para as escolas estaduais por meio do Ofício Circular SB/SIF/DIEF nº 035/2016 (MINAS GERAIS, 2016), que contém orientações para a execução do projeto. Assim, o projeto foi implementado na EECA no segundo semestre de 2017.

O APD visa a promover como ação, aulas de reforço escolar para alunos do Ensino Fundamental que apresentam defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Encontrar-se nessa situação, na maioria das vezes, faz com que o rendimento do aluno seja abaixo da média, o que resulta em reprovação. Assim:

O Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado pretende mudar a trajetória escolar dos alunos não alfabetizados inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano, acreditando que o trabalho pautado na afetividade, no reconhecimento da história escolar e de vida do estudante, no investimento e diversificação dos procedimentos didáticos e na ampliação das possibilidades de uso da leitura e da escrita em contextos sociais significativos possibilitará atingirmos nossos objetivos (MINAS GERAIS, 2016, recurso online).

Apesar de já significar um movimento no sentido de trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, combater a repetência, as ações do APD são localizadas em Língua Portuguesa e Matemática e envolvem ações estanques na escola. Por isso, a proposta primeira deste PAE é reorganizar o trabalho em um projeto de acompanhamento pedagógico que envolva ações concretas e articuladas na escola. O projeto de acompanhamento visa à organização do trabalho pedagógico e envolve 4 passos, descritos no quadro 7:

Quadro 7 – Passos para o desenvolvimento da ação de reforço escolar

1º Passo	Avaliação. Realização de avaliações diagnósticas no início do ano letivo e avaliações internas no encerramento dos bimestres. Objetivo é identificar a situação dos alunos em relação às habilidades trabalhadas anteriormente e propiciar um planejamento pedagógico assertivo em relação às metas que serão estabelecidas.
2º Passo	Análise. As metas de cada bimestre, bem como a trajetória de aprendizado dos alunos, serão discutidas e repensadas nas reuniões bimestrais de conselho de classe. Nessas também serão definidos os alunos que deverão participar do reforço em cada bimestre.
3º Passo	Proposta. Estabelecimento de um plano de estudo, organizado em metas pelos professores, em função do desempenho (nas avaliações internas). Esse plano será para todos os alunos do ensino fundamental que não apresentarem resultado satisfatório por bimestre e em cada componente curricular;
4º Passo	Intervenção. Serão realizadas aulas de reforço no contraturno. Projeto de Reforço Escolar: Tempo de Aprender.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No âmbito dos usos dos resultados das avaliações externas, a EECA também tentou se articular para uma melhoria na gestão pedagógica dos resultados. Em 2018, com a etapa final de consulta pública na construção da BNCC, instituiu-se o Dia D

para as escolas da rede estadual – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. Nessa data, cada escola deveria conhecer e discutir o documento, que quando aprovado seria refletido no currículo da rede estadual. No município de localização da escola pesquisada reuniram-se todos os servidores da educação, tanto da rede estadual quanto da municipal, para a discussão sobre essa versão preliminar do documento.

A reunião para discussão do documento preliminar da BNCC tornou-se um piloto para a realização de Encontros Intermunicipais de Educação. Encontros esses já em andamento e que têm apresentado resultados positivos, principalmente porque boa parte dos servidores atua em mais de uma escola do mesmo município, ou até mesmo em escolas de diferentes municípios da região. Esses encontros, que já tiveram seis edições, são usados para trocas de experiências e discussões sobre os resultados das avaliações do SIMAVE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A segunda proposta deste PAE se caracteriza pela institucionalização desses encontros, inclusive com sua inclusão no PPP da EECA, planejamento e sistematização das ações. Será elaborado um calendário de encontros para o ano de 2020, bem como pautas para cada encontro. As seções 4.1 e 4.2 detalham cada uma das ações: como serão desenvolvidas, articuladas com realidade da EECA e seus encaminhamentos.

Quadro 8 – Ações do PAE

O que será realizado?	Por quê? (Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
Reforço Escolar – Tempo de Aprender	Para mitigar o baixo rendimento de parte dos alunos, verificado nas avaliações diagnósticas e internas.	Biblioteca e/ou salas de aulas da EECA.	Equipe pedagógica (diretor, EEB e professores).	Durante o ano letivo de 2020 e revisto a cada bimestre, durante as reuniões de conselho de classe.	Aulas de reforço escolar no contraturno para os alunos que apresentarem baixo rendimento em qualquer componente curricular.	R\$ 1.982,54 mensais, caso seja contratado um professor pela SEE/MG; ou manter parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal para cessão de professores para o projeto.
Continuidade dos Encontros Intermunicipais de Educação para sua inclusão no PPP da EECA com elaboração de um calendário de encontros para o ano de 2020, bem como pautas para cada encontro.	Os Encontros são oportunidades para troca de experiências entre os profissionais da mesma área de conhecimento.	Escolas municipais e estaduais dos municípios participantes.	Diretores e EEBs das escolas estaduais e municipais, Secretarias Municipais de Educação.	Durante o ano de 2020.	Os Encontros serão em formato de seminários e oficinas.	R\$ 1.000,00 por Encontro, custeados pelas secretarias municipais de educação (transporte, alimentação e materiais). R\$ 2.500,00 para contratação de profissional para cada Encontro realizado.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme o modelo 5W2H (LÜCK, 2009, p. 36).

4.1 REFORÇO ESCOLAR – TEMPO DE APRENDER

A partir da proposta de investigação desde trabalho que buscou responder “Quais são os fatores que influenciaram nos elevados índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA? ” Foi possível identificar, como citado em momentos anteriores desta pesquisa, que os fatores intraescolares são os fatores possíveis de intervenção por parte da escola e, portanto, uma das ações proposta é o projeto de reforço escolar – Tempo de Aprender.

O projeto tem como objetivo a redução das desigualdades educacionais, a partir de diferentes percursos de ensino e de aprendizagem. Organizado com novos métodos e práticas pedagógicas, visa à identificação dos alunos e das habilidades não consolidadas em todos os componentes curriculares, não somente em Língua Portuguesa e Matemática, como originalmente aponta o projeto de APD da SEE/MG. O projeto Tempo de Aprender propiciará espaço e condições para que os alunos tenham subsídios de minimizar, até mesmo sanar, suas dúvidas e dificuldades em relação às habilidades que já foram trabalhadas anteriormente, mas que não foram aprendidas e/ou consolidadas. De um modo geral, o projeto pretende avaliar os alunos em todos os componentes curriculares, analisar os resultados destas avaliações, propor metas para os alunos que apresentarem baixo desempenho e intervir pedagogicamente com as aulas de reforço.

A previsão de início do projeto é o 1º semestre do ano letivo de 2020 e será organizado pela equipe pedagógica das escolas, sendo essa composta pelo diretor, Especialista Da Educação Básica (EEB), professores regentes de aulas e os professores que trabalharão no projeto. A organização do projeto poderá ser realizada no tempo destinado as reuniões pedagógicas semanais e será estruturada em quatro passos.

O primeiro passo será a aplicação de avaliações diagnósticas em todos os componentes curriculares para todos os alunos, o que deve ocorrer na primeira semana de aula de 2020. Essas avaliações serão formuladas a partir de uma matriz de referência que contemplará as habilidades básicas de cada componente curricular. Os resultados dessas avaliações serão analisados e discutidos em uma reunião de Conselho de Classe. Essa reunião consolida o segundo passo – a análise.

A análise subsidiará a organização do projeto e será realizada individualmente, por aluno, identificando as habilidades que não foram consolidadas no período letivo

anterior em cada componente curricular e para o ano de escolaridade no qual o aluno estará matriculado. O mesmo processo de avaliação e análise será feito com as avaliações internas, a cada bimestre. O documento orientador para a elaboração das avaliações diagnósticas é o Currículo Referência de Minas Gerais, homologado pela SEE/MG em dezembro de 2018 e que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por ano de escolaridade em cada componente curricular.

A partir das avaliações diagnósticas, os alunos que apresentarem baixo desempenho serão automaticamente inseridos no projeto e serão apontadas metas para cada aluno nos respectivos componentes; essas metas deverão ser alcançadas ao fim do 1º bimestre, uma vez que a proposta será de metas bimestrais para cada aluno. Desse modo, será promovido o terceiro passo de realização do projeto, a proposta de elaboração de um plano de estudo de cada aluno.

O quarto e último passo serão as aulas de reforço escolar do projeto Tempo de Aprender. A intervenção pedagógica se estruturará com aulas diferenciadas, sendo desenvolvidas no contraturno e utilizando práticas pedagógicas diversas com o uso de computadores conectados à internet, revistas, jornais, livros literários e didáticos, filmes, documentários e atividades que reproduzam a realidade do aluno alinhada com a proposta de cada habilidade. É importante ressaltar que as aulas de reforço serão desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos de alunos que possuam dificuldades similares. A proposta envolve a realização de um trabalho sistematizado e pontual, a partir do qual serão lecionadas aulas em formato de sequências didáticas¹⁸ com ênfase nas habilidades ainda não consolidadas que foram verificadas nas avaliações diagnósticas e internas listadas pelos professores regentes.

¹⁸ “Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizada está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseadas nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nesta perspectiva, a criança é sujeita ativo na construção do conhecimento” (PESSOA, 2019, recurso online).

Destaca-se que no encerramento de cada bimestre serão aplicadas as chamadas avaliações internas em todos os componentes curriculares, tendo o primeiro passo sendo reiniciado a todo novo o ciclo de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de intervenção; ciclo esse necessário à eficácia do processo pedagógico. Essas avaliações internas podem ser as próprias avaliações bimestrais regulares.

Enquanto financiamento, o projeto Tempo de Aprender poderá ser financiado pela própria SEE/MG e sendo ideal a contratação de dois professores, seguindo os mesmos critérios estabelecidos na legislação vigente para a contratação do professor de APD. No caso da EECA, a instituição possui uma boa parceria com a prefeitura municipal, que nos dois últimos anos (2018 e 2019), tem cedido duas professoras para EECA com a finalidade de trabalhar com reforço escolar.

As aulas de reforço do projeto Tempo de Aprender deverão ser dinâmicas, diferenciadas e propositivas à aprendizagem significativa dos alunos. Portanto, os planejamentos devem ser pautados na empatia e na equidade, contando com um intenso trabalho de intervenção pedagógica e de recuperação dos alunos das turmas do Ensino Fundamental. Ações nessa direção são cruciais para mitigar os índices de reprovação que fragiliza o processo de ensino e aprendizagem da EECA.

O projeto Tempo de Aprender também estruturará aprendizagens múltiplas, consolidando e ampliando os conhecimentos diversos, enriquecendo as experiências culturais e sociais do aluno, já que tem como foco a recuperação desse aluno para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a minimização do fracasso escolar. O que se justifica pelo entendimento de se um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem durante as aulas regulares, ao ter acesso a uma série de aulas de reforço, passa a ter maiores chances de possuir uma aprendizagem mais significativa. Esse é um ponto essencial e determinante para que o sucesso escolar desse aluno esteja assegurado, pois o aluno estará sendo conduzido pedagogicamente para desenvolver as habilidades e competências necessárias para sua formação integral. Além disso, o projeto Tempo de Aprender deverá ser organizado, monitorado e avaliado com a realização dos Conselhos de Classe durante o ano letivo.

4.1.1 Conselhos de classe

As reuniões de Conselho de Classe também serão momentos de análise dos resultados das avaliações internas e contarão com a tabulação dos resultados dessas avaliações. Assim, a equipe pedagógica da ECCA terá condições de identificar os alunos e habilidades, por componente curricular, que necessitam ser retomadas, mas desta vez com novas práticas pedagógicas. Será possível verificar também, a partir do rendimento escolar de cada aluno participante do projeto, se ele conseguiu consolidar as habilidades trabalhadas e se atingiu as metas estabelecidas. A maneira mais eficiente de verificar as metas é a observação, por meio de dados quantitativos, ou seja, as notas acima da média em cada bimestre por componente curricular.

Caso o aluno não tenha obtido êxito naquela etapa do projeto, a equipe pedagógica discutirá e reorganizará suas metodologias, trabalhando com outros modelos didáticos, buscando informações aprofundadas e/ou especializadas sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno junto à família e, se necessário, com profissionais da saúde. Uma possibilidade é a partir do diagnóstico clínico e pedagógico, tais como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo, estabelecer as metas. Essas informações também subsidiarão a reformulação das metodologias pedagógicas com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.

A cada reunião do Conselho de Classe serão listados os alunos que darão continuidade às atividades, os alunos que serão desvinculados do projeto por terem alcançado as metas propostas e os alunos que iniciarão nas atividades do projeto. A proposta envolve uma constante renovação dos alunos participantes, assim como das metodologias envolvidas na busca pela consolidação de habilidades identificadas como deficitárias, ou seja, ainda não consolidadas.

Entende-se ainda que não é possível avançar na aprendizagem desconsiderando as defasagens e progredindo por conteúdos e conhecimentos ainda não consolidados. O que torna essencial a retomada das habilidades e o entendimento e consolidação dessas pelos alunos, o que contribuirá para a melhoria da aprendizagem.

O quadro 9, de acordo com o modelo 5H2H, é possível verificar, de forma sistematizada, o planejamento de cada um dos passos para o desenvolvimento da ação de reforço escolar.

Quadro 9 – Detalhamento da Ação – Projeto Reforço Escolar – Tempo de Aprender

(continua)

O que será realizado?	Por quê?(Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
1º Passo - Avaliação	Realização de avaliações diagnósticas no início do ano letivo e avaliações internas no encerramento dos bimestres para identificar a situação dos alunos em relação às habilidades trabalhadas anteriormente, o que proporcionará um planejamento pedagógico assertivo em relação às metas que serão estabelecidas.	Salas de aulas.	Equipe pedagógica (diretor, especialista e professores regentes de aulas e do projeto).	1º bimestre (fevereiro a abril) 2º bimestre (maio a julho) 3º bimestre (agosto e setembro) 4º bimestre (outubro a dezembro) 2020.	As avaliações diagnósticas serão elaboradas a partir da matriz de referência de cada componente curricular constante no Currículo de Referência de Minas Gerais, levando em consideração as habilidades básicas dos componentes e de cada ano de escolaridade. As avaliações internas serão elaboradas a partir das habilidades lecionadas durante o bimestre.	R\$ 800,00 para adquirir material e para reprodução das avaliações. R\$ 1.982,54 mensais, caso seja contratado um professor pela SEE/MG ou manter parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal para cessão de professores para o projeto.
2º Passo - Análise	As metas de cada bimestre, bem como a trajetória de aprendizado dos alunos, serão discutidas e repensadas nas reuniões bimestrais de conselho de classe, nas quais também serão definidos os alunos que deverão participar do reforço em cada bimestre;	Sala de Reunião.	Equipe pedagógica (diretor, especialista e professores regentes de aulas e do projeto).	1º bimestre (fevereiro a abril) 2º bimestre (maio a julho) 3º bimestre (agosto e setembro) 4º bimestre (outubro a dezembro) 2020.	Levantamento das habilidades não consolidadas com uso da matriz de referência das avaliações. As metas serão estipuladas a partir da listagem das habilidades trabalhadas em cada bimestre e que não foram consolidadas pelo aluno ou grupo de alunos.	R\$ 800,00 para adquirir material e para reprodução das avaliações. R\$ 1.982,54 mensais, caso seja contratado um professor pela SEE/MG ou manter parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal para cessão de professores para o projeto.

Quadro 9 – Detalhamento da Ação – Projeto Reforço Escolar – Tempo de Aprender

(conclusão)

O que será realizado?	Por quê?(Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
3º Passo - Proposta	Estabelecimento de um plano de estudo organizado em metas pelos professores em função do desempenho (nas avaliações internas) para todos os alunos do ensino fundamental que não apresentarem resultado satisfatório por bimestre e em cada componente curricular;	Sala de Reunião.	Equipe pedagógica (diretor, especialista e professores regentes de aulas e do projeto).	1º bimestre (fevereiro a abril) 2º bimestre (maio a julho) 3º bimestre (agosto e setembro) 4º bimestre (outubro a dezembro) 2020.	O plano de estudo de cada aluno ou grupo de alunos será organizado no modelo de sequências didáticas levando em consideração o rendimento de cada aluno e habilidades não consolidadas.	R\$ 800,00 para adquirir material e para reprodução das avaliações. R\$ 1.982,54 mensais, caso seja contratado um professor pela SEE/MG ou manter parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal para cessão de professores para o projeto.
4º Passo - Intervenção	Serão realizadas aulas de reforço no contra turno. Projeto de Reforço Escolar: Tempo de Aprender.	Biblioteca e salas de aulas.	Equipe pedagógica (diretor, especialista e professores regentes de aulas e do projeto).	1º bimestre (fevereiro a abril) 2º bimestre (maio a julho) 3º bimestre (agosto e setembro) 4º bimestre (outubro a dezembro) 2020.	As aulas de reforço serão planejadas no formato de sequências didáticas para atendimento individual ou em pequenos grupos de alunos, seguindo o plano de estudo contendo as metas individuais. Serão aulas diferenciadas utilizando equipamentos como computadores conectados à internet, filmes, documentários, material impresso, livros didáticos e jogos.	R\$ 800,00 para adquirir material e para reprodução das avaliações. R\$ 1.982,54 mensais, caso seja contratado um professor pela SEE/MG ou manter parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal para cessão de professores para o projeto.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme o modelo 5W2H (LÜCK, 2009, p. 36), de acordo com as análises do ambiente institucional da EECA (2019).

4.2 ENCONTROS INTERMUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em coerência com o resultado constado nesta pesquisa, além da intervenção sistemática com os alunos por meio do reforço escolar, optou-se também por propor atividades direcionadas para os educadores em busca de um melhor desempenho como mediadores do conhecimento.

É importante ressaltar que a escola na qual foi realizada a pesquisa deste trabalho já participa dos Encontros Intermunicipais de Educação que são eventos que tiveram sua origem com a etapa final da construção da BNCC no primeiro semestre de 2018. Inicialmente, a SEE/MG instituiu o Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. Nessa data, cada município reuniu seus servidores da educação, tanto da rede estadual quanto municipal, para conhecerem, estudarem e contribuírem com a versão preliminar da BNCC.

Destaca-se que o Dia D serviu de piloto para a realização dos Encontros Intermunicipais de Educação, sendo composto pelo município onde se localiza a EECA e outros dois municípios vizinhos que possuem um contingente populacional pequeno, entre 1500 a 2000 habitantes (IBGE, 2019) e características sociais, econômicas e educacionais muito parecidas. Geograficamente também são muito próximos, uma média 15 Km de distância, fato que facilita a realização dos Encontros. Os três municípios possuem uma escola municipal e uma escola estadual cada, compostas, normalmente, de um ou dois professores de cada componente curricular.

Diante da realidade apresentada, este PAE propõe a continuidade dos Encontros Intermunicipais de Educação, pois esses favorecem as trocas de informações, de experiências e de materiais entre os profissionais, dado que boa parte dos servidores atua em mais de uma escola do mesmo município, ou até mesmo em escolas dos diferentes municípios participantes, o que é positivo para o processo de interação e construção coletiva.

Sobre a organização dos encontros vale destacar que esses foram realizados nos formatos de seminários, reuniões pedagógicas e oficinas com objetivo de conhecer, analisar, estudar, contribuir e construir coletivamente planejamentos, planos de aulas e/ou as sequências didáticas. A continuidade dessa estrutura será fundamental para que haja uniformidade e alinhamento no

trabalho pedagógico das escolas da região com os documentos orientadores como a BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais.

Como mencionado, a proposta desta ação é que o formato original dos encontros seja mantido, porém, serão feitos ajustes tais como formalizar os Encontros para assegurá-los legalmente, incluindo-os no PPP de todas as escolas participantes. Essa formalização encontra respaldo legal, pois os PPPs de todas as escolas de MG estão sendo reelaborados com as ações propostas pelos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.

A partir da utilização dos Itinerários Avaliativos, as unidades de ensino, em parceria com as comunidades escolares, estão trabalhando no diagnóstico, monitoramento e a elaboração de seus PPPs. A ação é uma das frentes de trabalho do planejamento de execução e implementação do Currículo Referência de Minas Gerais. Os Itinerários Avaliativos são um conjunto de ações dispostas em uma plataforma digital que promovem a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais. O objetivo é melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes (MINAS GERAIS, 2019, recurso online).

Apoiado nessa nova proposta de PPP, a EECA, assim como as demais escolas participantes dos Encontros Intermunicipais, tem a oportunidade de acrescentar ao texto do PPP, na seção de projetos a serem desenvolvidos, por exemplo, a realização dos Encontros. Assim, a partir desses encontros, serão desenvolvidas outras ações como, por exemplo, a apropriação dos resultados das avaliações internas e externas (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB e SAEB), que serão descritas mais adiante no texto desta seção. Retoma-se que a pesquisa constatou que um dos fatores intraescolares que apresentaram maior fragilidade na EECA é justamente a apropriação dos resultados de suas avaliações.

Ainda sobre os novos PPPs, um dos pontos de atuação é a implementação do Currículo de Minas, que visa a colaborar na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Com a construção coletiva e colaborativa do PPP, a EECA vincula a proposta de ação dos Encontros Intermunicipais com a proposta do projeto de reforço escolar – Tempo de Aprender. As duas ações evidenciam o foco de avançar no processo de ensino e de aprendizagem para melhorar o rendimento escolar dos alunos. Constata-se, assim, diante dessas

propostas de trabalho, uma vinculação entre as ações do PAE, consolidando uma coesão nas ações do Plano.

Um segundo movimento para que haja a formalização dos Encontros Intermunicipais é a elaboração de um documento de cooperação financeira que firma uma parceria entre as secretarias municipais de educação dos municípios participantes do projeto. Esse documento poderá ser elaborado, previamente, com auxílio do setor jurídico da Prefeitura Municipal de Cachoeira Alegre, município sede da EECA. A elaboração desse documento é necessária para que no decorrer do ano de 2020, os Encontros sejam custeados financeiramente pelas secretarias, o que envolve as despesas de transporte, alimentação e, ainda, o financiamento de formações continuadas para as equipes pedagógicas das escolas, sobretudo para os professores do Ensino Fundamental. Um dos enfoques dessas formações é a apropriação dos resultados das avaliações em consonância com as diretrizes da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

A disponibilidade de recursos financeiros para a realização dos Encontros nos diferentes municípios participantes é fundamental para sua continuidade, pois haverá necessidade de contratação de profissionais especializados nas diversas áreas do conhecimento acadêmico (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), além de profissionais que possuam contundente conhecimento em análise, apropriação e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos a partir dos resultados das avaliações externas (PROEB e SAEB). É importante frisar que ao desenvolver os trabalhos em relação às avaliações externas e suas matrizes de referência, oportuniza-se uma vinculação com a outra ação deste PAE, a apropriação dos resultados das avaliações internas, contida no roteiro de trabalho da ação de reforço escolar, cuja matriz de referência também é o Currículo de Minas e a BNCC. Dessa forma, as demandas em comum das ações fortalecem a validade de aplicação desta proposta de Plano de Ação Educacional.

Ademais, para o desenvolvimento dos Encontros Intermunicipais em 2020, é necessária a criação de um calendário com a previsão das datas para a realização dos Encontros, além da proposição de pautas de trabalho para cada evento. O pré-estabelecimento de datas é essencial para que no decorrer do tempo as atividades de preparação, realização e avaliação dos Encontros sejam

planejadas e executadas com êxito. Ressalta-se, que após a formalização dos Encontros junto aos PPPs e às secretarias municipais de educação, será possível a realização dos Encontros em dias completos, com duração de 8 horas de trabalho. Os encontros poderão ser realizados em todos os dias da semana, exceto domingo, desde que os dias destinados aos Encontros sejam considerados dias escolares, previamente determinados no calendário de cada escola. A exceção será o 1º Encontro, cuja realização não necessita de um tempo ou dia estipulado.

O calendário previsto para o ano de 2020 está organizado em cinco Encontros, dispostos da seguinte forma:

Quadro 10 - Calendário dos Encontros Intermunicipais de Educação 2020

1º Encontro Fevereiro/2020	Formalizar legalmente os Encontros Intermunicipais de Educação em documentos como os PPPs e no Termo de Cooperação Financeira instituído entre os municípios membros, além de propor um calendário com pautas para realização dos Encontros.
2º Encontro Março/2020	Realizar seminário em cada município para apropriação dos resultados da avaliação externa (PROEB), edição 2018. Propor oficinas temáticas que visem a estratégias metodológicas diversificadas para a melhoria nos resultados das avaliações externas de acordo com a matriz de referência da avaliação aplicada.
3º Encontro Maio/2020	Realizar seminário e oficinas temáticas para compartilhar as habilidades não consolidadas em cada componente curricular e ano de escolaridade da edição de 2019 do PROEB e SAEB. Propor estratégias metodológicas diversificadas que proporcionem melhora nos resultados das avaliações externas de acordo com a matriz de referência das avaliações aplicadas.
4º Encontro Agosto/2020	Preparar para a aplicação da avaliação externa 2020 (PROEB), organizar metodologias e práticas pedagógicas e educacionais para sensibilizar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância das avaliações externas.
5º Encontro Dezembro/2020	Avaliar os Encontros Intermunicipais de Educação para mensurar a validade dos Encontros para os profissionais e as instituições educacionais.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2019).

De acordo com o quadro 10 que registra as datas previstas para a realização dos Encontros Intermunicipais, é possível verificar que três dos cinco encontros estarão voltados para a apropriação dos resultados das avaliações externas. Esse trabalho de conhecer, analisar, relacionar e intervir diante dos resultados dessas avaliações consolida os Encontros como importante ferramenta de aprendizagem para os profissionais agirem com mais segurança

nas intervenções pedagógicas da EECA. O trabalho de assimilação e compreensão dos resultados das avaliações também deverá contar com o apoio de profissional especializado em avaliações externas. No caso da EECA, a avaliação do PROEB, que faz parte do SIMAVE e da avaliação do SAEB, cuja combinação de notas da avaliação, em conjunto com os dados de fluxo como aprovação, reprovação e abandono, resulta no IDEB.

Os trabalhos propostos para apropriação dos resultados das avaliações externas, descritos no 2º, 3º e 4º Encontro também podem ser caracterizados como formações continuadas. Essas formações deverão ter como ênfase a proposição de metodologias para o desenvolvimento das habilidades indicadas na matriz de referência das avaliações e na relação entre habilidades e as competências gerais de cada componente curricular. Esse trabalho também subsidiará a apropriação dos resultados das avaliações internas, que poderão contemplar itens coerentes com os itens das avaliações externas do PROEB e SAEB.

O segundo Encontro, previsto para ser realizado em março de 2020, terá como foco a apropriação dos resultados da avaliação do PROEB aplicado em 2018, pois a avaliação do SAEB é realizada de dois em dois anos em ano ímpar, tendo sido aplicada em 2017 e 2019. Dessa forma, não fará sentido a análise dos resultados do SAEB de 2017, pois sua matriz de referência estava embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e não na BNCC, uma vez que a mesma foi homologada em dezembro de 2018. Vale ressaltar que tanto os resultados do SAEB quanto do PROEB, normalmente, são divulgados a partir do mês de maio do ano seguinte. Portanto, para que haja um aproveitamento melhor do ano letivo de 2020, é importante que desde o início do ano o trabalho seja desenvolvido.

Ademais, é importante a apropriação dos resultados de 2018, pois as turmas que fizeram a avaliação no 5º e 9º ano, farão a avaliação futuramente. E a turma que realizou a avaliação do 3º ano do Ensino Médio (2018), pois a apropriação servirá como um diagnóstico para as intervenções metodológicas com as próximas turmas que concluirão essa etapa de ensino. Além disso, o PROEB de 2018 possui sua matriz de referência embasada no Currículo Básico Comum (CBC), que estabeleceu as competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos da rede pública de Minas Gerais no período de 2005 a

2018. É importante ressaltar que a proposta do Currículo Referência de Minas também é estruturada por competências e habilidades, o que garante a similaridade entre os dois documentos e torna suas matrizes de referência muito parecidas, validando o trabalho a ser desenvolvido em março de 2020 com os resultados do PROEB 2018.

O trabalho que será realizado no segundo Encontro será pautado da seguinte forma: os professores serão divididos em grupos compostos por profissionais que lecionam o componente curricular avaliado e profissional de áreas afins, por exemplo: grupo 1 – professores de Linguagens e Ciências Humanas do Ensino Fundamental; grupo 2 – professores de Matemática e Ciências da Natureza do Ensino Fundamental; grupo 3 – professores de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio; e grupo 4 – professores de Matemática e Ciências da Natureza do Ensino Médio. Cada grupo vai eleger um coordenador que representará, em momentos indicados, os demais membros do grupo.

Logo após a divisão, serão apresentados os gráficos de resultados das avaliações aplicadas por componentes curriculares de cada ano de escolaridade. Será importante que os grupos compreendam o que cada faixa de proficiência mostra a respeito da turma avaliada; do mesmo modo, identifiquem quais conjuntos de competências e habilidades fazem parte de cada faixa de proficiência; ainda, liste as habilidades não consolidadas em cada faixa de proficiência, dando ênfase às habilidades consideradas básicas de cada componente curricular avaliado e por ano de escolaridade. Além disso, é preciso que identifiquem os alunos que tiveram os menores desempenhos. Em sequência, cada grupo irá organizar estratégias metodológicas (planos de aulas ou sequências didáticas) diversificadas que visem ao desenvolvimento das habilidades que tiveram o menor percentual de acerto na turma; no caso da EECA os professores da escola deverão encaminhar os alunos com menor rendimento para serem atendidos na outra ação deste PAE, o reforço escolar – Tempo de Aprender.

O trabalho que será desenvolvido no segundo Encontro será realizado em cada um dos municípios participantes e contará com a participação das escolas municipais e estaduais, para que desde o início do projeto haja linearidade do trabalho pedagógico entre as escolas e seus profissionais. Além disso, os

Encontros serão ministrados com a participação de um profissional que possua amplo conhecimento sobre o PROEB. É importante frisar que o trabalho de organização das estratégias metodológicas que visam à consolidação do conhecimento das habilidades que apresentarem menor aproveitamento, estará alinhado com o planejamento interno das escolas, uma vez que a matriz de referência do PROEB e dos componentes curriculares das escolas é o mesmo, o Currículo Referência de Minas Gerais. O monitoramento do desenvolvimento das estratégias metodológicas planejadas durante o segundo Encontro poderá ser realizado nas reuniões pedagógicas de Módulo II que ocorrem semanalmente nas escolas, assim como nas reuniões de Conselho de Classe.

O terceiro Encontro terá os mesmos parâmetros de estrutura do segundo, no entanto dividido em dois momentos. O primeiro momento será realizado em formato de seminário e contará com a participação de todas as escolas participantes no projeto. Serão apresentados os resultados das avaliações do PROEB e SAEB aplicados em 2019. Todas as escolas conhecerão os resultados das demais, o que oportunizará a identificação, entre as escolas, das competências e habilidades que tiveram melhor e pior aproveitamento em cada ano de escolaridade e por componente curricular avaliado. Esse trabalho de apresentação poderá ser feito pelo profissional contratado que terá tido acesso prévio aos resultados para elaboração desse primeiro momento.

O segundo momento terá como foco a realização de oficinas em que as equipes pedagógicas das escolas serão divididas em grupos elegendo um coordenador, por ano de escolaridade e por componente curricular avaliado. Haverá uma ampla análise dos resultados das avaliações de todas as escolas, seguindo os critérios semelhantes aos estabelecidos no segundo Encontro: analisar os gráficos dos resultados das avaliações de cada escola, por ano de escolaridade e por componente curricular; identificar e listar em cada faixa de proficiência os grupos de competências e habilidades que tiveram menor aproveitamento pelos alunos, dando ênfase às habilidades consideradas básicas de cada componente curricular avaliado e por ano de escolaridade; identificar os alunos que tiveram os menores desempenhos; organizar estratégias metodológicas (planos de aulas ou sequências didáticas) diversificadas que possam melhorar os resultados nas próximas edições das avaliações. Além

disso, no caso da EECA, direcionar os alunos com menor rendimento para serem atendidos no projeto de reforço escolar – Tempo de Aprender.

As estratégias metodológicas propostas comporão o planejamento do trabalho didático das escolas nos meses seguintes. Em cada uma das escolas o acompanhamento da evolução, ou não, do planejamento poderá ser monitorado com as reuniões pedagógicas de Módulo II que acontecem semanalmente e também durante as reuniões de Conselho de Classe que ocorrem no encerramento de cada bimestre. Dessa forma, mais uma vez, as ações propostas por este PAE terão condições de serem realizadas de forma paralela às ações das escolas, colaborando mutuamente para a melhoria pedagógica e de rendimento dos alunos. Importante destacar que a associação desse trabalho de aprendizagem para apropriação dos resultados das avaliações externas fortalecerá todo o desenvolvimento do fazer pedagógico das escolas, sobretudo da EECA. É importante esclarecer que tanto as avaliações internas da EECA, quanto as avaliações externas, possuirão a mesma matriz de referência a partir de 2020, dado que o SAEB segue as diretrizes estabelecidas pela BNCC e o PROEB é organizado segundo as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais, que por sua vez foi estabelecido a partir das orientações contidas na BNCC. Sendo assim, as matrizes de referência das avaliações possuem o mesmo foco no que se refere às competências e habilidades que se deseja consolidar nos alunos.

O quarto Encontro, com data prevista de realização em agosto de 2020, terá como foco o monitoramento das propostas pedagógicas elaboradas nos Encontros anteriores visando à aplicação da avaliação do PROEB. Em acordo com o calendário a avaliação do SAEB, essa avaliação só será aplicada em 2021. Nesse Encontro serão identificadas estratégias metodológicas que foram desenvolvidas com êxito por cada grupo de professores em suas respectivas escolas, ainda quais estratégias os professores tiveram dificuldades em implementar. Esse acompanhamento justifica-se pela normalidade de possíveis imprevistos do cotidiano escolar, incluindo o surgimento de outros projetos enviados pela SRE, SEE, ou mesmo pelo MEC, e que podem interferir no planejamento interno das escolas.

Outro fator de suma importância no que se refere à aplicação das avaliações externas, é traçar meios e recursos necessários para sensibilizar toda

a comunidade escolar, principalmente os alunos e os responsáveis pelos alunos das turmas que serão avaliadas. A avaliação do PROEB, normalmente, ocorre no mês de novembro, ou seja, o Encontro definirá quais trabalhos devem ser priorizados e desenvolvidos para que haja participação de 100% dos alunos no dia da aplicação da avaliação. Do mesmo modo, realizará a mensuração das proficiências obtidas nos últimos resultados das avaliações aplicadas, estipulando metas de proficiência que a escola deseja alcançar; também valorizar junto aos alunos todo o trabalho que tem sido realizado pelas escolas desde o mês de março, época do segundo Encontro.

O quinto Encontro terá como objetivo a avaliação dessa segunda ação do PAE, a realização dos encontros. Por meio de um instrumento de avaliação¹⁹, os organizadores do projeto poderão mensurar a validade dos Encontros no desenvolvimento e melhorias percebidas no trabalho pedagógico. A avaliação poderá ser realizada pelos profissionais individualmente, por componente curricular, áreas de conhecimentos ou seguindo os formatos dos grupos estabelecidos no segundo Encontro. A avaliação propiciará que os organizadores verifiquem os aspectos potencializadores identificados pelas equipes pedagógicas, sobretudo os professores, no que se referem aos planejamentos bimestrais, planos de aulas, sequências didáticas e, principalmente, na apropriação adequada dos resultados das avaliações aplicadas nas escolas, sejam elas as avaliações internas ou externas. Além disso, com a avaliação serão identificadas as potencialidades e principalmente as fragilidades verificadas durante a realização dos Encontros, a proposta é que as fragilidades possam ser sanadas e as potencialidades aprimoradas em uma possível edição dos Encontros em 2021.

O quadro 11, conforme o modelo 5H2H, detalha o planejamento de cada um dos Encontros que irão ocorrer durante o ano de 2020.

¹⁹ Disponível no Anexo C.

Quadro 11 – Detalhamento da Ação – Encontros Intermunicipais de Educação 2020

(continua)

O que será realizado?	Por quê? (Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
1º Encontro: formalizar legalmente os Encontros Intermunicipais de Educação.	A formalização legal com a adição dos Encontros no texto dos PPPs das escolas participantes e a construção de um documento de cooperação financeira entre os municípios signatários, pois é necessário resguardar a continuidade dos Encontros.	Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira Alegre.	Secretários municipais de educação, diretores da escola estaduais e municipais dos municípios participantes.	Fevereiro de 2020.	Reunião pedagógica e administrativa nas escolas participantes para inserir os Encontros nos PPPs. Reunião técnica para construção do documento que garanta a parceria entre as escolas estaduais, municipais e secretarias de educação locais.	RS 500,00 a ser custeado pelas secretarias municipais de educação.
2º Encontro: realizar seminário para apropriação dos resultados da avaliação externa 2018. (PROEB)	Conhecer os resultados da avaliação edição de 2018. Identificar as habilidades não consolidadas em cada componente curricular e ano de escolaridade avaliado para propor estratégias metodológicas diversificadas que proporcionem melhora nos resultados das avaliações externas.	Em cada uma das escolas participantes.	Equipe pedagógica das escolas, por município e com a presença de profissional especializado em avaliações externas.	Março de 2020.	Reuniões pedagógicas para estudo aprofundado das matrizes de referências das avaliações externas, por grupos de componente curricular e ano de escolaridade avaliado. Escolha de um coordenador por grupo.	RS 1.000,00 o Encontro será custeado pelas secretarias municipais de educação (transporte, alimentação e materiais). R\$ 2.500,00 por Encontro para contratação do profissional.

Quadro 11 – Detalhamento da Ação – Encontros Intermunicipais de Educação 2020

(continua)

O que será realizado?	Por quê?(Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
3º Encontro: realizar seminário para apropriação dos resultados das avaliações externas 2019. (PROEB e SAEB)	Conhecer os resultados das avaliações edição de 2019. Identificar as habilidades não consolidadas em cada componente curricular e ano de escolaridade avaliado para propor estratégias metodológicas diversificadas que proporcionem melhor nos resultados das avaliações externas.	Em uma das escolas participantes	Equipe pedagógica das escolas e profissional especializado em avaliações externas.	Maio, mês que normalmente saem os resultados das avaliações externas.	Seminário para apropriação dos resultados das avaliações externas. Elaboração de intervenções pedagógicas nas escolas por grupos de componente curricular e ano de escolaridade avaliado. Escolha de um coordenador por grupo.	RS 1.000,00 o Encontro a ser custeado pelas secretarias municipais de educação (transporte, alimentação e materiais). R\$ 2.500,00 para contratação do profissional.
4º Encontro: monitoramento e preparação para a aplicação da avaliação externa 2020 (PROEB).	Monitorar o desenvolvimento das estratégias metodológicas e práticas pedagógicas e educacionais e propor novos meios para sensibilizar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância desta avaliação.	Em uma das escolas participantes.	Equipe pedagógica das escolas e profissional especializado em avaliações externas.	Agosto de 2020.	Monitoramento das práticas de intervenção realizadas e apontamento para novas estratégias. Seminário com profissional especializado em avaliações externas para aprender a mobilizar alunos e comunidade escolar sobre a importância das avaliações externas.	RS 1.000,00 o Encontro a ser custeado pelas secretarias municipais de educação (transporte, alimentação e materiais). R\$ 2.500,00 para contratação do profissional.

Quadro 11 – Detalhamento da Ação – Encontros Intermunicipais de Educação 2020

O que será realizado?	Por quê? (Justificativa)	Onde será realizado? (local)	Quem são os responsáveis?	Quando será realizado?	Como será realizado?	Quanto? (custos)
5º Encontro: avaliar os Encontros Intermunicipais de Educação.	Verificar e mensurar a validade dos Encontros é fundamental para legitimá-los enquanto práticas pedagógicas exitosas, do mesmo modo, estruturar o seu replanejamento, se necessário.	Em uma das escolas participantes.	Equipe pedagógica das escolas e profissional especializado em avaliações externas.	Dezembro de 2020.	Avaliar a realização dos Encontros para aferir sua contribuição nos afazeres e resultados pedagógicos das escolas.	RS 1.000,00 o Encontro a ser custeado pelas secretarias municipais de educação (transporte, alimentação e materiais). R\$ 2.500,00 para contratação do profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme o modelo 5W2H (LÜCK, 2009, p. 36).

Espera-se que os Encontros Intermunicipais de Educação possam, de forma gradativa, minimizar a falta de linearidade pedagógica dentro das escolas e, inclusive, entre as escolas da região. Na prática, o objetivo é que haja um trabalho mais coeso entre os professores, EEBs, diretores e secretários de educação. Ademais, os encontros serão oportunidades de aprendizagem conjunta, nas quais os pares poderão se auxiliar, propiciando ajuda mútua e colaborativa, além de poder contribuir para o estabelecimento entre os profissionais dentro das escolas, e entre as escolas, um ambiente de *peer effect*, com ambiente escolar produtivo e com uma coesão institucional condizente com as novas demandas educacionais.

Esses Encontros possibilitarão o compartilhamento dos fatores intraescolares positivos entre os profissionais da educação. Ao mesmo tempo, a troca de conhecimento também tende a mitigar os fatores que fragilizam o processo educacional, como os identificados nesta pesquisa. Nesse sentido, a proposta é que as intervenções pedagógicas com os alunos do reforço escolar sistematizado e a apropriação dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, consigam minimizar os índices de reprovação na EECA, o que ocorrerá por meio de planejamentos pedagógicos contendo estratégias metodológicas assertivas. Esses Encontros também devem contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo os professores.

4.3 AVALIAÇÃO DO PAE

Para que a EECA consiga minimizar os acentuados índices de reprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, problema que originou este caso de gestão, é necessário que as ações contidas neste PAE sejam monitoradas e avaliadas. Atitudes nessa direção poderão garantir que não haja incompatibilidades entre os objetivos das ações, que elas não percam o foco do trabalho a ser desenvolvido e, principalmente, para que sejam mensurados os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

O trabalho de monitoramento e a avaliação das ações ao longo do tempo devem resultar em melhorias no rendimento dos alunos, diminuição e, inclusive, a possível extinção das reprovações na escola. Tais resultados certamente favorecerão o fluxo contínuo dos alunos, uma vez que esses concluirão as etapas da educação básica na idade certa, diminuindo os gargalos existentes no sistema educacional brasileiro. Ademais, também são esperados resultados no sentido de a EECA

alcançar e superar as metas do IDEB (SAEB) e do PROEB (SIMAVE), além de atingir àquelas estipuladas pelo PNE (2014-2024).

O projeto de reforço escolar – Tempo de Aprender, pode ser monitorado e avaliado continuamente pela EEB e pela gestão da EECA. Essas atividades podem ser desenvolvidas no cotidiano da escola e também por meio da realização de reuniões pedagógicas semanais, utilizando-se do horário destinado à reunião de Módulo II, além de outros momentos como o próprio Conselho de Classe. A partir dessas reuniões será possível repensar todo o contexto escolar e o fazer pedagógico da instituição. Acredita-se, que assim, a reformulação proposta para o projeto possa reduzir as defasagens na aprendizagem dos alunos e que aproximadamente 100% dos alunos participantes possam ter seu fluxo escolar contínuo. O maior desafio do projeto é disponibilidade de professores para a sua continuidade, o que torna necessária a manutenção da parceria entre a escola e a Prefeitura Municipal de Cachoeira Alegre para assegurar continuidade do projeto em 2020.

Algumas ações são essenciais e indispensáveis à concretização deste PAE, dentre essas a formalização dos Encontros Intermunicipais de Educação, compreendida na adição no texto dos PPPs das escolas signatárias, além da assinatura do documento firmando a cooperação financeira entre as secretarias municipais de educação para subsidiar seus custos; também a proposição de pautas²⁰ para a execução dessas ações e o trabalho contínuo de apropriação sistematizada dos resultados das avaliações externas, PROEB e SEAB. Dessa maneira, os diretores, secretários municipais e especialistas da educação básica poderão monitorar o desenvolvimento dos grupos de trabalho por componente curricular no cotidiano escolar com a aplicação dos planejamentos bimestrais compostos pelos planos de aula ou sequências didáticas. São possíveis ainda acompanhamentos com a realização das reuniões pedagógicas semanais e com as reuniões de Conselho de Classe.

No último Encontro está previsto um momento que oportunizará uma avaliação completa sobre a realização e desenvolvimento dos Encontros, possivelmente, será essa uma das mais importantes ações de avaliação deste PAE. Ademais, os resultados das ações propostas neste PAE serão monitorados e avaliados a partir dos resultados obtidos pela EECA em suas avaliações internas, como percentual do fluxo

²⁰ As propostas de pautas para os Encontros estão descritas no Apêndice B.

dos alunos de maneira contínua, incluindo também o Ensino Médio e não somente os Anos Finais do Ensino Fundamental; ainda as proficiências alcançadas nas avaliações externas (PROEB e SAEB).

Espera-se que os resultados da EECA sejam positivos e, desse modo, que o recurso público direcionado para a execução das ações seja considerado um ótimo investimento financeiro na educação pública. Destaca-se ainda que em 2020 e nos anos seguintes, há a expectativa de que a avaliação da aprendizagem tenha melhores resultados em termo de apropriação de conceitos e aplicação desses em contextos reais pelos alunos, bem como a diminuição da taxa de reprovação, foco do problema pesquisado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral a identificação e análise dos fatores escolares determinantes para a elevada taxa de reprovação na instituição de ensino selecionada e os reflexos desses índices no fluxo escolar dos alunos. Desse modo, vislumbrou-se responder à seguinte questão da pesquisa: **“Quais são os fatores que influenciaram nos elevados índices de reprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA?”**. Assim sendo, o estudo foi dirigido à análise da possível associação da retenção a um conjunto de fatores intraescolares, tais como a inconsistência e fragilidade da gestão escolar; o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, de avaliação e de intervenção; a própria gestão de sala de aula e do conteúdo; além das fragilidades de apropriação dos resultados das avaliações ocorridas no ambiente escolar. Esses foram fatores que, ao longo da pesquisa, mostraram-se associados aos processos que levam à reprovação na EECA no recorte de tempo da pesquisa. Consequentemente, é possível conjecturar que tais fatores, estando associados aos elevados índices de reprovação, carecem de atenção estratégica tendo em vista o atendimento às metas propostas pelo PNE (2014-2024).

Estruturada em três capítulos, a dissertação apresentou no capítulo 2 a conceituação dos principais focos da pesquisa, tais como reprovação e as formas de reprovação, fluxo escolar e transição escolar. Compreendidos tais conceitos, foi possível confirmar que a reprovação é um problema no sistema educacional brasileiro. Além disso, o trabalho trouxe uma interlocução com o PNE (2014-2024) para que fosse possível comprovar que a reprovação tem comprometido as metas propostas pelo plano. Foi possível verificar, ainda no capítulo 1, que a reprovação apresentada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA comprometia o fluxo escolar de significativa parcela de alunos daquela instituição, além de comprometer as metas do Plano.

O capítulo 3 foi constituído de pesquisa bibliográfica baseada nos principais trabalhos desenvolvidos contemporaneamente sobre o tema, tais como Castro (2012; 2018), Neves (2014; 2018) e Tavares Júnior, Faria e Lima (2012); Tavares Júnior, Mont'alvão, e Neubert (2015); Tavares Júnior, Valle e Maciel (2015); Tavares Júnior e Simão (2016); Tavares Júnior e Costa (2018) e Tavares Júnior (2018).

De acordo com essa bibliografia, foi possível comprovar que a reprovação é um obstáculo para o fluxo escolar de milhares de alunos no país e, não diferente, tem se

mostrado um gargalo nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EECA. Além disso, para compreender os índices de reprovação, o capítulo 3 abordou os fatores passíveis de influência nos resultados negativos da escola. Foram analisados os chamados fatores extraescolares e intraescolares, em acordo com estudos da área e também diante da realidade apresentada pela EECA. O aporte bibliográfico permitiu constatar, de forma fundamentada, que a reprovação é o grande gargalo para educação no país.

Na produção do quarto capítulo desta dissertação, foram selecionados os fatores intraescolares, identificados na pesquisa, que apresentavam maior fragilidade no contexto da EECA. A partir desses, percebeu-se que as reprovações não possuem origem somente em um fator, mas na associação de diferentes fatores, podendo incluir fatores extraescolares. Ao mesmo tempo, houve a constatação de ser possível atuar nos fatores intraescolares de modo a impactar, positivamente, todo o escopo institucional e pedagógico da escola.

O PAE, apresentado no capítulo 4, é um instrumento que a EECA poderá usar para mitigar a retenção e seus efeitos. A sistematização das ações do projeto de reforço escolar – Tempo de Aprender e da continuidade dos Encontros Intermunicipais de Educação – visam a instrumentalizar a gestão e os professores da EECA, além das escolas dos municípios vizinhos que participam do projeto. Espera-se um trabalho capaz de, coletivamente, criar oportunidades de aprendizagens significativas para os alunos, de modo a transformá-los em cidadãos aptos a seu papel na sociedade contemporânea. Além disso, uma busca cotidiana pelo favorecimento do monitoramento, da avaliação e a continuidade dessas ações, o que é crucial para a obtenção de bons resultados a partir do PAE. Desse modo, a expectativa é que as ações propostas pelo PAE possam diminuir os índices de reprovação na EECA, propiciando que o fluxo escolar dos alunos seja contínuo e profícuo. Ademais, com as ações propostas no Plano, busca-se que a escola possa cumprir as metas estipuladas pelo PNE, além de melhorar seus resultados no IDEB e no SAEB.

O trabalho que por hora se encerra, não tem pretensão de exaurir os estudos referentes à temática pesquisada, no caso a reprovação. Pelo contrário, a proposta com esta dissertação é contribuir para que outras pesquisas possam surgir a partir do entendimento deste estudo de caso. As análises e aprofundamentos bibliográficos realizados podem se tornar, juntamente com este trabalho como um todo, fontes de pesquisa e inspiração para melhor compreender o quanto a reprovação é danosa para todo o sistema de ensino no Brasil. Ao fim, reforça-se o entendimento de que a

fragmentação do fluxo escolar, derivada da reprovação, é um grave problema que precisa ser compreendido para ser de forma eficaz solucionado. Mas, é preciso sempre ter clareza sobre a qualidade do ensino ofertado. O estudo é encerrado ensejando que a inquietação sentida pelo pesquisador deste trabalho, no início de 2016, quando assumiu o cargo de gestor da EECA, seja sentida por outros tantos gestores espalhados pelo país. Tendo, assim, o anseio de que outras pesquisas, mais completas e complexas, sejam produzidas para que em um razoável espaço de tempo, o grande gargalo representado pela reprovação seja apenas uma pesquisa a ser realizada nas bibliografias de tempos passados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implementação da sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF:MEC, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_Metas.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Presença Ajuda. **Saiba mais sobre o Sistema Presença Ajuda**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://tutorialpresenca.mec.gov.br/saiba-mais-sobre-o-sistema-presenca-ajuda-operador-escolar.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

CALAFATE, V.; COSTA, M. Rendimento Educacional no Brasil – perspectivas contemporâneas. In: TAVARES JÚNIOR, F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.p. 56-86.

CASTRO, G. V. Determinantes do Sucesso Educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar. 2004 98f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Juiz de Fora, MG, 2004.

CASTRO, G. V. **Trajetórias escolares em contextos desfavoráveis**.2018. 188f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Juiz de Fora, MG, 2018.

DUTRA, S. C. P. **Análise da execução Financeira das caixas escolares da SRE de Nova Era – Minas Gerais**. 2015. 138f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2015.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2013** (Documento de Consulta Interna) 2013a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ata de Resultado Final**. (Documento de Consulta Interna) 2013b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2014** (Documento de Consulta Interna) 2014a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ata de Resultado Final 2014** (Documento de Consulta Interna) 2014b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2015** (Documento de Consulta Interna) 2015a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ata de Resultado Final 2015** (Documento de Consulta Interna) 2015b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2016** (Documento de Consulta Interna) 2016a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ata de Resultado Final 2016** (Documento de Consulta Interna) 2016b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2017** (Documento de Consulta Interna) 2017a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ata de Resultado Final 2017** (Documento de Consulta Interna) 2017b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Matrícula Escolar 2018** (Documento de Consulta Interna) 2018a.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Livro de Ponto do Servidor 2018** (Documento de Consulta Interna) 2018b.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Regimento Escolar 2018**. (Documento de Consulta Interna) 2018c.

ESCOLA ESTADUAL CACHOEIRA ALEGRE. **Planilha de Patrimônio 2018**. (Documento de Consulta Interna) 2018d.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Taxas de Rendimento no Brasil – 2018. **Portal QEdu**, 10 fev. 2019. Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOIS, A. Pesquisas provam que repetência não traz benefício algum ao aluno. **Jornal O Globo** [online], Blog, Rio de Janeiro, 11 jan. 2016. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/pesquisas-provam-que-repetencia-nao-traz-beneficio-algum-ao-aluno.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOIS, A. Prefácio. In: TAVARES JÚNIOR, F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.p. 07-09.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e estados. **São Sebastião do Rio Preto**. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-sebastiao-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 25 set. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 03, 25 de março de 2013**. Cálculo de Taxa de Rendimento Escolar- **Censo da educação básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 040, de 17 de dezembro de 2014**. Nível de complexidade da gestão escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 23 fev. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Fluxo Escolar da educação básica**. Brasília, DF, mar. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 24 out. 2018. 2018

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 05-45, jul.dez.1991.

KLEIN, R. Ensino fundamental: uma etapa esquecida. **Jornal O Globo** [online], Seção Opinião, Rio de Janeiro, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/ensino-fundamental-uma-etapa-esquecida-21274427>. Acesso em: 20 dez. 2018.

KOSLINSKI, M. C. Apresentação. In: TAVARES JÚNIOR, F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.p.01-06.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://ppgp4.caeduff.net/course/view.php?id=14>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completanovamin.html?tipo=Dec&num=45849&ano=2011. Acesso em: 28 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Organograma. **Portal Educação** [online], Belo Horizonte, MG, 16 out. 2012a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>. Acesso em: 13 out. 2018.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197 de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012b. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular nº 211 de 11 de novembro de 2014**. Orienta a operacionalização da progressão parcial, estudos independentes e outros dispositivos da Resolução 2197/12. Belo Horizonte, MG, 2014a. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/211-2014-r.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular nº 217 de 11 de novembro de 2014**. Orientações Gerais sobre organização e funcionamento das escolas estaduais de Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 2014b. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/217-2014-r.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.807 de 29 de outubro de 2015**. Educadores, fiquem atentos a alteração da Resolução nº 2197/2012, estabelecida através da Resolução nº 2807 de 29 de outubro de 2015. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/2015/11/10/resolucao-no-2807-2015-altera-o-art-78-da-resolucao-21972012/>. Acesso em: 27 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular nº 035, de 29 de março de 2016**. Orientações Gerais sobre o Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. Belo Horizonte, MG, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Orientação nº 3, de 06 de abril de 2017**. Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTACAO%2006%20DE%2003-04-2017%20APD.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

MINAS GERAIS. Coordenação das SREs. **Divisão das Superintendências Regionais de Ensino**. Mensagem pessoal recebida por: darioc. mestrado@caed.ufjf.br em 01 de out. 2018.

MINAS GERAIS. Itinerários Avaliativos. **SIMAVE**. Juiz de Fora: CAEd/UFJ, 2019. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/itinerarios-avaliativos/>. Acesso em: 04 maio 2019.

NEVES, K.H. **Desigualdades de Oportunidades no Brasil**: fatores associados ao desempenho. 2018. 194f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Juiz de Fora, MG, 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Matrículas do Ensino Fundamental. **Portal OPNE**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/Metas-pne/2-ensino-fundamental. Acesso em: 03 nov. 2018.

PESSOA, A. C. G. Sequência Didática. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale** [online], 2019. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso: 19 set. 2019.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.12, p.07-21, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SANTOS, J. J. L. **Reprovação no Primeiro Ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Ribeirão das Neves - MG**. 2018. 107f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2018.

SANTOS, M. L. Família Monoparental. **Portal Jurídico Certo**, 27 jun. 2014. Disponível em: <https://juridicocerto.com/artigos/mairaadvogada/familia-monoparental-557>. Acesso em: 09 mar. 2019.

SILVA, J. C. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar**: o caso de uma escola da rede estadual no Amazonas. 2016, 178f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2016.

SOARES, J. F. O Efeito da Escola no Desempenho dos alunos. **REICE**. Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul./dez. 2004.

SRE NOVA ERA. **Relação de Municípios - SRE Nova Era**. Nova Era, MG, 2018. Disponível em: <http://srenovaera.educacao.mg.gov.br/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 10 fev. 2018.

TAVARES JÚNIOR, F.; FARIA, V. B. ; LIMA, M. A. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.23, n.52, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **RBS – Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 03, n.6, p. 117-137, out./dez. 2015.

TAVARES JUNIOR, F.; VALLE, C.; MACIEL, M. de S. Tendências históricas e perspectivas para o Rendimento Educacional no Brasil 1. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 105-117, jul./dez. 2015.

TAVARES JUNIOR, F; SIMÃO, T. C. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2016.

TAVARES JÚNIOR, F.; COSTA, M. Aprendizagem Visível: algumas lições de John Hattie. In: TAVARES JUNIOR, F.; NEUBERT, L. F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2018. v. 4. p.90-96.

TAVARES JÚNIOR, F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.

APÊNDICE A - Apresentação do Pesquisador

Meu nome é Dário Marques Campos, tenho 35 anos, sou professor de Geografia e atualmente gestor de uma instituição pública de ensino. Sou filho de pai trabalhador rural e mãe serviçal da rede municipal de educação, tendo residido na zona rural até a conclusão do Ensino Médio. Toda minha formação educacional básica ocorreu em escola pública. Inicialmente, na escola rural próxima à nossa casa e os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola estadual na sede do município. Encerrei a educação básica em 2002 e em 2003 ingressei no Ensino Superior, foi quando cursei Geografia (Licenciatura Plena) em uma instituição particular na cidade de Itabira. Terminei a graduação em dezembro de 2006, já lecionando Geografia desde abril do mesmo ano. Devido à falta de professores, lecionei diversos componentes curriculares como Matemática, História, Arte, Ciências e Ensino Religioso. Ao todo, lecionei em 08 escolas localizadas em diferentes municípios da região até ingressar no meu primeiro cargo efetivo.

Minha primeira aprovação no concurso público ocorreu no ano de 2005 para a SEE/MG no cargo de professor, mas não pude assumir, pois ainda não havia me graduado. Em 2007 me especializei em Geografia Geral e, no ano de 2012, houve a realização de outro concurso para professor, no qual fui novamente aprovado e tomei posse em 2013 na Escola Estadual Cachoeira Alegre (EECA). Na sequência, em 2014, realizei outra especialização, dessa vez em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação. Nesse mesmo ano participei de mais um concurso público para provimento no cargo de professor da SEE/MG, mais uma vez aprovado, tomei posse no segundo cargo em 2017. Ainda, na busca por mais formação, em 2017 iniciei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado e Inspeção Escolar, curso concluído em 2019.

Em dezembro de 2015 fui candidato na eleição para o cargo da direção, realizada com a comunidade escolar. Nessa eleição venci outras duas candidatas com 49,2% dos votos válidos. Assim, em janeiro de 2016 assumi a direção da EECA. Em junho de 2019 fui reeleito diretor da escola com 87,6% dos votos e permanecerei no cargo até julho de 2022.

Ao assumir a direção da EECA em 2016, passei a observar com “outros olhos” o processo educativo. Entre os anos de 2006 a 2015, como professor regente de aulas, entendia que a reprovação era algo “natural” do cotidiano escolar, uma vez que

fazia parte da minha compreensão a chamada Pedagogia da Repetência (RIBEIRO, 1991). Entretanto, ao assumir a direção da escola e me posicionar como gestor de uma instituição de ensino, percebi que mesmo inerente do processo educacional, a reprovação não necessariamente deveria ocorrer, principalmente em elevados índices como ocorria na EECA.

Desse modo, busquei rever minhas certezas e busquei estudos sobre o assunto em capacitações promovidas pela SRE. Pude, portanto, compreender que a técnica educativa se estabelece sobre a sistematização do processo de ensino, da aprendizagem, da avaliação e da intervenção pedagógica. Fato que me fez perceber causas e efeitos, por mim desconhecidos, mas que precisavam ser melhores esclarecidos para que se pudesse gerir com conhecimento as ações e estratégias com o intuito de atenuar os altos índices de reprovações na EECA.

Ainda no ano de 2016 tive conhecimento sobre o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAEd/UFJF. Por fatores do destino não realizei a prova. Tornei a realizar a inscrição na seleção de 2017 e fui aprovado em 23º lugar das 40 vagas destinadas para diretores da SEE/MG. A oportunidade de realizar um mestrado em uma Universidade Federal era um sonho que se iniciava naquele momento.

Com o curso de mestrado tenho tido a oportunidade, como professor e atualmente como gestor público da educação, de me qualificar como pessoa e profissional para trabalhar em prol de uma educação pública e de qualidade. O desconforto devido a tantas reprovações passou a ser uma oportunidade de entender melhor como deve ser o processo de ensino e aprendizagem, de avaliação e de intervenção. Desse modo, a pesquisa para a construção desta dissertação tem como base um caso de gestão sobre reprovação e os reflexos danosos que essa pode causar na vida escolar e pessoal de inúmeros alunos, além de ser um obstáculo ao cumprimento de várias metas do PNE (2014-2024).

Assim, nesse campo fértil de possibilidades, estrutura-se esta pesquisa, um caso de gestão intitulado: A reprovação como obstáculo para o Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais.

APÊNDICE B - Pautas dos Encontros

Pauta - 1º Encontro: Formalização legal dos Encontros Intermunicipais de Educação

Mês: fevereiro/2020

1 - Reunião Técnica, Pedagógica e Administrativa (todas as escolas participantes).

- Apresentação do novo PPP contendo em seu texto a realização Encontros Intermunicipais de Educação;
- Análise do projeto;
- Aprovação do projeto.

2 - Agendamento da reunião com os Secretários Municipais de Educação.

3 - Reunião.

- Apresentação do projeto: Encontros Intermunicipais de Educação;
- Apresentação do documento de cooperação;
- Análise do documento;
- Assinatura do documento;
- Contratação do profissional especializado em avaliação.

Pauta - 2º Encontro: Seminário para apropriação dos resultados do PROEB 2018

Mês: março/2020

- Credenciamento (7h30 às 8h)
- Abertura – Escola Anfitriã (8h às 8h20)
- Momento Cívico (8h20 às 8h30)
- Fala das autoridades (8h30 às 9h)
- Apresentação do projeto (9h às 9h30)

Café (9h30 às 10h)

- Apresentação dos objetivos do Encontro (10h às 10h30)
- Apresentação dos resultados por escola, ano de escolaridade e componentes curriculares avaliados (10h30 às 11h30)
- Apresentação da proposta de trabalho – oficinas (11h30 às 12h)

Almoço (12h às 13h)

Oficinas (13h às 16h)

- Indicação de coordenadores em cada grupo;
- Identificação das habilidades não consolidadas em cada componente curricular e ano de escolaridade avaliado;
- Proposição de estratégias metodológicas diversificadas que visem melhorar o aproveitamento nas habilidades de baixo desempenho;
- Organização dos planejamentos, planos de aulas ou sequências didáticas para os meses de março, abril e maio até o 3º Encontro;

- Lanche (16h às 16h30)
- Apresentação dos grupos e das oficinas (16h30 às 17h30)
- Encerramento e agradecimentos (17h30 às 18h)

Pauta - 3º Encontro: Seminário para apropriação dos resultados do PROEB e SAEB 2019

Mês: maio/2020

- Credenciamento (7h30 às 8h)
- Abertura – Escola Anfitriã (8h às 8h20)
- Momento Cívico (8h20 às 8h30)
- Apresentação dos objetivos do Encontro (8h30 às 9h)

Café (9h30 às 10h)

- Apresentação dos resultados por escola, ano de escolaridade e componentes curriculares avaliados no PROEB e SAEB (10h às 11h30) Apresentação da proposta de trabalho – oficinas (11h30 às 12h)

Almoço (12h às 13h)

Oficinas (13h às 16h)

- Indicação de coordenadores em cada grupo;
- Identificação das habilidades não consolidadas em cada componente curricular, ano de escolaridade avaliado de cada avaliação aplicada;
- Proposição de estratégias metodológicas diversificadas que visem melhorar o aproveitamento nas habilidades de baixo desempenho;
- Organização dos planejamentos, planos de aulas ou sequências didáticas para os meses de maio, junho, julho e agosto até o 4º Encontro;

- Lanche (16h às 16h30)
- Apresentação dos grupos e das oficinas (16h30 às 17h30)
- Encerramento e agradecimentos (17h30 às 18h)

Pauta - 4º Encontro: Monitoramento e preparação para a aplicação do PROEB 2020

Mês: agosto/2020

- Credenciamento (7h30 às 8h)
- Abertura – Escola Anfitriã (8h às 8h20);
- Momento Cívico (8h20 às 8h30);

Café (8h30 às 9h)

- Apresentação dos objetivos do Encontro (8h às 9h30);
- Apresentação da proposta de trabalho – oficinas (9h30 às 10h).

Oficinas (10h às 12h e 13h às 15h)

- Indicação de coordenadores em cada grupo;
- Proposição e elaboração novos meios para sensibilizar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância do PROEB.
- Organização de estratégias metodológicas diversificadas que visem melhorar o aproveitamento no PROEB;
- Organização dos planejamentos, planos de aulas ou sequências didáticas para os meses de agosto, setembro, outubro e novembro até a data de aplicação do PROEB 2020;
- Lanche (15h às 15h30);
- Apresentação dos grupos e das oficinas (15h30 às 16h30)
- Encerramento e agradecimentos (16h30 às 17h)

Pauta - 5º Encontro: Avaliação dos Encontros Intermunicipais de Educação 2020

Mês: dezembro/2020

- Credenciamento (7h30 às 8h)
- Abertura – Escola Anfitriã (8h às 8h20)
- Momento Cívico (8h20 às 8h30)
- Apresentação dos objetivos do Encontro (8h30 às 9h)

Café (9h às 9h30)

- Apresentação da proposta de trabalho – avaliação (9h30 às 10h)

Oficina (10h às 12h)

- Utilizar instrumento de avaliação previamente elaborado para avaliar a realização dos Encontros no intuito de aferir sua contribuição nos afazeres e

resultados pedagógicos das escolas, além de mensurar a validade dos Encontros para seu replanejamento para possível nova edição em 2021;

- Apresentação dos resultados da avaliação dos Encontros.

- Almoço (12h às 13h30)
- Apresentação dos grupos e das oficinas (13h30 às 15h30)
- Apresentação dos resultados da avaliação e propostas para os futuros Encontros (15h30 às 16h30)
- Encerramento e agradecimentos (16h30 às 17h)
- Confraternização (17h às 18h)

APÊNDICE C - Instrumentos de Avaliação dos Encontros Intermunicipais de Educação

1. Formação e atuação

1.1 Como você classifica a importância dos Encontros Intermunicipais de Educação para a sua atuação profissional?

- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco importante
- () Nenhuma importância

Observações _____

1.2 Os Encontros Intermunicipais de Educação contribuíram para sua formação continuada?

- () Contribuíram muito
- () Contribuíram
- () Contribuíram pouco
- () Não contribuíram

Observações _____

1.3 Os planejamentos, planos de aulas e/ou sequências didáticas elaborados durante as oficinas foram desenvolvidos no seu cotidiano escolar?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

Observações _____

1.4 Os planejamentos, planos de aulas e/ou sequências didáticas elaborados durante as oficinas foram adequados/atenderam às necessidades da escola em que trabalha?

- () Sim
- () Parcialmente

() Não

Observações _____

2. Metodologia dos Encontros

2.1 Os formatos/pautas dos Encontros contribuíram para o seu desenvolvimento?

() Contribuíram muito

() Contribuíram

() Contribuíram pouco

() Não contribuíram

Observações _____

2.2 As divisões dos grupos de trabalho por áreas de conhecimento contribuíram para o desenvolvimento dos trabalhos?

() Contribuíram muito

() Contribuíram

() Contribuíram pouco

() Não contribuíram

Observações _____

3. Duração dos Encontros

3.1 O tempo estipulado para as oficinas propostas nos Encontros foi suficiente para o desenvolvimento das mesmas?

() Sim

() Parcialmente

() Não

Observações _____

4. Profissional Contratado

4.1 O profissional contratado para o desenvolvimento das oficinas durante os Encontros demonstrou conhecimento sobre o assunto trabalhado?

- () Sim
() Parcialmente
() Não

Observações _____

4.2 O profissional contratado para o desenvolvimento das oficinas durante os Encontros demonstrou clareza ao repassar as informações?

- () Sim
() Parcialmente
() Não

Observações _____

4.3 A metodologia utilizada pelo profissional contratado durante a realização do curso atendeu às suas expectativas pessoais e profissionais?

- () Sim
() Parcialmente
() Não

Observações _____

5. Oficinas

5.1 Os objetivos propostos para as oficinas foram alcançados?

- () Sim
() Parcialmente
() Não

Observações _____

5.2 Como você classifica a alternância entre os locais de realização dos Encontros?

- () Positiva

- () Negativa
- () Indiferente

Observações _____

5.3 Os locais de realização dos Encontros foram apropriados/confortáveis para proporcionar o desenvolvimento dos trabalhos?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

Observações _____

5.4 Os dias da semana definidos para a realização dos Encontros foram adequados?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

Observações _____

6. Alimentação

6.1 Os cardápios da alimentação fornecida pelas secretarias municipais de educação foram adequados e suficientes?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

Observações _____

7. Transporte

7.1 O transporte ofertado para o deslocamento em função da realização dos Encontros nos diferentes municípios oferecia segurança?

- () Sim

Parcialmente

Não

Observações _____

8. Validade dos Encontros

8.1 A realização dos Encontros atendeu suas expectativas pessoais e profissionais?

Sim

Parcialmente

Não

Observações _____

8.2 Você gostaria que os Encontros continuassem sendo realizados em 2021?

Sim

Não

8.3 Sugestões para os próximos Encontros
